

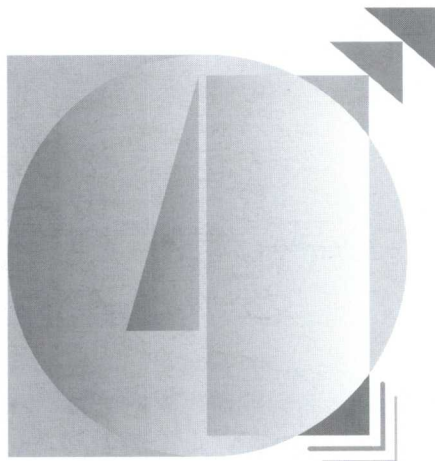


La evaluación en Educación Primaria

Curso de actualización científica y
didáctica de Educación Primaria

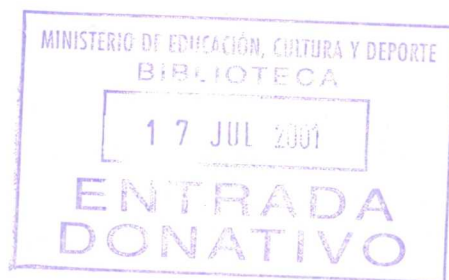


Ministerio de Educación y Ciencia



La evaluación en Educación Primaria

Miguel Ángel Santos Guerra



Curso de Actualización Científica
y Didáctica de Educación Primaria

MA-7807
(N.C.)

R. 131487

Los libros que componen los materiales de apoyo para los *Cursos de Actualización Científica y Didáctica de la Educación Primaria* han sido coordinados por:

- Manuel Fort Hernández, de la Subdirección General de Formación del Profesorado.
- Ana Pérez Figueras, de la Subdirección General de Formación del Profesorado.



Ministerio de Educación y Ciencia

Dirección General de Renovación Pedagógica

Subdirección General de Formación del Profesorado

N. I. P. O.: 176-93-177-0

I. S. B. N.: 84-369-2492-4

Depósito legal: M-6279-1994

Imprime: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Índice general

	<u>Páginas</u>
Introducción	7
La naturaleza del proceso evaluador	9
La evaluación como diagnóstico	11
La evaluación como selección.....	11
La evaluación como jerarquización	11
La evaluación como comprobación	12
La evaluación como comparación	12
La evaluación como comunicación.....	13
La evaluación como diálogo	13
La evaluación como orientación	13
La evaluación como motivación	14
La evaluación como formación.....	14
La importancia de la evaluación	19
Los instrumentos de recogida de datos	33
Contemplar atentamente la realidad	34
Los escenarios de la acción	38
La dinámica del aula	38
Los recreos.....	38
El comedor	38
Los modos de registro	40
El registro manual	40
La fotografía	40
El vídeo	41
El radiocasete.....	42

Interrogar a la realidad	42
a) Aspectos verbales.....	43
b) Aspectos paraverbales.....	43
c) Aspectos actitudinales.....	43
Analizar las producciones.....	45
a) Producciones requeridas	45
b) Producciones espontáneas.....	46
c) Las correcciones: el tratamiento del error	46
Vivir la realidad	48
Otros instrumentos y situaciones de evaluación	49
Autoevaluación y coeducación	53
Promoción y recuperación	55
La evaluación en las áreas: vertiente específica	59
La evaluación de los materiales	63
La reflexión compartida con los profesores: el diálogo profesional	67
De carácter vertical.....	68
De carácter horizontal	70
La reflexión compartida con los padres	73
Evaluación cualitativa del Centro	75
Investigar en evaluación	79
Las dificultades	81
El tiempo.....	81
El individualismo.....	82

	<u>Páginas</u>
La rutinización	82
La masificación.....	82
La evaluación escrita y diseminada	83
Materiales para la reflexión	89
Bibliografía comentada.....	89
Apéndice documental.....	92
Actividad 1: Frases sobre la evaluación en la comunidad escolar.....	92
Actividad 2: Patología general de la evaluación educativa	95
Actividad 3: ¿Dicen la verdad las fotografías?	96
Actividad 4: ¿Cómo lograr la triangulación cuando sólo hay dos en el cuadrilátero?	96
Actividad 5: La hora de calificar	96
Actividad 6: Análisis de una incidencia	97
Actividad 7: ¿Cómo evaluar los materiales?	99
Actividad 8: Técnica del riesgo.....	100
Actividad 9: Carta abierta los padres sobre el modo de leer de forma educativa un informe de evaluación	101
Actividad10: Experiencia de colaboración con los padres	102
Actividad11: Evaluación cualitativa de Centros Escolares.....	104
Actividad12: Diseño de investigación.....	104
Referencias bibliográficas del texto.....	104

Introducción

Este documento pretende avivar la reflexión de los profesores de Primaria sobre una tarea tan importante como es la evaluación educativa. La finalidad fundamental no es, pues, ofrecer un repertorio de indicaciones prácticas que den al profesional la seguridad del fiel cumplimiento de las prescripciones o de la acción bien realizada.

Se trata de ofrecer un conjunto de ideas que ayuden a interrogarse, a diagnosticar, a comprender y a compartir la reflexión de forma positiva.

Avivar los interrogantes sobre la práctica de la evaluación es comenzar a plantearse la extraordinaria complejidad de una tarea que se ha instalado en la práctica educativa y que suele simplificarse en exceso. Las urgencias de la práctica, las rutinas institucionales y las demandas externas (institucionales, familiares y sociales) dificultan una reflexión sistemática sobre la evaluación.

Orientar la práctica a través de la reflexión personal y compartida es otro de los objetivos del presente documento. En definitiva, se pretende llegar a la mejora de la evaluación (tanto de la escuela como de los alumnos), de las sesiones de los equipos evaluadores, de la información a los padres, etc.

Se pretende alcanzar estos objetivos a través de la breve exposición de algunas ideas, de la realización de actividades grupales y de la lectura de obras especializadas que se aconsejan.

La estructura del documento se asienta en los siguientes pilares:

- a) Conocer la naturaleza e importancia del proceso evaluador, su problemática, las funciones que desarrolla y el papel que desempeña en el proceso de enseñanza/aprendizaje y en la acción educativa en general.
- b) Presentar los instrumentos que pueden utilizarse para explorar la realidad con el fin de obtener datos valiosos que permitan emitir juicios rigurosos sobre la actividad y sobre el progreso de los escolares.
- c) Analizar los diversos aspectos de la dinámica de la evaluación: planificación de la misma, autoevaluación/heteroevaluación/coevaluación, promoción y recuperación, información a los padres, etc.
- d) Investigación sobre la práctica evaluadora, de manera que se genere comprensión y se puedan tomar decisiones racionales de cambio. Esa investigación puede y debe ser difundida para que otros profesionales puedan aprender de ella.

Estos ejes estructurales tienen conexiones internas que los hacen interdependientes. De una determinada concepción de la evaluación se derivará la necesidad de utilizar unos instrumentos determinados y de poner en marcha una secuencia de intervención y no otra. A su vez, la investigación pondrá en funcionamiento mecanismos que ayuden a modificar las concepciones iniciales.

La concepción de la evaluación como un proceso integrado en la dinámica general del Centro evita muchas de sus limitaciones y potencia muchos de sus efectos positivos.

La evaluación no es un proceso aislado, no es un simple apéndice. La planificación del Centro lleva incorporados los momentos y los modos de evaluación, tanto de la acción general de los profesionales como de la actividad de los alumnos.

1

La naturaleza del proceso evaluador

La evaluación ocupa un lugar importante en la planificación general del Centro. En primer lugar, como una obligada reflexión sobre el cumplimiento de lo previsto, las dificultades encontradas, los efectos secundarios producidos, etc. El Proyecto de escuela necesita una permanente reflexión. Planificar y actuar lleva consigo la exigencia de la revisión. ¿Se ha llegado a donde se pretendía?, ¿con qué medios?, ¿a qué precio? En segundo lugar, como una parte del proceso de enseñanza/aprendizaje que necesita comprobación, comprensión, orientación, etc.

El Proyecto de escuela ha de indicar cómo se va a realizar la evaluación de la actividad en general y del aprendizaje de los alumnos en concreto. La coherencia de ambos procesos es importante para la calidad de la educación.

En un momento histórico y social en que la competitividad, el éxito público, la desigualdad económica, la discriminación de diverso tipo, etc. hacen mella en los individuos, es importante que la escuela permanezca atenta al cultivo y desarrollo de los valores.

La evaluación es una parte del proceso de enseñanza/aprendizaje, no es un apéndice, un complemento o un adorno. De cualquier modo, no importa tanto evaluar, ni siquiera evaluar bien,

cuanto poner la evaluación al servicio de la mejora de la actividad y, por ende, de los alumnos/alumnas¹. Lo decisivo en la evaluación es saber qué papel desempeña en todo el proceso de enseñanza/aprendizaje y si ese papel contribuye a la calidad del mismo, tanto en lo que respecta a su racionalidad como a su justicia. La evaluación no es, fundamentalmente, un problema de medición, sino de comprensión.

Cuando habitualmente hablamos de evaluación en la escuela, nos solemos referir a la evaluación de los alumnos. Ahora bien, no debería ser así, porque en el trabajo y el rendimiento del alumno influyen muchos factores ajenos a su capacidad, a su esfuerzo y a su actitud. La evaluación ha de estar referida a todos los elementos que intervienen en la acción educativa.

Evaluar es atribuir valor a las cosas, es afirmar algo sobre su mérito. Se evalúa para comprender y, en definitiva, para cambiar y mejorar.

“La evaluación es un instrumento que sirve al profesor para ajustar su actuación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, orientándolo, reforzando los contenidos insuficientemente adquiridos por los alumnos y realizando la adaptación curricular necesaria.

Asimismo, la evaluación es un instrumento para el Centro escolar en la toma de decisiones para su organización, especialmente en cuanto al funcionamiento interno y a la promoción de alumnos.

Por último, la evaluación es un instrumento que sirve a la Administración educativa para verificar la coherencia del sistema escolar y para responder a las necesidades manifestadas en la evaluación del sistema educativo, adaptándolo a medida que van surgiendo” (Diseño Curricular Base de Educación Primaria).

La evaluación educativa es un fenómeno de extraordinaria complejidad en el cual se acumulan funciones diferenciadas y a la vez entremezcladas que, en la Educación Primaria (en adelante EP), adquieren una especial relevancia. Estas funciones, que se mantienen en todos los niveles y etapas del sistema educativo, no pueden ser ignoradas en su conjunto, a pesar de que alguna de ellas adquiera una mayor importancia en algún nivel o situación.

¹ En adelante utilizaremos solamente el término niños (por niños/niñas), alumnos (por alumnos/alumnas), profesores (por profesores/profesoras), etc., con el fin de no hacer excesivamente farragoso el texto.

La evaluación como diagnóstico

La evaluación permite saber cuál es el estado cognoscitivo y actitudinal de los niños. Este diagnóstico permitirá ajustar la acción a las características de los alumnos, a su peculiar situación. El diagnóstico es una radiografía que facilitará el aprendizaje significativo y relevante, ya que parte del conocimiento de la situación previa y de las actitudes y expectativas de los alumnos.

El diagnóstico inicial permite saber de qué punto se parte, cuáles son los conocimientos previos de los alumnos, qué tipo de concepciones tienen sobre la ciencia, la escuela y el aprendizaje. Este diagnóstico inicial es imprescindible para que el profesor pueda propiciar un aprendizaje que sea relevante y significativo para los alumnos.

La evaluación como selección

La evaluación permite al sistema educativo seleccionar a los estudiantes. Mediante la gama de calificaciones, la escuela va clasificando a los alumnos. Unos son eliminados porque no llegan a unos mínimos. Otros van situándose en puestos de diferente categoría según la clasificación. Esto es así, mal que le pese al profesor. En muchos momentos el sistema actúa tomando como referencia las calificaciones escolares: la elección de carrera universitaria, la elección de puesto de trabajo, la demanda de becas y ayudas, etc.

Esta selección se realiza en la EP, aunque de forma peculiar: despierta expectativas en los padres sobre el porvenir de sus hijos, sienta las bases para el éxito posterior, distribuye elogios a los niños, contrasta resultados... En la EP empieza a funcionar la comparación selectiva.

La evaluación como jerarquización

No es casual que el único evaluado en el sistema educativo sea el que ocupa el último lugar en la escala jerárquica: el alumno. De ahí la necesidad de reflexionar para que ese proceso no sea utilizado como un recurso opresor, sino de ayuda.

La capacidad de decidir qué es evaluable, cómo ha de ser evaluado y qué es lo que tiene éxito en la evaluación confiere un poder al profesor (un poder real, no siempre moral). Lo cierto es que la evaluación opera como un mecanismo de control. El profesor se relaciona con el alumno a través de un elemento mediacional, que es la capacidad del profesor para decidir. Aun en el caso de

que el profesor renuncie a ese poder, le queda al alumno la sospecha de que pueda asumirlo de nuevo. La evaluación articula la relación en torno a la capacidad de decisión. El control se ejerce a través del poder de los informes, de la capacidad de aprobar y suspender.

La evaluación como comprobación

Las pretensiones educativas sobre el aprendizaje se concretan en actividades instructivas. El resultado de las mismas puede ser comprobado a través de la evaluación. Es un mecanismo elemental y aparentemente simple. El riesgo se corre cuando se simplifica excesivamente el proceso; esto es lo que hay que aprender y esto es lo que se ha aprendido. La virtualidad se encuentra en que, tanto en la vertiente individual (de cada alumno) como en la colectiva (de todo el grupo) la evaluación permite comprobar si algunas de las pretensiones han tenido su cumplimiento.

Una simplificación abusiva hace olvidar interrogantes de suma importancia:

- ¿Ha sido significativo ese conocimiento para el alumno?
- ¿Ha sido relevante?
- ¿Ha disfrutado cuando lo realizaba?
- ¿Para qué le sirve tenerlo?
- ¿Cuánto tardará en olvidarlo?
- ¿Podría haber aprendido otra cosa?
- ¿Lo aprendería si no se le obligase?
- ¿Qué aprende mientras lo aprende?

La evaluación como comparación

La evaluación, cuando se realiza en un aula, encierra una faceta comparativa. Todos los alumnos son evaluados de forma parecida y a todos se les exigen unos conocimientos mínimos. Es más, se pretende aplicar unos mismos criterios para realizar una evaluación justa. Los alumnos consideran arbitraria e injusta una evaluación que *no mide a todos por el mismo rasero*. Los resultados adquieren significación en su dimensión comparativa. El alumno sabe cómo le han ido las cosas si compara sus resultados con los que ha conseguido el compañero. Un criterio de referencia sobre la evaluación individual es el contraste con la evaluación de los otros.

Esta dimensión ha de ser compensada con la valoración del esfuerzo y del resultado respecto a la capacidad de cada uno de los alumnos. Un proceso de evaluación sensible a la diversidad tiene en cuenta las peculiaridades de cada uno.

La evaluación como comunicación

El profesor se relaciona con el alumno a través del método, de la experiencia... y de la evaluación. Esta comunicación tiene repercusiones psicológicas para el alumno y para el profesor. El alumno ve potenciado o mermado su autoconcepto por los resultados de la evaluación. El alumno se ve comparado con los resultados de otros compañeros... También el profesor entiende que su actividad (y él, por consiguiente) es más o menos importante en razón de los resultados que sus alumnos obtienen en ella, y se compara con otros profesores cuyos alumnos tienen otros resultados...

Los aspectos emocionales que configuran las relaciones están condicionados por la función evaluadora, no sólo por la reacción ante los resultados, sino por las repercusiones psicológicas de todo el proceso.

La evaluación como diálogo

En la evaluación tiene lugar un diálogo entre evaluadores y evaluados; un diálogo que puede ser enriquecedor (si se realiza en libertad, con actitud de apertura y con voluntad de ayuda), o bien convertirse en un monólogo despótico y avasallador. También hace posible un diálogo entre los evaluados y entre diferentes evaluadores.

El diálogo puede continuar entre evaluadores y metaevaluadores, ya que éstos pueden convertir el proceso de evaluación en objeto de una nueva evaluación.

Es necesario preguntarse por la calidad de ese diálogo, por el protagonismo que tiene en él el alumno, por sus finalidades educativas, por su dimensión ética, etc.

La evaluación como orientación

La evaluación proporciona una información que puede ser el punto de partida para la toma de decisiones y la reorientación del aprendizaje. A través de la evaluación se pueden corregir los errores, modificar las actividades, acelerar el ritmo, etc.



La evaluación educativa no tiene un fin en sí misma, es un medio que permite reconducir lo que se estaba haciendo, la forma en que se llevaba a cabo o el ritmo de su desarrollo.

La evaluación como motivación

La evaluación puede ser un proceso provocador del interés y del estímulo, tanto para el profesor, que puede comprobar los efectos de su actividad, como para los alumnos, que ven reconocidos y recompensados sus esfuerzos.

La evaluación no consiste sólo en detectar errores, lagunas o problemas, sino en reconocer los esfuerzos, comprobar las adquisiciones de nuevos conocimientos, hábitos, destrezas y actitudes, y elogiarles los aciertos.

La evaluación como formación

La evaluación puede estar también al servicio de la comprensión y, por consiguiente, de la formación. La evaluación permite conocer cómo se ha realizado el aprendizaje (Santos Guerra, 1990a). De ahí se puede derivar una toma de decisiones racional y beneficiosa para el nuevo proceso. La evaluación formativa se realiza durante el proceso (no sólo está atenta a resultados) y permite la retroalimentación de la práctica.

Stake (1981) compara la evaluación formativa a las pruebas que realiza un cocinero cuando prepara en la cocina la sopa. Probar le permite modificar los componentes y las proporciones de los mismos. Es una valoración del proceso, que puede ser rectificado sobre la marcha. (Stake añade que cuando se cierra la cocina, se sirve la sopa al cliente y éste la prueba, ya no tiene posibilidad el cocinero de modificación. Se ha evaluado un producto de forma sumativa.)

“La evaluación desempeña diversas funciones, es decir, sirve a múltiples objetivos, no sólo para el sujeto evaluado, sino de cara al profesor, a la institución escolar, a la familia y al sistema social. Su utilidad más llamativa no es, precisamente, la pedagógica, pues el hecho de evaluar no surge en la educación como una necesidad de conocimiento del alumno y de los procesos educativos.” (Gimeno Sacristán, 1992.)

Esta diversidad de funciones introduce contradicciones y genera exigencias. De lo que se trata, desde el punto de vista pedagógico, es de que predominen las vertientes más educativas. La reflexión sobre la forma de evaluar ha de estar orientada en esta dirección, no tanto en la meramente tecnicista.

En el aula se pueden realizar, según Doyle (1978), diferentes tipos de tareas, a saber:

- Memorización.
- Algoritmo.
- Comprensión.
- Relación.
- Crítica.
- Opinión.
- Creación.

Cualquier persona podría determinar que la jerarquización de estas actividades desde el punto de vista de su riqueza intelectual es ascendente. La pregunta que formulo respecto a la evaluación es la siguiente: ¿qué tipo de actividades de las arriba mencionadas potencia la forma de realizar la evaluación?

Frente a una visión de la evaluación solamente atenta a la medición de los conocimientos adquiridos que luego se traduce en una calificación, hay que concebir la evaluación como una valoración del desarrollo de la planificación. De esa forma, no sólo se comprueba si se han conseguido los objetivos propuestos, sino que se puede modificar el currículo.

La evaluación, entendida como una reflexión sistemática sobre el valor educativo de la práctica escolar, ayudará a:

- Revisar los objetivos y los niveles propuestos.
- Determinar las circunstancias en las que se pueden conseguir los objetivos.
- Elaborar los instrumentos más precisos para recoger evidencias de la realidad.
- Utilizar los datos para enjuiciar no sólo el trabajo de los alumnos, sino el de los profesores.
- Introducir las correcciones necesarias en el currículo para hacerlo más rico, adaptable y coherente.

Los evaluadores han de desviar la atención, únicamente centrada en los alumnos, hacia los que imparten la formación, los que coordinan y dirigen la experiencia, dejando de suponer que el currículo prescrito es el único posible.

“A los currículos se les exige un control de calidad, de modo que sean perfectibles según los resultados que de ellos se obtengan. La responsabilidad del aprendizaje no sólo es de los alumnos, sino también de los creadores de las situaciones de aprendizaje.” (Belmonte, 1993.)

Según este autor, la evaluación no ha de situarse solamente al final del proceso de aprendizaje, ni utilizarse solamente para decidir la promoción de los alumnos. La evaluación tiene otras muchas finalidades, entre las que es necesario destacar las siguientes:

- a) Detectar si se consiguen o no los objetivos propuestos y en qué grado, independientemente de que se califiquen o no a los alumnos. Al mismo tiempo se determina el grado de idoneidad de los objetivos, poniendo de relieve si son realistas y evaluables.

Cronbach (1963) dice que en el desarrollo del currículo no sólo existen personas que trabajan. Hay también estructuras, regulación administrativa y material de instrucción. Todo ha de ser objeto de la evaluación institucional. Por eso es preciso que la planificación tenga en cuenta la evaluación institucional y la evaluación del rendimiento de los alumnos.

- b) Conseguir datos que se emplearán en:

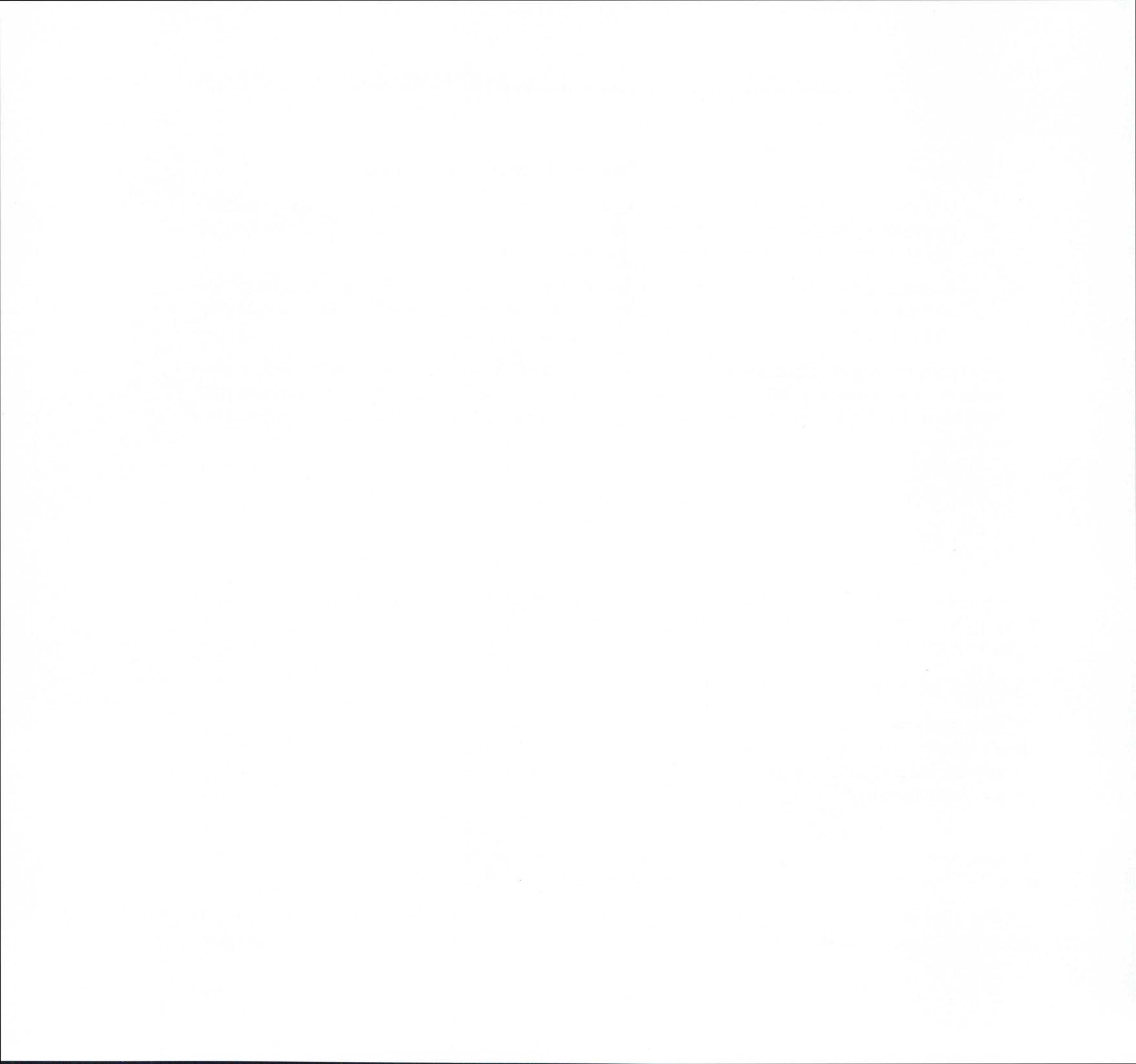
- Tomar decisiones. Éstas podrán influir más tarde en el currículo: planificación, programación, actividades, medios, etc.
- Evaluar el mismo proceso educativo.
- Evaluar los métodos didácticos.
- Identificar aspectos problemáticos.
- Realizar investigaciones educacionales.
- Fomentar y facilitar la información y comunicación entre profesores.

- c) Respecto a los alumnos se concreta en:

- Información sobre su situación en un momento dado, ya sea al inicio de un tema, en medio de un proceso educativo o al final del mismo; también sobre sus capacidades y sobre la eficacia de su esfuerzo para conseguir objetivos concretos.

- Orientación sobre sus posibilidades futuras, sobre posibles alternativas.
- Motivación: la forma de evaluar influye de forma importante sobre los alumnos, determinando qué estudian, cómo lo hacen y por qué lo hacen. Según sea el modo de evaluar se puede reforzar positiva o negativamente el aprendizaje.
- Aprendizaje: la evaluación no es sólo una medición colocada al final del proceso de aprendizaje, sino que por el contrario forma parte del mismo, tanto o más que cualquier otra actividad.

Es importante la preocupación de los profesores por saber cómo realizar correctamente el procedimiento de la evaluación tal como viene prescrito, pero es más importante, a mi juicio, descifrar el significado de ese proceso, preocuparse por el valor educativo del mismo y por las consecuencias que tiene.





La importancia de la evaluación

Plantearé aquí algunas cuestiones que dejan traslucir la decisiva importancia de la evaluación en el proceso educativo del Centro, tanto por lo que respecta a la planificación general como al trabajo de cada alumno:

a) ¿Por qué es tan compleja la evaluación?

¿Qué peso tiene en la EP cada una de las funciones anteriormente planteadas?, ¿cuál de ellas tiene preponderancia en el aula de un profesor?, ¿a cuál de ellas conceden más relevancia los profesores, los padres o la Administración?, ¿qué contrastes se producen al pasar a otros niveles del sistema educativo?

No basta con que el profesor enseñe para que los niños aprendan. En consecuencia, lo que los niños aprenden no coincide siempre con lo que el profesor quiere enseñar. Aprenden mucho o poco de lo que pretende el profesor, acaso nada o, quizás, otra cosa.

El niño aprende solamente aquello que es capaz de asimilar en un determinado momento. Lo que el niño aprende está en función de lo que ya sabe, de su experiencia, de las expectativas y

motivos, de los deseos y de las condiciones en que se enmarca su actividad, etc. El aprendizaje no se produce de una forma mecánica: esto es lo que es preciso enseñar, esto es lo que realmente enseña el profesor y, si el proceso es correcto, esto es lo que el alumno habrá aprendido. No son así de sencillos y lineales los procesos de enseñanza y aprendizaje.

“Lejos de ser un modelado pasivo, el aprendizaje significa una asimilación en extremo selectiva de las diversas informaciones procedentes del medio, conectadas entre sí de una manera extraordinariamente personal.” (Tavernier, 1987.)

La evaluación es una exigencia que está en la entraña de todo esfuerzo sistematizado para conseguir algo, y que está presente en los diversos momentos de esta acción teleológica. La evaluación se pregunta, de forma casi inexorable:

- ¿Qué es lo que se puede pretender en estas condiciones?
- ¿Cómo saber si se está consiguiendo por el mejor camino?

La evaluación no es, pues, un juicio de valor sobre el niño, ni siquiera sobre sus realizaciones. Lo que pretende la evaluación es conseguir las informaciones pertinentes para conocer la eficacia de la acción. Y la eficacia de la acción no depende solamente del niño, sino de un cúmulo de componentes de variada naturaleza: la adecuación de las pretensiones a la capacidad y actitudes de los niños, el ritmo del aprendizaje, los medios de que se dispone, los momentos elegidos, la relación del profesor con los niños, el ambiente de aprendizaje, etc.

La evaluación se preguntará, pues, por todo el proceso de enseñanza/aprendizaje en el Centro, y se hará preguntas referentes no sólo a los resultados obtenidos, sino a todo el proceso, a saber:

- ¿Qué es lo que se puede alcanzar con cada uno de estos niños?, ¿qué potencialidad educativa tienen?, ¿qué necesidades manifiestan?
- ¿Cómo se está realizando la adaptación del proyecto a cada uno de los escolares?
- ¿Qué estrategias didácticas se están desarrollando con los niños, con cada uno de los niños?
- ¿Qué tipo de obstáculos aparece en el proceso? ¿Están centrados éstos en los niños, en el profesor, en el ambiente, en los medios, etc.?
 - ¿Por qué no comprenden lo que se les dice?
 - ¿Qué motivaciones tienen y de cuáles carecen?

- ¿Qué tipo de errores se comete?
 - ¿Qué dificultades encuentran para retener informaciones?
 - ¿Qué deficiencias aparecen en la organización?
 - ¿Qué obstáculos existen de orden temporal o material?
 - ¿Qué problemas surgen de la colaboración familiar?
- ¿Cómo se superan esos obstáculos en el momento en que son detectados?

La recogida de informaciones rigurosas, la obtención de datos de calidad extraídos de la realidad permitirá efectuar una evaluación de la situación y del proceso que facilitará al profesor la comprensión de lo que sucede en el aula y le pondrá en el camino de una toma de decisiones racional. De esa evaluación no sólo surgirá una atinada y precisa comprensión, sino una intervención más efectiva. Por eso la evaluación es una fuente de mejora de la práctica.

Cuando se habla de mejora se está haciendo referencia a cuestiones de valor. El proyecto educativo no es un conjunto de prescripciones neutras y de adquisiciones objetivamente precisas que, respectivamente, el profesor tendrá que realizar y el alumno deberá dominar.

La evaluación es un permanente vaivén del niño al maestro y del maestro al niño, que facilitará una relación más fructífera y positiva. El maestro, para ello, deberá poner en cuestión sus “a priori” didácticos, sus teorías previas sobre la práctica. Si no se cuestiona absolutamente nada de lo que hace, será fácil que funcionen en su mente y en su quehacer los mitos y errores pedagógicos que fosilizan la práctica, a saber:

1. El profesor nace, no se hace.

Partiendo de este supuesto, no importará gran cosa la formación, no serán muy importantes la reflexión y el aprendizaje del profesor a través de la experiencia. Si el profesor ha nacido ya con esa vocación y esa valía, si son innatas sus cualidades docentes, si lo esencial de su capacidad formadora es innato, ¿qué valor tiene el ejercicio reflexivo sobre su intervención?

2. Para ser buen profesor basta querer a los niños.

Este supuesto merma la preocupación por la vertiente profesional, ya que hipertrofia una parte de la vinculación entre profesor y alumno. Cuando se dice basta, no se menosprecia el afecto, sino que se critica la exclusivización del mismo. La racionalidad de la tarea, su justicia, su adaptación a cada alumno hacen necesarias otras cualidades del profesional y de su práctica: la adecua-

da planificación, la intervención racional y, sobre todo, la evaluación que se interroga rigurosamente por el resultado de la acción.

3. Para enseñar basta saber la asignatura.

Conocer los contenidos, dominar los conceptos y las relaciones entre ellos, disponer de teorías científicas no conlleva la capacidad de transmitirlos y, mucho menos, la de provocar el aprendizaje de los mismos. Tampoco lleva consigo la capacidad para evaluar si esos aprendizajes se han producido realmente de una forma significativa.

4. La enseñanza del profesor causa el aprendizaje de los alumnos.

Partir de ese supuesto deja al profesional resguardado de cualquier preocupación por el cambio y la mejora. Si se supone que una lección bien explicada, si da por hecho que una excelente exposición (clara, ordenada, rica en contenidos y rigurosa en la estructura) provoca inevitablemente el aprendizaje, no tendrá importancia la evaluación de los alumnos para modificar los planteamientos didácticos. La evaluación solamente tendrá como efecto determinar si el alumno se ha esforzado en escuchar y si ha sido capaz de entender.

5. Existe un modo riguroso de comprobar que esa enseñanza ha sido efectiva.

La evaluación también ha de ser objeto de análisis. Si se da por supuesto que existen formas inequívocas de comprobar si el aprendizaje se ha producido, será difícil poner en cuestión, someter a indagación tanto la enseñanza como los medios de evaluarla. Ni las pruebas objetivas, ni las preguntas orales, ni los trabajos realizados por el alumno nos dicen de forma infalible lo que ha sucedido en el proceso de aprendizaje.

6. Cuando ha existido fracaso es porque el alumno no es suficientemente inteligente, porque no está maduro, porque es vago, porque la familia no colabora o porque viene mal preparado de niveles anteriores.

Si los procesos atributivos del fracaso, si las explicaciones que se dan del mismo tienen solamente causas ajenas al profesor, será difícil que éste pueda mejorar su práctica. Las explicaciones más frecuentes del fracaso de los alumnos (basta ver cómo se desarrollan muchas sesiones de evaluación) sitúan las causas en los siguientes hechos:

- a) No son suficientemente inteligentes, lo cual les exime de cualquier revisión o interrogación sobre el modo de planificar, de organizar, de trabajar, de evaluar, etc.

- b) No son/están maduros, lo que significa que nada pueden hacer para acelerar un proceso que no está en sus manos.
- c) Son vagos, lo que exigirá a los alumnos un esfuerzo mayor y a los padres una vigilancia más intensa y efectiva en los tiempos de ocio.
- d) La familia no colabora, sea por falta de cultura, sea por falta de medios. En cualquier caso, el profesional está eximido de responsabilidades directas sobre el fracaso.
- e) Vienen mal preparados de la etapa anterior, en cuyo caso serán los profesionales de otros niveles quienes deberían revisar sus objetivos y sus modos de trabajo o de evaluación.

No es que estas causas no existan, pero exclusivizar el fracaso en ellas hace que la mejora no se produzca, ya que no se da el principio de incertidumbre que somete la intervención al análisis y al cambio.

De esos mitos pedagógicos arraigados no puede surgir el cambio. El profesor seguirá repitiendo sus rutinas y demandará de los otros (alumnos, colegas, familiares, legisladores, etc.) los cambios que él no está dispuesto a poner en marcha, sencillamente porque la luz de la evaluación no ha iluminado las zonas oscuras de su práctica.

La enseñanza en una aula se dirige a todos los alumnos, o mejor a un alumno medio que no existe. Pero en ese grupo se da una diversidad muy grande. Parece que el grupo avanza o aprende o se estanca al unísono, pero, en realidad, hay tantas situaciones como alumnos. Por eso la preocupación ha de centrarse en el conjunto de alumnos (porque aprenden en un grupo) y en cada uno en particular (porque aprende cada uno según sus capacidades, expectativas y motivos).

La evaluación es un proceso de extraordinaria complejidad. En él se encuentran entremezclados aspectos de carácter sociológico, psicológico, didáctico, etc. Nos interesa plantear la evaluación en el contexto general de la organización escolar, no sólo en la EP, en la que las exigencias de los padres, la especial naturaleza de las tareas, las características organizativas de la etapa y la edad de los alumnos exigen un enfoque y una práctica evaluadora singular. La comunidad educativa no puede ignorar que los alumnos van a continuar en un sistema en el que la evaluación tendrá otras connotaciones diferentes. Las bisagras del sistema (Santos Guerra, 1990b) han de ser consideradas por unos y otros, con el fin de que los alumnos no se vean afectados por cambios casi traumáticos.

Actividad número 1

Frases sobre la evaluación pronunciadas en la comunidad escolar.

El profesor ha de hacerse preguntas sobre el proceso evaluador de sus alumnos. Hacerse preguntas, poner en tela de juicio la evaluación, es un modo de buscar explicaciones sobre su naturaleza y funciones en la EP. Si no existen preguntas es difícil que puedan encontrarse soluciones.

Es el profesor el que ha de descubrir, como investigador de su aula, como profesional de la educación, las complejas situaciones que se producen en la actividad docente y, concretamente, en la evaluación.

Las preguntas pueden surgir de los problemas de la práctica, pueden brotar de las discrepancias entre las teorías y la acción diaria, entre las concepciones de unos profesores y las de otros, etcétera. Es preciso formular preguntas de forma que la reflexión sitúe al profesor en el camino de las respuestas, en la seguridad de que de ellas surgirán nuevas preguntas; siempre así: preguntas y respuestas y preguntas...

Pensar que son las prescripciones legales, las exposiciones de los expertos, los libros de pedagogía las claves únicas donde encontrará el perfeccionamiento es una limitación peligrosa, porque es el mismo profesor el que tiene en las manos las claves de la comprensión y del cambio.

Actividad número 2

Patología general de la evaluación educativa.

La evaluación que proponemos es un proceso sistemático de reflexión sobre la práctica (Rosales, 1989). Se basa en la recogida de evidencias que el profesor extrae de la realidad. Esas evidencias permiten al profesor formular juicios de valor sobre la tarea que está realizando con sus alumnos. La evaluación tiene diversas vertientes de análisis:

- a) Comprobar con los alumnos la eficacia de las actividades propuestas.
- b) Informar a los padres y dialogar con ellos sobre la situación de aprendizaje de sus hijos.
- c) Compartir con otros profesores algunas de las evidencias que muestra el desarrollo de su actividad.

La evaluación permite retroalimentar la práctica. El profesor puede, a través de la reflexión rigurosa sobre la actividad, conocer cuáles son las características de los alumnos, los ritmos del aprendizaje, la configuración de las relaciones, los problemas de cada alumno en la adquisición de los conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas, etc. Ese diagnóstico permite al profesor reorientar su actividad. A la luz del conocimiento adquirido, el profesor puede modificar sus planteamientos en lo que respecta al aula en general o a algún alumno, en particular.

La evaluación, como un proceso de permanente y rigurosa reflexión sobre la práctica educativa, es un vaivén entre el niño y el maestro contextualizado en un sistema, un entorno y unas condiciones concretas de trabajo.

b) Qué fases tiene la evaluación?

Los vértices temporales del triángulo que simboliza el proceso de evaluación estarían marcados por la evaluación inicial, la evaluación del proceso y la evaluación final. Hablo de triángulo porque los vértices se complementan para configurar un polígono. Es decir, que una parte tiene que ver con la otra, depende de ella y a ella conduce. La evaluación inicial no tiene sentido en sí misma, desconectada de la intervención posterior, de la misma forma que la evaluación final tiene la función de reorientar de nuevo el proceso.

En la evaluación del Centro se plantea la evaluación como un proceso de indagación que, partiendo de la exploración de partida y pasando por el análisis del proceso, llega a una valoración final que reorienta, reconduce y transforma el planteamiento inicial.

De la misma forma, la evaluación inicial del alumno conduce a una intervención orientada que será también evaluada en su proceso y en su resultado para poder tomar decisiones sobre la nueva acción docente.

La evaluación inicial: el conocimiento del niño (de cada niño): qué representaciones se hace de lo real, qué capacidad de realizar conductas muestra, qué expectativas manifiesta, qué actitudes desarrolla hacia los otros, qué lenguaje utiliza, etc. (En virtud de ese conocimiento, el profesor pondrá en marcha las actividades y se marcará unos objetivos coherentes con las capacidades.)

“Esta idea de la evaluación inicial cobra especial significación al principio de la Educación Primaria. En este momento es necesario obtener información concreta acerca de la situación personal y de aprendizaje de cada alumno que llega, para así poder determinar el punto de partida y organizar adecuadamente la programación de aula.

A este fin, resulta de suma utilidad el informe de su historia escolar, si ha pasado por un Centro de Educación Infantil, así como la información que los padres puedan aportar y el resultado de la observación directa del profesor.” (Sánchez y otros, 1993.)

La perspectiva constructivista del aprendizaje exige partir de los conocimientos previos del alumno, de sus estructuras cognitivas. ¿Cómo se puede comenzar a desarrollar la enseñanza sin saber qué ideas previas tienen los alumnos, qué conocimientos relevantes han adquirido, qué expectativas tienen, qué intereses les mueven?

La evaluación inicial facilitará la conexión de los nuevos aprendizajes con los ya adquiridos y permitirá partir del conocimiento vulgar del niño para alcanzar un saber contrastado y riguroso.

La evaluación procesual: durante el desarrollo de la actividad, el profesor evaluará si la dinámica del aula y el trabajo de cada niño están realizándose de la forma esperada y deseable, dadas las características de los alumnos y los objetivos propuestos, tendrá en cuenta los ritmos con los que avanza la acción de camino hacia el progreso, estudiará si lo que estaba propuesto está resultando viable.

“La evaluación continua implica, por un lado, la detección de cómo cada alumno se sitúa en la actividad escolar, su estilo y ritmo de aprendizaje, grado de interacción del aprendiz con el grupo, dificultades o facilidades que encuentra a lo largo del proceso y la influencia que en este proceso juega la estructura docente: profesor, materiales didácticos, programación, etc.

Por otro lado, se hace necesario evaluar intermitentemente el nivel que el alumno va alcanzando sobre el referente de los objetivos concretos que se persiguen en cada una de las unidades didácticas que conforman la programación de aula y sobre el referente, más amplio, de los criterios de evaluación adoptados para el correspondiente ciclo.” (Sánchez y otros, 1993.)

La información obtenida durante el proceso permite reconducir el mismo, tanto en lo que respecta a los contenidos, como a los métodos y al ritmo con que se está produciendo el aprendizaje, sobre todo si se tiene en cuenta que la clase no funciona como un todo, como un único elemento, sino que está constituida por un número determinado de alumnos, cada uno de los cuales tiene su capacidad, su expectativa, su interés y su propio ritmo de aprendizaje.

La evaluación final: finalizado el período de intervención, habrá que evaluar el resultado obtenido. Algunos efectos se manifiestan pasado el momento preciso de la actividad, y la permanencia de algunos logros nos ofrece información sobre la asimilación real que ha realizado cada niño.

La evaluación final del ciclo o de la etapa se ha de plasmar en un informe que elabora el profesor tutor y que ha de servir de orientación a los padres y al nuevo profesor o profesores del siguiente ciclo o etapa; informe que ha de contener las sugerencias para la continuación del proceso de aprendizaje.

La referencia fundamental en este momento han de ser los objetivos marcados en el currículo prescrito. Ahora bien, no todos tienen la misma importancia, tanto en lo que refiere a las áreas como a las parcelas que existen dentro de ellas.

El principal criterio es, por un lado, la consecución de los objetivos (con los matices que este hecho exige tener en cuenta: adaptación a las capacidades de cada escolar, a los medios de que dispone, a las ayudas con las que cuenta, etc.) y las posibilidades de seguir avanzando en el nivel superior que tiene, dado el nivel conseguido.

Por eso, resulta decisivo que haya alcanzado los objetivos prescritos en las áreas instrumentales, ya que condicionan todo el proceso de aprendizaje posterior; siempre habida cuenta de que es el interés del alumno la norma suprema de intervención educativa, tanto en la evaluación como en la promoción y en la intervención posterior.

c) ¿Qué prejuicios la condicionan?

En la evaluación de la EP han de tenerse en cuenta algunas ideas que afectan especialmente a dicho nivel:

- a) El aprendizaje no se produce de forma determinista. Es un error pensar que el aprendizaje se producirá de forma inexorable a medida que el niño madure. Y que no se producirá por muchos esfuerzos que se hagan mientras el niño no haya llegado al nivel de desarrollo. Siendo en buena medida verdad, no es menos cierto que no es igual plantear la actividad en el aula de una manera que de otra.
- b) La evaluación no se realizará de forma intuitiva, con la simple observación de lo que hacen los niños en el aula. Pensar que en la EP es necesario un menor rigor que en otros niveles y que en él solamente será preciso permanecer atento al acontecer del aula es un error.
- c) Es una equivocación pensar que la evaluación habrá de efectuarse sólo mediante pautas objetivadas que permitan comprobar la adquisición de los objetivos propuestos. Evaluar no es medir; o, mejor dicho, no es sólo medir. En cualquier caso, será preciso atribuir juicios a las mediciones.

-
- d) La evaluación deberá realizarse mediante la obtención de informaciones precisas en parcelas concretas de la adquisición: conocimiento del medio, educación artística, educación física, lenguaje y literatura, lengua extranjera y matemáticas. Pero también en áreas de carácter transversal, como la educación del consumidor, la educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, la educación para la paz, la educación ambiental, la educación para la salud, la educación sexual, la educación moral y cívica y la educación vial. Todos los aprendizajes están relacionados y están condicionados por el ambiente de aprendizaje. Y, sobre todo, por la motivación del niño que aprende.
 - e) La evaluación de cada niño lleva aparejados el problema de su estadio madurativo y, no lo olvidemos, el ritmo de su desarrollo. Un ritmo que no es homogéneo para todos los niños ni para un mismo niño en todas las etapas.
 - f) La exclusivización en el nivel de conocimientos adquirido deja al margen o relega a un plano secundario y ornamental todo lo relativo a procedimientos o variedades de saber hacer y a normas, actitudes y valores. La tradicional preocupación por el conocimiento, la dificultad de evaluar aspectos más difícilmente cuantificables, la presión social de las familias, la equivocada pretensión de establecer medias aritméticas hace que se olviden aspectos que tienen una enorme importancia.

Cuando hablamos de evaluación global no debemos olvidarnos de que el niño tiene una unidad personal que no se puede descomponer y que, por otra parte, hay capacidades que se manifiestan por múltiples motivos (motivación, experiencia, interés, etc.) de forma diferente en distintas áreas.

“En la práctica, una capacidad o un objetivo general de etapa puede ser desarrollado y evaluado a través de situaciones y aprendizajes pertenecientes a varias áreas. Y por eso es posible que un alumno muestre competencia para resolver situaciones o aprendizajes de una área y tenga dificultad respecto a situaciones o aprendizajes de otra área, aunque pertenecientes en ambos casos a la misma capacidad u objetivo general.” (Sánchez y otros, 1993.)

- g) La obsesión comparativa puede ser una ayuda o un estorbo. Cuando dificulta la necesaria adaptación a las circunstancias y posibilidades de cada niño, cuando se utiliza para generar una competitividad perjudicial (sea institucional, sea individual), cuando se plantean comparaciones inhibitorias o insolidarias se está dificultando la intervención educativa sobre cada escolar.

Estos prejuicios pueden estar instalados en la práctica de los profesores, pero también pueden estar condicionando la actividad profesional a través de la influencia de los padres e, incluso, de los propios alumnos que se hacen eco de lo que sus padres les exigen o aconsejan.

La evaluación ha de realizarse recogiendo evidencias sobre las que se aplicarán los criterios de valor. La calidad de los datos sobre la que se aplican los criterios es, pues, de importancia decisiva. En el buen entendido de que no hay dos fases rígidamente separadas, a saber: la obtención de datos y la interpretación de los mismos, sino que la *espiral de la comprensión* de lo que hacen y consiguen los alumnos se va efectuando en un proceso dialéctico entre los datos y sus significados.

e) ¿Qué características y criterios la inspiran?

La evaluación que planteamos tiene diversos ejes teleológicos que orientan todo el proceso: la planificación, la selección de métodos y técnicas de recogida de evidencias, los criterios de análisis de los datos y la utilización del conocimiento elaborado. Hablamos de la evaluación como un mecanismo de regulación de la práctica, a través de la comprensión de la misma y de una toma de decisiones racional derivada de ella; es una evaluación procesual (no sólo de resultados terminales), holística (no fragmentaria), contextualizada (no realizada en el vacío), democrática (no autoritaria), al servicio de valores (no cargada de arbitrariedad), cualitativa (no basada en mediciones), etc. Se plantea, pues, la evaluación como un proceso de reflexión sobre la práctica, destinado a comprenderla y a mejorarla.

La evaluación, como elaboración de juicios de valor sobre la actividad, hace que se tengan en cuenta no sólo los objetivos pretendidos, sino aquellos efectos secundarios (Santos Guerra, 1992) derivados de la persistencia y de la naturaleza misma de la acción escolar. Por otra parte, no tiene en cuenta sólo al alumno como destinatario de la acción, sino a todo el sistema (estructuras, medios, funciones, etc.) que planifica y actúa. Sólo así podrá ser mejorado.

La evaluación puede realizarse teniendo en cuenta criterios de referencia. Decir que el eje único es la calidad del proceso obliga al profesor (o mejor, al equipo de profesores de la EP) a buscar cuáles son los criterios básicos de esa calidad. Sin embargo, pueden ser útiles algunas referencias:

- a) Las metas de formación marcadas por el DCB y, más concretamente, por el Proyecto Curricular de Centro.
- b) Los logros alcanzados por otros alumnos del mismo nivel.
- c) Los logros que consiguen los alumnos del mismo nivel en otros lugares.
- d) Las facultades individuales del alumno.

Es importante que la evaluación ponga el énfasis en las tareas intelectuales más ricas. Doyle (1983) habla de una tipología de tareas académicas que jerarquiza según la importancia del componente cognitivo que en ellas se desarrolla: tareas de memoria, de procedimiento o algorítmicas, de comprensión y de opinión. Podríamos añadir otras de relación y de creación o descubrimiento. Todas estas tareas tienen importancia en la formación. No sería deseable que la evaluación concediese mayor importancia a las de menor rango cognitivo.

Existen criterios que permiten comprobar si se ha realizado la captación precisa de los conceptos. Interesa realizar ejercicios que permitan comprobar:

- Si se han comprendido los conceptos básicos.
- Si se elaboran los conceptos a través de expresiones nuevas y de un lenguaje propio.
- Si existe capacidad de relacionar conceptos comparándolos, contrastándolos, mostrando discrepancias, analogías, etc.
- Si se hacen críticas razonadas y no meros juicios gratuitos.
- Si hay la profundidad en el análisis que permite la edad, logrando matizar y discriminar los significados.
- Si se fundamenta el razonamiento utilizando porqués y apoyando las declaraciones en hechos y argumentos.
- Si existe claridad en la exposición.
- Si hay opinión propia cuando se demanda.
- Si hay orden lógico y estructura que distingue lo principal y lo secundario.

Los criterios de evaluación no pueden ser objetivizados como si se tratase de normas matemáticas que se hubiesen de aplicar a logros cuantificables. Esa pretensión resulta, a la postre, engañosa.

“Teorías implícitas de la personalidad, opiniones, decisiones tomadas más o menos conscientemente sobre el criterio de calidad, valoraciones, simpatías y aversiones frente a metas y campos de aprendizaje hacen las veces de sustitutos de normas de evaluación. Sería de cortas miras intentar eliminar estos errores por medio de una mayor estandarización y objetivación de las normas de evaluación, puesto que el precio de la armonía de los examinadores serían limitaciones esenciales de la praxis educativa. Quien no se quiera dar por satisfecho con una objetividad insuficiente, puede intentar conocer por medio de una reflexión sistemática de la actividad evaluativa las propias normas, cuestionarlas y fundamentarlas.” (Bachmair, 1983.)

El profesor deberá recoger de la práctica aquellos indicadores que le permitan establecer juicios; indicadores que serán conductas, actitudes, hábitos, destrezas, etc., no sólo para evaluar al alumno, sino para interrogarse sobre el sentido, la eficacia y la eficiencia de todo el sistema en el que se encuentra actuando al servicio de los escolares.

Actividad número 3

Lista de preguntas.

3

Los instrumentos de recogida de datos

La evaluación permite emitir juicios de valor sobre la actividad educativa que se realiza. Pero esos juicios pueden ser arbitrarios o fundamentados. El rigor de los mismos procede, fundamentalmente, de las evidencias recogidas en el decurso de la actividad. Será necesario, además, aplicar criterios de valor a lo comprobado, y eso dependerá de los valores educativos que se defiendan. En ese sentido, podríamos hablar de zonas más o menos abiertas a la subjetividad axiológica. La adquisición de una destreza, la comprensión de un fenómeno, la manifestación de una actitud solidaria, etc. pueden encerrar un grado menor de subjetividad. Otras zonas están más abiertas al criterio de valor. El momento de la adquisición también está marcado por un amplio margen de subjetividad. ¿Es éste el momento crítico, el momento preciso para la adquisición de un conocimiento, para el desarrollo de una destreza, para el cultivo de una actitud...?

De cualquier modo, recoger datos de calidad (rigurosos, precisos, matizados, etc.) exige una habilidad y, al mismo tiempo, un criterio. Todos los individuos saben observar, pero no todos son capaces de interpretar atinadamente, de atribuir sentido y significado a los hechos y a las actitudes. Una persona que entre en una aula de EP y observe el comportamiento de los niños y del profesor sin tener idea alguna de qué es lo que allí se está pretendiendo conseguir verá las mismas cosas que un especialista, pero no será capaz de atribuirles significado.

Existen diversos modos de acercarse a la realidad con el fin de conseguir datos fidedignos que faciliten la comprensión de lo que se hace. No todos tienen el mismo rigor ni valen para obtener datos del mismo tipo. Será preciso utilizar diversos modos de recogida y, posteriormente, contrastar las diferencias habidas entre los datos ofrecidos por unos y por otros.

De ahí que el profesor tendrá un gran apoyo si es ayudado a recoger esas evidencias por otras personas ajenas al proceso (o cercanas al mismo, pero no implicadas en el trabajo). Esa ayuda puede recibirse también en el momento de hacer la interpretación de los datos.

Los instrumentos para la recogida de datos han de ser sensibles a la complejidad de la actividad que se desea evaluar. Por eso hablamos de instrumentos abiertos y flexibles, y por eso también planteamos una diversificación de métodos de exploración de la realidad. El hecho de que sean varios permite contrastar las evidencias recogidas a través de ellos, cruzando el análisis, y hacer un tratamiento circular de los mismos, utilizando uno al servicio de la profundización de lo que se ha descubierto con otro. Cuando hablamos de instrumentos para la recogida de información nos referimos, en general, a todos los contenidos de la evaluación: procedimientos y destrezas, actitudes y valores, hábitos y conocimientos. Es cierto que unos instrumentos pueden ser más apropiados que otros para cada una de estas facetas. Será el profesor el encargado de adaptar la exploración a la peculiar naturaleza del ámbito evaluado.

Planteamos aquí de forma genérica los instrumentos de recogida de información, sin especificar su aplicación concreta a cada una de las áreas de la EP: conocimiento del medio, educación artística, educación física, lengua y literatura, lenguas extranjeras y matemáticas. También en este caso será el profesor el que introducirá los matices que exige la peculiaridad del área en la que trabaja.

Lo mismo debemos decir sobre la evaluación de aquellos ámbitos de carácter general, que atraviesan todo el quehacer del Centro: educación del consumidor, para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, educación para la paz, educación ambiental, educación para la salud, educación sexual y educación europea.

Contemplar atentamente la realidad

La observación es un proceso de búsqueda (Postic y De Ketele, 1992). Para observar, no basta mirar, es preciso escudriñar. El significado de muchas de las acciones educativas no está en la superficie de los hechos.

La observación del aula y de la escuela tiene importantes ventajas para explorar la dinámica educativa, ya que:

- a) Permite contemplar la realidad directamente, no a través de intermediarios o de informantes.
- b) Recoge la realidad en su escenario natural, y no en la artificiosa reproducción de un laboratorio.
- c) No está sometida a los problemas y deficiencias de los instrumentos de recogida estandarizada de información (descontextualización, encasillamiento, doble significado, etc.).
- d) Recoge la realidad en el mismo momento en que se produce, y no después de un tiempo de finalizada.

No es aconsejable, a nuestro juicio, la utilización de escalas de observación que desmenucen la realidad para efectuar un registro cuantitativo, porque:

- a) Cierran la atención del observador a lo imprevisible, a lo novedoso, a lo peculiar.
- b) Encorseta excesivamente la realidad al encasillar el comportamiento.
- c) Descontextualiza la observación, ya que no permite situar cada hecho en el clima y ambiente en que se produce.
- d) Empobrece, a través del aparente rigor de la cuantificación, la riqueza de matices de la conducta humana en un escenario tan complejo como el aula.

Aunque las escalas no han de constituir el elemento esencial para el registro de las observaciones, es preciso saber que existen diversos tipos de instrumentos para recoger información:

- Escalas de observación: Se hace una relación de fenómenos que se pretende observar y se va registrando su presencia con las anotaciones pertinentes.
- Escalas de estimación: La lista de fenómenos va seguida de una escala numérica en cuanto a la repetición del hecho o bien de intensidad del mismo. La escala suele tener cinco o siete valores referenciales, por ejemplo:
 - De frecuencia: Muchas veces, Bastantes veces, Algunas veces, Pocas veces, Ninguna vez.
 - De intensidad: Mucho, Bastante, Regular, Poco, Nada.
- Listas de control: Se elabora una relación de posibles fenómenos y se recoge, sencillamente, la existencia o ausencia de los mismos, sin indicar frecuencia o intensidad.

-
- Registro anecdótico: En él se van recogiendo aquellas incidencias del comportamiento, del aprendizaje y de las relaciones que tengan una especial relevancia a juicio del profesor.

La observación del aula de EP ha de estar guiada por criterios que garanticen el valor de los registros y de las interpretaciones que se asocien a ellos. A saber:

- a) Es preciso contextualizar en un vaivén persistente. Sin la contextualización no tiene sentido la acción de cada niño, y sin la focalización nos veremos abocados a observarlo todo y siempre, pretensión rayana en lo imposible.
- b) Es necesario combinar adecuadamente objetividad y subjetividad. El observador no es una cámara registradora que filma de manera aséptica la acción, los personajes que la interpretan y los escenarios en que se desarrolla, pero tampoco puede abandonarse a un ejercicio de búsqueda de aquello que desea ver. No ver lo que pasa es igual de peligroso que ver solamente aquello que se desea ver.
- c) Es indispensable tener en cuenta la equidistancia necesaria para no ser un observador tan inmerso en la acción que no goce de independencia de visión y de criterio ni tampoco un espectador alejado del contenido vital de lo que ocurre en el aula.

En una aula suceden muchas cosas: la geografía de la ocupación, el sentido y dirección de los itinerarios, las alianzas entre personas o grupos, las relaciones entre los alumnos y de éstos con el profesor y con las cosas, las tareas que se realizan, los conflictos que se producen, etc. están cargados de mensajes, son en sí mismos mensajes.

Todo habla en el aula: la indumentaria de los niños, el lenguaje de los gestos, el color de los materiales, la amplitud del espacio, la temperatura de la luz, etc.; no sólo hablan, pues, las personas, también lo hacen los objetos. Los niños se relacionan con ellos de forma intensa y polimorfa.

El profesor ha de observar no sólo lo que dicen los niños, sino lo que hacen, e incluso lo que no pueden o quieren decir o hacer. En el aula hay silencios cargados de expresión.

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

1. ¿Qué está sucediendo aquí? ¿Qué hacen los individuos del grupo o de la escena y qué se dicen entre sí?

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

El registro es complicado porque el profesor tiene que atender a los alumnos y no puede dedicarse intensamente a la redacción de notas de campo. Puede, eso sí, tomar algunas referencias de manera ocasional y ampliar el registro al finalizar el trabajo del aula. No conviene posponer para muy tarde el registro, ya que la memoria dejará en el camino muchos detalles (precisamente aquellos que más estorban al observador). Las interferencias deformarán los contenidos e introducirán elementos de sesgo para el recuerdo y la interpretación.

La relación con las personas

Uno de los ejes que marca la actividad del alumno en el aula y en el Centro es su modo de relacionarse con los compañeros y con los profesores. La relación puede estar teñida de conflictos, de manera que constituya un campo de intervención educativa específica. A su vez, el modo de relacionarse influirá decisivamente en su proceso de aprendizaje.

La relación con las cosas

El niño se relaciona constantemente con los objetos: con su propia ropa, con los materiales de trabajo, con los juguetes suyos y de los otros niños, con el mobiliario de la escuela... Esas relacio-

nes están teñidas de sentimientos, de motivaciones, de expectativas... El observador estará atento a este diálogo permanente de los niños y las cosas.

Los escenarios de la acción

La actividad de los niños se desenvuelve en diferentes escenarios dentro de la escuela. El aula es sólo uno de ellos. Veamos algunos de los escenarios, entre los diversos en que se desarrolla la acción escolar.

La dinámica del aula

En el aula se desarrolla toda una serie de relaciones y de procesos de comunicación entre los alumnos y de éstos con el profesor.

Las evoluciones por el aula, las relaciones con el profesor, los contactos con los demás niños, son elementos importantes que nos hablan de la actividad.

Las tareas que realizan los alumnos: de repetición, de expresión, de manipulación, de opinión, de creación... permitirán al profesor conocer cómo está evolucionando cada niño.

Los recreos

Los itinerarios por los que circulan los alumnos y los profesores están marcados por la autoridad o por la tradición. Lo cierto es que se transita por el espacio escolar siguiendo una serie de caminos trazados por la accesibilidad, por la territorialidad o por la inercia.

Algunos caminos conducen al patio de recreo. En él se produce un sinnúmero de relaciones entre los niños, que se agrupan de diversas formas para jugar, hablar o vagabundear por los distintos rincones.

El comedor

El comedor es un lugar privilegiado de interacciones y de aprendizajes. El niño muestra su grado de autonomía, sus destrezas en el manejo de utensilios, que hay momentos destinados a

hacer cosas diferentes a las que se hacen en otros momentos, su comprensión de las reglas, sus actitudes ante los otros...

Pensar que el aprendizaje sólo se realiza en el aula es un grave error. Las posibilidades educativas de una actividad compartida (habitualmente realizada en la familia en un ambiente privilegiado) nos ponen de manifiesto unas posibilidades de avance y de comprobación inusitadas.

Un ejemplo

Veamos con un ejemplo (las preguntas que hacen los alumnos en el aula) cómo puede utilizarse la observación para conocer un aspecto de la vida del aula.

- 1 Focalizar el objeto de la observación: su frecuencia, naturaleza, formulación, autoría, momento, interés, importancia, oportunidad, etc.

Se puede observar si se dan tiempos y oportunidades para que surja la interrogación o si, más bien, se intenta evitar las preguntas porque producen una lentificación de los procesos. En ese sentido, el profesor tratará de analizar sus reacciones ante las preguntas de los alumnos. Algunas de esas reacciones pueden ser facilitadoras y otras represoras.

2. Registrar lo observado que resulte significativo acerca de las preguntas que formulan los alumnos en varias sesiones de trabajo: *qué constantes se producen* (¿siempre preguntan los mismos?, ¿se suelen producir sólo al final de las clases?), *qué calidad conceptual tienen las preguntas* (¿tienen lógica?, ¿son fruto de la falta de atención?), *qué finalidad las inspira* (¿llamar la atención?, ¿precisar un concepto?, ¿ampliar los contenidos?), *qué forma de presentación tienen* (¿se formulan con claridad?, ¿se dirigen siempre al profesor?).
3. Interpretar los datos a la luz del conocimiento que tiene el profesor, tanto del contexto como de cada alumno.
4. Tomar decisiones coherentes sobre la forma de plantear el proceso de enseñanza/aprendizaje: si se ha observado que no se atreven a formular preguntas, que hay núcleos que no han sido comprendidos, que sólo se entiende el aprendizaje con sentido vertical (el que procede del conocimiento del profesor), etc. se podrán tomar las decisiones pertinentes para remediar esas situaciones.

Los modos de registro

El registro manual

La observación exige un registro de los comportamientos que, siempre que sea posible, debería ser inmediato. Dejar el registro para tiempos muy alejados de la actividad encierra peligros evidentes:

- a) La fugacidad de muchos hechos hace que desaparezcan de la memoria matices ricos y sugerentes.
- b) Las interferencias que se incorporan a la mente entre los hechos y su registro pueden ser tan fuertes que distorsionen el significado de los hechos.
- c) La inevitable tendencia a confirmar las teorías previas mediante procesos de atribución que expliquen los hechos a través de significados subjetivos hace que algunos hechos sean interpretados desde una óptica excesivamente sesgada.

Algunos profesores tienen cuadernos para la observación en los que registran aquello que resulta significativo para la comprensión de los procesos. A veces, es interesante reservar la parte inferior (o la página derecha) para hacer interpretaciones sobre lo que ha registrado, reservando la parte superior (o la página izquierda) para hacer la descripción objetiva del comportamiento o del hecho. También se puede encerrar entre paréntesis, a renglón seguido, lo que es objeto de interpretación subjetiva del profesor.

La fotografía

La fotografía puede ser un instrumento rico para recoger la realidad, ya que capta muchos detalles que sería prolijo describir a través del registro manual.

Además, permite interpretar con los protagonistas el sentido de algunos comportamientos. El profesor puede estudiar lo que dicen las fotografías y, además, puede trabajar dichos documentos con los alumnos.

Cuenta John Elliott que, en una investigación sobre un aula de Educación Infantil, habían realizado diversas fotografías de la actividad del aula. Estudiando detenidamente las fotografías observan que la profesora aparece con una hilera de niños a la espalda. En varias fotografías aparecen juntas dos niñas.

Llaman a las dos pequeñas y con ellas contemplan las fotografías.

— Siempre estáis juntas en el tren que forma la “seño”.

Las niñas ríen de forma cómplice. Ante la insistencia de los investigadores, una de las niñas dice:

— Mira, nosotras somos muy amigas. Y como somos amigas, cuando estamos juntas en clase, la “seño” nos separa, pero cuando queremos hablar un ratito, yo le hago una seña, ella viene corriendo detrás de mí, hablamos un poquito y volvemos al puesto.

Actividad número 4

¿Dicen la verdad las fotografías?

El vídeo

El vídeo tiene ventajas e inconvenientes para hacer una recogida de información adecuada. Entre las primeras cabe destacar la amplia información simultánea que presta, la posibilidad de analizar con los participantes la filmación, la posibilidad de recoger primeros planos y planos detalle de la acción, permite la repetición y fijación de la actividad, libera al profesor del registro inmediato... Entre los segundos no se puede ignorar la dificultad de hacer una planificación adecuada que recoja lo más interesante de la acción, la posible distorsión de la normalidad, la dificultad de captar el sonido con precisión.

La posibilidad de que la grabación desnaturalice la espontaneidad de la actividad puede ser válida por la habituación de los escolares al registro fílmico, por la discreción en el manejo de la cámara, por la amplitud de los períodos de filmación, por la extensión del objeto de filmación (mientras más genérico sea el objetivo, menor será la presión).

El resultado de la grabación puede ser analizado por otros profesionales y del análisis pueden surgir interesantes contrastes con otras realidades educativas paralelas. También, como se ha apuntado, puede ser analizado el contenido de la grabación con los mismos escolares que aparecen en ella o con los padres que pueden observar comportamientos similares o diferentes a los que mantiene en la casa.

El radiocasete

Grabar la clase con un único punto de recogida de la conversación resulta difícil, ya que llegan las voces apagadas al micrófono. De ahí que sea conveniente limitar la recogida a una fuente (el profesor, algún alumno, un pequeño grupo, etc.). Aunque el tiempo que exige la reproducción es largo y la transcripción resulta ardua y laboriosa, las grabaciones permiten hacer acopio de una parte de la vida del aula que es difícil de captar mediante el registro manual.

Algunas veces será interesante recoger la expresión del niño para captar sus matices, sus defectos o sus avances. El profesor puede dirigir al niño algunas preguntas para buscar algún fenómeno que posteriormente estudie solo o con otros colegas.

Actividad número 5

¿Cómo lograr la triangulación cuando sólo hay dos en el cuadrilátero?

Interrogar a la realidad

Preguntar a los niños es un modo de acercarse a su mente y a su vida. No es fácil tender puentes de palabras desde la mentalidad y la experiencia del educador hasta el pensamiento infantil.

Las entrevistas, con los niños de pocos años, serán en su mayoría informales, breves y sencillas en su expresión. Preguntar al niño es una forma de saber qué es lo que sabe, piensa, quiere o siente.

Algunas entrevistas pueden realizarse en pequeño grupo o con todo el curso. Esto permitirá ver cómo cada niño adopta una forma de estar y de responder ante las preguntas lanzadas al conjunto. A veces, será oportuno preguntar a uno sólo, ya que de no hacerlo así sería difícil que la anticipación de los otros permitiese conocer lo que piensa alguno de los niños.

Escuchar es una tarea difícil. Aparentemente, basta con permanecer mínimamente atento, pero captar lo que quiere decir el niño no es siempre fácil: su lenguaje críptico, sus peculiares formas de expresión, su cambiante opinión, su lógica argumental... exigen una atención extremada.

Por tratarse de niños, algunos profesores no mantienen el mismo porte exterior y las mismas actitudes de escucha que tendrían con interlocutores adultos. De ahí que tengamos que hacer aquí un especial hincapié sobre la importancia de prestar la atención necesaria para captar aquello que dice entre frases, aquello que no es capaz de decir e, incluso, aquello que dice sin querer decirlo.

Se presentan a continuación algunas indicaciones que facilitarán la escucha atenta de las manifestaciones de los niños:

a) Aspectos verbales

- Hacer preguntas que posibiliten la manifestación y la profundización en lo que se desea conocer.
- No ponerse como ejemplo de forma sistemática.
- No culpabilizar al que se está manifestando.
- No ridiculizar ni gastar bromas sobre los contenidos o formas de expresión.
- Adecuar el lenguaje a las formas de comprensión del niño.

b) Aspectos paraverbales

- Mirar directamente al que habla.
- Hacerse eco de los sentimientos del otro (mediante la sonrisa, el gesto, etc.)
- Mantener una postura que manifieste interés y atención.
- No dar muestras de impaciencia, de intranquilidad o de prisa.
- No dar muestras de hastío o cansancio.

c) Aspectos actitudinales

- Prestar atención interiormente.
- No tener miedo a los silencios.
- No hacer juicios de valor sobre la persona.
- Tratar de llegar más allá de la expresión verbal y paraverbal.

El diálogo permanente del profesor con sus alumnos le permite conocer la forma de pensar de éstos, su forma de sentirse y de comunicarse.

Existen muchos tipos de entrevista o de conversación con los niños:

- a) Conversaciones informales. El niño interactúa verbalmente con el profesor por iniciativa de uno o de otro. Es tarea del profesor conversar con todos, acercarse a los niños más retraídos, propiciar la expresión verbal de los más silenciosos.
- b) Conversaciones grupales. El conjunto de los alumnos del aula dialoga con el profesor bajo la dirección de éste. También pueden formarse pequeños grupos que permitan un diálogo más repartido entre los miembros. El profesor tendrá en cuenta, además de lo que dicen, quién acapara la atención, quién se calla aunque le pregunten, quién se ríe de los que hablan, quién no sabe expresarse, etc.
- c) Conversaciones dirigidas. La conversación espontánea está llena de riqueza, pero aquí hablamos de la entrevista dirigida, que es una situación asimétrica. El profesor dirige la conversación y busca unos determinados contenidos para unos determinados fines en las respuestas del niño.
- d) Conversaciones semiestructuradas. La intencionalidad de la entrevista exige que el profesor prepare o tenga un elenco de cuestiones previstas. Bien es cierto que las exigencias de la espontaneidad y de la naturalidad de la comunicación obligará a adaptarse a las condiciones y a los temas que el niño y las condiciones impongan.

No importa sólo el contenido de la conversación o de las contestaciones. Es significativo fijarse en:

- Cómo se dirige al profesor o a los compañeros.
- Cómo se acerca y se mantiene físicamente a su lado.
- Con qué facilidad o dificultad responde.
- Qué tono utiliza para expresarse.
- Qué tipo de inclusión realiza cuando dice “nosotros...”.

La habilidad de preguntar a los niños pondrá al profesor en las mejores condiciones de recibir una información y una comunicación rica, espontánea y fluida.

La interacción verbal tiene lugar en muchos lugares del Colegio: el patio, el aula, los pasillos, etcétera. No hay un lugar privilegiado para la conversación.

Un ejemplo

Veíamos anteriormente, en un ejemplo, cómo observar y analizar las preguntas que formulan los alumnos en el aula. Pero la observación no nos ofrece una explicación omnímoda. No sabemos, por qué algunos alumnos no preguntan. No sabemos si, cuando no lo hacen es porque han comprendido o porque no tienen curiosidad.

1. Podemos seleccionar el núcleo temático sobre el que focalizaremos el análisis a través de la entrevista: ¿por qué algunos alumnos no formulan preguntas?, ¿qué dificultades encuentran?, ¿qué actitudes perciben en el profesor al respecto?, ¿qué cuestiones les interesan y no saben/pueden/quieren formular?
2. La captación rigurosa de los conceptos, la naturaleza del conocimiento previo, los vericuetos que sigue el razonamiento pueden ser analizados a través de preguntas que se formulen a los alumnos.
3. En situaciones formales e informales podemos preguntar si tienen confianza para preguntar, si temen que sus compañeros se rían de las preguntas, si creen que está bien preguntar en el aula, etc.

Analizar las producciones

Los niños hacen cosas. Las producciones permiten saber cómo trabajan y qué son capaces de hacer. Los materiales que los alumnos crean pueden ser realizados a petición del profesor, con indicaciones pertinentes sobre lo que se pretende o por iniciativa de los propios niños.

a) Producciones requeridas

Los alumnos realizan actividades programadas por el profesor. La evaluación de estas actividades permite conocer cómo avanza el alumno, qué dificultades encuentra, qué particularidades tiene su trabajo en comparación con el de los compañeros, etc.

- Los llamados controles exigen una preparación por parte del profesor: no crear un clima de tensión, preguntar lo esencial, no potenciar la memorización, sino la comprensión, incorporar a los alumnos a la elaboración y corrección de esas pruebas, descargarlas de competitividad, corre-

gírlas con ellos, facilitarles la explicación de los errores, felicitarles por los aciertos, variar los modos de interrogación, etc., ayudará a convertir esas pruebas en un medio de aprendizaje.

Hay otro tipo de producciones que permiten realizar la evaluación, como pequeñas investigaciones, exploraciones en libros, resúmenes de trabajos, monografías, producciones musicales y plásticas, etc., que tienen una mayor potencia pedagógica que las pruebas llamadas objetivas, ya que éstas favorecen un aprendizaje fragmentario, anecdótico y con escasas posibilidades de hacer relaciones, comentarios, críticas, etc.

Cuando los trabajos se acumulan en cuadernos, es posible analizar la diacronía del desarrollo. Pueden ser estudiados los progresos desde el punto de vista del tiempo y de la programación realizada.

b) Producciones espontáneas

El alumno realiza en el aula algunas tareas que no son demandadas por el profesor. El alumno toma la iniciativa, sea porque el profesor concede márgenes de libertad para la acción, sea porque él mismo prescinde de las prescripciones externas y realiza aquello que le gusta o interesa.

Esos trabajos permiten comprobar cuáles son los intereses del alumno, qué es lo que le llama la atención, qué contrastes ofrecen esas tareas de libre iniciativa en comparación con las que tiene que hacer por iniciativa del profesor (cómo capta las indicaciones, qué grado de aceptación despierta lo que se le impone, qué actitud muestra ante las comparaciones con los compañeros, qué nivel de competitividad desarrolla, etc.).

c) Las correcciones: el tratamiento del error

El profesor, se dice, corrige los trabajos de los alumnos y sobre ellos hace indicaciones. Corregir, según el diccionario, es “enmendar lo errado”; y también: “advertir, amonestar, reprender”.

El profesor hace anotaciones en los trabajos, destacando aquello que está bien hecho, alentando al alumno por los logros, subrayando los aciertos; y también indicando los errores, haciendo notar los defectos para que puedan ser superados.

“El error se debe entender como un elemento del proceso de aprendizaje y que forma parte de éste. Así, no parece recomendable la corrección sistemática y mecánica del error. Habría que tender más bien a exponer al alumno a situaciones en las que apareciera la versión correcta, de modo que evidenciara la no interrupción de la comunicación.” (DCB de Educación Primaria.)

Analizar los errores (individuales o colectivos) permite descubrir la forma en que se han producido los efectos de aprendizaje:

- Comprobar si el lenguaje utilizado ha sido el más conveniente.
- Analizar si los conocimientos previos hacían posible la adquisición de los nuevos conceptos.
- Repasar si las condiciones en las que se desarrolló el aprendizaje eran las idóneas.
- Comprobar si la forma de preguntar fue inteligible y pertinente.

La utilización del error para la mejora de la enseñanza y del aprendizaje concierne al profesor y a los alumnos. El profesor podrá descubrir qué es lo que ha inducido a error al alumno. Éste podrá comprender dónde y por qué se ha equivocado.

Es necesario desentrañar el contenido del error y analizar los procesos que han conducido a cometerlo. Citaré un ejemplo (Fernández Pérez, 1986):

“Supongamos que veinte alumnos han cometido en una suma de varios sumandos curiosamente idéntico error: todos ellos tienen en la cifra de unidades de millar del resultado un 6 en lugar de un 7; nuestra bochornosa superficialidad técnicoprofesional, en complicidad todavía con la tolerancia social, nos permite poner una gran M (mal) junto a la cuenta del alumno, sin mayores análisis, siendo así que ese mismo y aparente único error observado fácilmente puede enmascarar errores cualitativamente muy diferentes, en términos de procesos mentales originales, los cuales no son trivialmente observables:

- Un alumno se equivocó porque se olvidó de sumar una unidad, la que se llevaba de la columna anterior.
- Otro alumno porque no sabía que había que sumar las que se llevaba.
- Otro porque no sabía por qué hay que sumar las que se lleva.
- Otro porque sumó mal la segunda cifra con la tercera de la columna que se trata.
- Otro porque copió esa cifra del resultado del compañero que tenía delante.
- Otro fue calificado como bueno (B) en esa cuenta por su profesor, porque en vez de equivocarse una vez, se equivocó dos veces: sumó una unidad de menos en una fila y una de más, que compensó el error, en otra de las cifras de la misma columna.”

Comprender cómo y por qué se ha producido el error ayudará a corregir los defectos, a reconstruir la situación de aprendizaje y a buscar los modos de superar la dificultad.

La actitud ante el error es determinante para que no se vuelva a cometer. Las actitudes del profesor ante los errores y, sobre todo, ante la reiteración en los mismos será determinante para que el alumno pueda sentirse estimulado positivamente a superarlos.

El profesor también puede hacer elogios y subrayar los aspectos positivos y los logros relevantes, de tal manera que el alumno pueda hallar en la evaluación una fuente no sólo de comprensión, sino de confianza en sí mismo y de estímulo para el aprendizaje futuro.

Actividad número 6

La hora de calificar.

Siguiendo con el ejemplo que planteábamos en los apartados anteriores, podríamos pedirle a los alumnos que escribiesen, de forma anónima, por qué han preguntado o por qué no han preguntado algo durante la sesión. El profesor podrá descubrir algunos aspectos imprevisibles sobre la forma de sentir, de pensar o de actuar de los alumnos respecto a las preguntas que formulan en el aula.

Ese material, obviamente, servirá para comprender lo que sucede con su práctica y para tomar decisiones racionales sobre la cuestión.

Vivir la realidad

El profesor puede recoger en un diario aquellas impresiones que en la vida del aula, en la relación con los alumnos, con los compañeros o con los padres... hayan tenido una especial relevancia para él. El seguimiento riguroso de la actividad conduce no sólo a saber qué hay que cambiar, sino, sobre todo, a saber por qué hay que hacerlo.

Si hablamos aquí de *vivir la realidad* es porque pensamos que el diario debe recoger lo que el profesor piensa, siente y hace en la actividad preactiva y proactiva del aula.

El diario recoge todo aquello que por su naturaleza, su repetición o su intensidad es relevante en el acontecer de la experiencia o en el marco referencial en que se desarrolla.

“El diario debería contener anotaciones, interpretaciones, reflexiones, suposiciones, hipótesis y explicaciones.” (Kemmis, 1981.)

Muchos profesores no hacen el diario porque consideran que lo que ellos van a escribir no tiene relevancia, porque creen que no saben escribir o bien porque piensan que no sirve para nada. Sin embargo, el diario ayuda a reflexionar sobre la práctica, somete el pensamiento errático sobre la educación a la disciplina de la composición escrita, permite el contraste de lo escrito con otros compañeros y facilita elementos y criterios para la evaluación del proceso y de los alumnos.

“El diario es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia. Favorece, también, el establecimiento de conexiones significativas entre conocimiento práctico y conocimiento disciplinar, lo que permite una toma de decisiones más fundamentada. A través del diario se pueden realizar focalizaciones sucesivas en la problemática que se aborda, sin perder las referencias al contexto. Por último, propicia también el desarrollo de los niveles descriptivos, analítico-explicativos y valorativos del proceso de investigación y reflexión del profesor.” (Porlán y García, 1991.)

También aquí puede ser útil focalizar en algunas jornadas la atención para seguir el rastro de un problema o de un aspecto concreto de la vida del aula. El profesor puede anotar sus impresiones sobre la forma en que sus alumnos le preguntan, sobre los silencios ante cuestiones problemáticas, sobre reacciones de compañeros ante preguntas de alguno de ellos, sobre las etiquetas que profesores y alumnos se colocan, etc.

Actividad número 7

Análisis de una incidencia.

Otros instrumentos y situaciones de evaluación

Existen numerosos instrumentos de evaluación que el profesor puede utilizar adaptándolos y contextualizándolos a su peculiar situación. Una evaluación puede tener como objeto la actividad de un sólo alumno o la del conjunto de los componentes de una clase. La evaluación en el aula no

tiene como única finalidad comprobar el rendimiento de un alumno, sino analizar cómo funciona el proceso de aprendizaje del grupo. Por ejemplo:

- **La correspondencia escolar**, que permite disponer de una valoración externa que avive la reflexión y el contraste sobre lo que se realiza en el aula.

“Si enviamos a otras clases nuestras investigaciones y solicitamos que nos envíen sus opiniones, y las comentamos en clase, tendremos una evaluación externa sumamente interesante.” (Olvera , 1993.)

- **La aplicación de cuestionarios** que faciliten la obtención de una información rápida y abundante sobre algunos aspectos del aprendizaje o de la vida del aula.
- **La realización de talleres** que permita poner en marcha actividades didácticas de interés y que facilite la observación de los alumnos en diferentes procesos de intervención.
- **“Los contratos o planes de trabajo** son otra interesante ayuda a la evaluación. Mediante su seguimiento podremos obtener importante información sobre la evolución de las investigaciones a lo largo del tiempo.” (Olvera, 1993.)
- **La realización de una Asamblea de revisión**, en la que los alumnos opinen sobre la marcha del curso, sobre el interés de las actividades, sobre los conocimientos adquiridos, etc.
- **La realización de debates:** En los debates los alumnos manifiestan su dominio de conceptos, su capacidad de expresión, de relación y de argumentación, sus actitudes ante las opiniones de los demás, etc.
- **Juegos dramáticos y de simulación:** En ellos puede observar el profesor el nivel de comunicación, la aceptación de normas, la asunción de valores, el dominio de procedimientos, etc.

El profesor puede diseñar y poner en marcha instrumentos creados por él mismo y luego contrastar su resultado con el de otros ya conocidos. La imaginación y la creación de medios nuevos de evaluación le ayudará a pensar en la naturaleza de este peculiar fenómeno de la enseñanza.

Los criterios de evaluación

Resulta necesario precisar qué es lo que hay que evaluar, sobre qué ha de emitirse el juicio, cuál es el criterio que constituye el referente positivo de la evaluación.

Aunque todos los criterios de referencia han de pasar por la necesaria interpretación del profesor y por la adaptación a cada caso y circunstancia, es imprescindible tener presente:

- a) Las capacidades que en esta etapa se pretenden desarrollar y que figuran en la Ley Orgánica 1/1990 (art. 13).
- b) Para el territorio administrado por el M. E. C., los objetivos de etapa, los objetivos y contenidos de cada área, los criterios de evaluación fijados por el Real Decreto 1344/1991 que establece el currículo de la Educación Primaria.

Los criterios de evaluación expresan para el final de la Educación Primaria el tipo y grado de aprendizaje que han de alcanzar, como mínimo, los alumnos en cada área al final de la etapa.

La aplicación de los criterios fijados en el currículo:

- No debe aplicarse rígidamente, ya que no aparecen los inevitables matices que ofrece la práctica en cada circunstancia.
- No debe entenderse como una comprobación final que marca la decisión de promocionar, ya que de hacerlo así se olvidaría el carácter procesual de la evaluación.
- La fragmentación que supone la aplicación estricta de cada criterio en cada área podría hacer olvidar el carácter globalizador de la evaluación.
- Esos criterios de evaluación no cubren todo lo que debe enseñarse ni todo lo que realmente se enseña; por eso es preciso entenderlos como un referente básico, pero no exclusivo.

La evaluación del tercer ciclo equivale a la evaluación de la etapa. Respecto al primer y segundo ciclo no hay un referente normativo vinculante, por lo que los profesores y los Centros pueden marcar pautas referenciales autónomas. Esto ayudará a definir criterios de forma colegiada y avivará la reflexión sobre los enfoques de la evaluación.

No obstante, a título orientativo, el M. E. C. ha publicado un trabajo en forma de proyecto curricular (Resolución de la Secretaría de Estado para la Educación de 5-III-92; *B. O. E.*, 24-III-92) que incluye criterios de evaluación para cada uno de los tres ciclos y áreas.

Para definir los criterios de evaluación de un ciclo es necesario tener en cuenta la distribución de contenidos que ha realizado el Centro.

La consecución de los logros finales de ciclo y de etapa ha de presidir el desarrollo de la programación de aula y ha de constituir un referente de la evaluación continua que se realiza diariamente.

En la ficha de seguimiento que el profesor puede confeccionar para cada alumno siguiendo las áreas y los ciclos, podrá ir señalando la consecución de las metas propuestas, indicando, en su caso, el trimestre en el que se espera razonablemente que podrán ser alcanzadas. No siempre es posible hacer una temporalización diferenciada, ya que hay contenidos que permanecen presentes a lo largo de todo el ciclo.

El profesor ha de seguir a cada alumno, pero también tiene un compromiso de evaluación con el conjunto de alumnos que forma la clase. El avance del grupo en la consecución de objetivos constituye una excelente referencia para reorientar la naturaleza y el ritmo del aprendizaje.

De todos modos, la principal advertencia que debe hacerse en la aplicación de criterios de evaluación prefijados es la de huir de la rigidez que convertiría la evaluación más en una cuestión mecánica que reflexiva. El profesor se vería así reducido a un aplicador de prescripciones.

4

Autoevaluación y coeducación

La autoevaluación es un proceso en el que el sujeto en formación participa en su propia evaluación. La autoevaluación es posible y deseable. El individuo piensa sobre aquello que hace. ¿Es capaz de realizar autoevaluación un niño de Primaria? Sí, a su nivel.

“Es preciso favorecer la participación del propio alumno en este momento del proceso de aprendizaje, valorando conjuntamente con el profesor los progresos y las dificultades encontradas. El alumno no ha de ser sujeto pasivo en ese proceso, sino que hay que promover su participación activa mediante la autoevaluación y el análisis conjunto del trabajo realizado.” (DCB de Educación Primaria.)

Para hacer la valoración personal, el niño necesitará disponer de las informaciones necesarias para apreciar su progreso con referencia a la meta. Para ello, los objetivos deberán fraccionarse en etapas fáciles de captar y accesibles, en lapsos de tiempo que no sean muy prolongados. Los módulos temporales que utiliza el niño son muy diferentes a los que usa el adulto.

Para que el niño disponga de referencias, el profesor puede presentarle criterios que le permitan emitir juicio sobre su propio avance:

- a) Presentación de modelos que le permitan ver cómo pueden hacerse las cosas de forma precisa.
- b) La comparación de la obra realizada con algunos compañeros, sin que ello signifique una emulación o el establecimiento de una rivalidad.
- c) La presentación de ejemplos a través de vídeos o de explicaciones del profesor podrán servir de referencia al alumno.
- d) La comparación con tareas suyas realizadas en etapas anteriores, de modo que pueda verse claramente la diferencia en los logros.

El profesor deberá estimular al niño para que emita su opinión sobre lo que ha realizado y deberá estimularle a que explique el porqué. Las apreciaciones globales no son de mucha utilidad.

Esta apreciación sobre la propia actividad deberá separarse de la del profesor, de manera que el alumno no se identifique totalmente con la referencia de la autoridad como criterio único de valoración.

La coevaluación supone un juicio de valor compartido por parte de los alumnos y el profesor. Este diálogo valorativo exige la utilización de criterios comunes de análisis. La coevaluación tiene momentos diferentes:

- La planificación de los momentos, los criterios y las normas. El profesor y los alumnos pueden consensuar los procedimientos que se van a seguir en la evaluación.
- El análisis compartido de las tareas, de los esfuerzos y de los logros alcanzados. La adquisición de conceptos, el dominio de procedimientos y el ejercicio de actitudes podrá ser objeto de discusión y de acuerdo.
- El comentario compartido de la autoevaluación y de la heteroevaluación llevará a la superación de las discrepancias y a la comprensión de los acuerdos.

La coevaluación es un modo excelente de ejercitar el diálogo, de avivar la comprensión y de tomar decisiones, pero supone, sobre todo, una práctica democratizadora y educativa que favorece la relación respetuosa y enriquecedora entre el profesor y los alumnos.

5

Promoción y recuperación

Al término de cada ciclo hay que decidir sobre la promoción de los alumnos. En muchos casos no existirán problemas, ya que los alumnos habrán conseguido holgadamente el dominio de los contenidos descritos en el Proyecto Curricular. En algunos casos, se producirá la promoción con la necesidad de hacer adaptación curricular en la fase siguiente y, en otros, habrá que decidir si lo más conveniente es que el alumno promocioe o que no lo haga. En cualquier caso habrá que estudiar las circunstancias que han de acompañar a una u otra opción.

“Al término de cada ciclo hay que decidir sobre la promoción, o no, de determinados alumnos. Las decisiones las toma el profesor tutor, teniendo en cuenta la opinión de los padres y de los otros profesores del alumno. Pero, al igual que para la decisión en evaluación nos hemos referido a unos criterios, del mismo modo, y con toda la dificultad que sin duda ello supone, los centros deben discutir y adoptar algunos criterios respecto a la promoción; criterios que les ayuden a la hora de decidir sobre la promoción de los alumnos con resultados insuficientes.” (Sánchez y otros, 1993.)

La escasa consecución de objetivos obliga a un replanteamiento. Es preciso plantear y organizar apoyos de diverso tipo para que el alumno pueda alcanzar los niveles deseados. Cuando esos

apoyos exigen un tiempo complementario del que no se puede disponer en el ciclo o etapa siguiente, la decisión ha de ser la prolongación del ciclo o etapa.

Esa decisión, que conlleva repercusiones de tipo sociológico y psicológico, ha de madurarse a la luz de algunos criterios:

- Ha de tenerse en cuenta una valoración global (no sólo la de una área) del nivel alcanzado por el alumno.
- Han de considerarse las circunstancias y motivos que han llevado a ese rendimiento insuficiente (enfermedad, desmotivación, problemas, capacidad, influencia del grupo, relación con el profesor, etc.).
- Han de estudiarse las repercusiones que tendría separar al alumno de su grupo de amigos o de sus compañeros de varios años.
- Hay que contar con las ayudas que el alumno podría tener en la familia, en caso de promocionar con el grupo.

La recuperación de los alumnos que han fracasado en la adquisición de los logros pretendidos encierra un complejo entramado de concepciones, de actitudes y de prácticas. Si se entiende que el alumno sólo fracasa porque es torpe, porque no tiene apoyos suficientes en la familia, porque no ha estudiado suficientemente o porque viene mal preparado de niveles anteriores, poco tendrá que hacer el profesor.

Cuando este tipo de concepción se instala en la escuela se producen situaciones cargadas de irracionalidad. Así, se espera que los alumnos hagan en el verano lo que no han sido capaces de hacer durante el curso, pero solos, con lo cual se llega a este tipo de sinrazón: si el alumno no ha sido capaz de aprender ayudado por un especialista durante todo el año, ¿cómo lo va a conseguir sin él en el verano? Y si lo puede lograr sin él, ¿para qué se necesita al especialista?

“La recuperación es un proceso que debe tenerse en cuenta como consecuencia lógica de la evaluación. Se trata de articular las medidas correctoras y vías alternativas ante un posible fallo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, la recuperación no puede entenderse como una vuelta sobre las mismas actividades, ya que con esas actividades el alumno no ha sido capaz de conseguir los objetivos, bien por una inadecuación de las actividades, lo que supondría modificar las actividades o las secuencias de las mismas, bien porque se suponían conocimientos previos que el alumno no tenía y sobre los que hay que volver; bien porque el alumno no ha rendido lo que se preveía de él, ya por falta de motivación, ya por error de la

evaluación inicial de su posibilidades. Todo ello supone una adaptación de las actividades de enseñanza y aprendizaje a las circunstancias concretas de cada alumno que se habrán obtenido por la evaluación.” (DCB de Educación Primaria.)

El fracaso de los alumnos es una interpelación para los profesores.

“En cualquier caso, la recuperación supone un replanteamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje para alcanzar objetivos que no se han podido lograr por las actividades habituales, en función de la información obtenida, no tanto sobre los resultados como sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. La recuperación supone una adaptación curricular concreta, mediante actividades de refuerzo, ampliación, actividades de apoyo, rediseño de actividades de enseñanza, planes individuales de actuación.” (DCB de Educación Primaria.)

Plantear la recuperación con carácter anual y no en cada momento del proceso conlleva una grave dificultad, ya que el alumno tiene que comenzar desde el principio y no desde el punto necesario. La recuperación y promoción de los alumnos tiene que ver con el trabajo atento a la diversidad y también con el sistema de agrupaciones y con la flexibilidad organizativa (Barrueco, 1985; Albericio, 1991; Santos Guerra, 1993a).

Puede incorporarse a los alumnos más avanzados en la ayuda a la recuperación de los alumnos rezagados o de los que tienen alguna dificultad. Esto permite cultivar actitudes de cooperación y de solidaridad en el aula.

De cualquier forma, la recuperación no es solamente repetir de la misma forma aquello que no estaba bien aprendido. La recuperación exige poner en marcha adaptaciones curriculares para que realmente se acomode la intervención a las posibilidades de aprendizaje de cada alumno.

No sirven, pues, los diseños generales aplicables de forma mecánica a casos particulares, únicos, irrepetibles. Cada alumno que necesita apoyo y refuerzo es un caso distinto; distinto porque sus capacidades lo son y también porque son diferentes los obstáculos y las dificultades que han bloqueado el aprendizaje.

La recuperación ha de realizarse no sólo después del fracaso final, sino en situaciones previas al mismo:

- A lo largo del trabajo normal, después de un fallo en la adquisición de conocimientos o en el dominio de procedimiento, sobre todo cuando se trata de aspectos fundamentales que condicionan el trabajo posterior.

-
- Después de la evaluación de un ciclo, cuando se ha considerado conveniente que el alumno siga con su grupo de referencia.
 - Realización de adaptaciones curriculares significativas para aquellos alumnos que tengan dificultades específicas de aprendizaje y que sean considerados de integración.

Para realizar estas actividades no es imprescindible incrementar el tiempo de manera que impida al alumno disfrutar de su tiempo de ocio, descanso o convivencia.

No ha de entenderse la recuperación como un castigo ni por parte del profesor ni por parte de los alumnos. Por eso hay que ofrecer esa ayuda en condiciones tales que sea percibida como una punición.

Las variantes organizativas han de multiplicarse rompiendo el corsé de las rutinas y abriendo la imaginación creativa al descubrimiento de nuevas posibilidades. Las agrupaciones flexibles y la intervención individualizada brindarán situaciones de aprendizaje facilitador de la personalización. Existen además horas disponibles, profesores de apoyo, servicios de orientación, formas de intervención microgrupal, etc. que han de aprovecharse al máximo.

En todos estos casos, el profesor no ha de intervenir solamente sobre los alumnos, sino que ha de someter su propia práctica a una revisión rigurosa que permita comprobar si el origen del fracaso ha estado, parcial o totalmente, en la forma de plantear la enseñanza.

6

La evaluación en las áreas: vertiente específica

Las áreas curriculares en EP ofrecen un nivel de especificación y parcelación de la actividad que no debe convertirse en una trampa para el proceso de evaluación. El niño es una persona sin compartimentos estancos. La fragmentación que parece facilitar la evaluación y darle rigor no hace más que simplificar engañosamente el análisis. No se puede perder de vista el carácter globalizador del aprendizaje, su vertiente significativa para el desarrollo del individuo.

En ocasiones se ofrece un discurso teórico asentado en principios del aprendizaje basados en los modos de captación globalizados del niño y, al mismo tiempo, se establecen principios de intervención y modos de evaluación vinculados a una prolija fragmentación de objetivos (comportamientos, actitudes, destrezas, hábitos minuciosamente fraccionados y taxonomizados). Basta ver las listas de comprobación de adquisición de objetivos que muchos manuales ofrecen a los profesores de EP.

Estas listas pueden servir de referencia, como uno de los criterios, pero no han de convertirse en guías de comprobación atributiva que solamente se interroguen sobre el hecho de que un determinado fenómeno ya haya aparecido en la conducta del niño.

El carácter integrado de las seis áreas que propone el DCB hace que defendamos un modelo de evaluación no fraccionaria, si bien no debe alejarse de conductas y actitudes concretas de los niños. Una actividad puede favorecer la consecución de varios objetivos, y algunas conductas muestran que se ha mejorado en las tres áreas. En definitiva, cualquiera de los logros está incardinado en la historia y en la configuración psicológica general del individuo.

“Un factor decisivo a considerar a la hora de decidir la promoción es el área y los contenidos en que se manifiesta la falta de rendimiento. No es idéntico el valor condicionante para la progresión académica que tienen unas u otras áreas y dentro de las áreas los diversos contenidos.

Esto es consecuencia, por un lado, de la estructura interna, más o menos lineal, de las diferentes materias y, por otro, del valor instrumental que algunos contenidos tienen en mayor grado.” (Sánchez y otros, 1993.)

La observación permite recoger aciertos y errores. El diagnóstico de los errores facilita el conocimiento del nivel de desarrollo y de los obstáculos que impiden la adquisición. El tipo de errores y la reiteración en los mismos permiten desentrañar la problemática que encierran los procesos de enseñanza y aprendizaje. No existe una relación causal entre la enseñanza del profesor y el aprendizaje que realizan los alumnos. De ahí la importancia de conocer las dificultades, los obstáculos y los errores que se producen en ese nexo pretendidamente causal.

Si nos referimos expresamente a las parcelas que presentan las áreas planteadas en el DCB es porque:

- a) Facilitan un recorrido analítico por diferentes esferas del desarrollo personal, de modo que se garantice la ausencia de desequilibrios y de atrofias o hipertrofias.
- b) Favorece el tratamiento pormenorizado de algunas estrategias de desarrollo, de acción y de evaluación de los aprendizajes.
- c) Posibilita la consideración de mecanismos correctores cuando se descubra que algunas de las esferas tienen trabas para el desarrollo o se encuentran bloqueadas por causas psicológicas, sociales o didácticas.

La evaluación se pregunta por los procesos y por los resultados. Las intenciones educativas están dirigidas, adaptadas y concretadas, pero eso no indica que el modo de hacerlo sea establecer una lista detallada de objetivos específicos por los que habrá de preguntarse la evaluación.

Este planteamiento deja de lado preguntas cruciales que han de presidir la búsqueda de aquellas pretensiones, por ejemplo:

- ¿Son felices aprendiendo?
- ¿Se desarrollan armónicamente?
- ¿Se consiguen logros al precio debido?
- ¿Podría aprender otras cosas?
- ¿Cuándo olvidará lo que aprende ahora?
- ¿Cómo se aprende?
- ¿Se respeta su ritmo?
- ¿Podría aprender más o mejor?
- ¿Para qué aprende?
- ¿Qué deja de hacer para hacer lo que hace?, etc.

Estas preguntas parecen ajenas a la mecánica de la comprobación de contenidos prefijados en las áreas, pero creo que deben estar en el punto de mira del profesor. La pedagogía por objetivos encierra unos peligros que debe evitar la preocupación del profesor por ir más allá de la comprobación de los logros finales. El carácter atomizador de los objetivos, los entresijos de los procesos, el currículo oculto de las dinámicas y de los mismos escenarios en que se desarrollan obligan a preguntarse por estas cuestiones un tanto alejadas de la dimensión técnica de la enseñanza y de la evaluación.

La caja negra donde se fraguan los resultados habrá de convertirse en una caja traslúcida merced a la evaluación. Esta reflexión arroja luz sobre el proceso que, si se redujese a la simple comprobación de la presencia de los objetivos, se empobrecería educativamente.

El proceso de evaluación se enriquece cuando se realiza de forma colegiada, ya que se convierte en una estrategia de diálogo, comprensión y mejora. Elaborar criterios de evaluación contextualizados, de forma colectiva, permite establecer un diálogo fecundo que posibilita la profundización en el conocimiento de la actividad que se realiza en el aula. Esos criterios han de tener como referente los objetivos que se establecen para las diversas áreas de la EP, las características de los alumnos que integran el aula y la naturaleza de las actividades que se realizan.

Poner en marcha actividades de evaluación significa abrir caminos para la comprensión. Una buena actividad de evaluación ha de permitir a todos los alumnos expresar fácil y libremente su conocimiento y su capacidad. Por eso no deben ser todas del mismo tipo. Algunos alumnos tienen dificultades en expresarse por escrito, otros en hacerlo oralmente. Unas actividades solamente permiten comprobar la capacidad de retentiva y otras las de comprensión o creación. Algunas actividades promueven un tipo de aprendizaje fragmentario y anecdótico (por ejemplo, las llamadas pruebas objetivas) y otras más estructurador y holístico, por ejemplo, un trabajo de investigación. Algunas actividades solamente permiten la actividad individualizada y otras las de cooperación dentro de un grupo.

No sería deseable, desde mi punto de vista, exclusivizar o primar de forma abusiva algunas formas de evaluación. En primer lugar porque perjudicaría a algunos alumnos y, en segundo lugar, porque impediría desarrollar a todos algunas facetas del aprendizaje.

1

La evaluación de los materiales

En la escuela se utilizan muchos materiales. Los usa el profesor que, en instancias externas, encuentra documentos de trabajo que le ayudan a organizar y construir su práctica.

Otros materiales son contruidos por el mismo profesor, en una concepción autónoma de la actividad y en un intento de adaptación a las características de los alumnos.

Hay materiales que elige el profesor para que el alumno trabaje en el aula y juegue en los recreos. Estos materiales son elegidos por el profesor de forma aislada o, en muchas ocasiones, por todo el equipo que trabaja en el Centro.

Los niños elaboran algunos materiales o los traen de sus casas para utilizarlos en la escuela de forma personal o conjunta.

En la elaboración de los materiales, en la utilización didáctica de los mismos, en su distribución y socialización podemos encontrar criterios de valoración positiva y negativa.

Esos criterios hay que buscarlos, fundamentalmente, en el significado de su uso, en la naturaleza del Proyecto Educativo al que sirven y del valor didáctico que desarrollan. El mejor de los mate-

riales (por su naturaleza, tamaño, confección, forma, color, intención didáctica, etc.) se convierte en un estorbo cuando es puesto al servicio de una idea o de una actividad estéril.

Aunque no es posible hablar de buenos materiales en abstracto, sin saber cómo se conciben en la práctica de los docentes y cómo se utilizan en el contexto, podríamos decir que son mejores aquellos que:

- Que no suplan al profesor en cuanto organizador del aprendizaje y adaptador del currículo reglado.
- Que permitan al alumno tomar decisiones razonables respecto a cómo utilizarlos y ver las consecuencias de su decisión.
- Que permitan desempeñar un papel activo al alumno: investigar, exponer, observar, entrevistar, hacer simulaciones, etc.
- Que impliquen al alumno con la realidad: tocando, manipulando, aplicando, examinando, recogiendo objetos o materiales.
- Que permitan al alumno o le estimulen a comprometerse en la investigación de las ideas, en las aplicaciones de procesos intelectuales o en problemas personales y sociales.
- Que puedan ser utilizados por los alumnos de diversos niveles de capacidad y con intereses distintos, propiciando tareas como imaginar, comparar, clasificar o resumir.
- Que estimulen a los alumnos a examinar ideas o la aplicación de procesos intelectuales en nuevas situaciones, contextos o materias.
- Que exijan que los estudiantes examinen temas o aspectos en los que no se detiene un ciudadano normalmente y que son ignorados por los medios de comunicación.
- Que obliguen a aceptar cierto riesgo de éxito, fracaso y crítica, que pueda suponer salirse de los caminos trillados y aprobados socialmente.
- Que exijan que los estudiantes escriban de nuevo, revisen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales.
- Que comprometan a los estudiantes en la aplicación y dominio de reglas significativas, normas o disciplinas, controlando lo hecho y sometiéndolo a análisis de estilo y sintaxis.
- Que den la oportunidad a los estudiantes de planificar con otros y participar en su desarrollo y resultados.

- Que permitan la acogida de los intereses de los alumnos para que se comprometan de forma personal.
- Que no contengan (no en los conceptos, ni en las imágenes, ni en el lenguaje) discriminación por la raza, el sexo, la cultura o el país de nacimiento.

Actividad número 8

¿Cómo se evalúan los materiales?

Si los materiales son producidos por los estudiantes y el propio profesor estarán, casi inevitablemente, adaptados a sus características.

Ponerlos a disposición de otros profesionales facilitará el análisis y generará una plataforma de discusión y de intercambio enriquecedores.



La reflexión compartida con los profesores: el diálogo profesional

La evaluación no es solamente la mera comprobación de cada profesor de los avances que ha realizado cada alumno. La evaluación de los alumnos ha de ser compartida con otros profesores. De este modo, se convertirá en un aprendizaje profesional. Muchos aprendizajes se realizan a través del diálogo entre los profesores; aprendizajes que revierten sobre la comprensión de la actividad de los alumnos y sobre la mejora del proyecto de la Escuela.

“El equipo de ciclo deberá establecer, de acuerdo con el Proyecto Curricular de Centro, los criterios de evaluación para el ciclo. Estos criterios permitirán evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje para la consecución de las capacidades señaladas en los Objetivos Generales de ciclo, y el grado de desarrollo de las mismas en cada uno de los alumnos y en el alumnado del ciclo en su conjunto. Esta información servirá al equipo de profesores para evaluar el funcionamiento de las unidades didácticas programadas, la pertinencia de los recursos empleados y su propia actuación en el proceso de enseñanza y, con ello, realizar las necesarias adaptaciones curriculares.” (DCB de Educación Primaria.)

El equipo de ciclo se convierte así en una instancia de extraordinaria potencia educativa, tanto en la actividad de los alumnos como en su valoración y, además, en su propia formación.

La búsqueda de las dimensiones auténticamente educativas de la actividad que se desarrolla en el aula se hace más rica y sugerente cuando se realiza de forma colegiada. La comunidad educativa ha de buscar tiempos para articular ese debate sobre la naturaleza de las prácticas educativas y, concretamente, sobre el papel que juega en ellas la evaluación.

El diálogo profesional se establece sobre unos códigos comunes (sobre la educación, sobre la escuela, sobre el aprendizaje, sobre los alumnos, sobre la evaluación) que hacen posible la comunicación y la comprensión. Las verdades que hay que decir sobre la práctica educativa no son solamente de tipo técnico sino que han de tener una dimensión social.

“Las verdades que hay que decir acerca de los programas educativos son verdades sociales... Las pretensiones sobre el programa son defendidas y discutidas en un proceso de debate crítico. Lo que se consideran “verdades” acerca del programa dependerá de la calidad del debate. El debate racional consiste en dar razones y defender razonamientos con información y argumentos.

Una evaluación puede aportar una contribución sustancial a este proceso de crítica, puede reunir información relevante para el programa, sus objetivos y aspiraciones, y puede someterla a un examen profundo. Puede obtener, articular y compartir la comprensión de por qué el proceso es como es por referencia a los objetivos de quienes en él participan, los condicionamientos circunstanciales y las oportunidades disponibles, y reflexionar sobre esta comprensión a la luz del contexto más amplio y de la experiencia del programa como un todo.” (Kemmis, 1986.)

El diálogo profesional se asienta sobre actitudes de apertura y de colaboración. Desde la rigidez será difícil poner en cuestión cualquier práctica y recibir críticas de los compañeros. El diálogo profesional, para superar la superficialidad de muchas conversaciones informales, necesita argumentos sólidos y una información contrastada en el análisis riguroso de la experiencia.

De carácter vertical

Las bisagras verticales nos llevan a la consideración de aquellas etapas que están en el nivel inmediato. No deben los educadores encerrarse en su nivel sin pensar en lo que luego ha de venir, tanto en lo que respecta a las adquisiciones como a los modos y formas de evaluar; no porque todos los niveles tengan el mismo carácter propedéutico, sino por una elemental coordinación.

Los desajustes a los que da lugar la falta de coordinación llevan a los alumnos a situaciones injustas y desorientan a los padres. La escuela es una institución *débilmente articulada* (Weick,

1982). En ella se habla y se exige coordinación, pero nada sucede cuando no se produce. Cada profesor actúa en su aula con independencia de lo que sucede en otras aulas y, por supuesto, en otros ciclos y etapas.

La coordinación vertical exige actitudes de apertura, de colaboración y de exigencia. Pero requiere también una organización que tenga en cuenta en sus tiempos, lugares y estructuras la necesidad de las tareas de coordinación. Hay que poner en marcha experiencias que permitan esta reflexión compartida sobre la secuenciación vertical de los procesos de evaluación. Por ejemplo:

- Abrir las puertas del aula para que otros profesores, de cursos o ciclos inferiores o superiores, vean y analicen cómo se plantea la evaluación.
- Celebrar sesiones de trabajo en las que se planteen, entre profesionales de diferentes cursos y niveles, cuestiones relativas al papel de la evaluación, a la forma de evaluar, a los instrumentos de evaluación, etc.
- Intercambiar instrumentos y experiencias de manera que puedan ser analizados por otros profesionales.

Muchas de las preocupaciones temáticas que son objeto de análisis por el equipo de profesores que trabajan en un curso o ciclo pueden serlo también de los que integran varios ciclos o etapas. Y además:

- Las dificultades de adaptación que tienen los alumnos al pasar a otro nivel.
- Las exigencias de recuperación en caso de ser necesarias,
- La importancia que se concede a las diferentes áreas.
- La diversidad de formas de evaluación y los criterios de exigencia en las mismas.
- Las formas de agrupamiento exigibles según los resultados de etapas anteriores.
- La discusión de los criterios de promoción y de las adaptaciones curriculares que exige la recuperación.
- La información que se brindan los profesionales sobre los alumnos que promocionan.

Este diálogo profesional absorbe tiempo que hay que situar en la dinámica del Centro. No siempre existe disposición de pagar este tributo temporal sin el que es imposible que esa coordinación

se produzca. Las urgencias de la práctica, la sensación de pérdida de tiempo, la cultura del individualismo, las malas experiencias, etc. dificultan la acción colegiada.

Actividad número 9

Técnica del riesgo.

De carácter horizontal

Varios profesores que trabajan con grupos de igual edad pueden compartir análisis y valoraciones. En realidad, la evaluación cubre la necesidad de una reflexión en común en el seno de la escuela, una reflexión que permita conocer si los objetivos propuestos son los adecuados y si se está consiguiendo o no lo propuesto gracias a —o a pesar de— la intervención del educador.

Las sesiones de trabajo en las que los educadores se interrogan por los resultados de su actividad encierran una potencialidad educativa de particular importancia. En primer lugar, porque permiten compartir los criterios sobre la acción y, en segundo lugar, porque la opinión de otros sobre la actividad de cada uno abre el horizonte a otros planteamientos y porque el contraste es muy útil, por ejemplo, para comparar resultados diversos ante similares objetivos.

“Sin la reflexión común, una utilización mecánica de instrumentos prefabricados corre el riesgo de no alcanzar los objetivos de la evaluación e incluso de resultar más perjudicial que provechosa para los niños y el enseñante.” (Tavernier, 1987.)

El problema de este tipo de comunicación es el tiempo que exige, tiempo que, por otra parte, habría de entenderse como uno de los mejores medios de conseguir el perfeccionamiento.

“La calidad de la evaluación puede ser juzgada según la calidad de su contribución al debate crítico, informándolo y mejorándolo.” (Kemmis, 1986.)

El debate que se produce entre profesionales sobre la evaluación de los alumnos o sobre la actividad educativa en general no se cierra sobre sí mismo; desemboca en la modificación de la práctica en busca de la mejora. La esterilidad de algunas sesiones de trabajo cooperativo desani-

man a los profesores. La trampa radica en que, ante esa falta de repercusiones, se suprime el debate en lugar de que se perfeccione.

“Si la evaluación educativa es una reflexión sistemática sobre la acción docente/discente y organizativo/funcional tiene que ser la base de las innovaciones que se produzcan.” (Casanova, 1992.)

La evaluación de la enseñanza en el marco de las actividades del aula, puede requerir la presencia de observadores externos que ayude a recoger evidencias desde una perspectiva desapasionada e imparcial.

Quiero decir que los profesionales pueden compartir criterios (y la aplicación de los mismos) respecto a la evaluación de los alumnos, pero también pueden someter a la evaluación la calidad del proceso de enseñanza, su ambiente y su coordinación.

Los profesores podrían analizar, entre otras cuestiones:

- La disposición y agrupamiento de los alumnos.
- La naturaleza de las tareas que realizan.
- La calidad de las relaciones que establecen.
- La participación de los alumnos en la actividad.
- La preocupación por responder a los intereses de los alumnos.
- La racionalidad de la secuenciación de los contenidos.
- El ritmo del aprendizaje.
- La adaptación a los diferentes alumnos.
- La adecuación de los materiales empleados.
- La invitación a las preguntas.
- La adecuación de las respuestas del profesor a las preguntas de los alumnos.
- La adecuación del programa de tutoría.
- La democratización de las normas de disciplina.
- El clima del aula.

-
- La relación existente entre los alumnos.
 - La discriminación por el sexo en actitudes, lenguaje, normas, expectativas.
 - Los tipos de reprensión.
 - La forma de corregir los errores.
 - El tipo de evaluación que se realiza.
 - El humor del profesor y de los alumnos.

Los profesores pueden encontrar en este debate profesional un excelente modo de perfeccionamiento. La comprensión que se deriva del mismo ayudará a entender la clave de los éxitos/fracasos y, sobre todo, a definir desde qué concepciones se determinan ambos.

9

La reflexión compartida con los padres

Los padres tienen mucho que ver con los procesos de evaluación; no sólo como destinatarios de una información que les será útil para la intervención, sino como protagonistas del mismo proceso evaluador.

Actividad número 10

Carta abierta a los padres sobre el modo de leer de forma educativa un informe de evaluación.

Las reuniones con los padres tienen un especial interés. Se pueden mantener reuniones con todos los padres del Centro, con los padres de un curso o con los padres de un alumno.

La necesidad de que los padres estén presentes en el debate sobre la evaluación viene determinada por diferentes factores:

- a) La ayuda que pueden prestar al proceso de enseñanza/aprendizaje; no sólo respecto a los contenidos y actividades que realiza en el aula, sino a otros que pueden resultar útiles para el alumno.
- b) La información que pueden ofrecer sobre el tipo de esfuerzo que realiza el alumno en la casa, sobre su modo de aprender, sobre los problemas que le dificultan o bloquean el apren-

dizaje, sobre la repercusión que las formas de evaluación tienen en su aprendizaje, sobre el eco psicológico que tienen los resultados, etc.

- c) Las reacciones de los padres ante los resultados de las evaluaciones de sus hijos. Algunos reaccionan de forma negativa: achacando todos los problemas a la escuela, castigándolo cuando no ha obtenido el hijo los resultados deseables, comparándole con otro hermano u otro familiar, etc.

La participación de los padres en la tarea educativa de la escuela es, en este nivel, de suma importancia. De ahí la necesidad de que los profesores y los padres desmonten actitudes perjudiciales para la mutua comprensión y ayuda. Plantear la colaboración desde la agresividad y desde la exigencia de lo que tiene que hacer el otro hace difícil una mejora de la experiencia. Es importante ayudar a los padres para que:

- No se preocupen exclusivamente por los resultados que obtienen los hijos en la evaluación.
- Acudan a la escuela periódicamente, no sólo cuando haya algún problema o cuando les llame el tutor o el Director.
- Entiendan la colaboración como una ayuda y un estímulo para mejorar la educación de los hijos.

Las reuniones colectivas del tutor con los padres pueden ser muy eficaces para lograr la colaboración. Para ello hay que tomar la iniciativa y no dejar que se conviertan en una plataforma de comentarios desorganizados o en un informe público de lo que sucede con cada niño. Los informes individuales tienen otro espacio y otro momento: las entrevistas individuales en las horas de tutoría. Reflexionar sobre las pretensiones educativas del curso en las diferentes áreas, sobre las actividades que se realizan, sobre los procesos de la evaluación y, sobre todo, sobre la ayuda que pueden prestar en todo ese proceso, facilitará mucho la comunicación, evitará los conflictos, eliminará los rumores y mejorará la eficacia.

Las experiencias de trabajo con padres necesitan afianzar una cultura de la participación todavía poco arraigada en la escuela. Por eso es preciso perseverar en estas iniciativas, a pesar de los fracasos. Analizar cómo se desarrollan las sesiones ayudará a mejorar su planteamiento: mejores horarios para la asistencia, preparación del contenido y del método, actitud de escucha ante las sugerencias, etc.

Actividad número 11

Experiencia de colaboración con los padres.

10

Evaluación cualitativa del Centro

La escuela es una Institución que necesita la evaluación, sea desde instancias internas, sea desde instancias externas, sea desde ambas.

“La evaluación no se circunscribe a un solo aspecto, sino que se extiende a lo largo de todo el proceso educativo. Sólo en ese marco de evaluación continua adquieren sentido las pruebas concretas. Además, no implica únicamente al alumno, sino también, y ante todo, al propio sistema escolar en su conjunto y a la pluralidad de agentes que intervienen en toda acción educativa.” (DCB en Educación Primaria.)

No tiene mucho sentido que las instituciones no se evalúen, que nada importe tener éxito o fracaso.

Lo que defendemos aquí es un tipo de evaluación institucional, externa, que busque y consiga la mejora de la comprensión de la calidad de los Centros.

La actividad del Centro encierra un fuerte peso en la acción educativa:

- Por su currículo oculto.
- Por la coordinación que posibilita.

-
- Por la coherencia que tiene.
 - Por la repercusión en el trabajo del aula.

La evaluación tiene mucho que ver con los valores, ya que se trata de atribuir valor educativo a las experiencias que se realizan en las escuelas. Eso supone un debate sobre la naturaleza de los valores y sobre el modo de alcanzarlos de las escuelas. En ese sentido se manifiesta Eisner:

“La evaluación educativa es un proceso que, en parte, nos ayuda a determinar si lo que hacemos en las escuelas contribuye a conseguir fines valiosos o si es antitético con esos fines. Que hay diversas versiones de valor es indudablemente verdad. Ése es uno de los factores que hace a la educación más compleja que la medicina... Esto hace de la evaluación educativa una tarea difícil y compleja. Sin embargo, a fin de cuentas, algunos valores han de buscarse, algunos juicios deben ser formulados acerca de lo que se hace o lo que ocurre. No tenemos otro modo de conocer si estamos educando o deseducando.” (Eisner, 1985.)

La evaluación interna del Centro consiste en una reflexión sistemática sobre sus procesos de planificación, actuación e innovación. Puede empezarse con algunas experiencias de carácter parcial:

- Dedicar una sesión del Claustro de Profesorado a responder alguna pregunta como éstas: ¿Qué sucede con nuestra forma de evaluar? ¿Cómo son las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa? ¿Qué podemos mejorar en nuestra organización?
- Pedir a los alumnos un informe escrito sobre alguna cuestión referida al funcionamiento del Centro: ¿Qué cambiarías de tu Colegio? ¿Qué te parece la forma de evaluar de los profesores? ¿Por qué estás o no contento en tu Colegio?
- Solicitar que los integrantes de un Ciclo realicen una evaluación de su experiencia y que luego hagan un informe que pueda ser debatido con el resto de los compañeros del Centro.

La producción de informes permite crear plataformas de debate y de discusión sobre la concepción del proceso educativo, sobre el funcionamiento del Centro, sobre sus estructuras de participación, etc.

“Generalmente, la puesta en marcha del proceso de autoevaluación pone en evidencia las distintas perspectivas que subyacen en las categorías usualmente consideradas unívocas y que subyacen en la vida escolar.” (Martín Rodríguez, 1988.)

La evaluación de las escuelas obliga a poner en común las concepciones aparentemente unívocas en un nivel superficial. Todos los profesores están de acuerdo en mejorar la calidad, en con-

seguir la participación de los alumnos, en desarrollar el espíritu crítico de los estudiantes, en atender a la diversidad... El debate en profundidad hace aflorar las teorías implícitas y pone en evidencia las diferentes valoraciones de la metodología adecuada para conseguir aquellas pretensiones.

El Equipo Directivo ha de ser el impulsor, el facilitador, el animador de estas iniciativas. Y ha de mostrar un talante abierto y democrático que abra las puertas de la dirección a la mirada atenta de la evaluación. La acotación de territorios jerárquicos a la evaluación no es precisamente un aliento para que los profesores la realicen.

El Consejo Escolar, como órgano colegiado en el que están representados todos los estamentos de la comunidad educativa, ha de ayudar y propiciar los procesos de reflexión interna que faciliten la mejora de la práctica educativa. Para ello es importante que no se conciba la evaluación como un juicio o como una amenaza, sino como una ayuda para la mejora.

He aquí algunos aspectos que pueden ser considerados en la evaluación institucional del Centro:

- El Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular han sido fruto de la discusión de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Existe una participación real de los alumnos en la dinámica del Centro.
- Hay coordinación vertical y horizontal del profesorado.
- La comunicación entre los miembros del equipo de profesores es cordial, fluida y sincera.
- Se tiene en cuenta la diversidad de los alumnos para los programas de integración y las adaptaciones curriculares.
- Buen aprovechamiento de los espacios al servicio del aprendizaje y de la comunicación.
- La acción tutorial es rica e intensa.
- La información es abundante y clara.
- La metodología es participativa y motivadora.
- Existe una relación intensa y positiva con los padres.
- Hay flexibilidad organizativa en tiempos y espacios.
- La autoridad se ejerce de forma racional y equilibrada.

-
- Hay planteamientos explícitos respecto a la coeducación.
 - Se atiende eficazmente la educación de los valores, y el mismo Claustro se preocupa por su asimilación y desarrollo.
 - Los conflictos se afrontan de manera clara y valiente.
 - Hay transparencia en la gestión económica más allá de los formalismos.
 - La concepción de la disciplina es esencialmente educativa.
 - El trato, la integración y la participación del personal no docente son adecuados.
 - La limpieza y el cuidado de las formas se tienen en cuenta.
 - La relación con el medio es intensa y positiva.

La observación prolongada, la entrevista a los participantes, la aplicación de cuestionarios y el análisis de materiales son los principales instrumentos que pueden utilizarse para realizar la evaluación del Centro Escolar. (Santos Guerra, 1990c.)

Actividad número 12

Evaluación cualitativa de Centros Escolares.



Investigar en evaluación

Uno de los modos de mejorar la práctica es investigar sobre ella. Hablamos de una investigación realizada por los participantes, asentada en los intereses y las preocupaciones de su mejora (Carr y Kemmis, 1988; Elliott, 1991). No se plantea aquí una investigación de expertos, frecuentemente alejada de los problemas de los prácticos, con difícil repercusión en la vida de las escuelas.

Se trata de una investigación que nace en la misma acción y a ella conduce, en un intento de mejorar su sentido y su calidad. Como apunta Stenhouse (1984), es la investigación de los profesores sobre su actividad lo que permitirá comprender y mejorar su discurso, su actitud y su práctica educativa.

Una de las dimensiones más ricas de la investigación estriba en su carácter colegiado. La investigación sobre la acción indaga de forma participada sobre los procesos, también interactivos, de la acción (Kemmis y McTaggart, 1988).

La evaluación de los alumnos es un excelente filón para profundizar en la comprensión de la naturaleza del aprendizaje y sobre la calidad de la enseñanza.

“Las evaluaciones de los alumnos han sido una de las pocas fuentes de información y de conocimiento que existen sobre lo que hace y cómo funciona el sistema educativo.” (Gimeno Sacristán, 1992.)

Para mejorar la evaluación hay que partir de la incertidumbre sobre la forma de entenderla y de practicarla. De esa incertidumbre surgirá la preocupación por la indagación que permita al profesor comprender el sentido de las prácticas evaluadoras que realiza. De esa comprensión surgirán casi inevitablemente el perfeccionamiento profesional y las decisiones de cambio.

Preguntarse por el papel que desempeña la evaluación en el proceso de aprendizaje, por la participación de los alumnos en el proceso evaluador, por las diferencias en los resultados obtenidos por los mismos alumnos en diferentes evaluaciones, por la influencia de los instrumentos utilizados en la evaluación, por las repercusiones que ésta tiene en los alumnos, etc., pone en el camino de la búsqueda de respuestas rigurosas. No someter esos interrogantes a la luz de la investigación puede llevar a mantener las teorías previas y a confirmarlas a través de intuiciones o de apoyos en hechos aislados.

“La investigación en la acción aspira a alimentar el juicio práctico en situaciones concretas, y la validez de las teorías o hipótesis que genera no depende tanto de los tests científicos de la verdad como de su utilidad para ayudar a la gente a actuar más hábil e inteligentemente. En la investigación en la acción las teorías no se hacen válidas de forma aislada, para aplicarse después a la práctica. Se hacen válidas por medio de la práctica.” (Elliott, 1986.)

Sorprende que se repitan de forma sistemática comportamientos que, de ser sometidos a revisión, despertarían la curiosidad y el asombro. ¿Cómo dos profesores obtienen, año tras año, resultados tan dispares en las evaluaciones con alumnos del mismo nivel? ¿Por qué se repiten mecánicamente formas de evaluación a pesar de que su aplicación resulta claramente potenciadora de la memorización? ¿Por qué no revierte la evaluación en las decisiones sobre la forma de entender y de llevar a la práctica el proceso de enseñanza/aprendizaje? Si la evaluación es un proceso que permite la comprensión y, por consiguiente el cambio, algo falla en la escuela cuando se evalúa constantemente y se cambia tan poco.

La solución, a mi modo de ver, se encuentra en la investigación que cada profesor (o mejor, cada grupo de profesores) pone en marcha acerca de la naturaleza del proceso evaluador, de la calidad de los instrumentos que utiliza, de las relaciones que la sustentan y de las repercusiones que tiene.

Actividad número 13

Diseño de investigación.

12

Las dificultades

El tiempo

Para realizar una evaluación consistente, atenta a la evolución de cada uno de los alumnos, es preciso disponer de tiempo. La recogida de evidencias, la interpretación de las mismas, el análisis compartido de los resultados de la reflexión con otros profesionales y con los padres, exigen tiempo. Es preciso organizar adecuadamente los tiempos de planificación, intervención y evaluación.

La proporción del tiempo destinado a la acción y a la evaluación en la actividad de los profesores es poco racional. Se plantea, en definitiva, una actividad intensa, casi incesante, sin destinar el tiempo necesario a una reflexión sobre lo que con ella se está consiguiendo.

Este hecho lleva a los profesores a una compleja situación: la necesidad de hacer una serie de tareas y la dificultad para realizarlas en el horario laboral. Sin embargo, esas tareas de reflexión son de singular importancia.

El individualismo

La evaluación que aquí se propone exige una apertura a la observación, a la discusión y a la participación con lo que otros profesores realizan en el marco del mismo Centro y, también, de otros de nivel superior.

El trabajo de cada profesor encerrado en su aula es de gran importancia para la formación. Pero no es menos cierto que el alumno ha de pasar por otros niveles.

El profesor podrá perfeccionar su actividad si se abre a una visión ajena que le impida establecer un proceso de atribuciones tendentes a confirmar sus teorías previas y a dar por buena la actividad que con buena intención ha planteado como la mejor para sus alumnos.

La rutinización

El profesor está sometido a una peligrosa rutinización de comportamientos, actitudes y discursos en su práctica profesional. En primer lugar, porque la institución escolar vive y pervive independientemente de su éxito. En segundo lugar, porque no es fácil disponer de tiempos para hacer un análisis riguroso y sistemático de la práctica. En tercer lugar, porque ha sido una constante que la evaluación solamente se efectuase sobre los alumnos.

Cuando no se ponen en cuestión las prácticas de los profesores es difícil conseguir un proceso de reflexión asentado en el análisis fundamentado y riguroso.

La masificación

Cuando un profesor cuenta con muchos alumnos, no es fácil realizar una evaluación de calidad en el aula o en el Centro. Que tenga pocos alumnos no es signo inequívoco de que realiza una evaluación cualitativa e individualizada, pero será imposible si tiene un número de alumnos excesivo.

No se puede exigir al profesor que realice una evaluación continua, rica y cualitativa sin que disponga de unas condiciones adecuadas.

Las dificultades existen, pero no son insalvables. Reconocerlas, analizarlas, es un modo de comenzar a superarlas. Con las mismas dificultades institucionales, existen Centros que realizan una actividad extraordinariamente rica. Contando con los mismos problemas, existe un profesor (separado solamente de otro por el delgado tabique que divide sus aulas) que realiza una actividad creativa, adaptada, ilusionante, frente a la rutinaria, adocenada y decepcionante que realiza su compañero.

13

La evaluación escrita y diseminada

Todos los profesores tienen una amplia experiencia sobre la evaluación, en parte porque fueron alumnos y, en parte, porque la han practicado con los alumnos que han tenido. Pues bien, pocos son los que tienen reflexión escrita sobre esta importante parcela de su actividad (Santos Guerra, 1993b). Es importante que los profesionales de la educación escriban sobre su práctica profesional. Todos hacen evaluación, todos piensan sobre ella, muchos investigan sobre su naturaleza, dimensiones y efectos, pero pocos tienen reflexión escrita sobre esa indagación. Poner por escrito la investigación ayudará a sistematizar el pensamiento, casi siempre errático y difuso, sobre la evaluación. Permitirá luego una discusión y un análisis compartido del proceso de indagación y de los resultados del mismo. De ahí la necesidad de estudiar modos de producir informes sobre la evaluación que puedan ser analizados por los autores y compartidos por otros profesionales a través de la publicación y difusión.

Realizar informes escritos sobre la investigación, llevada a cabo acerca de la forma y el sentido de evaluar, ayuda a los profesionales que los hacen, pero facilita y desarrolla una plataforma de discusión y debate democrático sobre la educación.

“Un informe no es la conclusión inapelable y taxativa de la evaluación; un informe crea procesos y dinámicas sociales. En la medida en que los evaluadores sean conscientes de ello y

acepten el compromiso de que el informe y la evaluación en su conjunto deberían ayudar a la introducción y generalización de procesos y dinámicas democráticas de conocimiento y reflexión, no sólo estarán sirviendo a la sociedad y enriqueciendo a los participantes, sino que estarán ellos mismos aprendiendo.” (Angulo y otros, 1991.)

Escribir ayuda a realizar una reflexión más argumentada y precisa, facilita el debate de los protagonistas y, si esos informes se difunden, se alimenta el debate sobre los valores de la educación.

Esto supone que existen medios capaces de realizar esta difusión de forma fácil y rápida, de modo que los profesores no tengan que hacer una labor de búsqueda que exija tiempo y medios de difusión propios que no tiene.

Existen algunas dificultades que obstaculizan la redacción de informes:

- Pensar que la propia experiencia no tendrá suficiente interés para otras personas.
- Considerarse poco capaces de escribir, dada la falta de experiencia.
- Temer que se produzcan críticas o menosprecio de la tarea realizada o del informe escrito.
- Creer que las publicaciones son competencia de los académicos, investigadores profesionales, profesores universitarios que son considerados teóricos y no de los profesores de Enseñanza Primaria que se dedican a la práctica.
- Disponer de escaso tiempo para estos menesteres que no vienen planteados en la planificación del Centro ni contabilizados en el horario del profesor.

Las dificultades han de ser superadas, porque cada una de ellas tiene una contrapartida positiva: es alentador que la propia experiencia sirva para otro; se aprende a escribir compartiendo con otros esa tarea de forma crítica, se pueden afrontar las descalificaciones con nuevos argumentos, se rompe la negativa división entre teóricos y prácticos, se aprovechan tiempos algunas veces desperdiciados o mal organizados (o se reivindica la existencia de nuevos tiempos para estas tareas).

Las teorías en acción tienen mayor poder persuasivo que las simples elucubraciones teóricas. Por eso voy a referirme aquí a una investigación ya realizada (Santos Guerra, 1993a) que encierra, desde mi punto de vista, los requisitos deseables del modelo de indagación que puede transformar la práctica.

Tiene capacidad de persuasión no sólo porque ejemplifica convenientemente el modelo, sino porque garantiza que es posible y porque muestra que otros compañeros en las mismas circuns-

tancias sociales y organizativas lo han hecho. No se trata, pues, de una mera entelequia, de una hermosa teoría que describen los libros o que formalizan los expertos.

Me refiero a la investigación realizada por el Claustro de Profesores del Colegio Hogar Virgen de la Victoria de la Axarquía sobre agrupaciones flexibles de los alumnos. Al tratarse de un centro con fuerte población de niños gitanos, las preguntas sobre el agrupamiento no sólo están teñidas de ingredientes intelectuales y didácticos, sino que tiene importantes componentes sociológicos, psicológicos, éticos y políticos.

Describiré someramente los rasgos más interesantes de la experiencia:

Iniciativa interna

Se trata de una investigación de iniciativa interna. Son los profesionales que están en el Centro quienes formulan la preocupación y se interesan por indagar coherente y rigurosamente sobre ella.

¿Cómo agrupamos a nuestros alumnos?

¿Podríamos agruparlos de otro modo?

¿Cómo podremos saber cómo hacerlo mejor?

¿Cómo saber si ha dado resultado?

La incertidumbre sobre la práctica cotidiana hace saltar las preguntas y pone en marcha el motor de la investigación. La pregunta surge de la duda y la duda de la inquietud profesional.

Son ellos también los que desean darse una respuesta explorando con rigor en el quehacer de cada día, en las prácticas que realizan, en los problemas que se presentan, en las dificultades que hacen compleja la acción, en las nuevas situaciones que se diseñan.

Experiencia compartida

En la investigación participan todos los miembros del Claustro. Se trata de una experiencia colegiada que encuentra en su propia dinámica interna los apoyos psicológicos y las condiciones para la coordinación vertical y horizontal. No se hubiera podido alterar la organización de todo el Centro sin la participación de la totalidad de los profesionales.

Ese carácter compartido que define el paradigma de la colegialidad enriquece la experiencia, ya que todos aprenden de todos y todos pueden aportar su parte de conocimiento y su parcela de

actividad. Durante hora y media (la primera de la mañana) los alumnos son agrupados por criterios diferentes, haciéndose cargo de los grupos los mismos profesores también según criterios diferentes a los tradicionales. Todas las decisiones se justifican en la racionalidad del análisis y en el consenso del acuerdo. Para llegar a las decisiones se atraviesa un proceso de reflexión, de diálogo y de decisión que son en sí mismos altamente formativos. En esas discusiones se aprende a ceder, a exponer, a respetar, a compartir, a escuchar, a matizar, a interrogarse a sí mismos, a preguntar a los otros, a buscar información, etc.

Riqueza temática

La elección de la pregunta tiene mucho que ver con cuestiones esenciales de la educación. La mezcla de culturas en el centro (payos y gitanos conviven casi mitad por mitad), la preocupación por los menos favorecidos (el Centro tiene un programa de integración), la inclusión de los elementos emocionales trascienden, aunque la incluyen, la preocupación por el aprendizaje de conocimientos.

Existe un olvido institucional por relativas cuestiones a los valores. El predominio de las disciplinas y la lógica preocupación por los aprendizajes instrumentales dejan en segundo plano la atención sistematizada de los aspectos más sustantivos de la educación. Se quiera o no, la escuela educa o contraeduca. Es necesario plantearse de forma explícita y racional el proceso de formación integral.

Intención transformadora

La inquietud indagadora está transida de una finalidad fundamental: mejorar la práctica. La principal pretensión no es almacenar méritos o entretener el ocio con ocupaciones intelectuales. La búsqueda de respuestas está orientada a la transformación de la práctica.

La toma de decisiones, para ser racional, necesita apoyarse en argumentos fundamentados procedentes de la investigación. Apoyarse en intuiciones, en leyes, en teorías, en suposiciones, etcétera, encierra un mayor riesgo de equivocación. Las investigaciones de los demás tienen menor capacidad de convencimiento y escasa potencialidad de movilización de las actitudes.

Perseverancia en la indagación

La investigación dura dos años. No es un simple arrebató pasajero. No es un esfuerzo apresurado. No es, en definitiva, un fogonazo que se apaga al primer viento o a la más leve resistencia.

Los problemas surgidos, que los hubo, el tiempo necesario, la discrepancia interna, la escasez de medios, no fueron obstáculos insalvables.

Algunas dificultades surgidas en la forma de entender la integración respecto a las agrupaciones dieron lugar a debates que ayudaron a crear nuevas interrogaciones.

Facilitadores externos

Los investigadores cuentan con la ayuda de profesionales dedicados a la formación del profesorado que entienden el perfeccionamiento como un proceso de investigación que genera conocimiento y permite cambiar racionalmente.

Los facilitadores externos no son los investigadores, sino auxiliares de los profesores que indagán sobre sus prácticas. De esta forma se rompen las divisiones funcionales que convierten a unos en teóricos y a otros en prácticos.

La presencia coordinada de las instituciones dedicadas a la formación exige la comunión de paradigmas, de manera que no se contradigan los modelos y se anulen mutuamente las iniciativas. Los agentes externos no tienen la tarea de juzgar a los profesores, de indicarles qué hacen bien y qué hacen mal, sino que tratan de ayudarles a que ellos mismos emitan juicios rigurosos sobre la experiencia. El error consistiría en suplir su propio juicio, suplantar su responsabilidad y desprofesionalizar su práctica. Aunque en un momento determinado fuera útil el sistema de ofrecerles indicaciones, a la larga resultaría inoperante, ya que les habitúa a pensar y esperar que las soluciones vengan de fuera.

Evaluación externa

Por iniciativa de los profesionales se pone en marcha una evaluación externa de la experiencia. Quiero resaltar que la iniciativa es interna, que la evaluación es externa. En primer lugar porque quienes solicitan una evaluación están en excelentes condiciones para participar voluntariamente en el proceso y para reflexionar sobre sus resultados. En segundo lugar, porque la evaluación externa libra a los protagonistas de los prejuicios sobre la valoración de su práctica y del deseo de ver confirmados en ella sus teorías previas. La principal preocupación del evaluador es dilucidar sobre la calidad de los procesos educativos

Las evaluadoras externas permanecieron varios meses observando el desarrollo de la experiencia e interrogando a los protagonistas sobre ella. Al final elaboraron un informe sobre lo que

habían visto, interpretado y valorado. La negociación de los informes resultó muy laboriosa y las evaluadoras externas tuvieron que profundizar en sus análisis para satisfacer las demandas y las exigencias de precisión de los profesores.

Redacción del informe

Los profesores tenían dificultad en poner por escrito el proceso y resultado de su investigación.

La planificación de la obra, la distribución de los capítulos, la discusión de los contenidos fue un trabajo interesante para la sistematización de lo que se deseaba contar. Se prepararon muchas más cosas de las que luego pudieron ser objeto de la publicación, pero no aparecieron problemas en el momento de la selección y de la exclusión. También para ese tipo de cuestiones es necesaria la actitud colaboradora.

Edición de los escritos

Los profesores participantes en la experiencia coinciden con los autores de la publicación. El hecho de haber escrito ha posibilitado la difusión de lo que han hecho, de tal forma que otros profesionales han podido conocer así los trabajos realizados por el Claustro.

La conveniencia e incluso la obligación de hacer público el conocimiento elaborado en la reflexión sobre la práctica es un motivo para que sean dadas a conocer las investigaciones que se llevan a cabo en las escuelas.

Debate sobre la experiencia

En diversos foros (escuelas de verano, jornadas sobre investigación educativa) han tenido la oportunidad de discutir con otros profesionales el proceso y los resultados de la investigación.

Este ciclo se cierra con el descubrimiento de nuevos datos, con la reflexión sobre las sugerencias, con las aportaciones de las preguntas, con la agudeza de las críticas... La teoría se acrisola y hace que de nuevo se pongan en marcha interrogantes sobre la acción. El ciclo se forma con preguntas, respuestas y preguntas, etc.

14

Materiales para la reflexión

Bibliografía comentada

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1987): *Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas*. Ed. Alamex, Madrid.

Los capítulos 4.º, 5.º y 6.º están dedicados a la evaluación escolar, analizando los principios, los métodos y los problemas que entraña. Se centra en la vertiente cualitativa de la evaluación de los alumnos y ofrece sugerencias para la práctica escolar del docente.

ANGULO RASCO, F. (1988): "Evaluación de programas sociales", en *Revista de Educación*, número 286, mayo-agosto.

El artículo contrasta los modelos experimental y naturalista de la evaluación de programas. No ofrece, pues, respuesta a los problemas que suscita la práctica de la evaluación de los alumnos en el aula, pero es interesante en la reflexión teórica sobre la evaluación de programas.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1987): *Evaluación escolar y cambio educativo*. Ed. Morata, Madrid.

La obra se centra en el análisis de la evaluación como un elemento dinamizador del cambio en la escuela. Sugere en los planteamientos, ya que parte de un conocimiento preciso de nuestra realidad educativa.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): "El curriculum evaluado". En *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Ed. Morata, Madrid.

Es interesante el capítulo último del libro, en el que se plantea una reflexión sobre la naturaleza de la evaluación y sobre su significado didáctico, político y ético dentro del currículo.

GIMENO SACRISTÁN, J.: "La evaluación en la enseñanza (1992)". En GIMENO SACRISTÁN, J., Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): *Comprender y transformar la práctica*. Ed. Morata, Madrid.

Interesante capítulo en el que se abordan aspectos diversos de la evaluación de los alumnos en nuestro sistema de enseñanza: historia, funciones, tácticas, etc. La teoría y la práctica se funden en una excelente simbiosis.

PARLETT, M., y HAMILTON, D. (1976): "La evaluación como iluminación". En GIMENO SACRISTÁN, J., y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Ed. Akal, Madrid.

El trabajo se centra en una concepción del proceso evaluador que permite profundizar en la comprensión de los fenómenos, no limitándose a plantear la evaluación como un fenómeno sancionador y de medición.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): "Modelos contemporáneos de evaluación". En GIMENO SACRISTÁN, J., y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Ed. Akal, Madrid.

Capítulo de la obra de referencia que ofrece un panorama contrastado de modelos sobre evaluación. El autor analiza los criterios que sostienen el modelo cuantitativo de evaluación y ofrece un breve compendio de otros modelos que descansan en presupuestos de carácter cualitativo.

ROSALES, C. (1989): *Evaluar es reflexionar sobre la práctica*. Ed. Narcea, Madrid.

El autor hace una reflexión sistematizada y documentada sobre los procesos de evaluación, desde una perspectiva preferentemente cualitativa, ofreciendo sugerencias interesantes para los profesores.

SANCHO GIL, J. M. (1988): *Entre pasillos y clases*. Ed. Sendai, Barcelona.

Libro que refleja una experiencia de evaluación de un Centro Escolar de Enseñanza Media en el que se daba un elevado “fracaso escolar”. La autora sigue un modelo de investigación centrado en el paradigma naturalista.

SANTOS GUERRA, M. A. (1988): “Patología general de la evaluación educativa”. En *Infancia y Aprendizaje*, Madrid.

Se analizan en el artículo algunos de los problemas que encierra la evaluación educativa (de los alumnos, de los Centros, de los programas, etc.), tanto en su vertiente teórica como en su dimensión práctica.

SANTOS GUERRA, M. A. (1990): “Evaluación de los alumnos y aprendizaje del profesor”. En SANTOS GUERRA, M. A., y ALUMNOS DE CUARTO CURSO: *Investigar en Organización*. Elementos Auxiliares de Clase. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

El autor plantea interrogantes y ofrece sugerencias para investigar sobre la evaluación, como un fenómeno que permite comprender y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

SANTOS GUERRA, M. A. (1988): “Evaluación cualitativa de Planes y Centros de perfeccionamiento de profesorado: Una forma de mejorar la profesionalidad”. En *Investigación en la Escuela*, n.º 6. Sevilla.

Se plantea en el trabajo la evaluación de programas de perfeccionamiento desde una perspectiva de carácter cualitativo, ofreciendo una reflexión sobre la diacronía del proceso evaluador: fundamento, diseño, método, informe, metaevaluación, etc.

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

El autor plantea la necesidad de evaluar los Centros desde una perspectiva centrada en la investigación, más que en el *assessment* o la *accountability*. Desde una concepción metodológica cualitativa estudia panorámicamente el tema, desde la negociación inicial hasta la redacción y utilización de los informes. Aborda también el tema de la metaevaluación, desde la validez interna y externa del proceso.

STTUFLEBEAM (1987): *La evaluación sistemática*. Ed. Paidós, Madrid.

Libro de uno de los autores clásicos sobre el tema, que combina la reflexión teórica con la presentación de instrumentos y métodos de evaluación de la práctica escolar.

STAKE, R. (1983): "Evaluación de programas: En especial la evaluación de réplica". En DOCKRELL, W. B., y HAMILTON, D. (1983): *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Ed. Narcea, Madrid.

Colaboración interesante sobre la evaluación concebida como un proceso que permite profundizar en la comprensión de la realidad educativa y en su cambio y mejora.

Apéndice documental



Las actividades pretenden favorecer la reflexión individual y compartida de los profesores. Algunas pueden ser utilizadas de formas diversas (promover el debate, realizar réplicas, hacer comentarios, etc.). Se trata de disponer de materiales para invitar al análisis, a la profundización y a la ampliación de aspectos diversos de la evaluación.

El método de trabajo puede también ser diverso, dependiendo de la finalidad, el tiempo disponible, el número de participantes (grupo general, pequeños grupos, trabajo individual, etc.). No existe "el" método por excelencia, sobre todo cuando se sugiere de forma descontextualizada. Será la iniciativa de los participantes la principal fuente de inspiración metodológica.

Actividad número 1

Frases sobre la evaluación pronunciadas en la comunidad escolar.

1. He subido a todos los alumnos dos puntos porque las notas estaban muy bajas.
2. El Colegio al que va el niño del vecino es mucho mejor que éste, porque allí obtienen notas mucho mejores.
3. Esa asignatura es poco importante: la aprueba todo el mundo.
4. Le puse buena nota para animarle.
5. Sabe matemáticas, pero le he suspendido porque le pillé copiando.
6. Como has sacado malas notas, no vendrás de excursión.
7. Hizo bien el examen, pero suspendió porque se portó fatal.

- 
8. Quiero que me evalúen como a mi hermano, que es mayor.
 9. Me han tocado los más torpes: he suspendido a más de la mitad.
 10. La fórmula de la corrección es objetiva: no hay nada que discutir.
 11. Es imposible evaluar en áreas de carácter tan ambiguo.
 12. Vienen muy mal preparados: hay que suspender para que aprendan.
 13. Si no suspendemos, ¿qué pasará cuando pasen a Bachillerato?
 14. Los padres sólo se preocupan por las notas.
 15. Yo en el primer trimestre prefiero pegar fuerte.
 16. El profesor me tiene manía: nunca aprobaré.
 17. Cállate, que luego haces mal el control.
 18. Es una pena que tenga peores informes que su hermano.
 19. Ha obtenido un buen informe, pero puede esforzarse más.
 20. Los padres quieren a toda costa que su hijo sea el mejor.
 21. Expliqué mal las instrucciones y todos cometieron el mismo error.
 22. Yo les doy buenas notas a todos. Bastante tienen con estar escolarizados.
 23. Tú eres muy inteligente. Un sobresaliente para ti es como un aprobado para otro.
 24. Si no fuera obligatorio, no evaluaría.
 25. Este grupo es un desastre. No hay nada que hacer con él.
 26. Hoy no tengo ganas de trabajar. Les pondré un control.
 27. Si no aparece en el DCB, ¿por qué vamos a perder el tiempo haciéndolo?
 28. A mí, en los controles me gusta que sean creativos.
 29. Haré un ejercicio para ver cómo andan.
 30. Este profesor les exige demasiado.
- 

-
-
31. Progresa adecuadamente. ¿Es como un ocho de antes?
 32. Tenéis que repetirlo de memoria. Bueno, si alguno no es capaz, lo puede decir con sus propias palabras.
 33. Si no les pones controles, no estudian.
 34. Con niños tan pequeños no se puede hacer autoevaluación.
 35. Les pondré un control que se van a acordar.
 36. Como evalúe un día que esté de mal humor, se muestra más exigente.
 37. Lo bueno de los niños ya lo ven; lo que hace falta es corregirles los defectos.
 38. Todo lo bueno de los niños se debe a que son sus hijos; si no avanzan como esperan es culpa de los profesores.
 39. La letra pequeña no entra.
 40. Para hacer evaluación cualitativa tendríamos que tener menos horas de clase y muchos menos alumnos.
 41. Yo suspendo por las faltas de ortografía. Hay que acostumbrarles a escribir bien.
 42. Con un profesor exigente los niños aprenden más.
 43. Dicen que la nota es lo de menos, pero luego te piden el expediente.
 44. La evaluación sólo sirve para dar más trabajo.
 45. Se habla de evaluación cualitativa, pero los padres sólo entienden de números y de comparaciones.
 46. Los que van mal en Primaria, luego van mal siempre.
 47. Lo copió todo de mi ejercicio; él aprobó y yo suspendí.
 48. Este profesor corrige como le da la gana.
 49. La evaluación es indispensable para la comprensión de lo que sucede en el aula.
 50. Qué suerte. Me cayó lo único que sabía.
 51. Si se autoevalúan, todos se aprueban.
 52. Estaba nervioso y no me acordé de nada.
-

-
53. A mí me gustaría que los controles fueran orales, porque no me gusta escribir.
 54. Como no apruebe esta vez, no vuelvo a estudiar.
 55. Es hueso, pero por eso aprendes mucho.
 56. Como no pongas lo que él espera, no hay nada que hacer.
 57. Este profesor pone buenas notas a los que tiene enchufados.
 58. Todo el día estamos haciendo controles.
 59. Lo importante es aprobar, no saber.
 60. Los alumnos no deben escuchar lo que decimos los profesores en las sesiones de evaluación.

Sugerencias para el debate:

¿Qué concepciones subyacen a estas afirmaciones? ¿Cómo se llega a ellas desde la teoría y la práctica? ¿Son frecuentes en los Centros? ¿Cómo se fraguan? ¿Cómo evolucionan a medida que avanzan los profesores en experiencia? ¿Qué posibilidades existen de intervenir sobre los diferentes estamentos a los que pertenecen los miembros que las pronuncian (padres, profesores, alumnos)?

Actividad número 2

Patología general de la evaluación educativa.

Sugerencias: ¿Existe este tipo de patología en la evaluación escolar de la EP? ¿Cómo hacer un diagnóstico preciso y riguroso? ¿Es posible conseguir cambios en profundidad desde la acción exclusivamente individual? ¿Qué estrategias de formación son necesarias para superar esta patología?

Otras sugerencias: Plantear soluciones para prevenir o remediar las patologías enunciadas en el artículo.

Actividad número 3

¿Dicen la verdad las fotografías?

(Véase BECKER, S. H. (1978): "¿Dicen la verdad las fotografías?." En COOK, T. D., y REICHARDT, CH. S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Ed. Morata, Madrid.)

Sugerencias para el trabajo: Obtener fotografías de algunas sesiones y analizarlas. Conversar a través de ellas sobre la práctica. Analizar las posibilidades y las limitaciones de la fotografía como método para comprender la realidad.

Otras sugerencias: Obtener fotografías de una situación educativa y analizarlas con la ayuda de los participantes en la situación.

Actividad número 4

¿Cómo lograr la triangulación cuando sólo hay dos en el cuadrilátero?

(Véase HULL, CH. (1986): "¿Cómo hacer triangulación cuando sólo hay dos en el cuadrilátero?" En ELLIOTT, J., y otros (1986): *Investigación-acción en el aula*. Generalitat Valenciana.)

Sugerencias para el debate: ¿Es fácil que el profesor acepte un observador en el aula? ¿Por qué? ¿Es posible la observación a través de métodos como los propuestos por Charles Hull? ¿Qué problemas presenta la triangulación?

Otras sugerencias: Grabar una sesión de trabajo y analizar el resultado y las dificultades que se han encontrado para realizarla.

Actividad número 5

La hora de calificar.

(WOOD, M. (1986): "La hora de calificar". En ELLIOTT, J., y otros: *Investigación-acción en el aula*. Generalitat Valenciana.)

Sugerencias para el debate: ¿Qué tipo de anotaciones hacen los profesores en los trabajos de alumnos? ¿Qué finalidad tienen? ¿Qué efectos producen? ¿Cómo las perciben los alumnos? ¿Qué factores intervienen en el acto de calificar?

Otras sugerencias: Analizar los ejercicios de los alumnos ya corregidos por otros profesores.

Actividad número 6**Análisis de una incidencia**

Hemos tenido sesión evaluadora. Alguien ha dicho: “No estudian”. Yo he añadido, casi rutinariamente: “No quieren estudiar”. En efecto, varios chicos nos lo han confirmado. “Mis padres me obligan a estudiar, aunque yo no quiero.”

Siempre resulta engañoso
un planteamiento simplista y parcial.

“Son vagos.”

“Son tontos.”

“Son pasotas.”

Éste es el diagnóstico más frecuente,
más inquietante también,
sobre el fracaso escolar.

Me pregunto antes muchas cosas,
muchas otras cosas:

¿Resultan atractivos los planes de estudio,
resultan racionales?

¿Acaso les sirve para algo
todo ese caudal de conceptos inertes,
de teorías reiteradas,
de frases sin sentido?

¿Enraizan con sus intereses,
con sus inquietudes
todas nuestras clases,
casi siempre aburridas?

→ ¿Son nuestros métodos atrayentes,
son acaso estimulantes,
son cada día nuevos?
Siempre me ha llamado la atención
esa tremenda facilidad
con que casi siempre el niño aprende
—sin clases, sin notas, sin colegio—
los primeros rudimentos de la lengua.
Cada uno a su ritmo,
cada niño a su aire,
apoyando su palabra en la necesidad de decirla,
su frase en el agrado de escucharse a sí mismo,
su conversación en la posibilidad de comunicarse.
Cuando empieza la escuela se complican las cosas:
Todos a la vez,
todos a la misma hora,
todos con parecido ritmo.
Enseguida empiezan las comparaciones,
las notas, los suspensos,
los objetivos mínimos del curso...
Empiezan las estructuras gramaticales,
las listas de obras de autores
que “dicen” elocuentes

→

los elocuentes profesores.

Pero los alumnos están en silencio
aprendiendo la lengua.

Alguien me ha dicho no sé dónde
que le han mandado aprender la “b”:
toda una larga hilera de palabras
en un muerto diccionario.

(Tomado de SANTOS GUERRA, M. A. (1982): *Yo te educo, tú me educas*. Ed. Zero Zyx, Madrid.)

Sugerencias para el debate: ¿Cómo son las sesiones de evaluación? ¿Asisten los alumnos a ellas? ¿Por qué? ¿Qué criterios pedagógicos las rigen? ¿Qué análisis se hace de la práctica? ¿Ayudan a mejorar y a cambiar? ¿Ayudan a comprender la práctica? ¿Existe tiempo suficiente para que tengan auténtico contenido pedagógico?

Otras sugerencias: Escribir un informe de cómo suele ser una sesión de evaluación en el Centro. Someterla a análisis de otros profesores.

Actividad número 7

¿Cómo evaluar los materiales?

Sugerencias para el debate: ¿Qué materiales se utilizan en Educación Primaria? ¿Qué papel juega el libro de texto? ¿Se confeccionan materiales en las aulas? ¿Qué riqueza pedagógica tienen los materiales que se usan? ¿Quién decide sobre los materiales?

Otras sugerencias: Analizar algunos materiales elaborados por los asistentes.

Actividad número 8

Técnica del riesgo.

El grupo de profesores expresa los eventuales riesgos que podrían derivarse de la evaluación de los alumnos y discute su realidad, su alcance y la forma de solucionarlos.

Finalidad:

La técnica del riesgo —expuesta por R. F. Maier— es un procedimiento grupal que tiene por objeto reducir o eliminar ciertos riesgos o temores por medio de la libre manifestación de los mismos. Se trata, sobre todo, de los temores inherentes a situaciones referentes a las relaciones humanas. *“Para reducir los temores —dice Maier— hay que liberar la expresión.”*

Metodología:

- a) El Coordinador del grupo formula con precisión la situación real o hipotética productora de temores o sensación de riesgo. En este caso, puede ser la de evaluar a los alumnos o la de coordinar la sesión de evaluación o la de entregar los informes de evaluación a los padres. Solicita que se fije la atención sobre estos aspectos y que se manifiesten por escrito los puntos de vista con absoluta libertad. Se trata de que cada uno explicita sus miedos, no los que supone que sienten los profesores en general.
- b) Se anotan en la pizarra, sin discusión previa de los mismos.
- c) Agotada la expresión de los riesgos, el Coordinador invita a discutir los que han sido anotados en la pizarra. Se entabla una discusión sobre su origen, fundamento, soluciones, experiencias, etc.
- d) Durante el análisis se observará la aceptación o rechazo del grupo hacia un determinado riesgo. Puede suceder que muchos riesgos anotados, o cuando menos alguno, parezcan irreales o carentes de fundamento...
- e) Es posible que en una sola sesión no pueda abordarse el análisis de todos los temores. En otro momento se podrá volver sobre otros temores de la lista.

Sugerencias prácticas:

- a) Conviene que el grupo no sea muy numeroso para facilitar la participación de todos. Puede subdividirse el grupo general en pequeños grupos.
- b) Es importante favorecer el intercambio de opiniones y experiencias. Este hecho destruye la hostilidad y la desconfianza, basadas a menudo en lo que uno cree que el otro piensa.

Sugerencias para el debate: ¿Cómo afrontar esos riesgos o temores? ¿Es posible trabajarlos conjuntamente? ¿Qué hay que cambiar para que no desvirtúen el sentido de la evaluación?

Otras sugerencias: En pequeños grupos o individualmente ofrecer la respuesta a algún riesgo expresado por otros compañeros.

Actividad número 9**Carta abierta a los padres sobre el modo de leer de forma educativa un informe de evaluación.**

Queridos amigos:

Os enviamos un Informe de la Evaluación de vuestro hijo con el deseo de que conozcáis cómo va realizando su aprendizaje en el Centro. Queremos compartir con vosotros la reflexión que hemos hecho a lo largo de este período. En primer lugar para que sepáis lo que hemos querido reflejar en este Informe, sobre el que nos gustaría hablar personalmente con vosotros. En segundo lugar para pedir os opinión sobre los avances que el niño realiza en la casa.

No es un Informe que deba ser comparado con el de otros Centros o con el de otros niños, de manera que produzca en vosotros una reacción competitiva. Se trata de que el niño siga su ritmo y avance según la longitud de sus pasos. No se puede imponer un ritmo igual para todos. Las comparaciones, a veces, resultan poco fructíferas para el hijo y muy dañinas para los padres.

Las dudas que encontréis podéis consultarlas con nosotros. Aunque hemos utilizado un lenguaje escasamente tecnicado, habrá términos, conceptos y valoraciones que merezcan una aclaración o un comentario. La LOGSE ha introducido cambios que es necesario conocer. Entre todos podremos construir un Proyecto educativo de interés para los niños y, en definitiva, para la sociedad.

No es positiva una reacción ante la lectura del Informe que conduzca a la ansiedad o a la tensión. Presionar al hijo de forma indebida o apartarle de aquello que más le gusta hacer en el Centro puede cortar sus mejores vínculos con él.

La obsesión por la eficiencia la puede bloquear. Es preferible entender la colaboración con el Centro como una aportación al proceso de reflexión y de actuación que estamos realizando con los niños.

Vosotros podéis aportar muchos elementos de juicio para la evaluación. Podéis decir cómo evoluciona en su expresión, en su comunicación con vosotros o con los hermanos, en su relación con las cosas... A veces los niños se comportan de forma muy diferente en el Centro y en la casa. Es bueno conocer esas discrepancias.

El diálogo permanente con nosotros ayudará al niño a mejorar. Todos le conoceremos mejor y podremos trabajar coordinados en la misma dirección. En definitiva, a todos nos interesa una misma causa: la mejor educación de vuestro hijo.

Un cordial saludo

Sugerencias para el trabajo: Redactar un documento dirigido a los padres/madres del Centro en el que se plantee la problemática de la evaluación (como miembros del Claustro y como tutor de un curso).

Actividad número 10

Experiencia de colaboración con los padres.

Los padres han de tener en cuenta diversos tipos de sugerencias para colaborar con el Centro a través de la evaluación y de la reacción ante el avance de los hijos en el ámbito escolar.

Esta iniciativa consiste en que los profesores de vuestros hijos os pedimos en este documento la colaboración que demandamos de vosotros y esperamos que vosotros, a través de vuestros representante o de cualquier otro modo, nos digáis qué es lo que deseáis de nosotros como personas y como Institución. La finalidad, como fácilmente podrá verse, es realizar un diálogo que nos permita a todos colaborar más eficazmente en la educación de los niños.

He aquí algunas sugerencias que puede formular el profesorado:

1. Que la madre no sea la única responsable de la relación con el Centro ni con el profesor del alumno.
2. Que la familia no se ponga en contacto con el Centro únicamente al finalizar el curso.
3. Que no limite el contacto con el Centro a las llamadas de los profesores.
4. Que no acuda sólo al Centro cuando existen problemas de rendimiento o de conducta.
5. Que no se exclusivice el éxito de la escuela en los logros académicos.
6. Que no compare los resultados de los hijos con los de los alumnos de otros Centros o con otros alumnos del mismo.
7. Que no utilice criterios depauperados educativamente: juzgar sólo los resultados, atribuir los fracasos sólo a los profesores, utilizar al hijo como trofeo, etc.
8. Que no responda solamente con el castigo a los malos resultados de la evaluación.
9. Que estudie los modos de ayudar al hijo, como persona y como estudiante.
10. Que escuche las explicaciones del hijo, tanto sobre la marcha de los estudios como de las evaluaciones.

Los padres podrían elaborar su decálogo para plantárselo a los profesores. Unos y otros establecerían un diálogo sobre sus respectivos puntos de vista.

Actividad número 11

Evaluación cualitativa de Centros Escolares.

Sugerencias para el debate: ¿Se evalúan los Centros escolares? ¿Por qué? ¿Cómo se podría poner en marcha un proceso de evaluación interna? ¿Cómo hacer de esa evaluación un fenómeno de mejora? ¿Qué métodos consideras más eficaces para evaluar la actividad del Centro?

Actividad número 12

Diseño de investigación.

Sugerencias para el debate: ¿Qué ventajas tiene la investigación compartida? ¿Es fácil realizar investigación en la acción? ¿Qué problemas existen? ¿Cómo poder impulsarla? ¿Qué ventajas tiene la publicación de los informes? ¿Cómo superar las dificultades para publicar?

Otras sugerencias: Hacer un proyecto de investigación sobre algún aspecto de la evaluación en Educación Primaria.

Referencias bibliográficas del texto

ALBERICIO, J. J. (1991): *Educar para la diversidad*. Ed. Bruño, Madrid.

ANGULO, F., y otros (1991): "Evaluación educativa y participación democrática". En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 195.

BARBIER, J. M. (1993): *La evaluación en los procesos de formación*. Paidós/M. E. C. Barcelona.

BARRUECO, A., y otros (1985): *Agrupación flexible de alumnos en E. G. B.* ICE, Universidad de Salamanca.

BELMONTE, M. (1993): *La práctica de la evaluación en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. ICE, Universidad de Deusto.

- CARR, W., y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Ed. Martínez Roca, Barcelona.
- CASANOVA, M. A. (1992): *La evaluación, garantía de la calidad del centro educativo*. Edelvives, Zaragoza.
- CRONBACH, L. J. (1963): *Course Improvement through Evaluation*. Teacher College Record, 64.
- DOYLE, W. (1978): "Paradigms for Research on Teacher Effectiveness". En *Review of Research in Education*, 5.
- DOYLE, W. (1983): "Academic Work". En *Review of Educational Research*. Vol. 53, núm. 2.
- EISNER, E. W. (1985): *The Art of Educational Evaluation*. The Falmer Press, London.
- ELLIOTT, J. (1986): "Action Research: Normas para la autoevaluación en los Colegios". En ELLIOTT, J., y otros: *Investigación/acción en el aula*. Conselleria de Cultura. Generalitat de Valencia.
- ELLIOTT, J. (1991): *Investigación-acción en educación*. Ed. Morata, Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J.: "La evaluación en la enseñanza" (1992). En GIMENO SACRISTÁN, J., y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): *Comprender y transformar la práctica*. Ed. Morata, Madrid.
- GUBA, G. E., y LINCOLN, I. S. (1982): *Effective Evaluation*. Jossey Bass. San Francisco.
- KEMMIS, S., et al. (1981): "Principles of Procedure in Curriculum Evaluation". En *Journal of Curriculum Studies*, 13, 2.
- KEMMIS, S., y MACTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar investigación-acción*. Ed. Laertes, Barcelona.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, E. (1988): "Profesión docente y autoevaluación institucional". En *Revista de Educación*, núm. 285.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. M. E. C., Madrid.
- PORLAND, R., y MARTÍN, J. (1991): *El diario del profesor*. Serie Práctica, núm. 6. Díada Editoras. Sevilla.
- POSTIC, M., y DE KETELE, J. M. (1992): *Observar las situaciones educativas*. Ed. Narcea. Madrid.

-
- ROSALES, C. (1989): *Evaluar es reflexionar sobre la práctica*. Ed. Narcea. Madrid.
- SÁNCHEZ, S., y otros (1993): *Manual del profesor de Educación Primaria*. Editorial Escuela Española. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990a): "Evaluación de los alumnos y aprendizaje del profesor". En SANTOS GUERRA, M. A., y ALUMNOS DE CUARTO CURSO: *Investigar en Organización*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990b): "Las bisagras del sistema". En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 185.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990c): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de Centros Escolares*. Ed. Akal. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1992): "Los efectos secundarios del sistema". En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 199.
- SANTOS GUERRA, M. A. (coord.) (1993a): *Agrupamientos flexibles de alumnos. Investigación de un Claustro de profesorado*. Ed. Díada. Serie Prácticas. Sevilla.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993b): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ed. Aljibe. Archidona.
- SIMONS, H. (1988): *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*. The Falmer Press. London.
- STAKE, R. (1981): Citado por SCRIVEN, M.: *Evaluation Thesaurus*. Edgepress Inverness. California.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Ed. Morata. Madrid.
- TAVERNIER, R. (1987): *La escuela antes de los seis años*. Ed. Martínez Roca. Madrid.
- WEICK, K. (1982): "Management of Organizational Change Among Loosely Coupled Elements". En GODMAN, P. S. (Eds.): *Change in Organizations*. Jossey Bass. San Francisco.



DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

Subdirección General
de FORMACIÓN DEL PROFESORADO