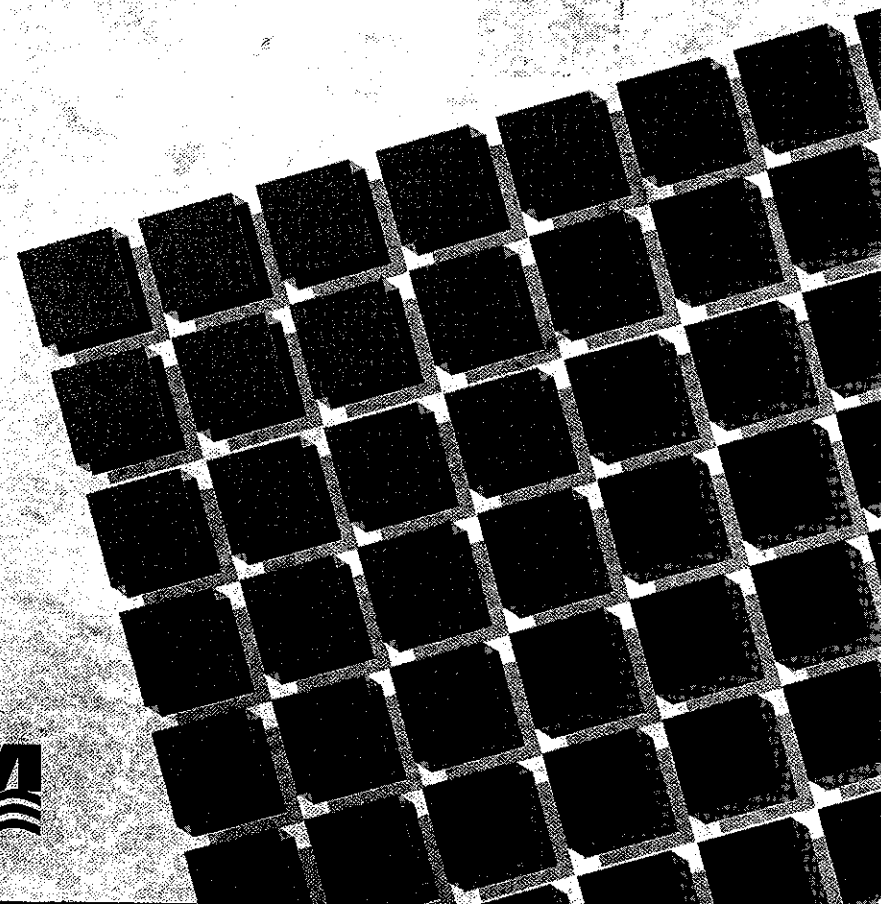


EVALUAR ES COMPRENDER

MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA

MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA

EVALUAR ES COMPRENDER



sar y a convivir, la evaluación tratará de dar respuesta a esas inquietudes.

Este libro es una compilación de artículos publicados en medios diferentes (algunos de es-

casa difusión) y en distintas fechas e idiomas. Agruparlos aquí, traducidos algunos al castellano, tiene el interés de propiciar su conocimiento y de facilitar su manejo. Se han dividido en tres grandes apartados. En el primero, se presentan los trabajos relativos a la *evaluación en el aula*; en el segundo, los que se refieren a la *evaluación de los centros*; en el tercero, a la *evaluación en el sistema*.

Espero que la lectura de estas aportaciones ayude a los profesionales no sólo a comprender sino a mejorar las tareas de evaluación que realizan. Ésa es, al menos, mi pretensión. Ésa es mi esperanza.

El autor

ISBN 950-550-234-6



9 789505 502349

evaluación se ha convertido en una de las cuestiones ponderantes del curso y de la actividad educativa. Es de extrañar que se ponga sobre tapete todas estas concepciones (sobre la sociedad, la escuela, la tarea del docente, el rendimiento de los alumnos y las alumnas). Si consideramos que la escuela tiene la misión de hacer una selección de los mejores, la evaluación consistirá en unas pruebas selectas que permitan hacer clasificaciones. Si la finalidad de la tarea del docente es meter en la cabeza algunas ideas y conceptos, la evaluación consistirá en examinar al estudiante para comprobar cuánto ha aprendido. Por el contrario, si la finalidad de la escuela es ayudar a equilibrar la desigualdad, la evaluación será un medio para saber cómo ayudar a quienes más lo necesitan. Si la pretensión del educador es que el alumno aprenda a pen-

■ ■ RE

Colección Respuestas educativas

Supervisión de texto: Pablo Valle

ISBN 950-550-234-6

© 1998 by MAGISTERIO DEL RÍO DE LA PLATA

Hecho el depósito que previene la Ley 11.723

Todos los derechos reservados

LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA
PRINTED IN ARGENTINA

1.

EVALUAR ES COMPRENDER. DE LA CONCEPCIÓN TÉCNICA A LA DIMENSIÓN CRÍTICA

La evaluación, no sin motivo, se ha convertido en los últimos años en uno de los ejes sobre los que pivota la reflexión educativa. Puede haber en ese hecho un componente irracional, como el que impulsa algunas modas y muchos intereses de diverso tipo que se promueven de forma más o menos explícita. Lo cierto es que la forma de entender la evaluación condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por una parte, la forma de concebir y desarrollar ese proceso conduce a una forma de practicar la evaluación, pero no es menos cierta la tesis contraria: una forma de entender la evaluación hace que se supediten a ella las concepciones y los métodos de enseñanza.

La concepción predominante sobre la evaluación afecta no sólo a la que se realiza en las aulas con los alumnos y alumnas sino a los centros escolares, ahora que la LO-PEGCD ha puesto sobre el tapete la necesidad de que las instituciones educativas sean sometidas a análisis. La utiliza-

ción de la evaluación como un instrumento de diagnóstico, de aprendizaje y de comprensión encaminada a la mejora tiene una menor presencia que la evaluación como mecanismo de control, de selección, de comparación y de medición.

No es que existan dos paradigmas únicos, radicalmente opuestos, sin zonas intermedias en que se entremezclen las concepciones y los enfoques divergentes. La educación (e incluso la enseñanza) está transida de complejidad. No es acertado simplificar un proceso tan complicado como la adquisición de aprendizajes o el desarrollo personal.

¿A qué llamamos éxito y fracaso escolar? Si los grandes triunfadores del sistema no son capaces de que descieran significativamente en la sociedad las grandes lacras de la desigualdad, la injusticia, la opresión, etc., ¿por qué hablamos de éxito del sistema? Hay, pues, una dimensión colectiva y social de la evaluación educativa que, en definitiva, se pregunta por las consecuencias de la educación en la mejora de la sociedad. ¿Qué hacen los que triunfan con el conocimiento adquirido? ¿Para qué sirve haber alcanzado el éxito?

La finalidad esencial de la pedagogía es proporcionar medios a los grupos sociales oprimidos para que tomen conciencia de su situación y facilitarles los instrumentos para encontrar métodos de transformación de la realidad (Trend, 1995).

La evaluación tiene una dimensión sociológica ya que se convierte en la criba que selecciona a los estudiantes y permite o impide su avance en las siguientes etapas del sistema. Cuando no existe igualdad de oportunidades, una pretendida evaluación justa y objetiva lo que hace es perpetuar y acentuar las diferencias. ¿Cómo van a obtener unos resultados similares en unas pruebas de inglés un alumno que tiene en su casa ayudas suplementarias, profesores particulares, materiales especializados y, sobre todo, un clima favorable,

y otro que no dispone de ayuda alguna y que, por el contrario, vive en un ambiente culturalmente depauperado?

Siendo el ritmo escolar muy intenso, no puede seguirse en el tiempo escolar. Por eso es necesario, como dice Bernstein (1990), un segundo lugar de trabajo en la familia. ¿Qué sucede con los que no lo tienen? ¿No es cierto que vuelven a estar castigados y discriminados?

BERNSTEIN
papel
de lo
fili e

"A pesar de su indiscutible interés, la gratuidad de los estudios, si en cierta medida favorece la escolarización de niños de bajo nivel económico, es insuficiente para igualar el peso financiero de la educación entre los diferentes grupos sociales; puesto que la educación, salvo raras excepciones, nunca es totalmente gratuita, en general el 'lucro cesante' de los alumnos queda a cargo de las familias, lo que imposibilita una verdadera democratización de la enseñanza" (Hallack, 1977).

Por otra parte, la forma de practicar la evaluación descansa frecuentemente en utensilios lingüísticos. ¿Cómo van a dominarlos de la misma forma quienes tienen en la casa una enorme pobreza en los medios de expresión?

LENGUAJE

Las repercusiones psicológicas de la evaluación son importantes ya que, a través de sus resultados, los estudiantes van configurando su autoconcepto. Uno de los referentes que determina la autoestima es el pretendido valor objetivo de la evaluación docente. Obtendrán calificaciones sobresalientes los estudiantes inteligentes y esforzados.

Los estudiantes tratan de acomodarse a las exigencias de la evaluación. Si el profesor aplica pruebas objetivas, el alumno estudiará de forma que pueda obtener un resultado satisfactorio en las pruebas.

Está forzada la división dicotómica porque la medición puede conducir a la comprensión y porque ésta puede basar-

se en la medición. El carácter maniqueo de esta dicotomía ha de entenderse desde una perspectiva metodológica, es decir, como una simple estrategia para la comprensión a través del contraste.

Me refiero al predominio de unos componentes sobre otros, al modelo del que se derivan las pautas de comportamiento. Es una clasificación discutible, pero que puede iluminar un debate siempre necesario.

Estas dos dimensiones pueden aplicarse tanto a la evaluación de los alumnos y alumnas como a la de los centros escolares: la filosofía que las genera, las mantiene y las utiliza es la misma.

1. LA EVALUACIÓN COMO MEDICIÓN. DIMENSIÓN TECNOLÓGICA /POSITIVISTA

La evaluación no es un fenómeno meramente técnico, alejado de dimensiones políticas. Ésa es la trampa que se tiende a quienes ingenuamente creen que las cosas son como son y que, en esencia, no se pueden cambiar. La evaluación es un constructo social y cumple unas funciones que interesan a unos y perjudican a otros. No se debe ocultar la naturaleza política y ética de la evaluación.

"La escuela cumple por la vía de la evaluación una función ideológica del Estado" (Álvarez Méndez, 1995).

El proceso de evaluación encierra mecanismos de poder que ejerce el profesor y la institución. Quien tiene capacidad de evaluar establece los criterios, los aplica de forma e interpreta y atribuye causas y decide cuáles han de ser los caminos de cambio.

"El discurso político sobre la educación (y en él va incluida la evaluación) transforma lo que debe ser prioritariamente

te una cuestión moral en un rompecabezas técnico hasta hacerlo administrativamente viable" (Álvarez Méndez, 1995).

Las exigencias de la Reforma (nacidas de la inquietud del legislador, más que de la preocupación de los profesionales) ha despertado preguntas y avivado preocupaciones de carácter técnico: ¿con cuántas asignaturas suspensas se promociona?, ¿cómo se hacen los informes?, ¿cómo se promedia la evaluación de conocimientos con la evaluación de actitudes y procedimientos?, etc. Pero no ha despertado interrogaciones sobre cuestiones esenciales de la evaluación, sobre su dimensión ideológica, política y ética. Por ejemplo: ¿a quién beneficia una forma de entender la evaluación?, ¿qué intereses promueve?, ¿a qué modelo educativo y a qué tipo de sociedad responde?, etc.

La evaluación no sólo incorpora procesos de medición y de cuantificación sino también explicaciones causales sobre las mismas. He asistido a numerosas sesiones de evaluación en las que los profesores atribuyen el fracaso a causas exclusivamente centradas en los alumnos:

- Los alumnos*
- FRACASO ESCOLAR: ALGUNAS CONCEPCIONES MÁS COMUNES*
- son torpes,
 - son vagos,
 - están mal preparados
 - ven demasiada televisión,
 - no atienden,
 - no saben estudiar,
 - se portan mal,
 - están desmotivados,
 - no entienden,
 - forman un grupo malo,
 - las familias no ayudan, etc.

Cuando se atribuyen todas las explicaciones del fracaso a factores ajenos, ¿cómo se van a mejorar la práctica profesional, el contexto organizativo, la organización de los contenidos, la metodología de enseñanza, el modo de evaluación...? Son los alumnos quienes han de modificar sus comportamientos o redoblar su esfuerzo, son los padres y las madres quienes tienen que ayudar más y mejor a sus hijos e hijas, etc.

En una sociedad meritocrática, es lógico que exista un modelo de evaluación que solamente tenga en cuenta los resultados y las calificaciones.

• NATURALEZA

Es una evaluación que consiste, fundamentalmente, en la comprobación de los resultados del aprendizaje en el ámbito de los conocimientos. Se realiza a través de pruebas estandarizadas, para todos iguales, aplicadas en los mismos tiempos y corregidas con criterios similares. La evaluación se convierte en una comprobación del aprendizaje y en un medio de control social.

Se expresa a través de números y se cuantifica en resultados que pueden compararse. La utilización estadística de los datos tiene un nivel micro en el aula y un nivel macro fuera de la misma. (El assessment institucional consiste precisamente en la medición de resultados a través de pruebas, en el establecimiento de clasificaciones y en la recompensa a quienes mejores puestos alcanzan.)

Entraña una concepción utilitarista del aprendizaje, de modo que el rendimiento es el único o al menos el más valioso de los indicadores del éxito.

La concepción técnica de la evaluación exige la taxonomización de los objetivos, porque la comprobación del aprendizaje se puede efectuar de forma clara y precisa. Se simplifica la comprobación, ya que no se ocupa de los efectos secundarios, no se pregunta por las causas del fracaso y no se plantea cuestiones relativas a la transformación de los procesos.

• FUNCIONES

Algunas funciones se acentúan desde esta concepción. No es que desaparezcan otras, pero cobran especial relevancia las que siguen:

Control: la evaluación permite controlar la presencia en el sistema y la superación de sus dispositivos de garantía.

Selección: a través de la evaluación, el sistema educativo va dejando fuera a quienes no superan las pruebas y va eligiendo a quienes son capaces de superarlas. De hecho, no existe una clara relación entre éxito académico y éxito laboral o social.

Comprobación: la evaluación permite saber si se han conseguido los objetivos propuestos, según una escala de valoraciones. Como la evaluación se realiza siguiendo los objetivos propuestos, la superación de las pruebas sirve de garantía social.

Clasificación: como la evaluación tiene un referente comparativo doble (con los mínimos y con los demás estudiantes), los resultados permiten clasificar a los estudiantes.

Acreditación: la superación de los controles de la evaluación conduce a la acreditación académica y social. Esa acreditación tiene también una escala. De hecho, se utiliza

en concursos y oposiciones. La media de las calificaciones es un indicador relevante.

Jerarquización: la evaluación encierra poder porque quien evalúa impone criterios, aplica pruebas y decide cuáles han de ser las pautas de corrección. Puede, incluso, negarse a compartirlas y a discutir las con los alumnos y alumnas.

Etiología: este modelo se instala en el sistema porque la sociedad desea contar con indicadores cuantificables del éxito o del fracaso. Los niveles siguientes del sistema educativo condicionan también la evaluación de los inferiores. De hecho, se van endureciendo las dimensiones cuantitativas a medida que se avanza en el sistema.

Otra causa de la implantación de este modelo es su mayor simplicidad. La cuantificación libera de preguntas profundas ya que todo parece explicable.

A esto se añade que los profesores tienen una justificación más contundente cuando se producen reclamaciones y reivindicaciones si han aplicado fórmulas matemáticas para la corrección de pruebas objetivas.

• CONSECUENCIAS

En otro lugar (Santos Guerra, 1996), he analizado las características culturales que genera una determinada forma de realizar la evaluación en las escuelas. He aquí algunas de ellas:

Cultura del individualismo: la hora de la verdad en la enseñanza es la hora de los exámenes y de los resultados. Cuando se suspende, se ha perdido el curso, independiente-

mente de lo que se haya aprendido. Aunque se insista en la importancia del trabajo cooperativo, la evaluación tiene siempre un carácter rabiosamente individual.

Cultura de la competitividad: los compañeros tienden a ser vistos como rivales, ya que se han convertido en competidores. El hecho de que no todos puedan conseguir becas, puestos de trabajo, distinciones, etc. hace que se establezca un clima de competitividad que no siempre respeta las reglas morales de juego.

Cultura de la cuantificación: los informes finales son cuantitativos y se encierran en un número o en una palabra que responde a una escala nominal. Aunque se hable de evaluación cualitativa, lo cierto es que al final del proceso evaluador tiene que aparecer la calificación en términos de suspenso, aprobado, notable, sobresaliente.

Cultura de la simplificación: este planteamiento cuantificador que se centra en los resultados evita profundizar en los problemas profundos que subyacen en la práctica educativa. Problemas relativos a la igualdad de oportunidades, a las causas del fracaso, a la adaptación del sistema a las capacidades de cada alumno, etc. La simplificación deja al margen los efectos secundarios, los beneficios difusos o tardíos, la interrogación sobre los objetivos propuestos y, sobre todo, aquellos logros que quedan más allá del escrutinio de los evaluadores, como he oído decir a Robert Stake.

Cultura de la inmediatez: el éxito o el fracaso inmediato se producen en cada evaluación sin que se planteen otras cuestiones más alejadas de los intereses del momento. Las familias procuran que sus hijos/as superen el peldaño de cada evaluación, y los niños y niñas ponen el máximo empeño en salir adelante en las pruebas que deben afrontar.

El carácter no democrático de la evaluación (pocas veces se negocian los contenidos, los criterios, la aplicación de los mismos, etc.) hace que los alumnos tengan que acomodarse a las exigencias de cada profesor. De hecho, los alumnos se preguntan y acaban sabiendo cuáles son las peculiares demandas de cada profesor.

Puesto que todo el proceso está cargado de poder, los alumnos, lejos de poner en cuestión esos criterios, hacen lo posible por acomodarse a ellos a pesar de su manifiesta irracionalidad o injusticia.

Muchos profesores utilizan de un año para otro los mismos criterios de evaluación sin que la reflexión sobre la práctica, el contraste con los planteamientos de otros colegas o los hallazgos de la investigación educativa modifiquen un ápice sus modos de actuación.

Cuando se contrastan los comportamientos de los profesores en la evaluación de los alumnos, incluso en las mismas asignaturas, se comprueba la enorme disparidad de criterios que se utilizan.

2. LA EVALUACIÓN COMO COMPRENSIÓN. DIMENSIÓN CRÍTICA/REFLEXIVA

La evaluación, desde esta perspectiva, está entendida como un proceso y no como un momento final. La crítica atraviesa todas las dimensiones del proceso: la formulación de pretensiones, la fijación de criterios, el diseño y aplicación de instrumentos, la interpretación de los resultados, etc. Todo está sometido a las exigencias de la reflexión, a la interrogación permanente, al debate continuo.

• NATURALEZA

El planteamiento esencial desde esta perspectiva se refiere a la comprensión que genera el proceso de análisis. La evaluación no es un momento final del proceso en el que se comprueba cuáles han sido los resultados del trabajo. Es un permanente proceso reflexivo apoyado en evidencias de diverso tipo.

La diversidad de medios a través de los cuales se recogen datos de la realidad afecta no sólo a los alumnos sino a todos los elementos del sistema y al contexto en el que se realiza la acción educativa.

El análisis recoge evidencias de la realidad y de él se derivan medidas que no sólo afectan a los alumnos sino a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

• FUNCIONES

Las funciones que se potencian desde esta forma de concebir la evaluación son las siguientes:

Diagnóstico: la evaluación entendida como un proceso de análisis permite conocer cuáles son las ideas de los alumnos, los errores en los que tropiezan, las principales dificultades con las que se encuentran, los logros más importantes que han alcanzado.

Diálogo: la evaluación puede y debe convertirse en una plataforma de debate sobre la enseñanza. En ese debate han de intervenir las familias, los alumnos y otros agentes preocupados por la educación.

Comprensión: la evaluación es un fenómeno que facilita la comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ésa es su principal característica, su esencial valor.

Retroalimentación: la evaluación ha de facilitar la reorientación del proceso de enseñanza y aprendizaje. No sólo en lo que se refiere al trabajo de los alumnos sino a la planificación de la enseñanza, a la modificación del contexto o a la manera de trabajar de los profesionales.

Aprendizaje: la evaluación permite al profesor saber si es adecuada la metodología, si los contenidos son pertinentes, si el aprendizaje que se ha producido es significativo y relevante para los alumnos.

• ETIOLOGÍA

El origen de esta dimensión está en la propia naturaleza de la escuela y de los procesos de aprendizaje y enseñanza que se desarrollan en ella. La coherencia del sistema exige que la reflexión se instale en la dinámica de actuación y en los procesos de evaluación.

La naturaleza misma de la escuela en su conjunto y de la tarea que realizan en ella los escolares exige que se plantee la evaluación, tanto de la institución como de los alumnos, como un proceso de diálogo, comprensión y mejora (Santos Guerra, 1993b).

• CONSECUENCIAS

La evaluación, así entendida, lejos de ser un trabajo añadido o una complicación, se convierte en un elemento generador de rasgos positivos en la cultura escolar, y de cambios profundos y fundamentados.

La dinámica de la escuela provoca, a su vez, en una espiral benefactora, la mejora de los procesos de evaluación. Es decir que un modo determinado de concebir y de practicar la eva-

luación genera una cultura de caracterización positiva y ésta, a su vez, hace posible y fácil una evaluación enriquecedora.

Cultura de la autocrítica: la escuela establece unos cauces de reflexión que conducen a la comprensión de las situaciones, a su explicación. El análisis holístico, contextualizado y procesual tiene en cuenta todos los elementos que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por consiguiente, las estructuras, el funcionamiento y la actuación de los profesionales. La evaluación no es una simple medición sino un proceso reflexivo.

Cultura del debate: la evaluación, así entendida, se convierte en una plataforma de discusión y de diálogo sobre los planteamientos, las condiciones y los resultados del sistema. En ese diálogo intervienen no sólo los agentes de la actividad docente/disciente sino las familias y la sociedad en general, ya que la educación no es fenómeno que les resulte ajeno o intrascendente.

Cultura de la incertidumbre: este tipo de enfoque de la evaluación genera (y a la vez procede de) una actitud incierta ante la experiencia profesional. Desde las "verdades indiscutibles", es imposible plantear cuestiones críticas y reflexivas que permitan la comprensión profunda y el cambio de las situaciones, de las actitudes y de las concepciones.

Cultura de la flexibilidad: cuando las rutinas institucionales y la rigidez organizativa se arraigan en la dinámica escolar, existen pocas posibilidades de introducir interrogantes que inquieten y modificaciones que afecten a lo sustantivo. Los cambios se reducirán a pequeñas variantes de forma que, muchas veces, no hacen más que mantener, solapar o incrementar los problemas de fondo.

Cultura de la colegialidad: el debate exige actitudes y dinámicas colegiadas, ya que no es posible intercambiar opi-

espiral
benefactora

niones y experiencias desde el individualismo actitudinal e institucional. El paradigma de colegialidad exige no sólo actitudes de apertura y de cooperación sino también tiempos y espacios que posibiliten la práctica colaborativa.

3. EL CAMINO DE LA MEJORA. EL CAMBIO DE PARADIGMA

La evaluación condiciona, como hemos visto, todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Incluso el modelo de escuela. Por eso es necesario que mejore la forma de entenderla y practicarla. Ahora bien, la mejora no viene de un perfeccionamiento matemático de los instrumentos de medida sino de la transformación de su valor y de su uso.

“Es preciso recuperar un cierto sentido naturalista de la evaluación como método de conocimiento. No podemos olvidar un hecho simple, pero decisivo: sólo las informaciones obtenidas por los profesores (la mayoría de ellas por vía de evaluación informal), de acuerdo con sus esquemas de apreciación y en el transcurso de la acción, son las que, seguramente, ellos utilizan con más acierto como información orientadora del curso que siguen los acontecimientos de clase, acomodación del proceso didáctico, elaboración de juicios sobre los alumnos, etc.” (Gimeno Sacristán, 1992).

Lo mismo ha de decirse de la evaluación de los centros. Para que la información recogida en la evaluación resulte eficaz para el cambio, necesita ser asimilada por los profesores, que son quienes pueden utilizarla para cambiar el quehacer cotidiano.

Es difícil que la evaluación educativa se transforme de manera súbita y automática o por efecto de leyes que imponen al profesorado cambios, ya que éstos no afectarán a su dimensión profunda.

Los enunciados legales conducentes a un pretendido cambio se estrellan a veces con las cortapisas de la práctica que dificulta o contradice esos presupuestos. Pretender imponer la evaluación cualitativa sin que se modifiquen las condiciones temporales es una mera declaración de intenciones que lleva consigo una reacción negativa de los profesionales que se ven obligados a realizar algo que no pueden hacer.

No es fácil que el cambio se produzca sin que se muevan algunos presupuestos y exigencias sociales basados en la competitividad, en la búsqueda de la eficacia, en el individualismo y el pragmatismo más groseros. Las escuelas son buenas si consiguen sus alumnos buenos resultados. Si el hijo obtiene buenos resultados de forma rápida y cómoda, la escuela es magnífica. Si se retrasa o si no consigue aprobar, la escuela es deplorable. Los profesionales, muchas veces, sometidos a presiones externas (sociales, jerárquicas, institucionales), asumen los postulados del eficientismo.

La Administración educativa ha de asumir la responsabilidad de dictar unas normas coherentes con los postulados teóricos que enuncia. Exigir evaluación cualitativa, por ejemplo, y mantener una gama de resultados cuantificable son difícilmente compatibles.

Las instituciones educativas, como contextos profesionales donde los docentes desarrollan su labor, han de asumir una filosofía en la que se haga posible un trabajo intenso y profundo alejado de obsesiones eficientistas (Santos Guerra, 1996a).

El cambio profundo en los modos de realizar la evaluación proceden de la reflexión rigurosa de los profesionales y afectan a tres esferas fundamentales:

a. *Las concepciones educativas*: lo más importante para que se modifiquen en lo esencial las prácticas educativas es que se transformen las concepciones sobre lo que sig-

coherencia
de
postulados

nifica la escuela, sobre lo que es la tarea educativa y, por ende, lo que es la evaluación.

b. *Las actitudes personales*: como la evaluación es un fenómeno comunicativo, es necesario afrontarlo desde actitudes abiertas y dialogantes. El diálogo ha de establecerse entre los administradores de la educación, los profesionales, los padres y los alumnos.

c. *Las prácticas profesionales*: no sólo hay que modificar las concepciones y las actitudes. El cambio (es preferible hablar de mejora) ha de afectar a las prácticas, al quehacer cotidiano. Cuando sólo se transforman los discursos, no sólo se reproducen las rutinas, sino que se genera una reacción descalificadora de la hipocresía institucional.

Todo ello requiere una modificación del contexto y de las condiciones en las que la evaluación se realiza. Es imposible transformar la esencia de las prácticas evaluadoras sin que se ponga en tela de juicio un modo de entender la escuela y la evaluación basados en la competitividad y la eficacia.

La evaluación de carácter crítico exige una mayor participación de todos los elementos que intervienen en el proceso de evaluación (Adelman, 1987).

Si los padres no modifican sus concepciones de la evaluación educativa, si no entienden que lo principal es aprender, si están obsesionados por los resultados sin plantear qué es lo que esconden o silencian, será difícil pasar de un modelo de evaluación tecnológico a otro de carácter crítico y reflexivo.

No es posible la transformación profunda sin que el profesorado reflexione de forma rigurosa y compartida sobre la naturaleza de su práctica profesional. Ahora bien, los profesionales tienen unas presiones importantes que condicionan sus actividades: La evaluación está circunscrita a las prescrip-

ciones que emanan de la Administración. Además, la inspección vela para sean cumplidas las prescripciones e, incluso, tiene la capacidad de imponer sanciones y expedientes. Existe otro tipo de presión, que es la demanda de los padres, la expectativa de resultados y la exigencia del cumplimiento de las normas cuando éstas favorecen sus pretensiones.

Para que la evaluación escolar avance desde posiciones tecnológicas hacia posiciones críticas, tiene que centrarse en las tres funciones que considero más relevantes (Santos Guerra, 1993b):

Diálogo: la evaluación tiene que convertirse en una plataforma de debate entre los diversos agentes de la educación (políticos y profesionales, familias, alumnos y profesores, comunidad escolar y sociedad en general).

Comprensión: la reflexión sobre la evaluación conduce a la comprensión de su sentido profundo, de sus repercusiones psicológicas y sociales, de su naturaleza y efectos.

Mejora: el cambio se promueve desde la preparación, el compromiso y la reflexión conjunta de los profesionales. La investigación sobre la práctica evaluadora genera la mejora de la racionalidad, de la justicia y de las situaciones en las que se desarrolla la evaluación de los alumnos y de las instituciones educativas.

Es preciso someter la evaluación a la permanente reflexión de los profesionales y de los teóricos. "Diseñar una investigación evaluativa es un arte", dice Cronbach (1987). Es también una ciencia. Pero, sobre todo, es un reto social y un compromiso ético. Empeñarse en que las cosas cambien exige que se centre la mirada en las aulas y los centros, pero también un poco más allá y más arriba: en la política que mueve los hilos de la evaluación. Con la mirada en el horizonte de una sociedad mejor.

2.

EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS, UN PROCESO DE APRENDIZAJE PARA EL PROFESORADO

PRELIMINARES

a. En la escuela se evalúa mucho y se cambia poco. Algo falla. Porque si, como dice Stenhouse (1984), evaluar es comprender y, obviamente, la comprensión conduce al cambio, habrá que concluir que la evaluación no produce precisamente comprensión del proceso sino sólo medición de resultados. De la evaluación no se deriva solamente el etiquetado del alumno como fracasado o triunfador. De la evaluación se pueden extraer muchas consecuencias para el conocimiento, el debate y la mejora de la realidad.

b. Es muy importante conocer cuáles son las funciones que cumple la evaluación en el proceso de enseñanza y

aprendizaje. Más importante que hacer evaluación e, incluso, que hacerla bien, es saber al servicio de quién y de qué valores se pone. Por eso es muy importante saber qué funciones desempeña en la práctica.

A continuación, aparece una relación de funciones de la evaluación. Imaginemos que tenemos que colocar esas funciones según la importancia que realmente se les da en la práctica cotidiana (columna 1) y según la importancia que debería dárseles idealmente (columna 2). ¿Habrá diferencia entre lo que debería ser la evaluación y lo que realmente es? ¿Por qué? No olvidemos que las funciones no son excluyentes o incompatibles. Por eso proponemos la elaboración de un orden de todas las que se presentan.

FUNCIONES	ORDEN 1	ORDEN 2
Selección		
Comprobación		
Diálogo		
Diagnóstico		
Aprendizaje		
Reorientación		
Discriminación		
Jerarquización		
Mejora		
Control		
Comparación		
Medición		
Clasificación		

Una vez terminadas las clasificaciones, sería interesante analizar las causas (sociales, pedagógicas, psicológicas, eco-

nómicas, ideológicas, históricas...) que conducen a la discrepancia. ¿Por qué se perpetúa un estado de cosas que niega la racionalidad y la justicia como características propias de un sistema que se llama educativo?

c. En un aula pueden realizarse diverso tipo de tareas, unas más ricas desde el punto de vista intelectual, y otras más pobres. Aunque todas tienen interés e importancia, es lógico que se conceda prioridad a las de mayor potencialidad cognitiva. Ordenemos la lista de tareas por orden de importancia intelectual (casilla 1).

Al lado, podemos ordenar las tareas según la frecuencia con la que aparecen en las pruebas de evaluación que se realizan habitualmente para evaluar a los alumnos (casilla 2).

TAREAS	ORDEN 1	ORDEN 2
Memorísticas		
Algorítmicas		
Comprensivas		
Análíticas		
Críticas		
Comparativas		
De opinión		
Creativas		

Una vez realizadas las tres clasificaciones, se puede analizar cómo condiciona la evaluación el proceso de enseñanza y aprendizaje, y qué repercusión tiene el modo de hacer la evaluación en el orden deseable de las tareas.

d. El carácter individualista que tiene la evaluación de los alumnos (cada uno rinde cuentas, cada profesor exige cuentas) dificulta la reflexión compartida sobre estos proce-

sos. Las sesiones de evaluación se centran más en lo que hace o deja de hacer cada alumno que en lo que sucede en el currículum como experiencia colegiada. Los padres se preocupan más por lo que le sucede a su hijo que por lo que pasa con el grupo de alumnos, con el centro en el que estudian o, en general, con el sistema.

e. No se ha reparado suficientemente en los efectos secundarios del proceso de evaluación de los alumnos. Sólo preocupa qué es lo que hay que evaluar y cómo hay que evaluarlo. No preocupa tanto el sentido de la evaluación y los efectos que produce. Sobre todo, aquellos efectos que, por su carácter subrepticio, constante y omnipresente, generan unas consecuencias difíciles de ponderar.

f. El título del artículo pone de manifiesto mi intención de convertir la evaluación en un proceso de aprendizaje del profesor. A través de la evaluación, comprenderá si el aprendizaje se ha producido o no y por qué, pero también cómo se establecen los vínculos entre los alumnos y los de éstos con los profesores, cómo se utilizan los resultados de la evaluación para entender y mejorar la práctica y cómo, institucionalmente, hay que revisar lo que se hace con amplitud de miras, levantando los ojos de la inmediatez de lo que se hace.

g. La participación de los alumnos en el análisis del proceso es imprescindible. Es necesario que estén presentes para opinar sobre todos los aspectos de ese complejo proceso. Para opinar sobre:

- Su naturaleza moral: ¿se sienten justamente tratados?
- Su componente psicológico: ¿se sienten sojuzgados por un proceso de poder que radica en la capacidad de aprobar y suspender?

- Sobre la comunicación interpersonal: ¿sienten la evaluación como un diálogo o como una opresión?
- Sobre los criterios: ¿participan en la elaboración de criterios, en la discusión de su aplicación?
- Sobre la comparación: ¿sienten que se realizan discriminaciones en razón de la clase, de la raza o del sexo?
- Sobre las consecuencias: ¿comprueban que la evaluación sirve para que el profesor modifique sus métodos, sus criterios, sus actitudes?

Resulta increíble que los protagonistas del proceso sólo lo sean como pacientes de la evaluación, pero no como agentes de pensamiento. Cuando los profesores desean mejorar la evaluación, se separan de los alumnos, se reúnen con otros profesionales o se aíslan en la soledad del estudio y de la lectura. ¿Por qué no dialogan y discuten con los alumnos para disponer de la perspectiva esencial del proceso? Cuando escuchamos lo que dicen los alumnos de la evaluación de la que son objeto, nos quedamos estremecidos. Tengan o no razón, sean objetivos o parciales, lo cierto es que lo que sienten y piensan resultaría de una gran ayuda si queremos comprender lo que pasa.

h. El diálogo profesional es también de inestimable ayuda en la mejora de la evaluación. Iniciativas que sometan las prácticas profesionales individuales y colectivas a revisión son fundamentales para mejorar.

- ¿Por qué no se hace objeto de análisis en un centro la forma de evaluar a los alumnos?
- ¿Por qué no se graba una sesión de evaluación en vídeo para analizarla luego con otros profesionales, con los padres, con los propios alumnos o con especialistas en evaluación?

- ¿Por qué no someten unos profesores a otros su forma de evaluar con el fin de recibir opiniones exigentes y fundamentadas, libres de los intereses en juego y de los *aprioris* que se tratan de defender?
- ¿Por qué no se intercambian experiencias y estudios arraigados en la práctica?
- ¿Por qué no se publican más investigaciones y experiencias con el fin de provocar el debate y avivar el análisis?
- ¿Por qué no se revisa el hecho de que los profesores evalúen de un año para otro de una forma tan parecida, que los alumnos saben a qué atenerse antes de comenzar el curso?
- ¿Por qué no se someten al rigor del análisis muchos de los estereotipos que presiden la evaluación: "al principio hay que ser más exigentes para aflojar al final", "si no les exigen, no hacen nada", "lo único que quieren los alumnos es sacar buenas notas con el menor esfuerzo", "con un profesor exigente los alumnos aprenden más", "si se autoevalúan, todos se aprueban"...?
- ¿Por qué no se abre un debate en el centro, sobre los motivos por los que unos profesores tienen todos los años unos resultados próximos al 100 % de suspensos y otros, en los cursos gemelos de la misma asignatura, rayanos al 100 % de aprobados?
- ¿Por qué no se analiza qué papel desempeñan las asignaturas "coladero" o "filtro", frente a aquellas que se tachan de asignaturas "hueso", y los efectos que este hecho tiene en los profesores que las imparten?

Un estudio interesante de esta naturaleza es el realizado por Maxine Wood (1986), en el que se cuenta cómo se han analizado las anotaciones de los profesores en los ejercicios de los alumnos.

Todos tenemos una larga experiencia evaluadora, primero como estudiantes y luego como profesores. ¿Por qué hay tan pocos análisis sobre las experiencias realizadas?

1. SÓLO EL ALUMNO ES EVALUADO EN EL SISTEMA

El hecho de que sea el alumno el único evaluado del sistema educativo tiene mucho que ver con la jerarquización (el alumno es la última pieza del escalafón académico), con la irracionalidad (hay muchos factores que inciden en el proceso y el resultado obtenido) y con la injusticia (toda la responsabilidad se le atribuye aunque no sea completamente suya).

Muchas veces se plantea la formación de los profesores para conseguir mejorar la evaluación que realizan de los alumnos. Para ello se organizan cursos, se pronuncian conferencias, se editan libros, se hacen investigaciones... ¿De verdad se quiere mejorar? ¿Podría un equipo de evaluación filmar una sesión y analizarla después intentando descubrir qué teorías subyacen en ella, qué actitudes inspiran la práctica, qué comportamientos son los habituales? La pregunta podría formularse de otro modo: ¿Qué deciden cambiar los profesores de su práctica a la luz de la evaluación de los alumnos? ¿Qué exigen que cambien los alumnos?

La evaluación de los alumnos es una cuestión problemática desde varias perspectivas:

a. *La finalidad*: ¿a quién beneficia que se evalúe? He dicho en otros lugares que más importante que evaluar e, incluso, que evaluar bien, es saber al servicio de quién y de qué valores se pone la evaluación.

b. *El rigor*: ¿qué es lo que realmente se hace con la evaluación? ¿A qué se le quiere atribuir valor? ¿Cómo se

consigue el rigor? Se trata, además, de un rigor que tiene ribetes comparativos. ¿Quién no ha oído decir que va a subir dos puntos a todos los alumnos porque las puntuaciones están muy bajas? ¿Quién no hace comparaciones entre los resultados de unos alumnos y otros?

c. *La explicación*: ¿por qué se han dado esos resultados y no otros? Los procesos atributivos están en la base del cambio. Si se piensa que se han fundido los plomos en lugar de comprobar que las bombillas están estropeadas, se pretenderá solucionar un problema de luz de una forma absolutamente inútil.

d. *Las consecuencias*: ¿qué va a suceder como efecto de los resultados de la evaluación? ¿Ha renunciado a la paga un profesor cuyos alumnos han suspendido masivamente? ¿Se ha decidido transformar por completo una práctica que ha resultado estéril?

Limitar la evaluación a las mediciones de los resultados es una simplificación abusiva, no tanto por la dificultad de esas comprobaciones sino por la ausencia de planteamientos más profundos.

2. UNA CADENA DE INTERROGANTES

Medir los conocimientos adquiridos es la dimensión más simple de la evaluación de los alumnos. Sin embargo, ese proceso está sembrado de interrogantes con difícil solución.

¿Lo que se ha seleccionado como conocimiento relevante y significativo lo es realmente para los alumnos?, ¿lo sería para otros políticos, teóricos y profesionales de la enseñanza?

→ ¿Lo que el profesor explica es lo realmente nuclear y significativo de esos conocimientos estructurados y seleccionados como indispensables o mínimos?

→ ¿Lo que pregunta el profesor en el examen es, sin lugar a dudas, lo más representativo de lo que se ha explicado, de lo que debería saberse?

→ ¿Lo que pregunta el profesor es captado en su verdadero significado por el alumno que tiene que responder desde su peculiar cultura?

→ ¿Lo que contesta el alumno es realmente lo que sabe de las cuestiones que se demandan?, ¿expresa todo lo que sabe con claridad, orden y precisión?

→ ¿Lo que entiende el profesor de lo que el alumno ha escrito es realmente lo que ha dicho, lo que ha querido expresar con sus palabras?

→ ¿Lo que ha captado el profesor merece esa calificación en relación con lo que el alumno sabe, con lo que se ha esforzado, con lo que debe saber, con lo que saben los otros?

3. PROCESOS ATRIBUTIVOS ADULTERADOS

Cuando se comprueba el fracaso en la evaluación, en general, los profesores tienden a realizar procesos atributivos exculpatorios, explicaciones casi siempre gratuitas e interesadas:

a. *Los alumnos son vagos*: si han fracasado, es porque no han estudiado lo suficiente. Prueba de ello es que quienes se han esforzado han conseguido buenos resultados.

b. *Los alumnos son torpes*: el fracaso se explica por la escasa capacidad de los estudiantes. Su inteligencia es insuficiente para realizar los estudios que deben cursar.

c. *Los alumnos vienen mal preparados*: si los alumnos tuviesen el nivel suficiente, no fracasarían. La causa de la mala preparación es la tarea que se ha realizado en los niveles o cursos inferiores.

d. *Los alumnos tienen un mal ambiente*: los alumnos pasan muchas horas en la calle, en ambientes poco recomendables, sometidos a influencias y a estímulos atrayentes que les alejan de la tarea ardua del estudio.

e. *Los alumnos ven mucha televisión*: las distracciones (entre ellas, las muchas horas que dedican a ver programas de TV) que alejan a los estudiantes del trabajo están en la raíz de su bajo rendimiento.

f. *Los alumnos no tienen ayuda familiar*: si tuviesen en sus casas un clima de trabajo, medios y ayudas suficientes, no se produciría el fracaso.

No es que estas causas no estén presentes, en alguna medida, en el fracaso de los estudiantes. Lo peligroso es atribuir a ellas toda la explicación de por qué no consiguen buenos resultados en la evaluación. Es peligroso, en primer lugar, por la falta de rigor que supone. En segundo lugar, porque, de no tener en cuenta otros factores, será difícil mejorar la enseñanza, ya que todo depende de otras personas y situaciones.

4. EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA

He observado varias sesiones de evaluación en un instituto de enseñanza secundaria. Sería un magnífico ejercicio de aprendizaje grabar esas sesiones y analizarlas luego con los alumnos, con otros profesionales, con especialistas en evaluación, con padres y madres, etc.

Voy a recoger algunas de las actitudes y concepciones que se revelan a través de las intervenciones de los profesores en estas sesiones correspondientes al curso 1994/1995.

mas
convers

• *Los alumnos no trabajan*

"No hace nada."

"Tiene pinta de vago."

"Está en otro mundo."

"No trabaja."

"Es vago. No hace nada."

"No tiene interés. No trabaja."

"No da golpe."

"Pasa olímpicamente."

• *Los alumnos son torpes*

"Tiene que ser torpecillo porque el resto del grupo le tiene por tonto."

"¡Tiene un cacao mental...!"

"Es muy corto. No sé cómo ha llegado hasta aquí."

"La consideran tontita."

"Es muy flojilla."

"Es muy trabajadora, pero no llega."

"No tiene nivel intelectual."

"Esta chica no tiene materia gris. No vale para estudiar."

• *Los alumnos vienen mal preparados*

"Tiene poca base."

"Está muy mal. Viene de Reforma."

"Ha repetido en la Laboral."

- *Los alumnos tienen problemas*

"Parece que tiene problemas en la vista."
 "Está muy liado con la novia."
 "Está fatal. Es un enigma."
 "Se ríen de él."
 "Sus padres se están separando."
 "Le perjudican los amigos."
 "Le da vergüenza salir a la pizarra."
 "El padre está en paro y la madre enferma."
 "Necesita ayuda psicológica."

- *Los alumnos se portan mal*

"Charla mucho y es muy descarado."
 "Falta mucho a algunas asignaturas."
 "Es el descarado en persona."
 "Pertenece a un grupo insoportable."

- *Los alumnos no saben estudiar*

"No debe de saber estudiar."
 "Les faltan técnicas de estudio."
 "No se concentra en nada."

- *Los alumnos no hacen los deberes*

"Según la hermana, hace poco en casa."
 "En casa no le exigen que estudie."
 "Tiene mal ambiente en su casa."

- *Los alumnos forman un grupo malo*

"La dinámica del grupo es muy mala."

"No atienden ni a la fuerza."

"Está acomplejada en ese grupo."

"No es mala, pero está influenciada."

"Preguntan demasiado y se desconcentran."

- *Los alumnos no están motivados*

"Tienen mucha apatía, mucho desinterés."

"No sé en lo que estarán pensando."

"Hablan por un tubo." *EVALUACIÓN:*

"Pasan de todo."

*ALGUNAS CONCEPCIONES
de LOS PROFESORES*

Los profesores manifiestan concepciones sobre la evaluación, no sólo sobre el fracaso.

- *Los profesores tienen el derecho y el deber de evaluar según consideren oportuno*

"Los profesores tienen derecho a evaluar lo que deseen."

"Los alumnos no están capacitados para valorar a nadie."

- *Los profesores no explicitan las formas de evaluar que han realizado*

"En esta evaluación han sacado peores notas que en la anterior."

"Este grupo ha mejorado respecto a las evaluaciones anteriores."

- *Los profesores consideran que los alumnos no son capaces de evaluar al profesor ni a la enseñanza*

"¿Cómo van a evaluar los contenidos si no los saben?"

"Los alumnos no pueden ni deben evaluar a los profesores."

- *Los profesores no afrontan las consecuencias de las argumentaciones lógicas*

"Conmigo son unos delincuentes" (aunque se porten bien con todo el resto del equipo).

"La verdad es que son muy torpes" (aunque obtengan buenas calificaciones con todos los demás).

- *Los profesores no toman medidas que afectan su práctica profesional, sino la de los padres o las de otros profesionales*

"Hay que llamar a los padres."

"Necesita que intervenga el Departamento de Orientación."

"Vienen mal preparados."

5. LA CONCEPCIÓN DEL PROFESOR Y EL CAMBIO DE LA EVALUACIÓN

Lo más importante de la reflexión sobre la evaluación es que conduzca a la transformación de las prácticas, a su mejora. Por eso, deseo hacer algunas reflexiones sobre el modo en que cambian los modos de realizar la evaluación de los alumnos.

Para ello deseo partir de la concepción del profesor ya que, según sea ésta, se derivarán los modelos del perfeccionamiento y las estrategias del cambio.

A. EL MODELO DE RACIONALIDAD TÉCNICA

Existe un modo de concebir al profesional de la enseñanza como un técnico que ejecuta las prescripciones, que lleva

a la práctica las teorías o que aplica las instrucciones que le imponen los teóricos y los políticos.

Este hecho parte de la consideración de que existe una clara división de funciones: por una parte, están los que investigan, los que piensan, los que deciden. Es tarea suya diagnosticar la realidad, comprender qué es lo que sucede en ella y tomar las decisiones pertinentes.

Lo que tiene que hacer el profesor es poner en funcionamiento las conclusiones a las que aquellos han llegado. Serán mejores profesionales en cuanto ejecuten con mayor precisión, con mayor fidelidad lo que aquéllos han concebido.

El perfeccionamiento y el cambio se producirá, desde esta perspectiva, a través de:

- Prescripciones legales: a través de la legislación se trata de plantear al profesorado los modos de acción más eficaces, uniformes y positivos. Éste es un medio supuestamente fácil y cómodo, pero de muy dudosos resultados. En primer lugar, porque la legislación no modifica las actitudes y porque, si surtiera efectos para transformar la práctica, habría que esperar una ley para que cambiase los modos de hacer la evaluación.
- Prescripciones técnicas: los libros de texto, las ejemplificaciones que se convierten en modelos que se copian miméticamente, las propuestas que se transforman en disposiciones, etc., modifican superficialmente la práctica, pero no en profundidad.
- Explicaciones teóricas: organizar cursos y conferencias en los que se explica al profesorado cómo ha de concebirse la evaluación, cómo ha de realizarse el informe a los padres, cómo han de evaluarse las actitudes, etc. no es un modo efectivo de llegar al corazón del cambio.

- Recetas didácticas: ofrecer respuestas concretas a los interrogantes que los profesores se plantean es hurtarles la capacidad de reflexión, la decisión y, por consiguiente, la responsabilidad.

Estos modos de propiciar el cambio resultan rápidos, baratos y generalizados, pero poco eficaces. Son cauces desprofesionalizadores porque parten de los siguientes presupuestos:

- Como los profesores (que tienen escasa preparación y están muy absorbidos por la inmediatez de la práctica) no son capaces de descubrir cuáles son los problemas que presenta la evaluación, hemos de pensar por ellos y decirles qué es lo que deben cambiar.
- Como los profesores no van a tener la voluntad de aplicar aquellas evidencias que se derivan de la investigación, de la reflexión y de la explicación de las deficiencias, es preciso obligarles a hacerlo.
- Como los profesores no van a tomar las decisiones de forma compartida para mejorar su práctica, debemos generalizar y homogeneizar las disposiciones para que todos lo hagan de la misma forma.

Como puede observarse, este proceso de cambio tiene más inconvenientes que ventajas. Desprofesionaliza a los profesores, ya que les supone poco competentes, poco esforzados o poco participativos; no consigue modificar la esfera de las actitudes, y deja al legislador tranquilo y satisfecho, ya que parece que ha puesto todo lo que estaba de su parte para modificar la situación. No depende de él lo que el profesor haga en la escuela.

Los agentes intermedios de cambio (como pueden ser los asesores, los inspectores, los especialistas) desempeñan, dentro de este modelo, un papel de doble tipo: de vigilancia y exi-

gencia para que exista un fiel cumplimiento de la norma, y de aclaradores de dudas y explicitadores de las prescripciones. Ambas funciones merman su capacidad de transformación.

B. EL MODELO DE RACIONALIDAD PRÁCTICA

En este modelo se concibe al profesional como una persona capaz de diagnosticar la realidad, de comprender lo que sucede y de tomar decisiones de cambio eficaces y acordes con el conocimiento extraído del análisis.

La piedra angular de la práctica y del cambio es el profesor, no el legislador, no el teórico, no el asesor. Todos ellos cumplen, respecto al agente que trabaja en la escuela, funciones de carácter secundario y facilitador.

El profesional es un investigador capaz de comprender cuál es la naturaleza de la práctica (en este caso, de la evaluación), qué problemas la afectan y cuáles son los modos de superarlos.

El legislador genera y propicia condiciones adecuadas para que la práctica mejore, para que el profesional trabaje en ella motivado. El asesor pone a disposición del profesor materiales y conocimientos, el teórico ayuda a realizar con más profundidad la reflexión.

Este modelo de cambio es más lento, más profundo, más heterogéneo y, lamentablemente, más caro; pero es más eficaz. Profesionaliza al docente, ya que pone en sus manos la confianza y la capacidad de transformar la práctica. Los gobernantes gestionan la educación más desde la confianza que desde el control.

Desde este modelo, la práctica se transforma a través de:

- La incertidumbre de los profesionales que ponen en tela de juicio sus prácticas, rompiendo las rutinas, el dogmatismo y el individualismo tradicional.
- La investigación que realizan los profesores sobre la forma de entender y de practicar la evaluación. Cuando se habla de evaluación, se hace referencia a grandes muestras, profesionales de la metodología, especialistas en las publicaciones... Cuando un profesor se formula una pregunta sobre la evaluación y trata de responder a ella de forma rigurosa, está investigando.
- El perfeccionamiento que se deriva de la comprensión que generan los procesos de interrogación y de descubrimiento. El verdadero perfeccionamiento no procede de la escucha y de la teoría que otros cuentan o explican a los supuestamente ignorantes profesionales que trabajan con los alumnos.
- Las decisiones que ponen en marcha los profesionales una vez conocida la verdadera dimensión de la práctica. Son esas decisiones las que modifican cualitativamente lo que se hace y el sentido que se le da a la práctica.

Este modelo, más eficaz para la escuela y de menos resplumbrón político para el gobernante, requiere unas condiciones que hagan posible esta dinámica. Condiciones que tienen que ver con la motivación de los profesionales, con la disponibilidad de tiempos, con la racionalización de las prácticas, con el reconocimiento de los esfuerzos, con la facilitación de los medios, etc.

MEJORA de la
de los AW

ESTRATEGIAS -  Just perfect

REQUISITOS



CONTENIDOS

6. LOS TRIÁNGULOS DEL CAMBIO: ESTRATEGIAS, CONTENIDOS Y REQUISITOS

Voy a presentar tres triángulos concatenados para expresar la dinámica que considero pertinente para mejorar la evaluación de los alumnos. La metáfora del triángulo adquiere sentido porque son imprescindibles los tres vértices para que se forme la figura geométrica. No basta uno solo o dos de los componentes.

A. LAS ESTRATEGIAS DEL CAMBIO

El primer triángulo, que encierra la concepción de la estrategia, está formado por los tres vértices siguientes: investigación de los profesionales, perfeccionamiento de los mismos en su práctica a través de la investigación e innovación educativa en la evaluación, como resultante del perfeccionamiento.

B. LOS CONTENIDOS DEL CAMBIO

El segundo triángulo tiene que ver con los contenidos del cambio. ¿Qué es lo que necesita mejorarse? En primer lugar, hay que cambiar las concepciones sobre la evaluación, porque de ello depende todo lo demás. En segundo lugar, las actitudes de los profesores hacia ese proceso que les relaciona con los alumnos y, a través de ellos, con la sociedad. En tercer lugar, las prácticas sobre la evaluación, la forma de hacerla y de compartirla con otros profesionales.

C. LOS REQUISITOS DEL CAMBIO

Para que sea posible cambiar esos contenidos a través de la estrategia que propongo, hacen falta unos requisitos im-

prescindibles. Sin ellos, todo el esquema resulta inviable. En primer lugar, hace falta voluntad por parte de los profesores para mejorar la práctica. Si los profesores no están interesados, si les da igual lo que suceda con la evaluación, si sólo quieren conseguir un buen sueldo con el menor esfuerzo, ¿por qué van a esforzarse?, ¿por qué van a interrogarse si lo pueden hacer mejor?, ¿por qué van a cambiar? En segundo lugar, hace falta tener una formación, saber qué es lo que se traen entre manos. Evaluar no es una tarea inespecífica, fácil, mecánica. Es un proceso complejo y difícil. En tercer lugar, hace falta tener unas condiciones laborales que hagan posible realizar la investigación, compartir con otros profesionales la discusión y tener un número de alumnos con el que sea posible trabajar con calidad.

7. LA DIMENSIÓN ÉTICA DE LA EVALUACIÓN

La evaluación pone sobre el tapete todas nuestras concepciones sobre la escuela, sobre los alumnos, sobre la profesión, sobre la tarea. No es difícil defender este apotegma: "Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional eres."

Sobre la sociedad: si se entiende la sociedad como un lugar en el que los que puedan llegar a lo más alto, lleguen a cualquier precio y por cualquier medio frente a los que han de quedarse abajo, la evaluación será un sistema de selección, de criba y de discriminación. Si, por el contrario, la sociedad es la cultura de la solidaridad y de la igualdad, la evaluación que se practica en la escuela tratará de ayudar a quienes no tienen medios convirtiéndose en un sistema nivelador y no alimentador de las desigualdades.

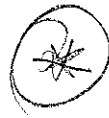
Sobre la escuela: si se considera la escuela como un lugar donde se llenan las cabezas de conocimientos, entendemos que la evaluación es un proceso para comprobar si los

alumnos los han adquirido. Si, por el contrario, se concibe la escuela como una institución destinada a despertar y a cultivar el amor a la sabiduría, la pasión por el conocimiento, el espíritu crítico ante la socialización, la recreación de la cultura, la evaluación no será otra cosa que una reflexión concienzuda sobre estos procesos de desarrollo intelectual y humano.

Sobre los alumnos: si se considera a los alumnos magnetofones que tienen que grabar primero y repetir mecánicamente después unos conocimientos hegemónicos que se les han transmitido, será fácil concebir la evaluación como un proceso de comprobación y de mediciones. Si, por el contrario, se concibe a los alumnos como personas interesadas por el conocimiento, que conviven en una comunidad de aprendizaje con los demás compañeros y con los profesores, la evaluación será un proceso de reflexión compartida.

Sobre el aprendizaje: si se piensa que aprender significa repetir algo que se ha oído a través de las explicaciones de otros, la evaluación será un modo de saber si esos aprendizajes están memorizados en un momento dado. Si, por el contrario, se concibe el aprendizaje como la capacidad de hacer preguntas, de indagar, de explorar conjuntamente, de analizar y de criticar, de dar opinión y de crear y descubrir ideas, la evaluación será un proceso de diagnóstico, estimulación y de comunicación.

Sobre el profesor: si se concibe al profesor como un transmisor de conocimientos, la evaluación consistirá en constatar que el alumno los ha asimilado adecuadamente. Si, por el contrario, se entiende que el profesor está encargado de provocar el conocimiento, de invitar a la incertidumbre, de instar a la investigación, la evaluación será un modo de descubrir si el profesional está desempeñando esos papeles y de aprender a mejorarlos.



La evaluación, más que una actividad técnica, es un proceso ético. La evaluación perjudica a unos y beneficia a otros. Cuando se presenta como un modo de hacer justicia y de tratar a todos por igual desde unas exigencias uniformes, no se tiene en cuenta que unos parten de situaciones empobrecidas y otros de condiciones privilegiadas.

a. La situación de partida de quienes no poseen en su familia ayuda alguna sino estorbo y obstaculización, sea por las actitudes de los padres, sea por los medios espaciales y didácticos disponibles, hace que tengan escasas posibilidades de éxito. Bernstein (1990) pone de manifiesto que el ritmo de la escolaridad es tan intenso que hace falta disponer de un segundo ambiente de trabajo favorable en la casa. Los desfavorecidos no lo tienen. Si la evaluación, realizada con aparente igualitarismo, trata a todos por igual, perjudica a los que la sociedad ha perjudicado ya de partida.

b. El lenguaje de la escuela está marcado por la cultura hegemónica. Los que no dominan el lenguaje normativo (lo cual no quiere decir que no sepan expresarse a la perfección con los de su clase) están en inferioridad de condiciones para obtener los mismos resultados con igual o mayor esfuerzo. Pienso en los gitanos, que disponen de un lenguaje propio que no es el que utiliza la escuela. ¿Qué sucedería si se examinase a los maestros en la lengua caló?

c. Hay centros que practican una sutil selección previa, eliminando a aquellos alumnos (sea al inicio, sea una vez incorporados) que están en condiciones desfavorables. Los resultados de quienes siguen en esos centros, casi siempre privados, son después excelentes y se atribuyen a la eficaz tarea de la enseñanza. Han dejado y dejan fuera a quienes más lo necesitan, en aras de una imagen que resulta nefasta para quienes la analizan a la luz de los valores y no bajo la óptica de un prestigio falso.

d. Los resultados de la evaluación son utilizados para seguir en el sistema, para elegir con mayor libertad, para acceder a opciones mejores, para conseguir trabajos de más prestigio y mejor remuneración. Debajo de todos estos procesos, existen mecanismos que tienen que ver con la justicia, no sólo con la técnica de poner las calificaciones.

e. La evaluación tiene un componente psicológico que consiste en alimentar las expectativas, mejorar el autoconcepto, despertar la motivación. Todos estos mecanismos sutiles tienen que ver con la discriminación que se ejerce a través de la evaluación, tanto en función de la clase, de la raza, como del sexo.

f. Si se pone en marcha, por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación un proceso de *assessment*, consistente en la medición de los resultados a través de pruebas iguales para todos los alumnos, con el fin de hacer luego una clasificación por centros y de conceder recompensas a los mejor situados, se estará cometiendo un nuevo tipo de discriminación contra aquellos que tengan unas circunstancias de partida poco favorables o que estudien en un tipo de centros con escasos medios didácticos.

La comprensión de los procesos de evaluación de los alumnos, la potenciación de las funciones más ricas que entraña, la implantación de un debate público sobre la naturaleza democrática de la reflexión sistemática, la institucionalización de mecanismos correctores que eviten la discriminación e incluso que la conviertan en positiva, mejorarán la calidad de la educación.

3.

CRIBAR EL SIGNIFICADO. INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

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... pueden encerrar un grado menor de subjetividad. Otras zonas están más abiertas al criterio de valor. Y, también, está marcado por un amplio margen de subjetividad, según el momento de la adquisición. ¿Es éste el momento crítico, el momento preciso para la adquisición de un cono-

cimiento, para el desarrollo de una destreza, para el cultivo de una actitud...?

De cualquier modo, recoger datos de calidad (rigurosos, precisos, matizados...) 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 un aula de EI 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, cuando sea posible, el profesor tendrá una gran ayuda 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.

1. CONTEMPLAR ATENTAMENTE LA REALIDAD

La observación es un proceso de búsqueda. 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:

- Permite contemplar la realidad directamente, no a través de intermediarios o de informantes.
- Recoge la realidad en su escenario natural y no en la artificiosa reproducción de un laboratorio.
- No está sometida a los problemas y deficiencias de los instrumentos de recogida estandarizada de información (descontextualización, encasillamiento, doble significado...).
- 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:

- Cierran la atención del observador a lo imprevisible, a lo novedoso, a lo peculiar.
- Encorseta excesivamente la realidad al encasillar el comportamiento.
- Descontextualiza la observación, ya que no permite situar cada hecho en el clima y ambiente en que se produce.
- 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.

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

- 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.
- 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.
- 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 un 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... 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... 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. ¿Quiénes están en el grupo o en la escena? ¿Cuántos son y cuáles son sus tipos, identidades y características relevantes? ¿Cómo se consigue ser miembro del grupo o participar en la escena?

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

- ¿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?
- ¿Cómo se comportan las personas del grupo recíprocamente? ¿Cuál es la naturaleza de la participación y de la interacción? ¿Cómo se relacionan y se vinculan los niños? ¿Quién toma las decisiones y por qué? ¿Qué organización subyace en todas las interacciones? ¿Qué alianzas se establecen y por qué?
- ¿Cuál es el contenido de las conversaciones? ¿Qué temas son comunes y cuáles son poco frecuentes? ¿Qué relatos, anécdotas o bromas intercambian? ¿Qué lenguajes verbales y no verbales utilizan? ¿Qué estructura tienen sus conversaciones? ¿Qué procesos reflejan? ¿Quién habla y quién escucha?

3. ¿Dónde está situado el grupo o la escena? ¿Cómo asigna y emplea el espacio y los objetos físicos? ¿Qué se consume y qué se produce? ¿Qué sensaciones visuales, so-

noras, olfativas y táctiles y qué sentimientos se detectan en las comunicaciones?

4. ¿Qué reglas, normas o costumbres rigen en la organización social del aula? ¿Cómo se distribuyen y utilizan los objetos?...

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, también, ampliar el registro al finalizar el trabajo del aula. No conviene posponer para muy tarde el registro, ya que la fugacidad de los hechos hace que éstos no puedan repetirse. Además, 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.

A. 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 (pasillos, baños, dormitorios...):

• LAS LLEGADAS Y LAS DESPEDIDAS

La relación de los niños con la familia tiene especial interés en esta etapa. Los niños son acompañados a la escuela por sus familiares (madres, frecuentemente). El profesor tendrá cuidado en observar cómo se produce esa entrega del niño. Cómo y cuándo llega, cómo se incorpora, cómo se relaciona con los compañeros y los profesores, cómo se sumerge en el nuevo espacio, en el nuevo ambiente.

Lo mismo diremos del momento de la despedida de la escuela. Será interesante observar quién espera al niño y con qué puntualidad, con qué modales lo recoge, qué tipo de gestos efusivos emplea, qué preguntas le hace, qué reacciones tiene ante los problemas que haya encontrado (una herida, un golpe, un gesto hostil hacia la escuela o el profesor, una pérdida de prenda de vestir...).

• 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 producen 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, su discriminación de 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. Porque, en este caso, 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.

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

B. 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:

- La fugacidad de muchos hechos hace que desaparezcan de la memoria matices ricos y sugerentes.

- 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.

- 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.

• 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 señora."

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 señora 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."

• 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 pueden 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 filmico, 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 las voces llegan apagadas al micrófono. De ahí que sea conveniente limitar la recogida a una fuente (el profesor, algún alumno, un pequeño grupo...).

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.

3. 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 un 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 solo ya que, de no hacerlo así, sería difícil que la anticipación de los otros permitiese conocer lo que piensan algunos de ellos.

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

- No dar consejos ante las situaciones presentadas por el niño.
- No discrepar ni oponerse a los planteamientos que realiza: no discutir.
- 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...).
- 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 sentir 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...

c. *Conversaciones dirigidas.* La conversación espontánea está llena de riqueza, pero aquí hablamos de la entre-

vista 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 obligarán 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 de la escuela: el patio, el aula, los pasillos... No hay un lugar privilegiado para la conversación.

3. 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 pre-

tende 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...

Cuando esos 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 con las que impone la acción disciplinada.

LAS CORRECCIONES

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 lo-

gros, subrayando los aciertos. Y también indicando los errores, haciendo notar los defectos para que puedan ser superados.

4. VIVIR LA REALIDAD

El profesor puede recoger en un diario aquellas impresiones que la vida del aula, la relación con los alumnos, con los compañeros o con los padres... hayan tenido una especial relevancia para él.

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, 1986).

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.

4.

EVALUACIÓN DEL SISTEMA Y APRENDIZAJE DEL PROFESOR

El hecho de que sólo se evalúe al alumno en el sistema educativo conlleva una serie de implicaciones que, aunque no son el objeto de estas líneas, deseo comentar. Se evalúa al alumno de una forma que tiene consecuencias no sólo para el aprendizaje sino también para la continuidad en el sistema, para la repetición y, desde el punto de vista psicológico, para el reproche, sea de la familia, sea de la escuela.

a. *Jerarquización*: el alumno es la pieza última del sistema (Ministerio, Administración Autonómica, Delegación Provincial, Inspección, Dirección, profesorado, alumnado). ¿Por qué sólo se pide cuentas al que está en el último lugar del escalafón? El que evalúa ejerce poder. En primer lugar, el poder de decidir qué es lo importante y qué es lo secundario, qué es lo correcto y lo incorrecto, dónde hay que

situar el límite de los mínimos. En segundo lugar, el poder de aplicar los criterios de valoración. En tercer lugar, el poder de imponer la decisión en caso de discrepancias.

b. *Irracionalidad*: la evaluación que se hace de los alumnos suele explicar el fracaso de éstos por su exclusiva responsabilidad. Toda la culpa del fracaso parece deberse a su escaso interés, a sus pocas horas de estudio, a su mala preparación, a su baja inteligencia, a sus problemas personales o familiares... No es muy lógico que las atribuciones causales se hagan con tan poco rigor. ¿No hay parte de responsabilidad en el sistema, en el profesor, en el clima, en la forma de evaluar? ¿No es cierto que, si un alumno tiene la suerte de coincidir en el grupo al que atiende un profesor, dispone de muchísimas probabilidades de aprobar o suspender?

c. *Injusticia*: la evaluación del alumno tiene efectos contundentes. Si no aprueba, debe repetir. No se trata de una evaluación diagnóstica sino efectiva en cuanto a los resultados. ¿Todo se debe a su falta de esfuerzo? Si no es así, ¿por qué carga con todas las consecuencias? Otro tipo de injusticia parte de las condiciones iniciales de las que parten los alumnos: ¿tienen todos las mismas posibilidades (sociales, familiares, personales) para que luego se les apliquen las mismas exigencias?

Por todo ello, hay que recibir con satisfacción (ya veremos que también con prevención) la iniciativa de evaluar el sistema, que se explicita en el artículo 62 de la LOGSE.

Este cambio de perspectiva puede tener una importancia decisiva en la mejora de la calidad de la enseñanza. Y puede también encerrar también algunos riesgos que es preciso tener en cuenta. En otro lugar, he dicho (Santos Guerra, 1993b) que, más importante que hacer evaluación e incluso

que hacerla bien, es saber al servicio de qué personas y de qué valores se pone. Digo esto porque el INCE puede hacer una evaluación que sólo se ponga a disposición del poder y no de los usuarios; puede hacer evaluaciones que ayuden a quienes mejores resultados obtengan, pero no a los que tienen más dificultades para conseguirlos; puede dedicarse a medir, pero no a evaluar.

La evaluación educativa tiene sentido, afirma Hopkins (1989), sólo si permite el desarrollo de las escuelas y de los profesores.

El planteamiento que sigue obedece a dos perspectivas complementarias. ¿Qué debe evitarse para que la evaluación no se convierta en un mecanismo de jerarquización, de poder, de publicidad, de discriminación? ¿Qué debe hacerse para poner la evaluación del sistema al servicio de los profesores?

La evaluación realizada por iniciativa externa y jerárquica, que hurta los resultados a la comunidad educativa, resulta poco eficaz para el cambio. Por eso es importante que se respete esta secuencia: explicar la evaluación que se propone o se impone, hacer transparente el proceso, respetar a las personas en todo momento, devolver la información a los profesionales, garantizar el control democrático, y utilizar los resultados racional y éticamente.

No debe convertirse, pues, la evaluación en un instrumento de discriminación. Si se realizan mediciones con resultados y se efectúa la clasificación de los mismos para luego ofrecer compensaciones y ayudas a los mejor situados (*assessment*), se estarán dando más medios a los que mejores condiciones de partida tienen. La evaluación se convertiría en un mecanismo favorecedor de la desigualdad.

La euforia que hoy existe por la clasificación de los centros según los resultados, el peligro de convertir en indicado-

res indiscutibles lo que no son más que resultados lógicos de situaciones de partida, conduce a trabajar por adecuarse a las pruebas y por acabar bien situados en los baremos. (En países en que se han puesto en marcha estos mecanismos evaluadores, algunos centros han realizado prácticas perversas como pedir a los 'peores alumnos' que no asistan a clase los días en que se van a realizar las pruebas.)

La revista española *Dunia*, dedicada a la moda y que se subtitula "La aventura de ser mujer", acaba de publicar -marzo de 1995- una relación de los 100 mejores colegios españoles. Es toda una noticia. Sólo en unos meses se ha podido hacer esta selección, que tiene como ámbito todo el país y uno de cuyos instrumentos de análisis han sido, según se dice en la misma revista, las llamadas telefónicas. La presencia de numerosos centros privados religiosos, la ausencia de escuelas rurales, la contradicción de algunos criterios (se seleccionan centros masificados cuando se da como criterio de calidad la individualización, se establece como criterio que tengan un proyecto educativo discutido cuando aparecen centros que imponen su ideario a profesores y alumnos, que haya participación de los padres en la educación cuando la presencia de éstos en las elecciones para el Consejo Escolar no llega al diez por ciento...), la despreocupación por criterios de carácter cualitativo (centros que no admiten gitanos, que sólo tienen en sus aulas niños o niñas, que practican de la forma más burda la indoctrinación...), centros inaccesibles económicamente a las clases desfavorecidas ponen en entredicho el resultado. Pero quizá sea más importante discutir la naturaleza misma de la iniciativa y la utilización que se hace de la misma. ¿Qué es lo realmente importante de esta iniciativa? Que la oferta de buenos centros (olvidémonos ahora de por qué se les califica de buenos) sólo está abierta a quienes más medios y dinero tienen. Lo cual les permitirá seguir teniendo más dinero. Los futuros hijos de los privilegiados

también podrán serlo frente a los que se habrán empobrecido cultural y económicamente...

Debe aprovecharse el *assessment* para el diagnóstico de la situación, para favorecer a los desfavorecidos, para estimular el aprendizaje, etc. Pero existen riesgos evidentes porque, aunque se renuncie a premiar a los 'mejores', se están creando unas expectativas, se están consagrando como indicadores los resultados y se está creando un estado de opinión en el que se consagran como mejores centros aquellos que responden a criterios de eficacia.

Algunos autores (Satterly, 1989) considera el *assessment* "indispensable para los profesores porque no podrían ellos mismos juzgar su efectividad como profesionales". Conocer los resultados de los alumnos, dice, brinda una información que permite mejorar la enseñanza.

La evaluación debe tener en cuenta no sólo a los sujetos sino las condiciones en que trabajan, los medios que tienen, el contexto en el que realizan su actividad, el punto de partida... De ahí que pueda enfocarse el *assessment* a conseguir mejores condiciones para los que no las tienen.

La evaluación externa (*accountability*), que supone la responsabilización social, el rendimiento de cuentas, ha de dar por buena la presencia de agentes externos en los centros. En la enseñanza se invierte un dinero público importante que no se debe dilapidar. Ahora bien, esos agentes no son jueces sino facilitadores del cambio. Para ello han de explicar los criterios de la evaluación, solicitar la colaboración de los protagonistas, facilitarles la información que se recoge e, incluso, discutirla con ellos. No es razonable hurtar a los evaluados lo que la evaluación ha descubierto.

"La idea fundamental del rendimiento de cuentas es que debe constituirse en un contrato negociado entre las partes

interesadas. Este contrato debe considerar el propósito de la financiación y de la búsqueda de recursos" (Shina, 1979).

En palabras de Robin Shina, la *accountability* (que encierra peligros graves como buscar solamente fines mensurables, no tener en cuenta el punto de partida, envenenar el ambiente en las escuelas, ser cara, consumir mucho tiempo...) puede reportar algunos beneficios a los profesores:

"1. Para el cuerpo de profesores, en general. El conjunto de profesores responsable del contrato puede hacer de la enseñanza una verdadera profesión.

2. Para las escuelas. Gracias a la *accountability* se pueden conseguir más rápidamente las ayudas antes de que se extienda el deterioro.

3. Para los directivos de la escuela. La profesionalización implica que los directivos cooperen con las autoridades en el desarrollo profesional, en la asesoría de la práctica, la elaboración de materiales...

4. Para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es necesario recoger evidencias que permitan comprobar, aunque sea a largo plazo, si se obtienen resultados acordes con los fines propuestos.

5. Para los alumnos. La calidad del trabajo de los profesores repercutirá en los alumnos.

6. Para la democracia. La *accountability* pública conduce a una forma de gobierno más abierta, tanto en la escuela como fuera de ella."

Esto quiere decir que la *accountability* no ha de tratar sólo de hacer un diagnóstico del sistema sino de estudiar cómo solucionar los problemas y las deficiencias que se encuentran.

La comunidad educativa puede demandar evaluaciones o facilitadores para realizarlas en sus propios centros. De esta manera, los profesores no serán solamente sujetos pasivos de todo este proceso, testigos mudos de las iniciativas ajenas.

La comunidad educativa ha de saber qué tipo de evaluación se está desarrollando, de manera que no sólo pueda emitir opiniones sino conocer y controlar los resultados. House insiste en la necesidad de que los evaluados dispongan de informes realizados por los evaluadores, no por el patrocinador.

La evaluación puede convertirse en una plataforma de debate, de discusión, de análisis y de profundización sobre la educación en el país. El profesorado no ha de ocuparse solamente de su práctica sino de las situaciones del aprendizaje.

Las decisiones de cambio han de estar derivadas de la comprensión que se deriva de la evaluación. La evaluación ha de tener como finalidad fundamental el conseguir la mejora de la calidad a través del conocimiento que produce. Por eso es importante convertir la evaluación más en una ayuda que en una amenaza.

EL APRENDIZAJE DE LOS PROFESORES

¿Cómo pueden aprovechar los profesores la evaluación que se realiza del sistema? ¿Qué información es utilizable para transformar y mejorar su práctica? ¿Cómo puede la evaluación del sistema ayudar a un profesor en su aula?

La evaluación no va a ofrecer a cada profesor indicaciones concretas respecto a su práctica, pero sí va a facilitar unos datos que pueden servir para la comprensión, el debate y el cambio. Al profesor le ha de interesar el aula, pero también el sistema del que su aula es una pequeña pieza.

Desde la perspectiva ascendente, es decir, como exigencias hacia quienes gestionan y evalúan:

a. Descubrir el trasfondo de las evaluaciones y comprometerse a manifestar su opinión y su crítica en lo que resulte a su juicio distorsionante o injusto.

b. Demandar la información, cuando ésta no se haya dado, sobre el proceso que se ha seguido en la evaluación: iniciativa, evaluadores, métodos, plazos, naturaleza de los informes, destinatarios, etc. El análisis de los resultados, sin que se tenga en cuenta el proceso, impide una justa valoración de los mismos.

c. Exigir la información, tanto la que le afecta directamente cuando ha sido evaluado, como la general, de modo que no sea un espectador de las decisiones, un donante de la información, sino un agente del conocimiento elaborado.

d. Conocer el diagnóstico, la situación y la evolución del sistema con el fin de situarse críticamente en el mismo.

e. Tratar de conseguir que la evaluación se convierta en un instrumento de ayuda para los profesionales, no sólo de control.

f. Exigir informes asequibles, tanto en su extensión como en su confección, de manera que no se hurte el conocimiento que puede proporcionar la evaluación bajo la excusa del tecnicismo y del lenguaje arcano.

Desde la perspectiva descendente, es decir en lo concerniente a su práctica:

a. Debatir con otros colegas el proceso y el resultado, de manera que la información resultante del proceso de evaluación no se utilice de forma poco rigurosa o abiertamente injusta. "Cambiamos las escuelas -dice Hopkins (1989)- no

mejorando la eficacia profesional y personal individualmente, sino haciendo colectivamente una escuela más consistente."

b. Desmontar los mitos, los prejuicios y los errores sobre la evaluación, a través de los procesos de análisis establecidos en las escuelas.

c. Intervenir en un centro a la luz de la información que ha conseguido de las evaluaciones que se han realizado en otros centros y en el propio.

d. Transformar aquellos planteamientos que, a la luz de la evaluación, se hayan mostrado contraproducentes, negativos o escasamente rentables.

e. Realizar una búsqueda de materiales y medios para la formación, que permita ponerse al día en las cuestiones que necesiten mejorarse.

f. Analizar críticamente aquellos contenidos de la evaluación que resulten importantes para imprimir un cambio en la línea ideológica emancipadora.

No he hablado aquí de la evaluación que considero más efectiva para la comprensión y la mejora de la actividad del profesor. Es la evaluación que, con la ayuda de facilitadores externos, realizan los profesionales sobre sus prácticas. Es preciso potenciar esta reflexión rigurosa y compartida sobre la actividad profesional porque, desde la comprensión que genera, pueden tomarse decisiones racionales y justas de cambio. Me estoy refiriendo a una evaluación que no se identifica con las mediciones, que tiene como objetivo central la comprensión de lo que es sustancial.

"La evaluación está indefectiblemente orientada a los valores. Sin la concepción de lo que es valor no se puede evaluar nada. Puede medir, puede baremar, pero no puede evaluar" (Eisner, 1988).

La evaluación del sistema, también necesaria, puede brindar al profesor no sólo el patrocinar un tipo de datos y de referencias que debe aprovechar para mejorar su práctica. Las más directas serán referidas a su propio contexto, otras a la generalidad del sistema y algunas a los contrastes que se producen en diferentes ámbitos y parcelas.

SEGUNDA PARTE

EVALUACIÓN DE LAS ESCUELAS

5.

LA CALIDAD DE LOS CENTROS, O LA TRAMPA DE LAS MIL CARAS

La evaluación es un proceso de naturaleza ética y política, que frecuentemente se disfraza de apariencia técnica y científica. La pretendida asepsia esconde, casi siempre, peligros y riesgos que es preciso descubrir para no engañarse y para no ser engañado.

Poner en marcha procesos de evaluación no es sinónimo de mejorar los centros. Ésa puede ser la pretensión teórica. Otra cosa es que, con una determinada manera de entenderla y de hacerla, se consiga.

1. LOS RIESGOS

Estamos viviendo un momento de especiales riesgos en lo que se refiere a la educación. La obsesión por los resultados, la competitividad entre los alumnos, la presión de la sociedad sobre los centros en busca de la eficacia, etc. pueden

alejarse a los profesionales de la preocupación por cuestiones de más calado. Uno de los riesgos, y no el menor, tiene mucho que ver con la evaluación de los centros. La evaluación que se pretende poner en marcha como exigencia de la LO-PEG está sembrando inquietud entre los profesionales y entre los ciudadanos.

La solicitud de plazas por parte de las familias es uno de los indicadores que definen la presión social. Si la demanda se efectúa en centros privados, se puede interpretar que son esos centros los que ofrecen calidad porque los padres eligen lo mejor para sus hijos, y saben muy bien lo que eligen. Creo que éste es un análisis simplista en los planteamientos y pernicioso en las consecuencias. En primer lugar: ¿por qué hacen esa elección las familias? ¿Cuáles son los criterios que les llevan a preferir unos centros a otros? En segundo lugar: ¿tienen los centros públicos las mismas condiciones y los mismos medios que los colegios privados? Si la respuesta es negativa, ¿cuáles son las causas? En tercer lugar: ¿quién se ocupa de los hijos de las familias que no pueden o no saben elegir?

Si la focalización de las exigencias se sitúa en los resultados académicos, es fácil que los centros traten de responder a las demandas de los evaluadores, sean éstos administradores de la educación, expertos independientes o agentes sociales. Se produce un círculo perverso que podría definirse así: se demandan resultados académicos a los centros, éstos procuran conseguirlos, cuando un centro los alcanza es considerado de calidad.

El hecho de evaluar los centros no significa que se garantice su calidad. Porque es preciso saber de qué tipo de evaluación se trata y cuáles son las finalidades que se pretenden alcanzar con ella. Es preciso también saber cómo se desarrollará el proceso. Digo esto porque la evaluación educativa ha

de facilitar la mejora en el mismo proceso. Ha de ser ella misma educativa, no sólo preocuparse por el valor educativo de la práctica.

El *assessment* institucional podría definirse como la medición de resultados mediante pruebas estandarizadas con el fin de establecer las clasificaciones consecuentes. Este sistema de evaluación produce los siguientes efectos:

- Incita a los profesionales a acomodarse a los criterios que manejan los evaluadores.
- Provoca estrategias falsificadoras encaminadas a la consecución del éxito (se centra la tarea en el aprendizaje de lo que va a ser objeto de evaluación, se envía a casa a los alumnos menos brillantes el día de la evaluación, se ayuda a los más retrasados a resolver las pruebas...).
- Se elaboran clasificaciones claramente injustas ya que, aunque las pruebas sean idénticas, los puntos de partida son desiguales.
- Si, además, se ayuda a los centros mejor clasificados, la injusticia es manifiesta.
- Se generaliza en la sociedad un tipo de criterios de calidad que son claramente discutibles.
- Se establece en la opinión pública un tipo de valoraciones sobre los centros (unos se consideran buenos, otros mediocres, otros malos...).
- No encamina a los protagonistas hacia la reflexión o al cambio, sino a la acomodación de las prácticas a la consecución del logro, esperada y exigida por los evaluadores.

Cuando nos limitamos a la cuantificación de los resultados como indicador de la calidad, nos olvidamos de aspectos decisivos:

- Puede el centro haber seleccionado a los alumnos (de formas más o menos explícitas, más o menos legales). Existe una autoexclusión de familias que no se consideran en condiciones de convivir con otras de clase más alta.
- Hay mecanismos de eliminación, una vez que se ha ingresado. Suspende muchas asignaturas, tiene un comportamiento disruptivo, etc.
- Se evita cualquier consideración sobre el valor que tiene superar algunas pruebas o aprobar algunos exámenes. Desde el punto de vista educativo, no es de mucho valor conseguir memorizar unos temas con el fin de repetirlos acriticamente.
- Es preciso interrogarse sobre el uso del éxito que van a hacer los que lo han conseguido, porque, si va a estar encaminado al propio provecho o a la explotación de los demás, poco se habrá avanzado en la buena dirección.

La complejidad de los procesos no ha de conducirnos a un planteamiento simple, aunque más tranquilizador.

Si preguntamos a las familias cuáles son los centros de calidad y qué indicadores permiten descubrirla, podemos encontrar este tipo de respuestas: resultados académicos (número de aprobados), control de los alumnos, orden y disciplina exigida en los comportamientos, severidad de las correcciones, etc.

El problema está en que muchos teóricos, instalados en la corriente de los centros eficaces, también basan los indicadores en el rendimiento de los alumnos.

- Existen criterios de calidad que tienen que ver con el entorno social y con otros centros.
- Existen criterios que tienen que ver con la jerarquía académica y con los niveles superiores del sistema.

- Existen criterios que radican en la naturaleza de la tarea que se realiza.

Cuando se plantea la evaluación de un centro, es preciso tener en cuenta las características de la escuela como institución. No se puede evaluar una institución sin tener en cuenta las prescripciones que recibe, la estructura que la conforma, la historia que la ha condicionado, el contexto organizativo que la configura y la dinámica peculiar que la caracteriza.

Si una escuela está cargada de prescripciones, no puede tener la responsabilidad de todo lo que en ella sucede. Si una escuela tiene legislado el tipo de dirección, la configuración de la plantilla y el currículum básico, sólo tendrá responsabilidad en aquello que depende de sus decisiones. Decisiones que vendrán condicionadas por todas aquellas características que la constriñen y limitan.

Una escuela está cargada de prescripciones legales, de prescripciones técnicas, de limitaciones espaciales, de condicionantes materiales.

Todo ello ha de tenerse en cuenta para realizar una evaluación contextualizada y significativa.

2. LAS CONDICIONES

Los contenidos de la exploración no deberían especificarse porque en realidad importa todo aquello que sea significativo. Y, a veces, lo significativo es la combinación de algunos de estos aspectos o la ausencia de alguno o la hipertrofia de otros que suponen un detrimento para el desarrollo de algunas parcelas importantes.

Es importante responder (aunque no de forma cerrada y rígida) las cuestiones que a continuación planteo:

a. Existencia de un proyecto realmente compartido en su elaboración, discusión y redacción. No importa tanto la existencia material de un documento cuanto su carácter colegiado: si realmente ha sido discutido, si se han recogido las opiniones de las minorías, si el diálogo ha sido auténtico (y no meramente formal...).

b. Participación de los diversos estamentos y personas en las decisiones y actividades de la escuela. No basta una participación de carácter formal sino la que responde a la iniciativa, a la opinión y a la intervención libre de todos.

c. Coordinación entre los diversos profesionales, tanto en el sentido vertical como en el horizontal. Y, sobre todo, en el más genérico y globalizador, que es la integración de todos los elementos en la consecución de fines comunes.

d. La comunicación entre los diversos estamentos y personas es fluida, sincera y constante. No está dominada por mecanismos tramposos y tiene como base el respeto y la tolerancia.

e. La información entre los diversos estamentos y personas es clara, sustancial y enriquecedora. No se hurta información esencial y existe sensibilidad en los que tienen poder institucional.

f. Existe flexibilidad organizativa, de modo que las rutinas institucionales ceden en aras de la racionalidad y de las exigencias de la práctica educativa.

g. La autoridad se ejerce de forma equilibrada y respetuosa, se pone en función de los intereses del alumnado y se muestra sensible ante las necesidades de los más débiles.

h. Existe una auténtica coeducación, corrigiéndose las prácticas sexistas y mostrando unos planteamientos explícitamente tendentes a la búsqueda de la igualdad de los sexos, al cultivo de la autoestima, a la educación sentimental y al desarrollo de la discriminación positiva respecto a las alumnas.

i. Se atiende a la educación de los valores como eje de la práctica profesional, tanto en el currículum oculto como en el que explícitamente se desarrolla a través del proyecto educativo.

j. La integración tiene un especial lugar en las preocupaciones de la comunidad educativa. La diversidad no es una desgracia sino una posibilidad de enriquecimiento.

k. Se produce una adaptación al medio a través de la permeabilidad, de modo que la escuela está presente en el entorno, y la realidad que rodea a la escuela es objeto de estudio y de atención por parte de la comunidad educativa.

l. Se investiga sobre la práctica de forma colegiada, poniendo en tela de juicio las concepciones y los comportamientos. De esa investigación se derivan las decisiones de cambio y de mejora.

m. El clima es positivo ya que las relaciones se basan en la confianza, en el respeto y en la colaboración. El ambiente favorable a la exigencia en el cumplimiento esmerado de las obligaciones hace posible el diálogo y la ayuda mutua.

n. Existe transparencia en la gestión económica, de manera que las decisiones sobre la ejecución del presupuesto es conocida por todos los integrantes de la comunidad escolar.

ñ. La disciplina es objeto de un análisis racional que evita los estereotipos y los errores. La convivencia respetuosa y la necesidad de crear un ambiente favorable de trabajo son los ejes del buen comportamiento.

Una cosa son los indicadores de la calidad y otra las condiciones para conseguirla. Pueden existir condiciones pero muy pocos logros.

Tener profesionales formados es una necesidad, aunque no garantiza la calidad de la práctica, ya que profesionales con extraordinaria formación pero mal formados, sin medios o con destinatarios desmotivados no consiguen una acción valiosa.

Disponer de una plantilla cohesionada y estable hace posible la calidad, pero, si no dispone de medios suficientes y adecuados, es muy difícil que pueda conseguirse una acción positiva.

Tener una *ratio* elevada, tanto profesor/alumno como especialista/alumno, como profesor de aula/alumno, etc. es una condición necesaria, pero no suficiente para un trabajo de calidad.

Disponer de medios materiales, espaciales, documentales, etc. facilita la acción de calidad. Cuando se carece de ellos, es más difícil hacer una práctica cualitativamente positiva.

3. LOS INDICADORES

Teniendo en cuenta estos condicionantes, me arriesgaré a brindar algunos indicadores de la calidad. Téngase en cuenta que los indicadores de la calidad no se identifican con las condiciones para hacerla posible. Las condiciones son necesarias, pero no suficientes. Cuando decimos que una baja *ratio* profesor/alumno es una exigencia de la calidad, estamos hablando de una condición. De hecho, algunos profesores imparten la misma lección (y de la misma forma) a un grupo de treinta alumnos que a un grupo de diez. Había

mejores condiciones en el segundo caso, pero no se han aprovechado. Lo mismo puede decirse de la tutorización de esos grupos. Un profesor puede atender bien a muchos de sus treinta alumnos, y otro no atender a ninguno de los diez que tiene a su cargo.

En la definición y aplicación de los criterios ha de intervenir, principalmente, el alumnado. Es un error pensar que los alumnos no tienen capacidad para discernir cuándo se produce el aprendizaje de calidad. ¿Quién, si no ellos y ellas, puede hacerlo con fundamento? Argumentar que un alumno, por no dominar los contenidos de la asignatura, no puede saber si existe enseñanza de calidad es como negarle al enfermo operado de apendicitis, por no ser cirujano, la posibilidad de saber si la operación a la que ha sido sometido ha sido un éxito.

Los indicadores de rendimiento no son necesariamente criterios de calidad. Pienso que existe calidad de la enseñanza cuando ésta:

1. *Hace posible un aprendizaje significativo y relevante no sólo para los alumnos y alumnas sino para el profesorado.* La Universidad es una comunidad crítica de aprendizaje, no un simple mecanismo de transmisión del conocimiento hegemónico e indiscutible que se ha almacenado y seleccionado previamente.

2. *Despierta, favorece y desarrolla el deseo de aprender.* Existen modos de planificar y desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje que matan el deseo de saber. Se pueden almacenar muchos datos en la cabeza y, como resultado del modo de proceder, hacer odioso el aprendizaje.

3. *Capacita al alumno para buscar por sí mismo la información necesaria.* Hay modos de enseñar que hacen dependiente al aprendiz, que no le capacitan para buscar y conseguir por sí mismo la información que desea.

4. *Facilita los métodos para investigar e indagar en la realidad con el fin de extraer nuevos conocimientos.* La capacidad de investigar no ha de ser exclusiva de los enseñantes, ha de ser una meta de los aprendices. El deseo y la capacidad de investigar convierten al aprendiz en un descubridor, en un indagador.

5. *Se constituye en una práctica moral, ya que respeta a las personas, genera autoconfianza y despierta amor a la sabiduría.* La enseñanza, más que un fenómeno técnico, es un proceso de carácter moral en el que la naturaleza de los medios tiene extraordinaria importancia. Cuando se entiende la enseñanza como un proceso de tipo instrumental, lo que realmente importa es conseguir los fines, no importa a través de qué medios.

6. *Se constituye en una práctica social y política.* Es una pretensión falsa pensar que la naturaleza de la ciencia es neutra y aséptica. Muchos intereses condicionan los objetos de estudio, los métodos que se eligen y, sobre todo, la selección y la aplicación de los hallazgos. Condicionan también la ciencia las perspectivas desde las que se aborda. El hecho de ser hombres o mujeres, el tener compromisos con el poder, la adscripción a un determinado paradigma científico, el pertenecer a una determinada formación política...

7. *Ofrece criterios para hacer una crítica fundamentada.* El conocimiento no es un cuadro completo de datos, fechas, relaciones, teorías... Lo que realmente constituye el saber es la capacidad de discernir qué tipo de conocimiento se adquiere, qué valor tiene y qué tipo de aplicaciones se pretende realizar con él.

8. *Hace una adecuada simbiosis entre teoría y práctica.* La forma de aprender tiene que ver con la práctica y está encaminada a ella. Desarrolla habilidades y destrezas que tienen relevancia y significado. Más que enseñar cómo se

construyen barcos lo que importa es enseñar qué tipo de barcos hay que construir.

9. *Se orienta a una aplicación que favorece el desarrollo de los valores en la sociedad.* Por eso, no sólo importa el dominio conceptual de las disciplinas sino el interrogante sobre la teleología de sus aplicaciones. La preparación de un buen médico, por ejemplo, tiene que encaminarse a un ejercicio profesional que ponga la medicina al servicio de todos los ciudadanos y no sólo de los que tengan poder, dinero o prestigio.

10. *Constituye una encarnación institucional de los valores.* El modo de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje enseña muchas cosas que no se contradicen con las declaraciones teóricas y que realmente constituyen un aprendizaje de los valores. El respeto por la verdad, la consideración de la dignidad de las personas, constituyen elementos sustanciales de la práctica.

Este tipo de criterios es más fácilmente alcanzable en una institución que elabora un currículum coherente y fundamentado, que dispone de medios (personales, materiales, temporales...), que utiliza métodos activos, que plantea coordinadamente la acción, que organiza rigurosamente la práctica.

Cuando se plantea la calidad solamente a través de la medición de los resultados académicos se utiliza un indicador muy pobre y muy sesgado. Cuando los estudiantes (y sus familias) se conforman con obtener el aprobado, sin interrogarse por los efectos secundarios del aprendizaje, por la naturaleza del proceso que lo ha hecho posible y por las exigencias críticas que deben analizarlo, se está tergiversando y empobreciendo el debate sobre la calidad.

No digamos nada si se realiza esta medición de resultados sin tener en cuenta los niveles de procedencia del alumnado, los medios disponibles y el contexto y las condiciones en los que el aprendizaje se realiza. En ese caso, un modo pretendidamente riguroso de análisis de la calidad se convierte en un atentado contra ella.

4. LAS EXIGENCIAS

Pocas dudas quedan respecto a la necesidad de hacer la evaluación de los centros. La racionalidad más elemental exige que los profesionales se pregunten por la comprobación de los logros que se pretenden con la acción. ¿Tiene sentido actuar de manera que nunca pueda saberse si se consigue aquello que se desea alcanzar? La responsabilidad de los profesionales, de los políticos y de todos los ciudadanos exige que se haga una evaluación que permita mejorar la práctica. La evaluación puede ser un camino de aprendizaje para quienes la reciben y la realizan. A través de la comprensión que se deriva de la evaluación, se pueden tomar decisiones que transformen la dinámica del centro.

Es lógico preguntarse qué es lo que consiguen los centros de aquello que pretenden y de aquello para lo que existen y funcionan. A corto y a largo plazo. Tengo en marcha la evaluación de un centro a través de las opiniones de sus ex-alumnos. De todos. No sólo de aquellos que manifiestan con entusiasmo su afección a las personas y a los hechos. Es peligroso explicar que los ex-alumnos brillantes han sido fruto de una esmerada tarea educativa y que aquellos que se han pervertido no fueron suficientemente sagaces para captar el mensaje.

Siendo tan evidente esta necesidad, ¿por qué no se hace la evaluación? No ha de atribuirse toda la responsabilidad a

los profesionales. Porque, para hacer una evaluación rigurosa, hacen falta tiempo y unas condiciones favorables. Hay tiempo para la acción pero poco tiempo y escasos medios para hacer la reflexión sobre la acción.

5. LAS INICIATIVAS

La chispa que provoca la acción puede saltar en la misma cotidianidad y surgir de la mente de los protagonistas, preocupados por conocer la repercusión de su tarea. Puede también surgir de agentes externos que tienen responsabilidad sobre la escuela.

El hecho de que la iniciativa provenga de la Administración tiene algunos inconvenientes. Lo cual no significa que el sistema debe dar la espalda a la evaluación de las instituciones.

a. Es fácil que se generen resistencias por parte del profesorado. No son iguales unas que otras. Algunos se niegan por el deseo de no recibir control alguno. Otros porque no son suficientes las garantías de rigor o de calidad.

b. Es probable que se artificialice el comportamiento ante el temor de no quedar bien parados o ante la escasa capacidad de ejercer un control democrático.

c. Es previsible que se escatime la colaboración, ya que los intereses de hacer la evaluación están en otras personas y no en los protagonistas de la acción.

d. Es muy probable que, una vez conocido el informe, se formulen objeciones y reparos de toda índole.

Cuando la iniciativa es tomada por los protagonistas, desaparecen muchos de estos problemas.

Si la evaluación la realizan ellos mismos, en un proceso de autoevaluación institucional, corren el riesgo de confirmar sus *aprioris*, de defender sus intereses, de salvaguardar sus papeles. Por eso es conveniente la presencia de evaluadores externos que, desde una postura de mayor independencia, con un tiempo mayor para hacer observaciones, entrevistas, informes y negociaciones, puedan ayudar a los protagonistas a romper la clausura institucional.

El ejercicio del control democrático de la evaluación es importante para que no se convierta en una amenaza, para que sea una ayuda real y para evitar los abusos que pueden plantearse desde el poder. Si la evaluación está en manos de los protagonistas, es más fácil que se convierta en un sendero hacia el cambio.

6. LAS CONSECUENCIAS

Una vez realizada la evaluación (o las evaluaciones), es necesario brindar a la sociedad el conocimiento que se ha derivado de ella. La sociedad tiene derecho a conocer el proceso y el resultado de las evaluaciones. Porque la educación es un servicio público que debe estar controlado democráticamente por los ciudadanos.

De las evaluaciones ha de sacarse beneficio para quienes las hacen (como evaluados o evaluadores) y para quienes las conocen. Por eso es necesario establecer los canales y las condiciones a través de los cuales el conocimiento producido se va a convertir en transformaciones de la práctica. No sólo por parte de los evaluados, sino también de los gestores que la promueven. Si quienes están en los centros tienen la sospecha (a veces, la seguridad) de que solamente se les exige a ellos la coherencia y el cambio, se sentirán indignados y engañados.

No tiene sentido hacer una evaluación rigurosa durante un largo tiempo, y no dedicar a su estudio y aplicabilidad para mejorar la práctica más que unos breves momentos y escasas habilidades. Si la evaluación tiene interés, es en la medida en que puede mejorar los centros.

Por eso importa mucho reflexionar sobre las estrategias de evaluación y estar en disposición de modificarlas en la medida en que resulten ineficaces o contraproducentes. No se trata de evaluar por evaluar. Lo que se pretende es mejorar la práctica a través de la evaluación. La pregunta central, por consiguiente, será ésta: ¿se consigue con esta forma de hacerla? Y le seguirá una nueva e inevitable cuestión: ¿por qué?

6.

EVALUAR LOS CENTROS ESCOLARES: EXIGENCIA Y NECESIDAD

1. HAY QUE EVALUAR LOS CENTROS ESCOLARES

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

Ahora bien, este nuevo enfoque exige un contexto que permita llevarlo a cabo, unas condiciones de trabajo que faciliten su desarrollo y unas motivaciones que actúen sobre los

profesionales para que sus convicciones no se conviertan en una contradicción viva y en una paradoja crispante. Proponer que los centros articulen su vida sobre proyectos compartidos, exigir que la acción tenga coherencia y cohesión exige tiempo, motivos, estrategias, espacios y dinámicas de participación diferentes de los basados en la acción individualista. No basta un discurso convincente. Es preciso crear condiciones para que sea viable.

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

Resulta evidente que la evaluación institucional es una exigencia que ha de formularse a la escuela desde las instancias democráticas que la albergan (Simons, 1987) y una necesidad que proviene de los interrogantes sobre la calidad de los servicios que presta. La evaluación es una garantía de la calidad (Casanova, 1992). Las instituciones escolares, sin embargo, perviven sin esa exigencia que se pregunta por su éxito. Es más, ni siquiera existe la necesidad de precisar en qué consiste el éxito (Santos Guerra, 1990), ya que la circunscripción del buen resultado a las calificaciones de los alumnos es un planteamiento tan falso como simplista. Los resultados académicos no constituyen el único indicador de

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

2. TRES CAMINOS HACIA LA EVALUACIÓN DEL CENTRO

A. UN SENDERO DESCENDENTE

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

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

gar, porque los resultados de esa evaluación no se han utilizado para conseguir una mejora.

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

B. UN SENDERO ASCENDENTE

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

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

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

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

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

C. UN SENDERO EN ESPIRAL

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

ticas, de las actitudes y de los discursos de los profesionales. Sencillamente, les ayudan a realizar el análisis en mejores condiciones.

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

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

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

3. LA EVALUACIÓN: DIÁLOGO, COMPRENSIÓN Y MEJORA

La evaluación de los centros es un proceso de análisis que se apoya en el diálogo. Un diálogo entre los participantes,

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

"Gracias al debate siempre es posible hacer progresos en lo que se refiere a crear una comprensión mutua de los conceptos éticos y sus interrelaciones dentro de un ideal de la buena vida. Pero la naturaleza esencialmente indefinible de 'lo bueno' significa que jamás es posible erradicar por completo la divergencia de comprensión", dice John Elliott (1983).

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

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

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

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

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

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

Hay quien se opone a que se realicen evaluaciones institucionales. Los argumentos pueden ser de muy diversa naturaleza. Algunos hay que tenerlos en cuenta, porque la evaluación no está exenta de problemas ni de contraindicaciones. Rod McDonald y Ernest Roe dicen que estos objetos "señalan el temor a que los evaluadores no sean

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

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

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

4. LAS CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN

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

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

1. *Tiene en cuenta el contexto.* Es decir, analiza lo que sucede en un centro que ha tenido una historia irrepeti-

ble y tiene un ethos cultural único. Se trata de una evaluación que parte de las peculiaridades diacrónicas y sincrónicas del centro.

2. *Está atenta a los procesos y no sólo a los resultados.* Los procesos y los resultados no son excluyentes ni necesariamente contradictorios. Pero no se basa en la medición de la efectividad o en el contraste de esos resultados numéricos con los de otros centros (Reynolds, 1985).

3. *Da voz a los participantes en condiciones de libertad.* Tiene en cuenta la opinión de los miembros de la comunidad educativa porque son ellos los que disponen de las claves interpretativas de lo que sucede en el centro. Son miembros de la comunidad educativa los profesores/as, los padres/madres, los alumnos/as y el personal no docente.

4. *Usa métodos diversos y suficientemente sensibles* para captar la complejidad de los fenómenos que se producen en la escuela. Métodos diversos porque cada uno de ellos ofrece unas posibilidades de captación fiel de la realidad. No siempre coincide la información obtenida en la observación directa con lo que los informantes manifiestan en una entrevista. No siempre se asemeja el contenido de los documentos programáticos a la realidad que los desarrolla. Métodos que tengan capacidad de recoger la compleja vida del centro, en la que se entremezclan motivos, expectativas, valores, intereses, conocimientos, relaciones...

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

6. *No convierte la complejidad en simplificaciones abusivas, a través de números y estadísticas.* No porque éstos no puedan ser utilizados, sino porque no deben ser el úni-

co referente que exprese una realidad tan compleja y dinámica como es la vida de la escuela. La simplificación hace más fácil la comprensión, pero también más errónea e injusta.

7. *Se realiza a partir de una negociación* en la que esté garantizada la defensa de los intereses de toda la comunidad y no los de grupos determinados (Kemmis, 1986). Los intereses espurios pueden aparecer en el mismo hecho de solicitar la evaluación; de ahí la importancia de que los evaluadores externos tengan en cuenta quién solicita y por qué solicita la evaluación. Adelman (1984) insiste en la necesidad de mantener la independencia de la evaluación frente a los intereses particulares.

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

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

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

11. *Pretende ser una plataforma de participación y diálogo sobre la enseñanza y la educación.* La evaluación

democrática implica a todos los estamentos y personas involucradas e interesadas, y se convierte en una palestra de análisis y de discusión en busca del valor auténticamente educativo.

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

Esta evaluación (Angulo, Contreras y Santos, 1991), que podría calificarse al mismo tiempo de externa e interna, en cuanto intervienen agentes externos para facilitar el proceso de autorreflexión, está guiada por principios democráticos. Y, desde esta perspectiva, echa sus raíces en la participación de los integrantes y en su conocimiento por parte de otros sectores de la sociedad afectados o interesados por los fenómenos de la educación.

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

5. DIFICULTADES Y ESTRATEGIAS DE SUPERACIÓN

Amenazan este tipo de evaluación diversos factores: la rutinización, que impide interrogarse sobre el alcance y el significado de lo que se hace; el simplismo, que convierte en innecesarias las preguntas y en molestas las complejidades; el individualismo, que circunscribe la acción educativa a la propia disciplina y al aula; la comodidad, que elude las preocupaciones y los esfuerzos sostenidos; la aceleración, que convierte lo urgente en importante; los temores, que hacen

concebir la evaluación más como una amenaza que como una ayuda; la complejidad de los procesos educativos, que hacen igualmente compleja su evaluación; la falta de experiencia en estas lides, que hace concebir como algo peligrosamente novedoso e innecesario un proceso de evaluación...

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

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

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

7.

DIEZ PRINCIPIOS PARA EVALUAR LOS CENTROS EDUCATIVOS

¿Quién puede dudar de la necesidad y de la importancia de la evaluación de los centros educativos? La simple racionalidad de preguntarse si se consigue lo que se ha pretendido es una razón suficiente. Pero hay muchas más: la responsabilidad social y moral de utilizar bienes materiales y personales, la posibilidad de mejorar lo que se está haciendo, la coherencia con la práctica que se realiza en el centro, la conveniencia de considerar como unidad de acción a toda la comunidad, son algunas de ellas.

¿Por qué se pide cuentas sólo a los alumnos del resultado de su trabajo? ¿No es cierto que buena parte del éxito no está en sus manos? ¿Por qué no se presta atención al funcionamiento del centro, si en su dinámica residen muchas claves de la acción educativa?

Para evaluar un centro hay que tener en cuenta qué tipo de institución es, qué características organizativas tiene: es

una institución heterónoma (depende de otras), tiene un currículum prefijado, reclutamiento forzoso de sus clientes, tecnología problemática, funcionamiento débilmente articulado, intensa presión social, fines ambiguos...

Creo que nadie duda de la conveniencia e, incluso, de la necesidad de evaluar los centros. Pero ya he dicho en otro lugar (Santos Guerra, 1993b) que, más importante que hacer la evaluación e incluso más importante que hacerla bien, es saber al servicio de quién se pone. Por eso, quiero dejar constancia en estas páginas de algunos principios en los que ha de basarse una evaluación positiva y enriquecedora.

Primer principio: la evaluación que nace de la decisión de los protagonistas es potencialmente más beneficiosa para el cambio que la que se impone desde instancias superiores o se propone por agentes externos.

Cuando los protagonistas tienen interés por conocer cómo están trabajando, qué resultados están consiguiendo, qué repercusión están teniendo su actividad y sus actitudes, es fácil que se dé una colaboración intensa, que no se artificialice el comportamiento, que no haya posturas defensivas, que se acepten las conclusiones, que exista una actitud abierta y una disposición a la reflexión rigurosa.

El hecho de que la iniciativa sea de los protagonistas no quiere decir que no resulte fructífero contar con la presencia de agentes externos, con facilitadores del proceso de evaluación. Son precisamente estos agentes los que pueden romper la clausura institucional, el cierre sobre sí mismas (Etkin, 1993) que suelen plantear las organizaciones.

Lo importante es crear un clima (formación de los profesionales, tamaño de las organizaciones, configuración de las plantillas, sensibilidad a las iniciativas de desarrollo, facilidad

de medios...) en el que sea fácil que la iniciativa surja y se desarrolle.

Otras formas de evaluación (como la *accountability*, que plantea el rendimiento de cuentas o la responsabilización social) tienen que ver más, a mi juicio, con el control que con el cambio en profundidad.

Segundo principio: el control de la evaluación ha de estar en manos de los evaluados.

El hecho de que los protagonistas de la acción lo sean también de la evaluación hace que desaparezca la sensación de amenaza y que se potencie la de ayuda. En efecto, una forma de conseguir que nadie se sienta amenazado por la evaluación es asegurarle la capacidad de controlar el contenido y el destino de los informes. El proceso de negociación inicial y la negociación del informe final son esenciales al respecto. No es que se deba informar adecuadamente, es que se debe negociar. ¿Cuántas evaluaciones se han hecho sin que los evaluados conozcan el contenido de lo que se ha comprendido a través de la exploración? ¿Cuántas han llegado a conocerse a través de resultados inapelables?

La negociación ha de ser escrita, clara, sustantiva y transparente en sus intenciones y sus procesos. No se negocia de una vez para siempre, sino que ha de producirse una negociación interactiva durante todo el proceso. Los diseños de evaluación que definiendo tienen un carácter emergente, dependen de los avatares que se producen en su desarrollo.

El evaluado ha de conocer e incluso participar en la decisión de lo que se va a hacer con los informes. Puede opinar sobre el contenido de ellos hasta llegar a un acuerdo con los evaluadores o expresar por escrito su opinión si se mantiene la discrepancia (aunque nadie debe tener el derecho al veto de la totalidad o de parte del informe).

Tercer principio: la evaluación ha de estar presidida por unas reglas éticas que garanticen el respeto a las personas, la confidencialidad de los informes, el anonimato de los evaluados y la privacidad de los profesionales.

La evaluación ha de ser más un proceso ético que un proceso técnico. No es que sean incompatibles ambas cosas, pero a veces se vela más por la segunda que por la primera. Siendo la educación un problema de naturaleza moral, la evaluación ha de asegurar que la finalidad fundamental de la misma y su dinámica interna se asientan sobre la ética.

Estos principios a los que me refiero no vienen de fuera, de un código exterior objetivo y absoluto, sino de la discusión democrática y respetuosa de evaluadores y evaluados. Una de las formas de conseguir que la evaluación sea ética es que se preocupe por los valores que están presentes en el funcionamiento del centro.

House (1994), en un libro ya clásico que acaba de ser traducido al castellano, dice que la evaluación no ha de preocuparse solamente de los valores del programa o del centro que se evalúa sino de los valores de la sociedad. Es decir, que los evaluadores han de representar la voz y los derechos de los que ni siquiera tienen oportunidad de recibir los servicios que se están evaluando.

Cuarto principio: la evaluación ha de ser educativa, tanto porque pretende serlo en sí misma como porque tiene en cuenta los valores educativos del centro.

Una evaluación que sólo tiene como objetivo medir los resultados en los exámenes no tiene en cuenta los valores educativos, ya que también es importante saber cómo se obtienen esos resultados, cómo se ayuda a quienes no los consiguen, cómo son las relaciones, cómo se desarrolla la

participación, cómo actúa la autoridad, cómo se combate la discriminación, cómo se atiende a los desfavorecidos...

La educación admite diversas perspectivas. No hay unanimidad sobre lo que se entiende por educación, pero la evaluación ha de preocuparse por las concepciones que se plantean en el centro y por la coherencia entre la teoría y la práctica. El evaluador no es una persona aséptica, no es un técnico que maneja instrumentos que nada tienen que ver con una determinada forma de entender la educación, la escuela y la sociedad. El evaluador es la piedra angular del proceso evaluador y ha de estar comprometido con los valores. La proclamación de neutralidad suele ser un símbolo de ingenuidad o una demostración de malicia.

La evaluación como proceso que intenta comprender para mejorar ha de ser educativa en sí misma, ya que facilita la reflexión, la comprensión, la emancipación y la mejora de la práctica profesional.

No sería educativo pretender conseguir mejorar la práctica a través de unos métodos poco respetuosos con las personas, con sus planteamientos, con sus actitudes, con sus formas de actuación.

Quinto principio: la evaluación ha de dar voz a los participantes en tales condiciones de libertad que sea posible garantizar la opinión verdadera.

No se puede realizar una evaluación rigurosa sin que los alumnos, los profesores, los padres y el personal de servicios emitan su opinión sobre el funcionamiento del centro.

Para que esa opinión tenga algún valor, es necesario que tenga lugar en unas condiciones que garanticen la autonomía y la independencia. No será así si no existe seguridad de que se respetará el anonimato. Un alumno puede opinar

coartado por el temor a las represalias, por el chantaje afectivo, por la presión emocional, por el rechazo de los compañeros...

Puede que las opiniones sean contradictorias. Es fácil, por lo menos, que no sean coincidentes. En ese caso, hay que decir que nadie tiene el privilegio de la interpretación correcta, de la verdadera interpretación de los hechos, de las motivaciones y de los valores... Nadie (ni personas ni grupos) tiene la exclusiva de la verdad. La evaluación sirve, precisamente, de plataforma de debate que hace posible la profundización en la comprensión de la realidad educativa de los centros.

Las explicaciones discrepantes, lo que algunos autores llaman casos negativos (Schwartz y Jacobs, 1984), no deben subsumirse en la opinión general, en una única interpretación. Algunas veces, estas posiciones discrepantes respecto a la opinión mayoritaria tienen un fuerte potencial significativo. Si todos dicen que están de acuerdo con la dirección de un centro privado y solamente un pequeño grupo muestra sus discrepancias sobre el talante autoritario de la misma, resultaría muy significativo descubrir que ese pequeño grupo está compuesto por personas inteligentes y comprometidas.

No conviene forzar las opiniones para que exista una sola visión, coincidente y coherente sobre la realidad. Al existir muchas posiciones y muchas perspectivas, es lógico que haya visiones discrepantes. En los centros suele existir disputa ideológica (Ball, 1989) y no el consenso que frecuentemente se manifiesta en la superficie.

Sexto principio: la evaluación ha de estar atenta a los procesos que tienen lugar en el centro y no sólo a los resultados conseguidos por los alumnos.

La simplificación es un recurso fácil, pero engañoso. Hacer mediciones de los resultados resulta sencillo, pero dificulta una comprensión profunda. No sólo es detestable la falta de rigor, la escasa previsión. El problema fundamental es que se produce una valoración injusta respecto a quienes no pueden competir en las mismas condiciones o a quienes han salido mal parados en los resultados por la falta de responsabilidad de terceras personas.

La evaluación exclusiva de los resultados encierra una filosofía tecnocrática que, si en todos los campos resulta sospechosa y discutible, lo es más en el ámbito de la educación donde es más evidente que el fin no puede justificar los medios. No es que resulten muy difíciles la precisión y la justicia en la consecución de los resultados, es que se suele silenciar todo el fenómeno de la causalidad (¿por qué se dan esos resultados?) y el preocupante problema de los efectos secundarios.

Aun suponiendo que se han conseguido los resultados por medios legítimos, en condiciones de igualdad y para beneficio de los protagonistas, ¿no hay que preguntarse, al evaluar los centros, por los efectos secundarios que se han producido en ese proceso? ¿Qué se ha aprendido mientras se conseguían esos resultados? ¿Y si los efectos secundarios (no pretendidos) son devastadores? Los efectos subrepticios constituyen un delicado problema, ya que se producen de forma constante, de manera oculta y de forma difusa.

En la consecución de resultados no sólo interviene una persona; es más, no sólo intervienen personas. Hay más elementos que tienen influencia: estructuras, leyes, medios, espacios..., que condicionan el desarrollo de la actividad.

Es más difícil evaluar los procesos. Es más arriesgado. Pero resulta imprescindible si se quiere llegar al corazón de la realidad y no quedarse en la superficie. Para hacer visible lo

cotidiano (Santos Guerra, 1990), hay que atravesar la capa superficial de los hechos y llegar al corazón de la realidad.

Séptimo principio: hay que utilizar métodos sensibles para captar la complejidad, diversos para garantizar el rigor y adaptados para que puedan aplicarse con éxito a un contexto escolar concreto.

Para realizar una evaluación que pueda alcanzar un nivel de comprensión rico de lo que sucede en el centro, no hay que limitarse a utilizar métodos simplificados, que sólo permiten conocer superficialmente la realidad o cuantificar los resultados. Si sólo se utiliza un método, es fácil que se obtenga una información parcial y sesgada. Si no se adaptan a las características del centro, pueden generar resistencias o facilitar datos de escasa calidad.

La utilización de cuestionarios que pretenden medir las variables, que no contextualizan la cuantificación y cuyos resultados se someten luego a la baremación y a la comparación, encierra un riesgo notorio. No es que no se deba utilizar cuestionarios pero, si sólo se aplica este tipo de instrumentos, no se salvan riesgos evidentes: Los que informan pueden dar una opinión falsificada, pueden ofrecer información bienintencionada pero poco fidedigna, brindan una opinión momentánea (no prolongada), cuantifican sin matizaciones, no exponen la génesis o las explicaciones de los procesos...

Creo que los cuestionarios deben utilizarse como pistas para profundizar en la información recogida y deben acompañarse de otros métodos de exploración, de tal manera que se pueda realizar la triangulación o contraste de la información obtenida por distintos métodos. La triangulación es, en efecto, uno de los indicadores del rigor de la información recogida.

Cuando la exploración es poco rigurosa, todo lo que se haga después con los datos resulta inútil e incluso perjudicial. Los datos falsos, inexactos, poco rigurosos, sólo sirven para extraer conclusiones desafortunadas.

Octavo principio: la evaluación ha de estar preocupada por la mejora de la práctica profesional, no sólo por la obtención de conocimiento contrastado de la educación.

Pueden existir intenciones espurias para hacer la evaluación. Puede utilizarse, una vez realizada, con fines bastardos (fiscalizar a los profesores, controlar de forma autoritaria, conseguir publicidad para el patrocinador, comparar de forma injusta, tomar decisiones arbitrarias apoyándose en su aparente neutralidad...).

Los sistemas educativos que tienen implantado el *assessment* (medición de resultados y clasificación de los centros según su cuantía, para luego establecer un sistema de recompensas) corren el riesgo de perjudicar a quienes ya han partido en desventaja. ¿Cómo van a obtener las mismas puntuaciones en inglés los alumnos de un centro cuyos alumnos viajan a Inglaterra cada año, tienen padres que dominan esta lengua, disponen de la ayuda de profesores particulares, que los de otro que no cuentan con ninguna de estas ayudas? ¿Cómo van a obtener resultados similares los alumnos de familias que son una segunda escuela, en comparación con otros que no disponen en sus hogares de un lugar de trabajo y cuyos padres no sólo no les ayudan sino que les invitan con su ejemplo y sus palabras a menospreciar la cultura? Bernstein (1990) hace hincapié en la injusticia que conlleva acelerar los ritmos de enseñanza en los centros de modo que no puedan seguirse dentro de los mismos y haya que completarlos en los hogares.

Ésta es una forma de evaluación que acentúa la vertiente tecnocrática del aprendizaje y permanece de espaldas a las situaciones sociales que generan la desigualdad. Otra cosa es que los resultados se tuvieran en cuenta para ayudar a aquellos que tienen peores resultados y peores condiciones.

Una cultura de la competitividad, de la meritocracia y del sálvese quien pueda potencia unas formas de evaluación que se centran en la medición de los resultados, que se guía por ellos para favorecer a los que salen mejor parados y que se olvida de los valores de la solidaridad y de la justicia.

Es más arriesgado quedarse en unas finalidades de carácter positivo pero no esencial. Producir conocimiento sobre la educación, descubrir las claves del funcionamiento de los centros, publicar trabajos de investigadores externos... son finalidades que no llegan a la cuestión esencial. Lo verdaderamente importante de la evaluación es que sirva para la mejora de la calidad del servicio público que es la educación, tanto a los ciudadanos que se forman como a la sociedad en la que van a vivir y trabajar.

Noveno principio: la evaluación ha de producir informes escritos y públicos que se conviertan en plataformas de debate, no sólo para los participantes sino también para quienes tengan interés por la educación.

Existe una gran reticencia a poner por escrito el resultado de las exploraciones, de las indagaciones, de las evaluaciones sobre la educación. En parte porque exige un rigor, un tiempo y una práctica con los que no se cuenta. Y en parte porque existe inseguridad de que la evaluación que se ha realizado pueda servir para quienes no han participado en ella.

La transferibilidad de las evaluaciones es una cuestión que ha de discutirse y desarrollarse a través de la difusión de los informes. Una buena parte de la transferibilidad ha de ponerse en manos del lector, que se pregunta: "Esto que sucede en el centro evaluado, ¿se da también en el mío?" Los contextos similares, la afinidad epistemológica, la descripción minuciosa de los informes facilitará la transferibilidad de los hallazgos.

El carácter democrático de la evaluación que propongo exige una difusión de los informes aunque, lógicamente, una vez conseguido el consenso por parte de los protagonistas.

El conocimiento de la educación pasa por saber qué es lo que sucede en los centros (Simons, 1987). Ese conocimiento requiere la elaboración de informes escritos que van más allá de las opiniones informales y fragmentarias que todos los protagonistas emiten diariamente sobre la enseñanza.

Los informes han de estar redactados en un lenguaje sencillo, asequible no sólo a los protagonistas sino también a todos los ciudadanos interesados por la educación. Quiero decir que hay que evitar el lenguaje críptico, esotérico, que oculta la realidad a las personas y la pone en manos exclusivamente de los técnicos.

Décimo principio: cuando existen evaluadores externos, han de actuar como facilitadores del juicio de los protagonistas y no como jueces o consejeros que resquebrajan la profesionalidad.

Los evaluadores externos no son los encargados de decir a los protagonistas qué hacen bien y qué hacen mal. No realizan su trabajo para aconsejar a los evaluados qué decisio-

nes tienen que tomar. Si se hace de esta manera, se desprofesionaliza a los profesores. Si se reconoce, de una forma tácita, que los profesionales de la enseñanza no saben lo que hay que hacer, no son capaces de saber si lo están haciendo bien o mal y, en definitiva, no pueden tomar las decisiones necesarias de cambio, si se procede de este modo, se necesitará constantemente que agentes externos emitan el juicio de valor sobre la naturaleza de las prácticas profesionales.

En ocasiones, son los mismos profesionales quienes demandan de los evaluadores esta actitud magistral, este juicio inapelable. Otras veces son los propios evaluadores quienes, de forma equivocada, adoptan esta actitud. Este enfoque es más probable en tiempos de cambio ya que, si las innovaciones proceden de instancias superiores, se genera una sensación de inseguridad que lleva a preguntarse: ¿Es esto lo que me piden? ¿Lo estoy haciendo bien? ¿Cómo podré hacerlo mejor? Si el camino fuera el inverso, si la necesidad del cambio fuera ascendente y estuviese basada en la comprensión profunda de la realidad, la actitud sería diferente.

Los evaluadores facilitan, con sus informes, con sus valoraciones, con sus análisis, que los protagonistas puedan emitir un juicio más riguroso, sobre todo si se tiene en cuenta que los evaluadores pueden obtener una información de mayor calidad al no tener intereses en juego y no estar mediatizados por las tensiones y el desempeño de papeles. Ellos pueden recibir una información más sincera por parte de los protagonistas que se sienten presionados por amenazas o por actitudes hostiles.

Muchos se preguntan dónde están estos facilitadores, estos profesionales de la evaluación, dónde se forman, cómo pueden dedicarse a estos menesteres. Si se tiene en cuenta que la evaluación es un mecanismo de formación, algunos

profesionales que se dedican a la formación podrían dedicar un tiempo a este tipo de trabajo.

Es necesario recabar una formación específica para este tipo de especialistas, desarrollar y difundir experiencias, avivar el debate sobre ellas, impulsar y facilitar este tipo de evaluación en las escuelas.

Ya están apareciendo grupos de profesionales, empresas especializadas que se dedican a hacer evaluaciones institucionales. Sería deseable que las iniciativas pudiesen ponerse al servicio de los que más las necesitan y no sólo de quienes tienen dinero para pagarlas.

8.

ESTRATEGIAS PARA LA EVALUACIÓN INTERNA DE CENTROS EDUCATIVOS

1. UNA PREGUNTA CON LÓGICA: ¿CÓMO VA ESTO?

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

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

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

*Esta reflexión compartida
no es una amenaza,
no es una fiscalización
no es un juicio,
no es una intromisión,
no es una descalificación,
no es una imposición.*

*Esta reflexión
es un diálogo,
es un encuentro,
es una comprobación,
es un diagnóstico,
es un intercambio,
es una ayuda.*

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

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

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

- Permite reflexionar sobre lo que se hace.
- Facilita la coordinación vertical y horizontal.
- Ayuda a comprender lo que sucede.
- Impulsa el diálogo y la participación.
- Permite tomar decisiones racionales.
- Impide los solapamientos.
- Ayuda a incidir sobre lo que se considera sustancial.

- Permite corregir los errores.
- Ayuda a intensificar el esfuerzo en lo esencial.
- Permite aprender nuevas cosas.
- Hace ganar coherencia al equipo docente.
- Se convierte en un ejemplo para los alumnos.
- Ayuda al perfeccionamiento del profesorado.

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

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

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

De ahí la necesidad de realizar una evaluación que sea:

Sistemática y no sólo ocasional.
Rigurosa y no arbitraria.
Canalizada y no dispersa.
Conocida y no subrepticia.
Colectiva y no sólo individual.
Compartida y no sólo estamental.
Escrita y no meramente hablada.
Libre y no impuesta.

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

2. UNA RESPUESTA RIGUROSA

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

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

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

A. RECOGER DATOS DE FORMA PRECISA Y PROLONGADA

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

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

B. UTILIZAR MÉTODOS ADECUADOS

Recoger datos de forma precisa exige, en este tipo de evaluación, el uso de ciertos métodos:

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

Usar métodos sensibles a la complejidad de los fenómenos evaluados. Unos instrumentos cerrados, rígidos, cuantificables, difícilmente puedan aprehender la enorme complejidad de los fenómenos políticos, relacionales, educativos y didácticos que se dan en los centros y en las aulas.

Usar métodos adaptados a las situaciones que se exploran. Tanto por su naturaleza como por su intensidad y ritmo, es necesario adaptar la aplicación de los métodos a las características del contexto, a las exigencias del momento y a la disposición de los interesados.

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

C. SOMETER LOS DATOS A LA INTERPRETACIÓN Y AL ANÁLISIS

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

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

D. DISCUTIR LOS DATOS DE FORMA ABIERTA Y COLEGIADA

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

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

Para ello se necesitan tiempos sistemática y específicamente destinados al diálogo. Es un tributo que frecuentemente no se quiere pagar. La discusión necesita estar sostenida por actitudes de apertura y realizada en condicio-

nes favorables: espacio adecuado, tiempo suficiente, número de participantes proporcional al tiempo y al espacio.

E. PONER POR ESCRITO LA REFLEXIÓN

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

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

F. TOMAR DECISIONES RACIONALES PARA MEJORAR LA ACCIÓN

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

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

G. PUBLICAR PARA SOMETER LA REFLEXIÓN AL DEBATE PÚBLICO

Hacer partícipes a otros de los procesos emprendidos y de los hallazgos realizados ayuda no sólo al que lee sino también al que escribe. Porque también él puede recibir la opi-

nión de otras personas que se sitúan en un lugar de mayor independencia.

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

3. UN EJEMPLO FÁCILMENTE INTELIGIBLE

House (1986), en un excelente artículo sobre la evaluación, dice que nuestro pensamiento diario es metafórico por naturaleza. Es decir, expresamos unas cosas en términos de otras. Así, muchas veces, los argumentos se plantean como guerras:

Tus quejas son indefendibles.

Destruí sus argumentos.

Atacó todos los puntos débiles de mi discurso.

Sus críticas iban derechas al blanco.

House utiliza en su artículo la metáfora de la construcción de edificios para explicar los programas de evaluación. Utilizaré aquí la de un partido de fútbol para analizar algunos aspectos de la evaluación del centro escolar.

El resultado final. Resulta fácil, aunque incompleto y peligroso, reducir la valoración del partido de fútbol al resultado final. Los guarismos que indican los goles conseguidos por los equipos resultan un indicador aparentemente indiscutible, aunque existen goles dudosos (el balón no traspasó clara y completamente la raya de portería, se equivocó el árbitro al pensar que el balón no entró por la parte lateral). Ganar el

partido puede ser un objetivo simplificado y determinante. Da igual el modo, da igual la diferencia en el marcador. Lo único importante es ganar el partido. Para ello, lo importante, no es haber ido ganando todo el tiempo sino tener el resultado favorable al final.

La claridad de los indicadores del éxito. Resulta absolutamente claro que gana el partido aquel que consiga más goles. No hay ambigüedad al respecto, salvo la que existe, como decíamos, en la certeza de que realmente se haya producido el gol. No importa la belleza del gol conseguido. Puede, incluso, haberlo marcado en propia meta uno de los jugadores del equipo contrario. De esa manera, un error de otro equipo se convierte en el determinante del éxito de su contrario.

Hay, sin embargo, elementos diferentes a la materialización del gol, que influyen de forma decisiva en el resultado. La agresión de un jugador a otro o la falta de respeto al árbitro motivan la expulsión de algunos jugadores que resultaban decisivos en el conjunto.

La justicia del resultado. Puede suceder que el resultado haya sido conseguido de forma injusta. No por el juego, el esfuerzo, la habilidad o la suerte del equipo, sino por el error o la injusticia arbitral. Incluida la injusticia que es fruto de la negociación tramposa de los gestores del equipo ganador.

La belleza del espectáculo. Los espectadores y los mismos protagonistas dicen a veces que lo más importante no es el resultado sino el espectáculo que se ha brindado al público. Cuando coinciden espectáculo y resultado, el conflicto interpretativo no se da pero, cuando se ha ganado con un juego ridículo o se ha perdido jugando mejor que el contrario, hay quien dice que lo único importante es ganar y hay quien opina que es preciso estar satisfecho porque se ha ju-

gado bien. Algunos presidentes mantienen las primas a los jugadores aunque se haya perdido, si los jugadores se han esforzado y han realizado un juego excelente.

El esfuerzo de los jugadores. En algunas ocasiones, se pierde el partido, se juega mal, pero se valora muy positivamente el esfuerzo de los jugadores. Han dejado la piel en el campo, se dice. Y eso es lo más importante y/o lo más admirable. Hay quien opina, por el contrario, que de nada vale el esfuerzo si al final no se gana.

Los efectos secundarios. En algún partido que se ha ganado pueden suceder cosas que lo conviertan en un desastre: se lesiona el mejor jugador para toda la temporada, se expulsa a dos elementos imprescindibles que no podrán jugar un partido decisivo en la próxima jornada, se sanciona al equipo con un destierro por incidentes violentos...

El trabajo de equipo. En algunos partidos, uno o varios jugadores realizan una extraordinaria exhibición de juego, pero el equipo pierde por un resultado desfavorable muy amplio. Ellos mismos suelen decir que lo importante es que el equipo gane, que nada importa su actuación individual. Se trata de un juego de equipo y el éxito o el fracaso individual tienen sentido en relación con el éxito global del equipo. De la misma forma, cuando un jugador, especialmente el portero, falla de tal manera que el equipo pierde, suele mostrarse más afectado por el perjuicio que ha causado al grupo, a los espectadores y a la afición.

Recompensas y sanciones. El equipo que gana tiene una recompensa en puntos si se trata de un partido de competición. Los jugadores pueden recibir especiales recompensas económicas por ganar. Algunos reciben multas por bajo rendimiento o se les aplican castigos explícitos o camuflados: entrenamientos duros, separación del equipo, rescisión de contrato...

Valoraciones subjetivas. Cuando dos críticos deportivos escriben la crónica del partido, no siempre coinciden en las valoraciones. Es más, a veces son completamente discrepantes. El juego del equipo le ha parecido a uno excelente y a otro deplorable. La discrepancia se hace patente y enconada en el caso de apreciaciones sobre jugadas conflictivas cuya valoración depende de la apreciación subjetiva del árbitro. Decidir si una acción ha sido intencionada o no resulta, obviamente, muy difícil.

Los responsables del éxito y del fracaso. Cuando se analiza por qué se pierde o se gana, aparecen los procesos atributivos o de responsabilización. Los jugadores no se esforzaron, no siguieron fielmente las tácticas que planteó el entrenador, no acertaron en las acciones decisivas, los jugadores del equipo contrario les impidieron hacerlo bien, fallaron en situaciones decisivas de remate... También el entrenador pudo fallar en el planteamiento táctico. Quizás el público generó unas reacciones de intimidación en los jugadores con sus gritos y el lanzamiento de objetos al terreno de juego. Acaso influyó decisivamente el mal estado del terreno de juego, el clima desapacible, la hora inhabitual, el cansancio acumulado o el estado anímico de los jugadores...

Perspectivas diferenciadas. La valoración de un partido, siendo éste el mismo como actividad, es muy diferente según los sectores que la realicen. No es igual la perspectiva del público que la de los jugadores. No es igual la perspectiva del presidente que la de los críticos deportivos... Más aun, dentro del público hay espectadores desapasionados y hay fanáticos empedernidos. Sus visiones e interpretaciones de la realidad no suelen ser coincidentes.

La autoevaluación. Los jugadores conocen cómo se ha desarrollado el partido, qué esfuerzos han hecho, qué influencia han tenido las consignas del entrenador, qué fallos

han cometido... Lo que pasa es que sus opiniones no influyen en el resultado. Tienen importancia para el diagnóstico, la comprensión, para la toma de decisiones, para la posible mejora, pero no se modifica el resultado porque sea a todas luces injusto.

Toma de decisiones. La valoración del partido puede tener un fin exclusivamente informativo pero, cuando se hace desde dentro, tiene como finalidad el cambio y la mejora. Se analizan el partido para no volver a cometer errores, para aprender estrategias de defensa o de ataque, para corregir reacciones perjudiciales que en esa ocasión llevaron al hundimiento psíquico, al abandono o al desprecio del contrario...

El análisis permite comprender qué es lo que ha sucedido realmente en el campo y tomar decisiones para los próximos partidos. Según sea el análisis, así será el principio de la intervención.

Estas ideas sobre la evaluación de un partido pueden utilizarse como contraste para entender y discutir algunas de las complejas realidades de la evaluación del centro. Lo que puede sintetizarse y simplificarse se complejiza cuando se tienen en cuenta otros aspectos también presentes en el juicio de valor que se formula sobre una determinada actividad.

4. LOS MÉTODOS PARA LA EXPLORACIÓN

A. OBSERVAR LA REALIDAD

"La observación es un proceso cuya función primera e inmediata es recoger información sobre el objeto que se toma en consideración" (Postic y De Ketele, 1992).

No se observa todo a la vez. Es necesario un principio organizador de la percepción, unos ejes de focalización y de estructuración de lo observado: "Observar es un proceso, situado más allá de la percepción que no solamente hace conscientes las sensaciones sino que las organiza" (Postic y De Ketele, 1992).

En un centro hay muchas situaciones, comportamientos y objetos que observar (Woods, 1986):

- *La dinámica del aula:* rituales de entrada, salida, colocación y agrupamiento, normas de intervención, relaciones interpersonales, tipo de preguntas, naturaleza de las tareas...
- *La movilidad en el espacio:* espacios abiertos y cerrados por quién y para quién, itinerarios que se recorren y su relación con el poder, control de las jurisdicciones, flexibilidad o rigidez de las normas sobre salidas y entradas...
- *Configuración del espacio:* distribución de los espacios y utilización jerárquica, calidad y tamaño de las dependencias según criterios, flexibilidad de ocupación...
- *La vida en los patios:* relaciones interpersonales, criterios de agrupamientos, actividades organizadas, comportamientos sexistas...
- *Reuniones de diversa índole:* coordinación de las sesiones, tipos de intervenciones, comportamiento de los asistentes, relaciones entre los miembros del grupo, tareas que se realizan.
- *Uso de los diferentes materiales y servicios:* quién decide cómo se utilizan el teléfono, el fax, la fotocopiadora, qué tipo de acceso existe para el uso de los medios, al servicio de qué intereses se ponen, cómo se controla el uso...
- *Comportamiento en la sala de profesorado:* quiénes la usan y para qué, cómo y dónde se sitúan las personas, qué

conversaciones se mantienen, qué relaciones existen entre veteranos y noveles, entre hombres y mujeres, entre los directivos y el resto del profesorado... (Ball, 1989).

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

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

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

Observador participante y conocido. Se trata de personas que pertenecen a la comunidad escolar y que actúan co-

mo observadores a quienes todos conocen en su función de tales. Este tipo de observador tiene la ventaja de conocer los códigos que utilizan los protagonistas en su comunicación, ya que es uno de ellos.

Observador participante y no conocido. Se trata de una persona que pertenece a la comunidad educativa, pero observa sin que los observados sepan que está realizando esa tarea. La ventaja de esta fórmula reside en la imposibilidad de que se distorsione la espontaneidad del comportamiento.

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

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

Los observadores pueden ser:

- Profesores del claustro que se brindan para la tarea o a quienes se les encomienda por parte del resto del equipo.
- Alumnos a quienes se pide que hagan un registro de lo que sucede en algunas actividades.

- Padres/madres que tengan interés, tiempo y preparación para colaborar en esta actividad.
- Colaboradores especializados en evaluación. (En lugares donde haya facultades de Psicología, Ciencias de la Educación, por ejemplo, pueden realizar estas tareas algunos estudiantes.)
- Alumnos que estén haciendo práctica de enseñanza. (Por ejemplo, alumnos de escuelas universitarias de formación de profesorado, o que estén realizando el curso para la obtención del CAP.)
- Profesores de otros centros que deseen colaborar en el trabajo.
- Personal dedicado a la formación de profesorado en los CEP.
- Orientadores en el centro o miembros de equipos especializados que presten servicio de ayuda.

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

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

1. ¿Quiénes están en el grupo o en la escena? ¿Cuántos son y cuáles son sus tipos, identidades y características relevantes? ¿Cómo se consigue ser miembro del grupo o participar en la escena?

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

- ¿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?
- ¿Cómo se comportan las personas del grupo recíprocamente? ¿Cuál es la naturaleza de la participación y de la interacción? ¿Cómo se relacionan y se vinculan los niños? ¿Quién toma las decisiones y por qué? ¿Qué organización subyace en todas las interacciones? ¿Qué alianzas se establecen y por qué?
- ¿Cuál es el contenido de las conversaciones? ¿Qué temas son comunes y cuáles son poco frecuentes? ¿Qué relatos, anécdotas o bromas intercambian? ¿Qué lenguajes verbales y no verbales utilizan? ¿Qué estructura tienen sus conversaciones? ¿Qué procesos reflejan? ¿Quién habla y quién escucha?

3. ¿Dónde está situado el grupo o la escena? ¿Cómo asigna y emplea el espacio y los objetos físicos? ¿Qué se consume y qué se produce? ¿Qué sensaciones visuales, sonoras, olfativas y táctiles se producen y qué sentimientos se detectan en las comunicaciones?

4. ¿Qué reglas, normas o costumbres rigen en la organización social del aula? ¿Cómo se distribuyen y utilizan los objetos?...

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

- Cierran al observador a lo imprevisible. No es fácil estar atento a lo que no se espera que suceda.

- Descontextualizan la actividad. Decir que alguien se ríe varias veces no dice gran cosa respecto a la naturaleza de ese gesto, ya que no se conocen el contexto ni las causas y el modo en que se produce.
- Simplifican excesivamente unos fenómenos de gran complejidad, ya que contienen aspectos relativos a valores, emociones, expectativas, sentimientos...
- Resulta difícil recoger en una escala todos los aspectos que componen la actividad educativa.

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

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

Registro manual. Recogiendo sobre la marcha aquello que sea relevante y significativo. Basta escribir notas esenciales en el momento. Luego, sin mucha demora, habrá que hacer el informe, ya que se pierde mucha información por el olvido y se olvida precisamente aquello que nos interesa recordar...

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

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

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

B. ENTREVISTAR A LOS PROTAGONISTAS

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

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

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

- Control de contradicciones aparentes, *non sequiturs*, desequilibrios, falta de razonabilidad, exageraciones o incoherencias ("Sí, pero ¿no ha dicho usted hace un momento...?", "¿Cómo puede si...?", "¿Es realmente así?", "¿Se sigue de esto necesariamente que...?", "¿Por qué?", "¿Por qué no?", "¿Qué sentido tiene esto?").
- Busca de opiniones ("¿Qué piensa usted de esto?", "¿Cree que...?").
- Pedido de aclaración ("¿Qué piensa decir con...?", "¿Puede explicar algo más acerca de...?", "¿En qué sentido?", "¿Puede darme un ejemplo?").
- Pedido de explicaciones, planteamiento de iniciativas ("¿No se podría decir también...?").

- Busca de una comparación, en interés de una comprensión más refinada ("¿Cómo se relaciona esto con la política, el argumento, la descripción, etc., de...?", "Otros han dicho que...").
- Persecución de la lógica de un argumento ("Entonces, ¿hay que deducir que...?", "¿Es de suponer que...?").
- Busca de información ulterior allí donde parezca haber agujeros en la explicación ("¿Qué pasa con...?", "¿Se aplica esto a...?").
- Esfuerzo por abarcar más ("¿Alguna otra cosa...?", "¿Todos de esta manera?", "¿Tienes algo más que decir al respecto...?").
- Distinta formulación de las cosas ("¿Sería correcto decir que...?", "¿Quiere decir...?", "En otras palabras").
- Expresión de incredulidad o de asombro ("¿En cuarto curso?", "¿Y se aplica igualmente al quinto?", "¿Realmente?").
- Resúmenes ocasionales y pedidos de corroboración ("Así pues...", "Lo que usted quiere decir es...", "¿Sería eso correcto...?").
- Formulación de preguntas hipotéticas ("Sí, pero ¿qué pasaría si...?", "Suponiendo...").
- Adopción del papel de abogado del diablo ("También podría funcionar el argumento contrario...", "¿Qué contestaría a la objeción...?").

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

- El camino por el que llegan a realizar la entrevista. No es lo mismo que una persona se ofrezca reiteradamente a que se haya negado a realizar la entrevista.
- El papel que juega el entrevistado en la vida del centro.

- La actitud que mantiene durante la entrevista.
- La evolución de su posición a lo largo de la conversación.
- La postura física que adopta, la forma de mirar...
- La prisa que tiene.
- Las condiciones que pone.
- La forma de expresarse.

Las conversaciones informales que tienen lugar en los pasillos, en el autobús, en la cafetería tienen mucho interés ya que, al no estar formalizadas, pueden facilitar una comunicación espontánea y sincera (Goetz y Lecompte, 1988; Taylor y Bogdan, 1986; Schwartz y Jacobs, 1984).

C. ANALIZAR DOCUMENTOS

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

- *Documentos oficiales*: Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, Reglamento de Régimen Interior...
- *Documentos didácticos*: programaciones, pruebas de exámenes, ejercicios de los alumnos...
- *Documentos informales*: textos que aparecen en las paredes del centro, en las puertas de los baños, en los pupitres de los alumnos...

Cuando se analiza un documento, no sólo importa el contenido del mismo sino otras cuestiones como las siguientes (Santos Guerra, 1990):

- *Autoría*: quién lo ha redactado y por qué lo ha hecho, quién lo firma...

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

D. APLICAR CUESTIONARIOS

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

De ahí la necesidad de no utilizar solamente cuestionarios para la evaluación del centro. La información obtenida a través del cuestionario debe contrastarse con la recogida a través de la observación, de las entrevistas y del análisis de los documentos (López y Darder, 1985; Sancho Gil, 1987; Sabiron Sierra, 1990).

E. HACER DIARIOS

En ellos se recogen las impresiones, las valoraciones, las vivencias de los autores (Porlan y Martín, 1991). Los diarios

pueden tener un foco de atención previamente señalado o bien dejarse abiertos a la iniciativa de los interesados. Pueden escribir diarios los profesores y los alumnos.

Las fórmulas pueden ser diversas:

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

5. LAS ESTRATEGIAS PARA ACTUAR

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

A. DE CARÁCTER PARCIAL

- Dedicar monográficamente una sesión del claustro de profesorado para hacer el análisis de alguna parcela del funcionamiento del centro, por ejemplo la disciplina escolar, la evaluación, las formas de respeto, el fracaso en los estudios, el abandono de los estudios por algunos alumnos...

Estas sesiones deberían prepararse previamente, sea por parte de un grupo de profesores, sea por el mismo equipo directivo, sea por el gabinete de orientación... La preparación puede exigir la elaboración de materiales o documentos que habrían de repartirse previamente entre los asistentes.

- Solicitar de los alumnos, por escrito, un informe sobre la marcha del centro.

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

- Nombrar una comisión para que realice algún estudio valorativo sobre la vida del centro.

Esta comisión, que debería ser nombrada por el claustro, elaboraría un informe que luego entregaría a todos los profesores y, en su caso, a los alumnos, con el fin de reflexionar conjuntamente sobre los resultados del estudio.

- Realizar algunas preguntas a los padres/madres sobre el funcionamiento del centro.

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

- Analizar de forma rigurosa alguna situación conflictiva del centro.

El conflicto puede ser utilizado para producir luz y no sólo

chispas. En el núcleo de un conflicto se pueden encontrar datos importantes que permitan comprender la dinámica de un centro. La finalidad de este análisis no es sólo superar esa situación conflictiva sino dar pie al conocimiento de la vida del centro.

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

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

- Proponer a un seminario, ciclo o gabinete que haga un informe sobre su actividad.

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

- Proponer la realización de diarios, tanto a los profesores como a los alumnos.

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

- Hacer un estudio de casos sobre alguno de los aspectos de la vida del centro que tenga interés para los profesionales.

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

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

- Evaluar una sesión del consejo escolar en su desarrollo completo.

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

- Hacer un estudio de la utilización del espacio escolar.

Analizar cómo se distribuye el espacio en relación con la jerarquía y el poder, qué uso se hace de las dependencias,

qué diferencias existen en los espacios que utilizan los profesores y los alumnos, qué itinerarios están abiertos y quién decide cerrarlos...

- Realizar lecturas sobre la valoración del funcionamiento de los Centros.

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

- Filmar una sesión de evaluación para su posterior análisis por el grupo de profesores implicados y por otros compañeros.

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

- Obtener una serie de fotografía sobre el espacio escolar para su análisis.

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

B. DE CARÁCTER GLOBAL

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

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

La evaluación global del centro podría seguir los siguientes pasos en los que el equipo directivo debería actuar de garante y dinamizador:

- Negociación de la propuesta con el claustro de profesores.

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

- Naturaleza de la evaluación que se propone.
- Fines que persigue.
- Métodos que utiliza.
- Colaboración que requiere.
- Tiempo que lleva.
- Requisitos éticos que exige.
- Informes que produce.
- Personas que la coordinan.

- Negociación con el consejo escolar.

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

- Planificación de la evaluación.

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

- Exploración a través de diversos métodos.

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

- Elaboración del informe.

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

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

- Negociación del informe.

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

- Toma de decisiones.

A la luz del informe, se tomarán las decisiones pertinentes para el cambio en la dinámica del centro. Decisiones que

no sólo afectan a la racionalidad de la práctica educativa sino a la justicia y bondad de la misma.

6. REQUISITOS ÉTICOS DE LA NEGOCIACIÓN

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

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

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

a. El equipo de evaluación recabará la autorización de los implicados y acordará con ellos las condiciones de acceso a aquel tipo de situaciones o actividades que no tengan un carácter público pero que sean de interés para el objeto de la evaluación.

b. El equipo de evaluación no utilizará ningún tipo de material o documento que no sea público sin previa autorización.

c. Cualquier información que se obtenga podrá ser tenida en cuenta si se considera relevante. No obstante, el equipo de evaluación no usará ni difundirá bajo ningún concepto aquella información no relevante para la evaluación

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

d. Nadie tendrá acceso privilegiado a los datos de la evaluación, salvo en aquellos casos en los que una persona sea la única fuente de los mismos (como puede ser el caso de la información obtenida mediante entrevista).

e. Se mantendrá la confidencialidad de los datos y el anonimato de los informantes.

f. Nadie tiene derecho al veto respecto a la totalidad del informe o a alguna de sus partes.

g. Es obligado incorporar al informe las discrepancias de aquellas personas o grupos que no estén de acuerdo con el contenido o la forma del mismo.

h. Nadie podrá impedir la contribución de otras personas a la evaluación.

i. El informe no se hará público sin la aceptación de los integrantes de la comunidad educativa.

j. El informe está a disposición de todos los miembros de la comunidad educativa.

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

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

7. ALGUNAS PREOCUPACIONES TEMÁTICAS

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

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

He aquí algunas cuestiones que pueden ser objeto de la atención de los procesos evaluadores de la institución escolar:

a. Existencia de un proyecto colectivo frente a una acción individualista.

b. Participación de los alumnos en la vida del centro y en la negociación del proceso de aprendizaje y de su evaluación.

c. Funcionamiento de la coordinación vertical y horizontal entre los miembros del equipo.

d. La comunicación entre las distintas personas y estamentos del centro.

e. La circulación de la información en sentido vertical (ascendente y descendente) y horizontal y con el exterior.

f. La relación con los padres en todo lo relativo a la vida del centro y del aula.

g. La flexibilidad organizativa de los espacios y de los tiempos al servicio del proyecto educativo y curricular.

h. El trabajo del equipo directivo en relación con los profesores, los alumnos, los padres y la comunidad educativa en general.

i. Las actitudes y las prácticas coeducativas frente a las de carácter sexista en la dinámica del centro.

j. La sensibilidad ante el problema de la educación para los valores.

l. La adaptación del centro al medio en el que está enclavado y a la cultura en la que se mueven las familias.

m. La utilización de los medios didácticos, tanto en su vertiente organizativa como didáctica.

n. La designación, formación y actuación de los tutores con el grupo de alumnos y profesores correspondiente.

ñ. La metodología que se utiliza en el trabajo del aula y sus resultados en el rendimiento de los alumnos.

o. La forma de realizar la evaluación, tanto dentro del aula como en las sesiones presididas por el tutor.

p. La organización y selección de los contenidos de enseñanza en el aula y en el ciclo.

q. El tratamiento de los conflictos entre los profesores o entre éstos y los alumnos, o entre los profesores y los padres.

r. La integración de los alumnos con deficiencias en el marco del aula y del centro.

s. La transparencia en la gestión económica y el análisis de los criterios que presiden el gasto.

t. El perfeccionamiento del profesorado dentro de la práctica profesional.

u. El clima del centro como lugar de convivencia y de trabajo.

v. La disciplina de los alumnos y de los profesores, y los criterios en que se asientan las normas de convivencia y la exigencia de su cumplimiento.

x. Los fondos bibliográficos, los criterios de su selección y de su uso, tanto por parte de la comunidad educativa como de los ciudadanos en general.

y. El funcionamiento de los servicios de secretaría, administración, limpieza...

z. Las relaciones con la inspección y con la administración en general.

8. LA AYUDA EXTERNA

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

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

Se trata de incorporar facilitadores de la reflexión de los profesionales. No son personas que van a emitir un juicio sobre el funcionamiento del centro sino a facilitar y propiciar

que los protagonistas puedan hacerlo con mayor rigor y facilidad.

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

9. LA MEJORA DE LA INSTITUCIÓN

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

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

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

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

10. LAS DIFICULTADES

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

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

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

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

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

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

11. ADVERTENCIA A NAVEGANTES

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

a. Es probable que la iniciativa, cuando se ponga en marcha y comience a funcionar, genere algunos problemas, discrepancias y obstaculizaciones. Ese tipo de reacciones son también una parte de lo evaluado.

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

c. Es probable que, a lo largo de la evaluación, aparezcan en los más implicados sentimientos de frustración, desaliento, escepticismo y duda. ¿Para qué sirve todo este esfuerzo? ¿No sería preferible no preocuparse más que de la parcela individual?

d. Algunos profesores/as pueden caer en el utopismo, en unas desmesuradas expectativas sobre lo que puede alcanzarse a través de la evaluación. Ajustar las aspiraciones a las posibilidades reales es un excelente medio para no tropezar en la piedra del desaliento.

e. El perfeccionismo suele ser un obstáculo en el que se detienen muchas ideas sobre la evaluación. El "estado imaginario de la perfección ideal" (Woods, 1986) puede paralizar los primeros movimientos de avance. Habrá que empezar por experiencias sencillas, por proyectos asequibles,

no excesivamente ambiciosos, sin caer en la trampa de que, si no se puede hacer todo, es mejor no hacer nada.

f. La indispensable participación de los alumnos/as en el proceso a través de opiniones y decisiones puede despertar en algunos profesores/as el recelo y la desaprobación. ¿Cómo van a evaluar los alumnos/as al profesorado? Sería un error de tal calibre no contar con las apreciaciones de los alumnos, que la evaluación quedaría desvirtuada.

g. El equipo directivo no debe imponer fronteras nacidas de la jerarquización o de la privacidad de su territorio, ocultándolo a los ojos de la evaluación. Sería un gesto convincente respecto al profesorado el abrir la actividad directiva a la mirada y al juicio de los evaluadores.

h. Es un riesgo que algún sector o persona considere que tiene juicio privilegiado respecto a la interpretación verdadera y a la valoración justa de los hechos. Todos los individuos y todos los grupos tienen su interpretación y su valoración de los hechos y de las cosas. De lo que se trata en la evaluación es de abrir un debate sobre el funcionamiento del centro. La construcción del conocimiento y del valor se realizará mediante la discusión y el contraste de las diferentes perspectivas (Angulo, Contreras y Santos, 1991).

i. Aunque el plan de trabajo ha de ser minucioso y exigente, debe tenerse en cuenta que la evaluación que aquí se propone tiene un carácter emergente. Es la realidad la que dicta el ritmo y la que impone las condiciones. Por eso puede haber cambios respecto a los planes formulados inicialmente. Lo que importa es que los cambios no sean arbitrarios sino justificados y explicados a toda la comunidad educativa. La flexibilidad ayudará a llegar a buen término las iniciativas.

j. Las reglas del juego han de estar claras desde el comienzo. Nadie las impone. Se negocian entre todos. Es de-

seable que se expongan en un lugar público y que tengan los participantes una copia de las mismas. Si se cambian, habrá que comunicárselo a todos.

k. Cuando se cometan errores, es preferible disculparse por ellos. Cuando aparecen problemas, lo mejor es abordarlos, explicitarlos y tratarlos. Su análisis puede aportar conocimiento sobre la realidad. Su solución proporcionará un nuevo clima que facilitará el trabajo de la evaluación.

l. Si alguien pretende paralizar el trabajo porque se considera amenazado por los resultados, habrá que actuar con claridad y valentía. Ese tipo de actitudes deberá presentarse en el informe, porque una parte del contenido de la evaluación son los intentos de anularla y de utilizarla. Conviene analizar de dónde provienen los recelos y el miedo. En ocasiones, se deben a malas interpretaciones o a malos planteamientos.

m. La evaluación interna debe realizarse teniendo en cuenta que el centro sigue funcionando. No debe ser un obstáculo para la actividad normal. Es decir que se está evaluando mientras la acción se realiza, no cuando ésta termina o desde un margen de la misma. La evaluación debe ser un estorbo para la actividad.

n. Hay que evitar el ocultismo en el proceso de evaluación. La transparencia es indispensable para que nadie se sienta amenazado o manipulado.

12. LOS ABUSOS DE LA EVALUACIÓN

Importa mucho que se haga la evaluación. Y, por supuesto, que se haga bien (Aguilar y Ander-Egg, 1992; Angulo, Contreras y Santos, 1991). Pero resulta más importante que

la evaluación sirva para algo y para alguien. En definitiva, que sirva para comprender lo que se hace y para mejorarlo.

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

De ahí la necesidad de evitar los peligros que la evaluación encierra respecto a su mala utilización. A saber:

- Convertir la evaluación en un elogio para quien la promueve o la realiza. Lo único importante sería decir que se hace la evaluación, no tanto hacerla.
- Elegir sesgadamente, para hacer la evaluación, algunas parcelas o experiencias que favorezcan una visión favorable sobre la misma.
- Convertir la evaluación en un instrumento de dominación y opresión.
- Utilizar la evaluación para potenciar enfrentamientos y propiciar la agresión entre bandas o individuos.
- Poner la evaluación al servicio del poder, tanto en el propio centro como en el aula.
- Utilizar la evaluación para atrincherarse en las posiciones previas, demostrando a los demás que no tenían razón.
- Convertir la evaluación en un ajuste de cuentas, especialmente por parte de la autoridad académica.
- Encargar la evaluación a personas sin independencia, con actitudes serviles o partidistas.
- Tomar en cuenta solamente aquellos resultados que estén de acuerdo con los intereses propios.
- Descalificar la evaluación, a pesar de que sea rigurosa, cuando no interesan sus conclusiones.

- Dar por buena la evaluación, a pesar de su falta de rigor, cuando las conclusiones son favorables.
- Divulgar los resultados de evaluación, rompiendo la confidencialidad y el anonimato.
- Aprovechar la evaluación para realizar descalificaciones de personas o grupos.
- Utilizar los resultados para tomar decisiones clara o subrepticamente injustas.
- Aprovechar la evaluación para hacer comparaciones falsas, hirientes o malintencionadas.

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

TERCERA PARTE

EVALUACIÓN DEL SISTEMA

9.

LA NEGOCIACIÓN DE INFORMES: PIEDRA ANGULAR DE LA EVALUACIÓN

Muchas investigaciones se ponen en marcha por iniciativa de personas que tienen interés por conocer diversos tipos de fenómenos. Una vez aceptada la propuesta de colaborar con los investigadores, algunas personas colaboran ofreciendo información o siendo sujetos de una observación cuyas reglas sólo conocen quienes han diseñado el proceso de indagación. Una vez finalizada la exploración, los investigadores se ausentan del campo de indagación y elaboran, en la soledad de sus despachos, los informes pertinentes. Informes que, muchas veces, no llegan a conocer los informantes.

Esta dinámica ha empobrecido la naturaleza de los procesos y ha generado dificultades para que nuevos investigadores accedan a los lugares que interesa explorar. Los sujetos han tenido la sensación de ser conejillos de indias, personas

con las que se experimenta o sobre las que se investiga, pero que son ajenas por completo a la naturaleza de la investigación, al tipo de diseño, al tipo de datos que se recoge, a la interpretación que se hace de los mismos y, en definitiva, a la aplicación que se hace de los mismos.

El protagonista es el investigador; el que controla el proceso y los resultados es el que tiene la capacidad y el tiempo y las condiciones de investigar. Este hecho profundiza el abismo que separa a los investigadores y a los prácticos. División peligrosa no sólo por las falsedades que encierra sino por la filosofía que deja traslucir. Unos piensan y otros trabajan. Unos investigan y otros aplican el resultado de esos estudios.

"La jerarquía entre académicos y enseñantes se traduce en una jerarquía entre la investigación y la práctica, de tal modo que se restablece una conexión unilateral entre la primera y la segunda. Se concibe la investigación como una fuente de influencia y la práctica como la receptora de dicha influencia" (Contreras, 1991).

La investigación naturalista no concluye con la redacción del informe final. Es precisamente el informe un punto de partida para avivar la reflexión y promover el cambio y la mejora.

La negociación del informe es un proceso de discusión que establecen los investigadores y los protagonistas de la acción con el fin de establecer una plataforma de discusión y de estudiar las perspectivas de cambio.

El hecho de que se negocia el contenido de los informes no quiere decir que se someta el conocimiento adquirido a la fuerza del consenso, sino que se depure la información obtenida, a través de la precisión y del contraste. El investigador realiza cambios ante cualquier tipo de opiniones si éstas

no se apoyan en unos argumentos convincentes o en unas evidencias claras. El hecho de que los protagonistas tengan intereses en juego, que defiendan situaciones o que mantengan presupuestos que confirman su actuación o descalifican a los contrarios, hace que el investigador exija una rigurosa y sólida demostración antes de modificar el informe.

Cuando se realizan investigaciones y no se devuelve la información a los protagonistas, se pierde una fuente importantísima de reflexión y de cambio. Si los informes se publican luego, sin la participación y la anuencia de los protagonistas, se puede producir una situación inquietante de utilización de las personas. Pero, sobre todo, se corta la posibilidad de participar en un momento determinante de la producción y de la aplicación del conocimiento.

La negociación ha de ser transparente, profunda y democrática. Al decir democrática, me refiero a la naturaleza realmente abierta y auténtica. Pertenece a todos los participantes en el proceso y no sólo a los jefes o responsables. Hay que conseguir que la negociación no se convierta en un tributo a la autoridad, que no esté manipulada por el poder, que no refuerce los papeles de los que mandan, sino que se ponga al servicio y bajo el control de todos.

El proceso de negociación tiene en su planteamiento y en su desarrollo las siguientes características:

- a. Subraya el carácter abierto y provisional del conocimiento. Negociar el informe supone reconocer que no existe una visión única, cerrada e indiscutible de la realidad.
- b. Rompe la concepción hegemónica del conocimiento que no es exclusiva propiedad de los investigadores o evaluadores sino de todos los que participan en los programas.
- c. Democratiza la producción del conocimiento, ya

mediatamente después de su elaboración o bien pasado un tiempo (o sucesivamente).

Las negociaciones deben realizarse siguiendo unos criterios previamente establecidos en la fase inicial de acuerdos. Los criterios no surgen de improviso sino que antes se hayan creado las condiciones de un diálogo.

a. Nadie tiene derecho al veto ni de la totalidad ni de parte del informe. Se correría el riesgo de perder toda la información. Ahora bien, es preciso garantizar el derecho de los protagonistas a expresar de forma fehaciente sus discrepancias. Por eso, en caso de no llegar a un acuerdo, es preciso dejar constancia de las diferencias de interpretación.

b. Ha de existir una posibilidad de cambiar los informes, de tal modo que no se convierta la negociación en una simple justificación del proceso y de las conclusiones. Es decir que, si los protagonistas hacen ver a los investigadores que existen distorsiones o imprecisiones, deben éstos modificar sus perspectivas y cambiar la redacción.

c. No se trata en la negociación de manifestar discrepancias respecto a lo que otros han manifestado con el fin de modificar las opiniones de los demás. Pueden expresarse discrepancias respecto a las opiniones ajenas, pero no se modificarán éstas por ese motivo. Son los informantes los que han de expresar sus argumentos para demostrar que no ha sido recogida fielmente su manifestación.

Uno de los problemas más complejos de la evaluación es la colisión de derechos que puede producirse entre el derecho que tienen los profesionales a la privacidad en el ejercicio de su profesión y el derecho que tienen otros ciudadanos al conocimiento de lo que sucede en servicios públicos como la educación o la sanidad. Cuando se puede mantener el

anonimato, no existe ese problema o, al menos, se reduce a expresiones mínimas. Cuando es difícil salvar el anonimato, hay que optar por la prevalencia de uno de los derechos. No es fácil tomar una decisión de carácter genérico, pero es imprescindible inclinarse por una de las dos opciones.

Este problema tiene mucho que ver con el proceso de divulgación o diseminación del conocimiento derivado de la evaluación. Cuando ésta se financia con fondos públicos y se refiere a un fenómeno de interés público, es obligada la difusión. Ahora bien, son los protagonistas de la acción (y no sólo los evaluadores) quienes han de determinar las circunstancias, momentos y formas de hacer esta difusión. Porque los informes son de los patrocinadores, de los protagonistas y de los evaluadores, pero también, y sobre todo, de los ciudadanos en general. Así lo reconoce Barry McDonald en un conocido trabajo que, aunque ya lejano en el tiempo, mantiene todo su vigor: "La evaluación democrática es un servicio de información a la comunidad entera sobre las características del programa educativo. El patrocinio del estudio de evaluación en sí, no concede un derecho especial sobre este servicio... El valor básico es una colectividad de ciudadanos informados y el evaluador actúa como un corredor que intercambia información entre grupos que desean conocimientos recíprocos" (McDonald, 1976).

La experiencia nos dice que, cuando se llega a la negociación del informe, suelen producirse unas reacciones que hacen peligrar el beneficio de la investigación:

- Leer el informe de manera apresurada, de tal modo que no llegue a captar lo esencial del mismo. Por eso aconsejamos que sea más de una vez, de forma sosegada.
- Leer solamente alguna de las partes, sea porque se refieran a la propia actuación, sea porque algún compañero

aconseje que se lea una parte del informe (frecuentemente la más llamativa o la más anecdótica).

- Destinar a la negociación un tiempo suficiente, y un momento y lugar adecuados. Cuando fallan las condiciones, es fácil que se deteriore el proceso en lo que tiene de sustancial y enriquecedor.
- Distribuir copias a todos los participantes, de modo que se facilite la lectura. Cuando se llega a la negociación sin haber leído el informe, se hace inútil el debate.
- Conseguir que todos puedan expresar su opinión. Si una persona o un sector acapara el tiempo y la atención, es fácil que se produzca un debate sesgado, presidido por la opinión parcial de algunas personas.

La palabra "negociación", utilizada para denominar los procesos a los que me estoy refiriendo, necesita algunas precisiones. En primer lugar, porque se trata más de un diálogo que de una transacción. Tomo la acepción que el término tiene en el derecho internacional: negociar es examinar en común. En segundo lugar, porque estamos habituados a entender la negociación como un proceso en el que unos ganan y otros pierden. En este caso, una buena negociación hará que todos salgan ganando.

"Si los de la otra parte ven la negociación como un asunto de ganar/perder, estarán resueltos a derrotarlo. Tal vez se guíen por el precepto 'Lo que es mío es mío y lo que es de usted es negociable'. Si pueden obtener lo que quieren mediante juegos de poder, ¿por qué van a cooperar?" (Ury, 1993).

La negociación nace de la diversidad de interpretaciones de hechos, concepciones y actitudes. Es el intercambio lo que permite construir un conocimiento más contrastado. La diversidad de posturas se refiere a la naturaleza misma de los programas, a la calidad y rigor de los procesos evaluadores,

a la configuración de los contenidos y a la estrategia de las innovaciones derivadas.

La negociación del informe tiene importantes referencias y condicionantes en la que se ha realizado al comienzo. La negociación inicial, que ha debido permanecer abierta durante todo el proceso, conduce a la que lleva a la discusión de los informes.

"La negociación del acceso no estriba solamente en entrar en una institución o grupo en el mero sentido de atravesar el umbral que separa el mundo exterior del interno, sino en atravesar diversos umbrales que indican el camino del corazón de una cultura" (Woods, 1987).

Algunos autores se refieren a este proceso con el término de "negociación" (Martin, 1976; Woods, 1978; Ball, 1980; Turner, 1983; Delamont, 1984). Otros, con el de "consenso operativo" (Pollard, 1972; Hargreaves, 1979).

Para que la negociación sea positiva, es preciso que los que intervienen en ella tengan en cuenta algunas actitudes y algunos criterios que la conviertan en un proceso de intercambio y de aprendizaje.

a. Prepararse para acudir a la negociación sabiendo qué es lo que se pretende y cómo se puede alcanzar, es decir: habiendo pensado sobre el proceso, leído los documentos, elaborado el discurso y escrito las anotaciones.

"Es necesario dedicar tiempo a la preparación, aunque ello signifique quitarlo a la verdadera negociación. Las negociaciones darían mejores resultados si la gente gastara más de su limitado tiempo preparándose y menos a las verdaderas reuniones" (Ury, 1993).

b. Compartir los códigos interpretativos para que exista una comunicación mínimamente inteligible. Cuando planteamos opiniones y hacemos análisis sin acuerdo previo

sobre los códigos de significado, corremos el riesgo de no saber de lo que estamos hablando. La disparidad patente de interpretaciones es un problema que tiene fácil solución. Se puede tender al acuerdo o al reconocimiento de las discrepancias. Creer que hay acuerdo cuando en realidad se están planteando posiciones dispares es un modo de confusión más profundo. Decir que es necesario el respeto mutuo encierra una base de acuerdo para dos personas que comparten el código genérico pero, si se especifica lo que se entiende por respeto, puede aparecer una discrepancia profunda. Por eso es preciso aclarar en el debate el campo semántico de los conceptos.

c. Escuchar al otro es un principio esencial. Cuando se acude a una negociación desde actitudes cerradas de autoafirmación, es imposible percibir con claridad lo que los demás dicen, captar sus puntos de vista, saber entender sus razones y mirar desde su perspectiva. El diálogo está roto desde el comienzo y será difícil reconstruir una situación propicia para el entendimiento.

d. Mostrar apertura. Tener un talante negociador es, precisamente, estar abierto al diálogo, a las opiniones contrarias, a la necesaria dialéctica que exige la discusión y el debate. La apertura se opone al dogmatismo y a la intransigencia.

e. Desmontar los prejuicios que las informaciones previas han podido formar sobre ese tipo de experiencias, de investigaciones o de procesos. Para desmontar algunos prejuicios, es preciso exigir un nivel riguroso en la argumentación, evitar las falacias y manifestar claramente las dudas.

f. Argumentar con rigor, sin dar paso a tópicos interesados: falta de credibilidad a la investigación, falta de porcentajes en la recogida de opiniones, descalificaciones de las conclusiones que no interesa aceptar, formulación de excusas justificatorias...

Una investigación educativa no es la que versa sobre temas educativos, es la que realmente educa a quienes la practican. Esto supone que las reglas del juego son transparentes, que no se hacen trampas, que los principios éticos se respetan...

"No puede hablarse, en propiedad, de una investigación educativa que no eduque a sus participantes. No se puede pensar que se están promoviendo valores educativos, si éstos no se promueven, en primer lugar, en sus audiencias o en sus interlocutores. Una investigación será educativa si permite que los participantes desarrollen nuevas formas de comprensión y se les capacita para emprender caminos propios de reflexión autónoma y colaborativa sobre el sentido de la práctica educativa y sus posibilidades de mejora" (Contreras, 1991).

La finalidad fundamental de la investigación es la mejora de la práctica y no sólo la producción de conocimiento.

Es precisamente ahí donde se encuentra una de las claves de la negociación: en el enlace que exige la transformación con el proceso de comprensión que ha suscitado la búsqueda. No se investiga para investigar. Se investiga para mejorar. Entre otras cosas, porque la investigación no es gratuita y exige dinero, tiempo y esfuerzos que podrían dedicarse a otras cosas.

"Mejor: esta sí que es una palabra honda, enigmática, infinita, competitiva, excitante, publicitaria. Al ser humano no le bastó lo bueno, lo que servía para salir al paso: quiso lo mejor... Pero lo mejor es un concepto vacío, como el de felicidad. No son más que el vaciado de la felicidad" (Marina, 1995).

El debate en el que consiste la negociación se produce respecto a cuatro puntos: el rigor del proceso, la calidad de las conclusiones, la naturaleza de la mejora y la eficacia de las estrategias de cambio.

El cambio no viene marcado por las explícitas recomendaciones de los evaluadores sino por la lógica de la comprensión que establece el informe. No es, pues, el evaluador el que ha de decir a los protagonistas qué es lo que tienen que hacer en el futuro. Son éstos los que tienen el compromiso con la acción, los que dominan las claves de la transformación, los que tienen que aprovechar la luz producida para iluminar el camino... A lo sumo, el evaluador podrá recomendar, sugerir, proponer... Lo que solemos hacer al redactar los informes es escribir en letra negrita aquellos párrafos que tienen una directa vinculación con el proceso de cambio.

Esta posición acentúa el protagonismo de los profesionales y pone en sus manos la principal responsabilidad. No les hace dependientes de expertos ajenos a los programas o a las instituciones donde se desarrolla la acción. Puede ser que los profesionales demanden al evaluador una mayor concreción en las propuestas de cambio, pero creo que sería un error de concepción aceptar esa exigencia.

Existen numerosos peligros que podrían convertir la negociación en un proceso estéril e, incluso, perjudicial.

a. Falsificarla en su misma naturaleza, a través de una apariencia de negociación que escondería una manipulación más o menos sutil. El peligro de nominalismo es grave porque, al parecer que se hace negociación, se provoca hipocresía y se impide un proceso auténtico. Es un engaño planificado.

b. Resistencia a la modificación por parte de los investigadores, de tal manera que los que han participado en la investigación terminen pensando que ha existido una actitud cerrada y hermética.

c. Poner la negociación al servicio del poder, sea convocando sólo a los jefes, sea haciendo caso a todas sus sugerencias y rechazando las que provienen de otros sectores.

d. Ceder a las presiones de forma demagógica, a costa de la desvirtuación de los datos y de la pérdida de rigor del informe. La edulcoración de los contenidos en aras de conseguir el beneplácito de todos, constituye una forma de falsificación de la verdad.

e. Rechazo de la crítica que se considere desfavorable, entendiendo como destructiva la que no es halagadora y constructiva la que elogia al evaluado. Es preciso romper esta división en aras de otra más exigente: crítica rigurosa y crítica superficial. La primera resulta positiva aunque sea ingrata. La segunda es destructiva, aunque tenga apariencia atractiva.

La ausencia de negociación o defectos referidos a la misma conducen a lo que he llamado en otro lugar (Santos Guerra, 1993c) los ab(usos) de la evaluación:

- Convertir la evaluación en un elogio a quien la patrocina u organiza.
- Elegir sesgadamente para la evaluación algunas parcelas o experiencias que favorecen una realidad o una visión sobre la misma.
- Hacer una evaluación de diferente naturaleza y rigor para realidades igualmente importantes.
- Convertir la evaluación en un instrumento de dominación, control y opresión.
- Poner la evaluación al servicio de quienes más tienen o más pueden.
- Atribuir los resultados a causas más o menos supuestas a través de procesos atributivos arbitrarios.
- Encargar la evaluación a equipos o personas sin independencia o valor para decir la verdad.

- Silenciar los resultados de la evaluación respecto a los evaluados o a otras audiencias.
- Seleccionar aquellos aspectos que permitan tomar decisiones que apoyen las iniciativas, ideas o planteamientos del poder.
- Hacer públicas solamente aquellas partes del informe que tienen carácter halagador.
- Descalificar la evaluación achacándole falta de rigor si los resultados no interesan.
- Dar por buenos los resultados de la evaluación a pesar de su falta de rigor cuando esto es lo que interesa.
- Utilizar los resultados para tomar decisiones clara o subrepticamente injustas.
- Aprovechar la evaluación para hacer falsas comparaciones entre lo que es realmente incomparable.
- Atribuir malos resultados no al desarrollo del programa sino a la torpeza, la pereza o la mala preparación o voluntad de los usuarios del mismo.

El hecho de hacer la negociación no significa, pues, haberla hecho bien. Y, por supuesto, no conlleva que se utilice para favorecer la comprensión y mejorar la realidad.

10.

INSPECTORES, ¡A EVALUAR!

A la inspección educativa, sabiendo que en sus manos está una parte decisiva del cambio y de la mejora de los centros, tanto en la racionalidad de los procesos como en la justicia de los mismos.

La Ley Orgánica sobre Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes ha planteado por imperativo legal la evaluación de las instituciones educativas. Este hecho encierra una estrategia que es a la vez interesante y peligrosa. El deseo de evaluar y la necesidad de hacerlo no ha surgido, pues, de los centros sino de la Administración educativa.

La ley ha ordenado realizar evaluaciones. Y los inspectores e inspectoras, con el conocimiento y la voluntad disponibles, se han tenido que poner a la tarea. Les parezca bien o mal. Sepan hacerlo o no. Éste es un modo de hacer cambiar las escuelas que hay que analizar con sosiego. Por una parte, es ne-

cesario realizar *accountability* en las instituciones. Existe en el funcionamiento de los centros una responsabilidad social. Hay que rendir cuentas de las actuaciones. A la comunidad educativa y a los legítimos representantes de los ciudadanos.

Una evaluación de iniciativa externa e impuesta tiene algunos inconvenientes que se deben evitar si se quiere encaminar la evaluación a la mejora y no sólo al control. Porque el problema reside en que se produce una extraña mezcla de evaluación reflexiva y de control jerárquico. Por una parte se impone la evaluación y por otra se desea que se asuma y se practique como si fuera autónoma y puramente cualitativa y participada.

Cuando se procede a evaluar sin que lo hayan deseado y solicitado los protagonistas, es fácil que aparezcan algunas reacciones negativas:

- a. Se burocratiza el proceso, ya que no siempre es asumido de forma voluntaria.
- b. Los profesores sienten miedo, ya que no saben qué es lo que se espera de ellos y qué es lo que se va a hacer con los datos.
- c. Tienen el temor de quedar mal parados en una evaluación realizada por agentes externos jerárquicos.
- d. No colaboran de una forma espontánea y decidida, ya que piensan que el interés de la evaluación es de quien la exige.
- e. Ponen en tela de juicio los resultados negándoles validez.
- f. Achacan a causas ajenas los problemas, las limitaciones y los errores detectados.
- g. Desean acomodarse a las exigencias de los evaluadores, ya que es desde ellas y no desde sus interpretaciones desde donde se va a realizar el juicio de valor.

La necesaria tarea de control de las instituciones en una sociedad democrática exige que las autoridades legítimas se preocupen por el buen funcionamiento de los centros. No es igual hacer las cosas de una manera que de otra. Y, sobre todo, no es de recibo hacerlas de cualquier manera. Porque hay víctimas que padecen las consecuencias con una contundencia lamentable. (Lo entenderíamos muy bien en el sistema sanitario. No se puede aceptar que los médicos destrocen impunemente a los pacientes. Los poderes públicos deben intervenir mediante el control responsable. El problema en la educación reside en que los cadáveres psicológicos no huelen y se mueven, y en que las heridas del espíritu no sangran. Por eso se puede "herir" y "matar" de forma impune.)

El planteamiento jerárquico, de dirección descendente, está más próximo al rendimiento de cuentas que a la reflexión voluntaria. Prueba de ello es que en la ley se dice que los centros colaborarán con los inspectores para hacer la evaluación de los centros y no a la inversa.

Otro riesgo de esta dinámica impositiva es que no suele propiciar la adhesión del profesorado, ya que tanto la iniciativa como el contenido son de carácter jerárquico. No es extraño que los profesores se muestren reticentes, ya que no está en sus manos el control, y que traten de acomodarse a las respuestas supuestas o claramente deseables.

Si la evaluación es tan importante, se preguntan algunos profesores, ¿por qué no se evalúa a la inspección? La evaluación parece ser —así se dice— un magnífico medio para mejorar. Si es así, ¿por qué no se evalúa a los responsables del sistema? ¿Por qué siempre la exigen los superiores a los inferiores? ¿Por qué tiene sentido descendente y no ascendente?

Cuando los inspectores reciben el encargo de evaluar, se preguntan no sólo cómo lo tienen que hacer sino cuándo. Si la evaluación de los centros se añade a las demás ocupacio-

nes ya asumidas, ¿qué tiempo dedican a las evaluaciones? ¿O es que abandonan algunas de las competencias que antes tenían? Si no se dispone de condiciones (una de ellas el tiempo), es fácil que se burocratice la exigencia. Se hace, claro que se hace, pero dentro de las limitaciones de tiempo, como una sobrecarga. Si hay que negociar, extraer información, redactar informes, negociar los informes, publicarlos, etc., ¿de dónde se extrae el tiempo necesario si se considera que antes de recibir esta orden ya tenían el tiempo absolutamente ocupado?

La presencia en los centros hace que los inspectores no puedan permanecer en sus despachos. Sin que se formule ningún reproche, cuando predomina la cultura del cumplimiento estático, puede interpretarse la ausencia como un asueto, como una huida del lugar de trabajo. No se dice, pero se presupone.

Por eso, los inspectores, además de hacer la tarea que se les impone (el legislador piensa que, al ser racional lo que manda, todos lo entenderán y aceptarán cuando se les explique y lo entiendan), deben decir a los gestores cuáles son las exigencias que requeriría la nueva obligación para ser abordada de forma rica y no depauperada. De esa práctica reflexiva, de ese diálogo crítico aprenderemos todos. Quienes mandan, porque sabrán qué sucede con sus órdenes; quienes obedecen, porque pondrán en funcionamiento su responsabilidad ciudadana. Ese discurso crítico ascendente es imprescindible para aprender y para mejorar. ¿Todo lo mandado es bueno? ¿Cómo se sabe? Y, si es bueno, ¿no es cierto que puede ser llevado a la realidad de una forma torpe y negativa? ¿Cómo se puede cambiar el modo de mandar y lo mandado? Resulta contradictorio exigir que se haga evaluación y no someter el mandato y la manera de implantarlo a una evaluación rigurosa. ¿Cómo aprender no sólo de la evaluación

sino del hecho de que se haya mandado hacer así y ahora las evaluaciones?

Que yo sepa, la Ley Pertierra se gestó con escasa participación de los agentes educativos. ¿Tienen los gobernantes ciencia infusa? ¿No pueden aprender cuando las personas que pisan el barro de la realidad y sienten en la carne las dificultades y los problemas analizan y explican con rigor los errores y los aciertos del desarrollo legal?

La mayoría del profesorado quiere juego limpio. Si se impone la evaluación y de la evaluación se deduce que la Administración educativa o la misma inspección tiene que cambiar su actuación, ¿tienen la seguridad de que algo cambiará o sólo se les exige que cambien ellos? En los centros, como dice Cronbach, no sólo existen personas, hay también estructuras, prescripciones, materiales, tiempos, condiciones, espacios, etc. (Santos Guerra, 1994). ¿Sólo hay que evaluar a los profesionales?

He realizado numerosas evaluaciones solicitadas por los interesados. Han valorado la evaluación de tal modo, que no sólo la han solicitado y la han hecho, sino que la han pagado. La voluntariedad hace fácil una actitud abierta, colaboradora y receptiva.

La evaluación no es tanto una tarea técnica como un fenómeno ético y político. La principal cuestión no es manejar con precisión instrumentos de medida sino dirigir un proceso complejo para encaminarlo a la mejora de la institución y de los profesionales. Por eso la formación de los inspectores en lo que a la evaluación se refiere no afecta sólo a la dimensión funcional sino a la vertiente política y moral de la evaluación. Reflexionar sobre el significado de la evaluación, sobre lo que supone su realización, sobre los valores que promueve y los sectores a los que favorece es una tarea sustancial.

Se está sobredimensionando en la evaluación de los centros la medición de los resultados como un indicador de calidad. Aparecen clasificaciones y selecciones de mejores centros, las familias elaboran su lista de preferencias según indicadores falseados, se establece una competencia de dudoso origen, se potencia el discurso de las escuelas eficaces, etc. Este tipo de planteamientos lleva a comportamientos inaceptables de selección de alumnado, de eliminación de quienes no siguen el ritmo impuesto, de acomodación rígida a criterios externos, de falsificación de situaciones, etc.

Es necesario y urgente poner en marcha mecanismos de metaevaluación que nos permitan saber qué se va consiguiendo, qué dificultades existen, qué habría que mejorar en el proceso evaluador. La metaevaluación puede hacerse a través del juicio crítico de expertos, de la aplicación de criterios de credibilidad (Santos Guerra, 1993) y de las opiniones de los protagonistas. Me estoy refiriendo aquí no tanto a los resultados de la evaluación misma cuanto al proceso mediante el cual se establece y al rigor que la acompaña.

Es necesario establecer un debate sobre lo que está sucediendo con la evaluación de los centros. Los inspectores tienen, pues, mucho que decir porque se han convertido en agentes directos de la evaluación. Y tienen también la posibilidad de liberar la voz de quienes desean decir lo que realmente piensan de la evaluación. Para ello es preciso generar un clima de libertad en el que todos puedan expresar lo que piensan y todos se sientan obligados a respetar las opiniones ajenas y a tenerlas debidamente en cuenta.

11.

DIARIO DE UN OBSERVADOR OBSESIONADO

(El 7 de julio de 1994 se promulgó la Ley 1.565, que regula la Reforma Educativa de Bolivia. Después de tres años de experiencia, se realiza una evaluación de medio término para tomar el pulso a su desarrollo. Éste es el diario de mi experiencia como integrante de la misión de evaluación.)

DÍA 20 DE SEPTIEMBRE, SÁBADO: CON INQUIETUD HACIA LA PAZ

Escribo estas líneas a miles de metros de altura, mientras el avión de Aerolíneas Argentinas me lleva a La Paz (Bolivia). Algunas turbulencias hacen la escritura titubeante. Tengo la cabeza llena de preguntas y en el corazón percibo un fondo de ansiedad. No es el vuelo la causa, sino el temor de que el trabajo que voy a realizar sirva no para lo que deseo sino para finalidades que temo. Me llama el Banco Interna-

cional para el Desarrollo (desde ahora, el BID), con el fin de formar parte de una misión que realice la evaluación de medio término de la Reforma Educativa de Bolivia.

¿Ayudará esta evaluación a los desfavorecidos, a los pobres, a los selvícolas, a los analfabetos..., o se utilizará como un arma contra ellos? ¿Quién garantiza que vaya a suceder como deseo? ¿Cómo conseguir que el control democrático de la evaluación impida que las palabras se conviertan en cuchillos para los más indefensos?

Han pasado muchos años de educación institucionalizada, pero no han disminuido significativamente la pobreza y la ignorancia de los que estaban arraigados en ellas.

Las trampas acechan detrás de las más hermosas frases e, incluso, de las mejores intenciones. Lo dice atinadamente Papagiannis: "Muchas Reformas, emprendidas para favorecer a los más desfavorecidos acaban convirtiéndose en Reformas que benefician a los más favorecidos."

Llego a La Paz en la víspera de la primavera. Hace frío. El clima no invita a la euforia, las nubes de fuera parece que son continuación de las que llevo dentro. No sé si lucirá el sol o se preparará una tormenta.

Nadie me espera, hecho que agradezco. Los agasajos ponen, a veces, en entredicho la independencia. No tengo ni un solo síntoma de los males de la altura. En el hotel sigo leyendo, repasando y subrayando los documentos que me han enviado.

DÍA 21, DOMINGO: ¿A QUIÉN LE INTERESA LA EVALUACIÓN?

Leo documentos diversos sobre La Reforma Educativa boliviana (texto legal de 1994, "Ley de participación", "Ley

de descentralización", artículos de la revista *El Maestro*, notas de prensa, etc.).

Ningún documento hace una declaración de esta naturaleza: "Lo que se pretende es idiotizar a los ciudadanos, hacerlos sumisos, incrementar las diferencias, destruir las culturas quechua, aimara y guaraní..." Obviamente, se dice todo lo contrario. Pero mi preocupación fundamental no son los textos. Lo que realmente me importa es saber para qué está sirviendo realmente la Reforma, qué es lo que está consiguiendo de aquello que se propone.

El problema reside en que las hermosas declaraciones se pervierten luego por la torpeza de los gestores, los intereses de los poderosos, la ingenuidad de los profesionales o las inercias de las instituciones.

La Reforma de la educación boliviana (Ley 1.565 del 7 de julio de 1994) se sustenta sobre magníficos enunciados. Dice que "la educación es la más alta función del Estado" (1.1), que "todo boliviano tiene derecho a la igualdad de oportunidades" (1.2), que "es democrática" (1.3), que "busca la integración y la solidaridad de sus pobladores" (1.4), que "es intercultural y bilingüe porque asume la heterogeneidad cultural del país en un ambiente de respeto" (1.5), que "se organiza con la participación de toda la sociedad sin distinciones ni discriminaciones" (1.6), que "es revolucionaria, porque encierra un nuevo contenido doctrinal" (1.7), que "es integral, coeducativa, activa, progresista y científica" (1.8), que "es promotora de la justicia, la solidaridad y la equidad sociales" (1.9), que "es indispensable para el desarrollo del país y para la profundización democrática" (1.10), que "es el fundamento de la integración nacional y de la participación de Bolivia en la comunidad regional" (1.11).

La declaración de principios y de intenciones es excelente. Pero ¿cómo se puede alterar el espíritu y la letra de la ley

para que nada sustancial se altere o para que se consigan los efectos contrarios a los pretendidos? Eso es lo que habrá que buscar en el proceso de la evaluación, eso es lo que habrá que decir con claridad y con fuerza...

Me pregunto en este domingo soleado y frío de primavera, bajo la mirada blanca del Illimani, cómo podremos poner la evaluación al servicio de los valores y no al servicio del poder, del dinero, de la rutina y, en definitiva, del *statu quo*.

DÍA 22, LUNES: DE PROFESIÓN, SUS REUNIONES

Hemos permanecido en reunión desde las 9 de la mañana hasta las 7 de la tarde. Las grandes preguntas se han agitado en mi cabeza en el transcurso de las reuniones. Resulta curioso y ejemplar discutir cuestiones educativas con los responsables del BID. La obsesión por la eficiencia exige resultados cuantificables. Más escuelas, más alumnos en las escuelas, más años en las escuelas, más horas de escolaridad... Pero hay una pregunta más profunda que allí nos hacemos: ¿a quién beneficia todo esto?

El ministro de Educación, Cultura y Deportes (el gobierno del general Banzer ha comenzado su andadura el día 6 de agosto de 1997) se muestra decididamente partidario del relanzamiento de la Reforma. Incluso se plantea la necesidad de recuperar el tiempo perdido.

Visitaremos escuelas, entrevistaremos a maestros y maestras, a asesores y asesoras, a responsables políticos... Me preocupa la condición democrática, racional y ética del proceso de evaluación que vamos a realizar dentro de lo que el BID llama "misión". Me preocupa que todos sientan como suya esta exploración, que sepan cuál es su finalidad y su sentido. Por eso pregunto por la negociación de este proce-

so de evaluación, por la colaboración que se ha pedido y por las garantías que se han dado sobre el control democrático de la evaluación.

Me obsesiona, sobre todo, esta pregunta: ¿Van a conocer los informes quienes manifiesten su opinión? ¿Van a conocer los informes los maestros y maestras, los ciudadanos y ciudadanas? ¿De quién van a ser los informes? Desde mi punto de vista, no hay duda de que son del pueblo boliviano, ya que están sufragados con fondos públicos.

De no ser así, la evaluación será un encargo del poder que nosotros devolveremos al poder para que haga lo que crea conveniente con él. Si los ciudadanos conocen el contenido de los informes, no será fácil dejarlos sin efecto o tomar decisiones arbitrarias basándose en ellos.

Resulta llamativo observar que los responsables económicos y políticos reiteran su preocupación por los desfavorecidos. ¿Dónde se tuercen las cosas para que nada cambie, para que no se corrijan las desigualdades y las diferencias?

DÍA 23, MARTES: EN EL CORAZÓN DE LA REALIDAD

Vuelo hacia Trinidad, en el departamento del Beni, para visitar algunas escuelas y entrevistar a los maestros y maestras y a las autoridades políticas y educativas.

El día es intenso. Visito la unidad "6 de junio" y en ella veo cómo trabaja el módulo de Lenguaje la maestra de primero.

—Mi madre me dice que abandone el magisterio —me dice.

No es de extrañar. Un maestro (por término medio) cobra un sueldo equivalente a nuestras veinte mil pesetas, a cambio de una dedicación a la escuela de cuatro horas diarias.

Alguien dice que esta situación lleva a la práctica de dos mentiras institucionales: la del gobierno cuando dice que paga a los maestros y la de éstos cuando dicen que trabajan.

Posteriormente he mantenido una larga conversación con maestras, una directora, un padre que es presidente de la Junta... Demandan medios (espacios, mobiliario, materiales...), subida de sueldos, formación de los docentes... O hacen la Reforma los maestros o se queda sin hacer.

La Reforma les exige un tiempo extra para la formación, para el trabajo, para el diálogo... Pero lo tienen que hacer por el mismo sueldo y en las mismas condiciones.

Observo, no obstante, una enorme ilusión en los maestros del Beni. Existe un deseo de mejora y un gran compromiso con la escuela. Un ejemplo: en una zona de lluvias intensas que reducen la escolaridad a la mitad de lo establecido, unas maestras, en medio de dificultades y de problemas graves, están haciendo el proyecto de "El barco educador". Esta experiencia permitiría mantener la escolaridad en épocas de inundaciones.

DÍA 24, MIÉRCOLES: VISITA A CASARABE, AULAS AL AIRE LIBRE

Casi una hora de camino en coche. Previsión de picaduras de mosquitos y tábanos que aconseja utilizar un ungüento protector.

En dos aulas se imparten las clases al aire libre, bajo un galpón; el resto no tiene ventanas con cristales.

En las aulas hay una rejilla colgada del techo (curiosamente se denomina "Rincón de los alimentos"), en la que los niños depositan cada mañana frutas diversas de la zona: toronjas, mazorcas, papayas, plátanos... De vez en cuando,

se acercan libremente a ella ("como los pajarillos", dice la profesora) y cogen una para comérsela. Converso con maestros y con niños y niñas. Algunos vienen a la escuela de muy lejos (a caballo, en bicicleta o andando). Muchos faltan por enfermedad, por ayudar en casa o por inundaciones en la zona). Se plantea la necesidad de regionalizar el calendario.

Por la noche, visito durante más de tres horas un Centro de Educación Alternativa. Magnífica experiencia levantada con la ilusión de los profesionales. Trece talleres sacados de la nada, clases abarrotadas, ambiente de trabajo, ideas educativas profundas y aguerridas.

-Queremos gente agresiva...

-Les hemos ayudado a que crean en sí mismos...

El calor es sofocante. Un calor húmedo y pegajoso. Hay instalados ventiladores en todas las aulas y talleres, pero no en el despacho del director. La explicación es contundente:

-El dinero es de los alumnos.

La ley plantea como finalidad esencial la preocupación por los desfavorecidos. Sin embargo, apenas si se ayuda a estos centros públicos.

-Los alumnos no son hijos de padres, son padres, a pesar de su corta edad -dice el director.

En efecto, allí pude ver a chicas de 14 ó 15 años con su niño en un cochecito, dentro del aula.

La ley del mercado, de la producción, de la efectividad no ayuda a apostar por quienes necesitan de una mayor atención a cambio de un rendimiento probablemente más pequeño.

DÍA 25, JUEVES: ESCUELAS DE MADERA

He visitado algunas escuelas fuera de programa. Quise tomar la iniciativa para ver algunas unidades que no estuviesen bajo el efecto del escaparate.

Una de las escuelas me ha impresionado especialmente. Una escuela de madera, sin ventanas, con el suelo de tierra. Allí trabaja Ana Karin, una maestra joven que me cuenta que los niños (6, 7, 8 años) faltan a clase porque tienen que trabajar. Algunos de ellos no tienen un boliviano (unas 30 pesetas) para el almuerzo.

¿Cómo atiende a estos niños la Reforma? ¿Cómo puede pedir a la maestra que se esfuerce para mejorar su escuela si quien se lo pide y exige no mejora las condiciones de su trabajo?

Me encuentro con un terremoto de cambios que está generando una gran tensión. Personas que estaban desempeñando con acierto su tarea, que tenían una preparación específica para desempeñarla han sido cesadas, sin explicación alguna, para situar en su lugar a personas con afinidad política. El relevo de gobierno del 6 de agosto está rompiendo la deseable continuidad. Le he oído a la viceministra de Educación que había que parar esa oleada de cambios, pero lo cierto es que se siguen produciendo.

Una mala política. Se desaprovechan recursos humanos en un país que carece de ellos, se produce desaliento en quienes están trabajando con interés e ilusión.

Existe un clima de inseguridad, de indecisión y de desconcierto. A falta de dos meses para terminar el curso, esta avalancha de cambios no es justificable. ¿Se está poniendo la educación al servicio de la política?

La filosofía neoliberal imperante se contradice con la filosofía de esta Reforma, ya que en aquélla lo prioritario es la competitividad, el eficientismo y el individualismo... En la Reforma se plantea, por el contrario, una acción que privilegia a los desfavorecidos.

Regreso a La Paz. En una hora de vuelo me encuentro con treinta grados menos de temperatura. Así de enormes son las diferencias, también en este aspecto.

DÍA 26, VIERNES: EN EL MOLINO DE LAS INTERPRETACIONES

Hemos celebrado reuniones durante todo el día. Los granos de la cosecha son triturados en el molino de las argumentaciones, de las ideologías, de los intereses. En el grupo del que formo parte, está presente la viceministra de Educación Inicial, Primaria y Secundaria.

Vamos analizando la problemática que presenta el actual momento de la Reforma Educativa. Insisto en la importancia de velar por la filosofía del proyecto.

Aparece una larga y compleja serie de problemas: infraestructura deficiente, escasa formación del profesorado, sueldo miserable de los docentes, carencia de materiales...

Políticos, técnicos y evaluadores (no hay maestros: ellos están en las aulas) nos afanamos por descubrir las claves de la mejora. Ellos no están allí para decir lo que les pasa, lo que piensan, las soluciones que consideran prioritarias...

Desde arriba, se analiza lo que sucede en las escuelas para decidir cómo deben mejorarse. ¿Es éste el camino?

DÍA 27, SÁBADO: CONFERENCIA TRIPARTITA

Un consultor chileno, otro mejicano y yo abordamos ante un centenar de responsables del Ministerio, la problemática de la reformas educativas. Hago referencia a los aciertos y errores que, a mi juicio, ha tenido y está teniendo la Reforma Española de 1990.

Insisto en la necesidad de vigilar de cerca la evolución de los procesos. Para conocer lo que sucede es preciso prestar oído a la opinión de los protagonistas.

Planteo la necesidad de evaluar, pero añado que más importante que hacer la evaluación es saber cómo se van a utilizar los datos, para qué se va a emplear el conocimiento resultante.

En el debate me interrogan por dos puntos significativos: la educación en valores y la integración de personas discapacitadas.

Insisto en el peligro de que la escuela castigue a las minorías desfavorecidas y favorezca de forma escandalosa a una minoría que se beneficie del sistema. Me remito a la reciente obra de Connell *Escuela y justicia social* (Madrid, Morata, 1997).

El resto del día lo empleo en la redacción del informe de la evaluación. Me preocupan las condiciones en que ésta se realiza. Si tengo independencia como consultor, si han tenido libertad las escuelas para participar, si han brindado una información libre los participantes...

Cuando los datos no tienen calidad, todo el discurso posterior que se construye sobre ellos carece de rigor, de coherencia, de credibilidad.

Voy poniendo orden en el conjunto de datos fragmentarios, inconexos y, a veces, contradictorios. Subrayo los ele-

mentos positivos de la Reforma (aumento de la escolaridad, centralidad de los aprendizajes, renovación pedagógica, énfasis en la interculturalidad...) y formulo algunas recomendaciones (mayor hincapié en los proyectos de escuela, mejora de los sueldos, supeditación de la política a las exigencias de la renovación, formación de los docentes y de los directivos, revisión del papel de los asesores y asesoras...).

DÍA 28, DOMINGO: REDACCIÓN DEL INFORME

Permanezco en el hotel todo el día para finalizar el informe individual. Voy repasando las entrevistas, revisando mi cuadernos de campo y analizando las fotografías que tomé durante las visitas.

Escribo de forma clara y sencilla con el fin de no hurtar la información a muchos de sus destinatarios que, de tecnificarse el informe, no tendrían acceso al contenido del mismo.

Me preocupa, sobre todas las cosas, un aspecto: que los informes sean difundidos entre los participantes, entre los técnicos y, por supuesto, entre todos los maestros y maestras.

Creo que éste es un punto clave de la evaluación: el control democrático de los informes por parte de los ciudadanos. Son éstos quienes deben disponer de la información para controlar la toma de decisiones.

Solicito que haya diversos informes según las audiencias a las que se destine. No es igual un informe para los responsables del Ministerio que otro que se difunda a través de la prensa. No se deforma o se oculta información en el segundo, sino que se acomoda en extensión y forma al medio en que se difunde y a los destinatarios a los que se dirige.

DÍA 29, LUNES: DISCUSIÓN DE CONCLUSIONES

Durante la mañana confeccionamos un documento síntesis con las principales recomendaciones. Planteamos cinco grandes focos de análisis y de intervención. Especificamos los aspectos que, dentro de cada uno de ellos, podrían ser objeto de actuaciones a corto, medio y largo plazo.

Los evaluadores no toman decisiones pero han de ayudar a que las realidades mejoren. No se trata, en la evaluación, de producir un conocimiento inerte sino de facilitar el juicio de quienes tienen en sus manos la capacidad de mejorar la práctica.

Por la tarde analizamos las cuestiones con los responsables del Ministerio. Es un primer momento de reflexión que debe promover el cambio. De ahí tendrán que derivarse otros que conviertan la evaluación en una plataforma de discusión, de diagnóstico y de comprensión de lo que sucede. De ahí procederán las decisiones racionales de cambio. Digo racionales, pero en mi intención siempre han estado el deseo y la obsesión porque también sean justas.

12.

METAEVALUACIÓN: EL CAMINO DEL RIGOR Y DEL APRENDIZAJE

El evaluador debe ser imparcial. Esto no es lo mismo que ser indiferente ante los intereses que se reflejen o estar fuera del mundo real. El evaluador está comprometido con el mundo. Su trabajo afecta de forma directa a lo que cada uno pueda conseguir. Por naturaleza participa de su función social. La evaluación debe ser imparcial en el sentido de que estén representados todos los intereses pertinentes. Esto debe constituir una preocupación permanente del evaluador, que no cumpliría con sus obligaciones morales si se aislara de los intereses externos" (House, 1994).

Una buena parte de la discusión sobre los fenómenos educativos está construida con términos de una enorme complejidad semántica. La palabra "educación" encierra, en sí misma, tal polisemia que dentro de sus acepciones cabe todo tipo de interpretaciones y de actuaciones. Una persona

pretende educar y por ello golpea al alumno o al hijo "para que aprenda". Otra persona entenderá que, para educar, no puede aconsejar por temor a la manipulación. Los dos piensan que "están educando".

Lo mismo debe decirse del concepto de evaluación. Evaluación se llama a la medición de resultados realizada mediante pruebas estandarizadas, a las auditorías, a la aplicación de pruebas objetivas, al análisis de procesos, a la investigación en la acción, etc. No digamos nada de las aplicaciones, utilidades, usos y abusos que se llevan a cabo con la evaluación (Santos Guerra, 1993c). Su polisemia se multiplica hasta el infinito cuando pretendemos llegar a sus dimensiones más profundas.

Si eso sucede con los conceptos, ¿qué no pasará con los procesos que incluyen muchos de ellos? Cuando hablamos de evaluación, hemos de precisar de qué evaluación se trata, a qué llamamos programa, qué es mejora de la práctica, qué entendemos por valores en la acción educativa, etc. De no hacerlo así, correremos el riesgo de estar hablando de fenómenos y procesos que nada tienen que ver con lo que otros piensan sobre ellos.

Es necesario respetar las reglas de la argumentación (Weston, 1994) para librar el discurso de trampas y sofismas. Resulta sorprendente analizar los abusos lógicos que llevan a conclusiones tajantes en el ámbito de la educación y de la evaluación. No tener en cuenta que muchos discursos, incluso los que pretende basarse en las investigaciones y evaluaciones más ambiciosas, están larvados por intereses y perspectivas ideológicas y políticas, es engañarse a sí mismo o engañar a otros.

"No existe ninguna norma independiente. Lo primero que preguntaría al usuario un tecnólogo competente en *tests* de rendimiento: ¿Qué porcentaje de examinados

quiere que suspendan? Sólo así puede proceder confiadamente el tecnólogo a construir los *tests* y entregar el resultado solicitado. ¿Provocó el *test* los errores de los interesados?... El *test* es un instrumento peligrosamente flexible cuando se queda sometido a un control político directo" (McDonald, 1997).

Muchos discursos sobre la educación y sobre la evaluación están trucados por mor de la ambigüedad o de la peculiaridad de las acepciones de las que se parte. La secuencia "educación, evaluación, metaevaluación" va haciendo más complejo y más difícil el entendimiento y más discutible la claridad. Es interesante, al respecto, el análisis de la lógica formal de una evaluación (y de su metaevaluación) realizada por House acerca de la evaluación realizada por Glass (1972) y replicada por Scriven (1976).

El principal problema surge cuando, por creer que todos estamos hablando de lo mismo, no aclaramos lo que decimos. La delimitación conceptual es uno de los pilares sobre los que se construye el pensamiento compartido. Otro es el rigor en la argumentación, frecuentemente cargada de sofismas (Santos Guerra, 1997) cuando se refiere a la educación.

Como un metalenguaje, que es un lenguaje que se usa para hablar del lenguaje mismo, la metaevaluación consiste en analizar el proceso de evaluación. Digamos, sacrificando el estilo a la claridad, que metaevaluación es la evaluación de la evaluación. Aunque el prefijo "meta" puede tener connotaciones temporales ("después de"), no necesariamente se realiza la metaevaluación una vez finalizado el proceso de evaluación. Pueden ser paralelas.

Existe una función retroalimentadora de la evaluación que ha sido frecuentemente olvidada. Por eso se han repetido evaluaciones escasamente aprovechables para generar conocimiento y mejora. Por eso se han repetido errores de

forma extrañamente irracional. Cuando se evalúa mucho y se mejora poco, algo está fallando en el proceso.

"La función retroalimentadora hace de los procesos evaluadores algo sumamente útil para conocer el valor del camino que se sigue y la calidad de la educación que se pretende" (Casanova, 1992).

Las ideas que se aplican a la evaluación son trasladables a la metaevaluación. No es, pues, un proceso esencialmente técnico sino que tiene naturaleza política y ética. Desde la primera y exclusiva acepción, se trataría de un proceso mecánico, aparentemente riguroso, consistente en aplicar esquemas o principios y criterios de rigor. Lo cual supondría despojar a la evaluación de sus componentes esenciales: a quién sirve, a quién trata de beneficiar.

Muchas preguntas que se formulan respecto a la evaluación han de ser planteadas en un metanálisis coherente, concienzudo y fundamentado. Se puede aplicar un tipo de metaevaluación a una evaluación que se ha basado en criterios radicalmente diferentes. Así se verán reflejados los abusos, las contradicciones, los problemas y los desajustes.

"Principalmente, una evaluación es un proceso social de aprendizaje, no sólo para las audiencias diversas del informe, sino también para los evaluadores. Por ello, metaevaluar un proceso social de aprendizaje no puede ser menos, a su vez, que el intento de propiciar otro proceso social de aprendizaje, quizás no tan complejo como el anterior, pero no menos rico e importante. Para ello, se necesita algo más que un conjunto bien estructurado o una lista de criterios; se necesita que el metaevaluador, al menos, plantee interrogaciones, sugerencias y perspectivas que alimenten la comprensión misma de los evaluadores y de la audiencia" (Angulo, 1993).

No se trata, pues, de concluir, al estilo de las investigaciones experimentales, si existe validez o no existe, sino de avivar la reflexión para generar comprensión rica y relevante sobre los programas evaluados. Esto convierte a la evaluación no tanto en una tarea de expertos cuanto en un proceso democrático de discusión.

No basta interrogarse sobre la calidad de los datos que se recogen en el informe o sobre el rigor de los métodos que se han aplicado para extraer información, sino que es preciso preguntarse por la naturaleza de la iniciativa, por la finalidad del proceso, por las reglas éticas que lo han inspirado, por la utilización que se ha hecho de la información, por el control democrático de los informes, por las secuelas que la evaluación ha dejado...

"Quizás uno de los puntos más controvertidos y, por ello, más sujetos a discusión, e incluso a confusión, se encuentra, para cualquier perspectiva científica, en la presentación, clara y racional, de sus criterios de veracidad, es decir, de la profundidad con la que es capaz de demostrar el rigor de sus explicaciones, construcciones y conocimientos" (Angulo Rasco, 1990).

Plantearé, aprovechando el concepto de contexto y algunos de los que utiliza House (1973), cinco contextos básicos de exploración. El contexto permite analizar ideas en el marco concreto y temporal de su desarrollo.

Aunque todos están interconectados, seguiré su cronología evolutiva:

a. *Contexto de constitución*: estudia los mecanismos de generación de la evaluación, de surgimiento y negociación de todo el proceso. La historia de la génesis es muy interesante porque en ella pueden encontrarse los embrio-

nes de posteriores situaciones y actitudes. No es lo mismo una iniciativa surgida de la jerarquía e impuesta, que otra que parte de los protagonistas. No es lo mismo una iniciativa que procede de los directivos de una institución, que otra que parte de los integrantes de la comunidad.

En este contexto, cabe incluir todo el proceso de negociación. Con quién se hace, qué contenidos aborda, qué problemática surge y cómo se trata, etc. En la negociación inicial, está el mapa genético de la evaluación. Hay que diferenciar negociaciones meramente formales, de otras que llegan hasta el fondo de las cuestiones. Hay que saber si se ha negociado lo insustancial dejando lo fundamental como incuestionable.

Cuestiones

- ¿Quién y por qué ha tomado la iniciativa de hacer la evaluación?
- ¿Por qué ha surgido precisamente en ese momento y no antes o después?
- ¿Qué intereses (explícitos o implícitos) determinan la puesta en marcha de la evaluación?
- ¿Qué reacciones ha despertado el hecho de tomar la decisión?
- ¿Con quién se ha negociado la evaluación?
- ¿Qué tiempo, forma y lugar se ha destinado a la negociación de la evaluación?
- ¿Quién ha redactado el documento que servirá de vademécum durante el proceso?
- ¿Ha sido una negociación real o meramente protocolaria y formal?
- ¿Se han planteado en la negociación cuestiones fundamentales o solamente aspectos irrelevantes?

- ¿Se han efectuado cambios respecto a los planteamientos iniciales?
- ¿Ha estado la evaluación planteada como un mecanismo de poder o de control?
- ¿Ha existido control democrático por parte de los evaluados y de los ciudadanos?
- ¿Se han garantizado la negociación de los informes y las condiciones de su posterior publicación?
- ¿Se han explicitado las propuestas de principios éticos que van a presidir todo el proceso?
- ¿Qué reacciones ha suscitado la puesta en marcha de la evaluación?

b. *Contexto de justificación*: analiza los métodos elegidos para la obtención de los datos, su aplicación, la información a que han dado lugar y el tratamiento que se ha hecho de ella. Del rigor en la selección y aplicación de los métodos, se deriva una buena parte del rigor de la evaluación.

Los procedimientos y estrategias utilizados para el desarrollo de la evaluación permiten conocer el "cómo" del proceso. La manera de proceder, la aceleración, el clima, las relaciones, las explicaciones que se ofrecen y que se piden, constituyen un elemento importante del entramado de la evaluación.

Aquí debe analizarse el tratamiento que se ha hecho de los datos, el rigor de la argumentación utilizada, la triangulación —si se ha hecho— de la información procedente de distintos sujetos y de diferentes métodos.

Cuestiones

- ¿Qué tipo de métodos se ha utilizado para hacer la exploración?

- ¿Cómo se han realizado los registros de observación?
- ¿Se han grabado las entrevistas y se han transcrito con fidelidad?
- ¿Se ha adaptado la naturaleza y la secuencia de los métodos a las características de los interesados?
- ¿Se han utilizado métodos sensibles para captar la complejidad?
- ¿Cómo se ha aplicado cada uno de ellos?
- ¿Se ha recogido información de manera imparcial?
- ¿Se ha hecho un muestreo significativo para recoger la información de los evaluados?
- ¿Se ha diversificado la metodología para recoger una información más rica y plural?
- ¿Se ha garantizado el anonimato a los informantes?
- ¿Ha existido más de un observador para contrastar los datos recogidos?
- ¿Se han utilizado plazos temporales adecuados a la naturaleza de la exploración?
- ¿Ha existido una buena colaboración por parte de los evaluados?
- ¿Ha provocado el proceso de exploración conflictos, problemas, reticencia? ¿Por qué? ¿Cómo se han afrontado?

c. *Contexto de presentación*: estudia el contenido y la forma de presentación de los informes, la adecuación del mismo a las diversas audiencias, la estructura lógica, la coherencia interna, la extensión, la claridad expositiva, etc.

La elaboración del informe (o de los informes) exige rigor en la argumentación que se realiza con los datos recogidos,

de manera que no se produzcan silencios indebidos o conclusiones caprichosas.

La forma de presentar la información ha de tener como finalidad fundamental la comprensión de los lectores, no la epifanía de la erudición del evaluador.

Cuestiones

- ¿Cómo se han trabajado los datos recogidos?
- ¿Tienen buena lógica los argumentos que se utilizan?
- ¿Se ha hecho triangulación de métodos, de sujetos, de tiempos?
- ¿Cómo se ha presentado la información?
- ¿Es inteligible el contenido de los informes?
- ¿Tiene el informe una buena estructura?
- ¿Tienen coherencia los datos que se presentan?
- ¿Se han hecho informes diversos para diferentes audiencias?
- ¿Han sido adecuados los plazos entre la recogida y la elaboración de informes?
- ¿El lenguaje utilizado es claro, preciso y fácilmente comprensible?
- ¿Se ha respetado el anonimato en los informes?
- ¿Ofrecen los informes un conocimiento enriquecedor de la realidad?

d. *Contexto de negociación*: el informe ha de ser entregado a sus destinatarios de forma rápida, cómoda y directa. Al decir directa, me refiero a que tenga carácter democrático y no esté jerarquizada. No es bueno entregar el

informe sólo al director de una institución o al responsable de un programa.

Las condiciones de la negociación han de ser razonables en cuanto al tiempo y a las formas de discusión. Las actitudes del evaluador permitirán descubrir si se trata de una negociación real o de un simulacro.

Cuestiones

- ¿Se han entregado los informes en las fechas convenidas?
- ¿Se ha concedido un tiempo suficiente para su atenta lectura?
- ¿Se ha hecho un número suficiente de copias para que dispongan de ellas los evaluados?
- ¿Se ha dedicado un tiempo suficiente a la negociación?
- ¿Ha estado presidida la negociación por un clima de respeto y de exigencia?
- ¿Se ha negociado democráticamente o ha existido una negociación jerárquica?
- ¿Se han utilizado diferentes métodos de discusión (escrito/hablado, individual/colectivo...)?
- ¿Se ha modificado algo del informe en aras de las aportaciones de los evaluados?
- ¿Se ha podido hablar con libertad respecto a las cuestiones problemáticas?
- Si no se ha llegado al acuerdo en alguna cuestión, ¿se ha incorporado el contenido de la discrepancia de los participantes?

e. *Contexto de valoración*: analiza las motivaciones, las intenciones, las actitudes, las presiones, los cambios, las vicisitudes, etc. que han manifestado los protagonistas duran-

te el proceso de evaluación. En el contexto de valoración se tiene en cuenta el "cómo" se ha realizado todo el proceso.

Cuando hablo de protagonistas, me refiero fundamentalmente a tres tipos de personas: los patrocinadores de la evaluación, los evaluadores y los evaluados. La evaluación puede sufrir diversos tipos de influencias nacidas de actitudes espurias, que es necesario poner de manifiesto, ya que pueden adulterar el sentido y el significado de todo el proceso.

Cuestiones

- ¿Se han producido cambios respecto al plan inicial? ¿Por qué? ¿Cómo se han afrontado? ¿Quién ha tomado la decisión?
- Si se ha producido algún conflicto, ¿cómo se ha afrontado y solucionado?
- ¿Ha reinado un clima de confianza y de respeto durante el proceso de evaluación?
- ¿Han existido presiones por parte de algún grupo o persona para dirigir la evaluación?
- ¿Ha intentado alguien poner la evaluación al servicio de sus intereses?
- ¿Ha intentado alguien tener un acceso privilegiado a la información?
- ¿Ha querido alguien retirar la información que había ofrecido?
- ¿Se han presentado reticencias, suspicacias, suposiciones sobre la actuación del evaluador?
- Si ha habido varios evaluadores, ¿ha habido conflicto entre sus posiciones o perspectivas?
- ¿Se ha producido algún sesgo en la utilización de la información?

- ¿Ha tenido la evaluación un ritmo adecuado en todas sus fases?

f. *Contexto de difusión:* una vez negociados los informes de la evaluación, debe procederse a su difusión siguiendo unas reglas que han de estar consensuadas por los protagonistas. Es preciso tener en cuenta los derechos de los ciudadanos a conocer lo que sucede con la educación y, a la vez, el derecho de los profesionales a la privacidad en el ejercicio de su actividad.

La demora excesiva, la adulteración de los informes, la selección de alguna de sus partes, la edulcoración de los contenidos, etc. son vicios que, si existen, ha de descubrir y poner de manifiesto la metaevaluación.

Cuestiones

- ¿Se ha hecho público el informe?
- ¿Se ha consensuado la publicación en todos los aspectos relevantes: contenido, forma, tiempo...?
- ¿Han existido presiones del patrocinador o de los evaluados para eliminar alguna parte del informe?
- ¿El contenido del informe difundido ha sido claro, breve, conciso y pertinente?
- ¿Se ha recogido la opinión de los destinatarios del informe difundido?
- ¿Se ha producido algún debate de interés para la comprensión del fenómeno evaluado?
- ¿Se han ofrecido soluciones o se han hecho aportaciones interesantes para el cambio?
- ¿Se ha aprendido algo nuevo sobre el modo de proceder en la realización de evaluaciones?

La metaevaluación es una plataforma de discusión que une a los patrocinadores, a los evaluadores, a las diversas audiencias y a la sociedad en general, que debe conocer no sólo los resultados de las evaluaciones realizadas sobre el funcionamiento de servicios públicos sino la metaevaluación que se realiza sobre ellas. La metaevaluación funciona como la garantía de la calidad de la evaluación.

La metaevaluación, como se apunta en el título, tiene que ver con diferentes cuestiones teleológicas:

a. *Con el rigor.* La finalidad esencial de la metaevaluación es el rigor de la misma. Esa cuestión tiene que ver no sólo con los métodos de exploración sino con todo el proceso que se ha desarrollado: cómo se inicia, qué negociación se realiza, qué condiciones la regulan, qué clima se genera...

b. *Con la mejora.* La metaevaluación se pregunta por el resultado de la evaluación, por la capacidad de transformación de la práctica evaluada. Se pregunta por el enlace entre la evaluación y la mejora de la práctica, no sólo al final del proceso sino durante el desarrollo del mismo.

c. *Con la transferibilidad.* La metaevaluación se pregunta también por las garantías de aplicación de las conclusiones a otras experiencias y contextos.

d. *Con la ética.* La metaevaluación también ha de plantear las condiciones éticas en que se desarrolla la evaluación, la finalidad que se le atribuye, las aplicaciones que se desprenden, los posibles abusos que la pervierten...

e. *Con el aprendizaje.* Hacer una metaevaluación permite aprender de los aciertos y de los errores. Reflexionar con rigor sobre la evaluación ayuda a comprender el fenómeno y permite elaborar pautas de intervención en situaciones nuevas.

La metaevaluación es una vertiente de la evaluación que cierra el proceso lógico de la reflexión sobre las prácticas profesionales. ¿Se podría hacer un nuevo bucle para evaluar la metaevaluación? Obviamente, sí. ¿Cómo saber si la metaevaluación se ha realizado con rigor?... Lo mismo sucede con el meta-metalenguaje.

1. EL RIGOR DE LA EVALUACIÓN

La metaevaluación se pregunta por el rigor. ¿Es fiable el conocimiento extraído de la evaluación o es fruto de la arbitrariedad, de los intereses y de la torpeza?

Existe un problema que consiste en trasladar los términos y conceptos de la evaluación experimental a la evaluación de carácter cualitativo. La servidumbre del paradigma etnográfico ha hecho que se haya copiado y trasladado el modelo de validez interna.

“En sentido amplio –dice House (1994)–, entiendo por validez la cualidad de merecer reconocimiento.” Ahora bien, cada modelo de evaluación hace una interpretación de lo que ha de entenderse por validez. House habla de ocho tipos o modelos de evaluación. Cuatro son calificados de “objetivistas” por su epistemología. En mayor o menor grado, todos basan su explicación de validez en métodos explícitos. El enfoque del análisis de sistemas afirma que es científico, que, de acuerdo con criterios explícitos, produce información fiable, datos puros y duros. El enfoque de objetivos conductuales afirma su validez de otra manera, basándose en la idea de la técnica. Trata de determinar la evaluación mediante la comprobación de resultados. La validez se alcanza dando cuenta de la consecución de los objetivos especificados anteriormen-

te. No se ocupa de la naturaleza de los métodos utilizados. El enfoque de decisión reclama la validez en virtud de su utilidad para los responsables de las decisiones. La utilidad de los datos recogidos constituye la finalidad prioritaria, de modo que la credibilidad de la evaluación ante sus destinatarios sea alta. La evaluación que prescinde de objetivos del programa sostiene la validez a través de la falta de sesgos. La protección respecto a influencias inadecuadas convierte a la evaluación en un juez objetivo de las consecuencias del programa.

Las peculiaridades genéricas de estos cuatro modelos de evaluación podrían sintetizarse, según House, en las siguientes:

- Se derivan de la tradición teórica empírica de las ciencias sociales.
- Se manifiestan neutrales desde el punto de vista axiológico.
- Basan su pretensión de validez en métodos explícitos calificados de científicos.
- Se valora mucho en ellos la fiabilidad de la medida.
- Su fuerza está en el rigor del método prescrito, no en las interpretaciones.
- Se valora mucho la posibilidad de confirmar las hipótesis.

Otros cuatro enfoques son calificados por House como “subjetivistas”. El método crítico (similar al que ejerce la crítica de arte) consiste en la percepción holística. Establece la relación entre las partes y el conjunto de forma integrada, elaborando de este modo sus juicios. La clave de la validez reside en su habilidad para hacerlo. El enfoque de revisión profesional se funda en la experiencia colectiva, tradicional en la profesión. El juicio profesional, basado en las normas profesionales, hace que la evaluación merezca la atención de

los destinatarios. Existen reglas, conocimientos y paradigmas interiorizados mediante los cuales puede juzgarse el ejercicio profesional. Por tanto, la validez depende del acatamiento de tales reglas de competencia aceptadas de forma intersubjetiva, aunque sea tácita. Sólo el profesional que haya participado de la cultura profesional puede haber adquirido este conocimiento y ser un juez competente. El enfoque cuasijudicial se fundamenta en la experiencia de la profesión jurídica, adoptando procedimientos "procesales" desarrollados en el ámbito jurídico. El grado de adaptación de la evaluación a los procedimientos adecuados constituye una medida de su validez. La clave consiste en la equidad del procedimiento. El fundamento de la validez es la experiencia judicial, tal como se estructura en la tradición jurídica. Si los procedimientos son equitativos, con independencia de los resultados, la evaluación será válida. El enfoque del estudio de casos se basa en la experiencia de los participantes y de los destinatarios. Un aspecto fundamental que se debe tener en cuenta es la comprensión por parte de los receptores. El evaluador consigna la experiencia de los participantes de manera que los destinatarios puedan entenderla. La validez depende de la correspondencia entre la evaluación y las experiencias de los participantes y de los destinatarios.

Éstas son algunas de las características fundamentales de los métodos subjetivistas en lo que se refiere a su validez:

- Fundan su presunta validez en la apelación a la experiencia y no al método científico.
- Suponen que el saber es en gran medida tácito más que explícito.
- Es muy importante la significación y la interpretación.
- Se asume que cada evaluador y cada lector son capaces de establecer conclusiones de forma individual.

- Lo que es válido para una persona puede no serlo para otra.
- La evaluación ha de ser comprensible para los destinatarios.
- Están internamente ligados con la visión fenomenológica de la persona.
- La exactitud de la descripción y la utilidad para los destinatarios son conceptos clave.

Cada uno de los modelos tiene, como puede verse en la excelente obra de House, unas exigencias que garanticen la validez. Con sus propias palabras: "La validez de una evaluación depende de que sea a la vez creíble y correcta, desde el punto de vista normativo. Todos los enfoques de la evaluación aseguran su validez a su modo respectivo, pero la utilización de un enfoque concreto no la garantiza. Cuanto más se corresponda la situación de evaluación con las premisas de un enfoque determinado, más probable será su validez" (House, 1994).

La tarea del metaevaluador consiste en analizar todos estos presupuestos. Es decir que tendrá que tener en cuenta el modelo de evaluación utilizado y, además, deberá ir más allá para poner sobre el tapete sus limitaciones.

En cualquier caso, la evaluación debe suscitar la confianza de los interesados. Como dice House (1994), el evaluador, por encima de todo, "... debe dar pruebas de que es digno de confianza. Si el público comprende y cree las intenciones del evaluador, se reforzará la confianza en éste. La manifestación de las intenciones sirve como signo de sinceridad. Con frecuencia ésta se juzga por la coherencia de las acciones del evaluador".

La forma de pensar y de actuar del evaluador tienen que ir acompañadas de rigor en la forma de recoger la informa-

ción y de consistencia en la manera de analizar los datos. No basta una intención noble y sincera. No basta un compromiso con los valores de la sociedad. Es necesario el rigor en la forma de acercarse a la realidad, de escuchar lo que "dice" y de interpretarlo de manera rigurosa y creíble.

"La validez hay que encontrarla en la relación entre la interpretación y la certeza, y el proceso de justificación se caracteriza por apelar a la razonabilidad de la interpretación basada en formas de evidencia que sean públicamente accesibles" (Kushner y Norris, 1990).

Existen, desde mi perspectiva, cinco modos de responder a esta cuestión, aunque no todos son de la misma naturaleza ni tienen la misma importancia para solucionar el problema epistemológico y metodológico:

A. CRITERIOS DE RIGOR

Es necesario garantizar el rigor de la evaluación, tanto en la evaluación cuantitativa como en la cualitativa, aunque el concepto de validez tenga una diferente acepción en un caso y otro.

"Los conceptos de validez y confiabilidad son de gran importancia para los evaluadores cuantitativos que han elaborado técnicas estadísticas para asegurar la confidencialidad de los datos. Sin embargo, la validez es también un concepto importante para el evaluador cualitativo. Las técnicas para asegurarla son muy diferentes, no bien comprendidas y poco desarrolladas" (Hopkins, 1989).

El concepto de validez, según Hopkins, consiste en que los evaluadores demuestren que las observaciones que registran y analizan corresponden a lo que pretenden registrar y analizar. La falta de validez se debe a errores sistemáticos. La

fiabilidad consiste en evitar las fluctuaciones aleatorias en las observaciones que registran. La carencia de fiabilidad se produce a causa de errores aleatorios. Esencialmente, la fiabilidad está relacionada con la consistencia de los resultados y se refiere al requisito de que cualquier otro evaluador o el mismo en otra ocasión podrá replicar la evaluación original, consiguiendo datos comparables.

McCormick y James (1995) hablan de dos tipos diferentes de fiabilidad:

- *Fiabilidad interjueces*: alude al grado de acuerdo entre dos evaluadores que registran sus observaciones del mismo fenómeno o de fenómenos iguales o similares.
- *Fiabilidad intrajuez*: se refiere a la consistencia de las observaciones del mismo evaluador en distintas ocasiones.

Los mismos autores hacen referencia a seis tipos diferentes de validez:

- *Validez aparente*: se trata del nivel más sencillo (y débil) de validez, pues sólo requiere que una medida parezca que mide lo que se pretende medir.
- *Validez de contenido*: se refiere al requisito de que los datos producidos abarquen todos los aspectos pertinentes de la cuestión de que se trate.
- *Validez referida a criterio*: alude a la concordancia entre las puntuaciones de una prueba y algún otro criterio, como las estimaciones de capacidad de los profesores o los resultados de un examen.
- *Validez de constructo*: la medida debe reflejar el constructo, siendo éste el conjunto de predicciones teóricas sobre una variable.

- *Validez interna*: es la aceptabilidad de una explicación y la pertinencia del diseño de investigación y los instrumentos de medida para producir la explicación.
- *Validez externa*: capacidad para generalizar los hallazgos a otras situaciones.

Es evidente que cada una de estas definiciones se acomoda de forma distinta a la evaluación cuantitativa y a la cualitativa. Cuando hablamos de replicar una evaluación, está claro que nunca habrá dos situaciones idénticas si nos referimos a una exploración etnográfica. Cada experiencia es única, irrepetible, situada en un contexto peculiar, sometida a expectativas e influencias diversas, etc. Esto no quiere decir que la evaluación cualitativa tenga menores exigencias o que sea menos rigurosa que la evaluación cuantitativa. Cada una tiene su peculiaridad y su problemática.

Así como las pruebas de la validez parecen más claras y definitivas en la evaluación cuantitativa, no es menos cierto que hay que poner en cuestión el rigor de la medición en fenómenos difícilmente cuantificables y aislables.

"La conducta humana nunca es estática y, como el control de ciertas variables no sería ético ni natural, ningún estudio puede replicarse exactamente, con independencia de los métodos o diseños de investigación que se utilicen. Sin embargo, sigue en pie la necesidad de que los descubrimientos sean creíbles, lo que ha estimulado a los investigadores a buscar otros medios de conseguir que su trabajo sea válido y fiable" (McCormick y James, 1995).

La aparentemente más rigurosa forma de comprobar la validez en las evaluaciones cuantitativas no es en ningún modo absoluta e indiscutible. Es exclusivamente estocástica. Se basa en la probabilidad.

Hemos de remitirnos a Guba (1981) para plantear esta cuestión, ya que su artículo, alejado ya en el tiempo, sigue siendo un punto de referencia. Dice Guba que no existen criterios absolutos que garanticen el rigor, pero que podemos tener indicadores de su presencia.

Una de las preocupaciones más importantes respecto a cualquier evaluación son los criterios de credibilidad. ¿Tienen calidad los datos, gozan de rigor las conclusiones? Sin estas preguntas, todo el edificio se viene abajo. El estudio de los criterios de credibilidad de la investigación cualitativa tiene que remitirse forzosamente, desde hace más de quince años, al trabajo de Guba (1981).

El contagio de la más arraigada y difundida investigación experimental ha pesado, y sigue haciéndolo, sobre las concepciones del diseño, del desarrollo y de los criterios de validez interna. Por eso se buscan criterios de parecida naturaleza (y a veces con la misma terminología) a los de la investigación cuantitativa. Es un error, ya que la tipología de los procesos es diferente.

No hay un criterio absoluto de credibilidad. Ninguno de ellos constituye una segura e inequívoca prueba de rigor. Lo cual no quiere decir que no sea necesario preguntarse por los indicadores que dan fiabilidad a la indagación.

"Es dudoso que alguna vez surjan los 'criterios perfectos', hasta entonces, será prudente afirmar con humildad que se ha encontrado una nueva y más verdadera senda hacia el conocimiento" (Guba, 1981).

El conjunto de los métodos, ninguno de ellos absoluto e incontestable, tiene unas exigencias que podríamos denominar de segundo orden, ya que se refieren a las que se deben producir entre los indicadores de credibilidad (de primer orden).

Contraposición: algunos criterios tienen carácter complementario. Por ejemplo, si se toma como indicador de credibilidad la presencia prolongada del investigador en el campo, se corre el riesgo de no tener en cuenta el efecto de inmersión que sufre el investigador en el contexto. Al sentirse como nativo, pierde independencia de criterio. Por eso se toma como un criterio complementario la separación periódica del campo.

Complementariedad: otros criterios necesitan un nuevo indicador de credibilidad. El mismo que he citado de permanencia exige que la observación que se realice durante ese tiempo esté exenta de vicios y de parcialidad. De lo contrario, mientras más tiempo se haya estado en el campo, más riesgo habrá de falta de rigor. Si se exige que se haga triangulación de la información procedente de distintos métodos y la forma de aplicar esos métodos ha sido poco rigurosa, de nada servirá que se haga un buen contraste de los datos.

Concatenación: uno de los problemas que ofrecen los criterios de credibilidad es la concatenación de las exigencias. Cuando los datos iniciales están viciados, todo lo que se haga después con ellos resulta intrascendente. Es más, la apariencia de rigor de todo el proceso y de la elaboración e incluso del informe no será más que un proceso de camuflaje de la adulteración. Habría sido igual inventarse todos los datos y luego operar con ellos de forma rigurosa.

Externalidad: de la misma manera que se requiere observadores externos para que el análisis de la acción no esté condicionado por los presupuestos y los intereses de los protagonistas de la actividad, también es necesario que haya agentes externos a la investigación que acrediten (sin el sesgo que constituye el haberla diseñado y llevado a cabo) el rigor de los procesos y de los análisis.

Siguiendo los planteamientos de Guba, revisaré los criterios de credibilidad que deben estar presentes en el desarrollo de la evaluación:

MÉTODOS QUE SE PUEDEN UTILIZAR DURANTE EL ESTUDIO

1. *Trabajo prolongado en el mismo lugar:* la presencia prolongada no sólo pretende facilitar la obtención de datos abundantes, sino que permite "evitar las distorsiones producidas por la presencia de investigadores y proporcionar a los investigadores la oportunidad de comprobar sus propios prejuicios y percepciones" (Guba, 1981).

La expresión "tiempo prolongado" es ambigua ya que no ofrece ninguna referencia temporal. ¿Prolongado respecto a qué? Los extremos del arco temporal no ofrecen duda, pero existen una franja intermedia de difícil valoración.

2. *Observación persistente:* permite "identificar cualidades perseverantes así como características atípicas" (Guba, 1981). La presencia de observadores distorsiona la espontaneidad si se trata de una presencia excepcional. Cuando se convierte en asidua, la presión disminuye. También se aminoran la presión cuando el foco de la observación es amplio. La tercera forma de aminorar la presión que ejercen los observadores es el control democrático de la evaluación. Los protagonistas tienen constancia, a través de la negociación inicial, de que van a poder intervenir en la discusión del informe final.

3. *Juicio crítico de compañeros:* de la misma forma que los agentes externos aportan credibilidad a la acción en contextos educativos, tan influidos por las ideas previas de los protagonistas, también las evaluaciones se benefician metodológicamente si cuentan con el juicio de expertos que

no han participado en el diseño y realización del trabajo, ya que no están condicionados por la defensa de sus modos de proceder. Se podrá pensar que, si son compañeros y partícipes de la misma forma de pensar y de los mismos enfoques, será difícil que se elabore un juicio riguroso e independiente. No tiene por qué ser así. La proximidad al paradigma de evaluación hace posible el juicio equilibrado, ya que se conocen sus presupuestos y sus exigencias. Desde la discrepancia (o la enemistad), es más difícil mantener el rigor.

Este criterio de credibilidad adquiere mayor relevancia cuando puede utilizarse durante el desarrollo de la evaluación, ya que permite reorientar el trabajo. Cuando sólo se emplea una vez finalizada la investigación, aporta solamente la dimensión crítica especulativa.

4. *Triangulación de las informaciones*: es preciso realizar la contrastación de los datos procedentes de los diferentes métodos que se han utilizado para la recogida de información. De métodos: las entrevistas aportan unas interpretaciones que no coinciden siempre con lo que observamos. El contenido de los documentos tiene, a veces, poco que ver con las opiniones y con la observación realizada. De sujetos: son numerosas las ocasiones en que las discrepancias de valoración entre las opiniones de diversas personas son sustanciales y persistentes. De tiempos: las divergencias de opinión son claras según el momento en que se efectúan las entrevistas. No es igual la opinión reflejada antes de celebrarse una sesión que después de finalizada la misma. De evaluadores: los miembros del grupo de evaluación mantienen discrepancias de interpretación en repetidas ocasiones. De teorías: algunos datos han de ser sometidos a la reflexión desde perspectivas teóricas diferentes, hecho que enriquece el análisis.

El tratamiento de las discrepancias y de las coincidencias ha de ser diferente según el sentido de las mismas y la impor-

tancia que tengan para la comprensión de la realidad. Algunas veces, resulta imposible resolver la discrepancia, y es necesario mantener y explicar los puntos de vista divergentes. En otras ocasiones, se comprueba que algún punto de vista está movido por intereses y que constituye una alteración de la realidad. En otros, se llega a un acuerdo aproximando las versiones en una opinión integradora.

5. *Recogida de material de adecuación referencial*: durante todo el proceso se ha de ir recopilando el material que acredita la recogida de la información. Las grabaciones de vídeo de las sesiones, las grabaciones de las entrevistas, las notas de campo, los protocolos de los cuestionarios, los informes de los protagonistas, los documentos utilizados, etc. Todos estos materiales aportan credibilidad. En primer lugar, porque han sido utilizados por los evaluadores. En segundo lugar, porque han sido objeto de análisis para el evaluador externo. En tercer lugar, porque pueden ser consultados por cualquier persona interesada en la evaluación.

6. *Comprobaciones con los participantes*: durante el proceso de exploración y, sobre todo, en la negociación del informe, los participantes pueden comprobar si la información que se ha obtenido es fidedigna. Por eso nos parece imprescindible favorecer la negociación de los informes de la evaluación. Es un momento excelente de comprensión pero, también, una buena forma de interrogarse por la credibilidad de los datos. La negociación del informe es una buena forma de comprobar la credibilidad porque los interesados aceptan, rechazan o matizan el contenido del mismo.

MÉTODOS QUE SE PUEDEN USAR DESPUÉS DE CONCLUIDO EL ESTUDIO

1. *Establecer la corroboración o coherencia estructural*: el informe ofrece una visión cohesionada y creíble de la realidad descrita e interpretada. La coherencia estructural viene a decir que las piezas del puzzle casan, que se ajustan unas a otras y que ofrecen un resultado que tiene coherencia y sentido. Lo cual no quiere decir que todas las piezas sean iguales, ni que estén colocadas de la misma forma. Las discrepancias y las contradicciones descubiertas tienen su explicación. Lo que Patton llama casos negativos o atípicos (Patton, 1980) no deben ser eliminados sino explicados. Creo que el informe tiene sentido y que ofrece una visión coherente de la realidad analizada.

2. *Establecer adecuación referencial*: los materiales que se han recogido durante la investigación se utilizan al final para conseguir informes fundamentados, para garantizar la fidelidad de las conclusiones. Cuando se dispone de ese material, personas ajenas a la evaluación pueden comprobar que los datos y la reflexión sobre los mismos no son invención del evaluador.

3. *Comprobaciones con los participantes*: una vez finalizada la exploración, los participantes (los grupos fuente de que habla Guba) pueden leer y analizar los datos, escribir sobre ellos y discutirlos con los investigadores.

Ninguno de los criterios, considerado aisladamente, es suficiente para garantizar la credibilidad. Sin uno de ellos, por el contrario, se hace dudosa la existencia de rigor.

B. JUICIO CRÍTICO DE EXPERTOS

El metaevaluador se dirige a los evaluadores, pero también al patrocinador y a las diversas audiencias de la evaluación. Es importante elegir cuidadosamente al metaevaluador, ya que su independencia y las garantías de independencia que ofrece son el fundamento de un trabajo riguroso.

- Puede elegirse a una persona afín al paradigma de la evaluación realizada o bien a alguien que se halle situado en posiciones diferentes. Tendría dudosa eficacia elegir a alguien poco sensible al modelo de evaluación con el que se ha trabajado.
- La elección puede realizarla el patrocinador en connivencia con los evaluadores, o bien alguna de estas partes de forma independiente.

Es obvio que el metaevaluador realizará el trabajo desde la óptica de su peculiar visión de lo que ha de ser un proceso de evaluación. Debería explicitar en su informe cuáles son los presupuestos de los que parte: "La idea que comúnmente se maneja de metaevaluación da a entender que ésta es un proceso principalmente técnico. Se trataría en este caso de aplicar ciertos esquemas o criterios previamente determinados. Pero no es ésta la idea que quiero desarrollar aquí, sino otra que se acerque mucho más al concepto de evaluación que asumo y defiendo. Principalmente, una evaluación es un proceso social de aprendizaje, no sólo para las audiencias diversas del informe, sino también para los evaluadores. Por ello, metaevaluar un proceso social de aprendizaje no puede ser menos, a su vez, que el intento de propiciar otro proceso social de aprendizaje, quizás no tan complejo como el anterior, pero no menos rico e importante" (Angulo, 1993).

El metaevaluador ha de disponer de toda la documentación escrita de la evaluación: documentos de negociación, informes, cuadernos de campo, etc. Y puede entrevistar a las personas que hayan participado en la evaluación.

Conviene tener en cuenta que la evaluación es todo el proceso, no sólo el informe final. Por eso es necesario seguir las pistas de revisión disponibles. O, mejor aun, comenzar el proceso de metaevaluación de forma paralela a la evaluación misma.

El metaevaluador hace juicios, pero también plantea sugerencias y preguntas (Angulo, 1993). Ese tipo de enfoque ayuda a los evaluadores a descubrir las limitaciones y a mejorar su trabajo.

El metaevaluador pone un espejo (Santos Guerra, 1995a) para que los evaluadores puedan ver con más precisión cuál ha sido su manera de proceder. Mediante ese espejo, que el metaevaluador (dada su condición de independiente y dado el tiempo de que dispone para hacer el trabajo) coloca de forma precisa, el evaluador puede verse de manera más rigurosa.

C. OPINIÓN DE LOS PROTAGONISTAS

Los protagonistas de la evaluación tienen las claves del proceso. Saben si se han respetado las reglas, conocen cómo se han aplicado los métodos, han sido los agentes de la negociación de los informes, etc.

Recabar por escrito o verbalmente la opinión de los protagonistas sobre el proceso de evaluación es un modo excelente de comprobar el rigor.

Estas opiniones sobre el proceso pueden realizarlas no sólo los evaluados sino también los evaluadores. Unos y

otros pueden contrastar esas opiniones que, en algún caso, se publican como complemento del informe (Soriguer Escofet, 1993; Esteva, 1993; García Arnés, 1993; Rivas, 1993; Fernández Sierra y Santos Guerra, 1993).

Las opiniones y las actitudes de los protagonistas pueden modificarse a lo largo del proceso de evaluación. Es interesante saber cómo y por qué se ha producido ese cambio.

"La presencia de evaluadores externos en el programa ha constituido para mí una invitación a reflexionar de una forma rigurosa sobre lo que estaba haciendo. En un primer momento esperaba otro tipo de colaboración. Entendía que la presencia de pedagogos consistiría en la oportunidad de desarrollar el aprendizaje de técnicas sobre la tarea que realizaba con los pacientes. Esperaba que alguien especializado en didáctica me explicase cómo podía mejorar las cosas. Me encontré, por contra, con observadores que contemplaban atentos mi trabajo, con entrevistadores que hacían preguntas (a los especialistas, a los pacientes, a los familiares) y con analistas que estudiaban los materiales que entregábamos. Después de un largo tiempo elaboraban un informe que explicaba lo que habían evaluado. Luego vi que ese era un camino novedoso, pero que conducía lejos" (Rivas, 1993).

Para que las opiniones sean sinceras, es preciso crear un clima de libertad en el que se pueda expresar sin ambages lo que se piensa. De lo contrario, esas opiniones no tendrán ningún valor o, lo que es peor, ofrecerán pistas falsas de análisis.

Los protagonistas pueden plantear cuestiones relativas al proceso, al rigor de la aplicación de los métodos y de la utilización de los datos y, también, sobre los aprendizajes realizados: "Una de las cuestiones que más me ha llamado la atención (y también preocupado) es el importante papel que el evaluador tiene a lo largo de todo el proceso. De alguna manera el éxito del proceso evaluador va a depender no sólo

lo de las garantías que el diseño ofrezca para garantizar, al menos, la validez interna del proyecto, sino de la personalidad del evaluador" (Soriguer Escofet, 1993).

No conviene distanciar mucho esta exploración a los protagonistas de la realización de la evaluación, si es que se efectúa una vez terminada. Digo esto porque la separación en el tiempo hace olvidar selectivamente partes de lo que ha sucedido.

Pueden recabar esta opinión no sólo los evaluadores sino otras personas que tengan independencia respecto al proceso realizado. Ese hecho ofrecerá mayores garantías de sinceridad y, por consiguiente, de rigor.

D. INDICADORES CONFIRMADOS

Aunque cualquier experiencia, programa, institución o actividad de carácter educativo es diferente de otra, existen unos hallazgos de la investigación que pueden servir de referentes para el contraste. Lo cual no significa que, si los resultados de una evaluación difieren de lo previamente descubierto, haya de considerarse ésta poco rigurosa. Sí puede servir para avivar la reflexión y revisar de forma concienzuda todo el proceso.

"Desde el punto de vista epistemológico, el propósito fundamental de todo proceso de investigación evaluativa es recoger información pertinente, válida y fiable que nos permita emitir 'juicios de valor' sobre la calidad y rentabilidad de un programa o sistema a fin de tomar decisiones oportunas. En nuestro caso se trataría de obtener datos representativos y objetivos" (De Miguel, 1995).

Como soporte sobre el cual establecer los juicios de valor, algunos autores recomiendan la utilización de indicadores de

rendimiento. Entienden por tales "los datos empíricos -ya sean cuantitativos o cualitativos- recogidos de forma sistemática en relación con unas metas o procesos que nos permiten estimar la productividad y/o funcionalidad de un sistema. (...) En términos más generales se podría decir que los indicadores constituyen datos e informes sobre los recursos empleados y los logros obtenidos en relación con los objetivos propuestos en un programa concreto" (De Miguel, 1995).

El procedimiento de los indicadores trata de dar sistematicidad a la recogida y credibilidad a los resultados. La formulación de los indicadores encierra una gran dificultad pero, sobre todo, el problema reside en el establecimiento de una doble correspondencia:

- La que se pretende conseguir entre los indicadores y los programas.
- La que se atribuye al programa concreto con los indicadores formulados.

Se exigen unos requisitos para la aplicación de este criterio de credibilidad, a saber:

- Una información empírica, que aporta datos que pueden ser tanto cuantitativos como cualitativos.
- Recogida de forma sistemática.
- En relación con unos objetivos.
- Que permita establecer comparaciones y juicios de valor.

Si se tiene en cuenta que cada programa es único e irrepetible, será difícil establecer unos indicadores genéricos. La

evaluación de los programas a través de la comprobación de los objetivos o la consecución de indicadores deja al margen preguntas de gran calado:

- ¿Y si los objetivos estaban mal planteados?
- ¿Si se consiguen de forma inmoral?
- ¿Si se logran de manera excesivamente costosa?
- ¿Si se impide que los protagonistas propongan sus propios objetivos?
- ¿Por qué no se han conseguido los objetivos?
- ¿Podrían haberse planteado otros mejores (más razonables, más justos...)?
- ¿Se han producido efectos secundarios negativos?
- ¿Para qué sirven esos objetivos?
- ¿Han existido medios suficientes para alcanzarlos?

Otros problemas intrínsecos a la utilización de indicadores radican en los criterios de selección de los mismos, en su aplicación y en la interpretación de la información que aportan (Bottani, 1990; Selden, 1990; Frackmann, 1990; Sizer, 1992; Darling-Hammond, 1991; Blank, 1993).

E. EL CONTROL DEMOCRÁTICO DE LAS EVALUACIONES

Cuando la evaluación se convierte en un juego que comparten sigilosamente los patrocinadores y los evaluadores, existen pocas garantías de credibilidad. Por eso resulta imprescindible que los informes se hagan públicos. Son los ciudadanos los que, en definitiva, tienen el control del proceso. Conocen no sólo los contenidos de los informes sino las características que ha tenido todo el proceso.

"En una democracia, los ciudadanos, los padres y los responsables públicos tienen el derecho de conocer en qué medida las escuelas públicas están cumpliendo sus responsabilidades hacia los alumnos y la comunidad social. Se necesita información creíble para que, por parte de los profesores, administración y ciudadanos, se adopten decisiones informadas" (The Public Education Information Network, 1995).

La devolución de informes a los protagonistas, la negociación de los mismos y la difusión del informe final a los ciudadanos es una parte fundamental del control democrático de la evaluación. Esta seguridad salvaguarda *a priori* de muchos abusos y, *a posteriori*, es un excelente medio para conocer y mejorar la práctica evaluadora.

Barry Mc Donald (1974) habla de la evaluación democrática, lo cual supone que el control está no en manos de los patrocinadores sino de la sociedad.

"La evaluación democrática constituye un servicio de información a la comunidad sobre las características de un programa educativo. Reconoce el pluralismo de valores y trata de representar un conjunto de intereses al formular los problemas. El valor básico consiste en una ciudadanía informada y su evaluador actúa como intermediario en los intercambios de información entre distintos grupos. Sus técnicas de recogida y presentación de datos deben estar al alcance de personas no especializadas..."

Cuando los evaluadores utilizan un lenguaje indescifrable para los evaluados y para las diversas audiencias interesadas por la educación, están robando el conocimiento a los ciudadanos. La evaluación se convierte así en un mecanismo de poder que utilizan a su antojo los que pueden y los que saben.

El control democrático de la evaluación no sólo se centra en el análisis de una experiencia aislada sino en el nivel ma-

cro de la cuestión. Los aspectos centrales sobre los que plantea el control podrían sintetizarse en los siguientes:

- ¿Qué evaluaciones se hacen?
- ¿Quién decide que se realicen?
- ¿Por qué en ese momento preciso?
- ¿Qué finalidades las inspiran?
- ¿Qué principios éticos las guían?
- ¿Qué rigor tienen?
- ¿A quién se encargan?
- ¿Cómo y con quién se negocian?
- ¿Para qué se utilizan?
- ¿Quién las conoce?
- ¿Qué efectos producen?
- ¿Cuánto cuestan?
- ¿Quién tiene el control?

Mientras más amplia sea la extensión de los ciudadanos, más democrática será la metaevaluación. McDonald preguntaba en una sesión de trabajo celebrada en la Universidad de Málaga (1997): "¿Quién decide, conoce, opina y utiliza la evaluación? La respuesta a esta cuestión se aproxima a las exigencias democráticas cuando es del siguiente tipo: Todos." En la medida en que algunos privilegiados (sean éstos patrocinadores, evaluadores o informantes) tengan especial acceso a los datos o capacidad para hacer con ellos lo que deseen, se tratará de una evaluación autocrática.

La participación de los ciudadanos en las cuestiones relativas a la educación (en todas sus fases: planificación, acción,

evaluación...) es una garantía de su buen uso. Por eso resulta importante que los evaluadores se comprometan con los patrocinadores a entregar informes a los evaluados y a otras audiencias. De no hacerlo así, el evaluador devolverá los informes al patrocinador, que hará con esa información lo que considere oportuno.

2. LA MEJORA

¿Para qué se realiza la evaluación? Creo que la respuesta a esta pregunta ha de situarse en la producción de conocimiento relevante que permita mejorar la bondad del programa. No se evalúa por el mero hecho de evaluar. De ser así, estaríamos ante un fenómeno de inequívoca inmoralidad. ¿Por qué desperdiciar esfuerzos, tiempo y dinero en una tarea estéril?

Lo curioso es que, siendo tan importante la finalidad, pocas veces se compruebe si realmente la evaluación ha facilitado y conseguido la producción de cambios importantes.

¿Quién ha de impulsar estos cambios? En primer lugar, los protagonistas de la acción que, al conocer lo que sucede, pueden efectuar cambios en lo que están haciendo. También ha de trabajar en la producción de cambios el patrocinador de la evaluación. Algunos pueden referirse directamente a su modo de actuar, otros se conseguirán con las ayudas que deben prestar a los protagonistas.

Este carácter ascendente del cambio rompe la línea jerárquica de la evaluación, que fácilmente podría convertirse en un ejercicio de puro control. Si se promueve una evaluación y se descubre a través de ella que existen deficiencias en la forma de administrar las escuelas, no sería bueno olvidarse

de esas exigencias y subrayar solamente las exigencias de los administrados.

Una evaluación de este tipo se convertiría en un instrumento de dominio, en un mecanismo de poder que, en buena lógica, rechazarían los protagonistas de la acción. La evaluación, así planteada, interesaría a quienes gobiernan, pero sería vista como una amenaza por los profesionales.

No es fácil conocer qué cambios se producen a través de la evaluación, pero es imprescindible preocuparse por una cuestión tan básica. Los cambios pueden plantearse en diversos niveles:

a. *En las prácticas profesionales:* la estructura, las condiciones, los medios, las actuaciones pueden modificarse a la luz de lo que ha descubierto la evaluación.

b. *En las actitudes:* el proceso de evaluación, realizado de forma respetuosa, puede poner a los protagonistas ante preguntas y cuestiones que les ayuden a cambiar.

c. *En las concepciones:* la forma de entender la práctica puede ser puesta en cuestión a través del contraste de opiniones que se alcanza con la triangulación.

d. *Las situaciones y las estructuras que las albergan:* no sólo han de cambiar las concepciones, actitudes y prácticas de los protagonistas (la educación es una práctica moral), deben mejorarse también las situaciones en que éstas se desarrollan y las estructuras organizativas que las albergan (la educación es también una práctica social y política). Si, por ejemplo, se evalúa una institución educativa, no sólo es importante que quienes actúan en ella mejoren sus prácticas sino que es imprescindible preguntarse qué papel desempeña esa institución en la red de servicios sociales y qué condiciones tiene en comparación con otras que atienden a otros tipos de alumnos y de alumnas.

Hay cambios que pueden exigirse de inmediato y otros que necesitan un tiempo considerable. No se producen los cambios de manera automática, sino que requieren un clima y unos medios. La forma en que se negocian, se realizan y se trabajan los informes de evaluación facilitará o dificultará el cambio deseado.

El poder de la evaluación radica en último término "en la movilización de las energías individuales" (Patton, 1978). No se evalúa por el mero hecho de evaluar. La pretensión fundamental es la transformación de las prácticas. Una de las preguntas que puede plantearse la metaevaluación se centra, precisamente, en la potencialidad que ha tenido para promover cambios.

Los cambios no dependen exclusivamente de los evaluados. Algunos están supeditados a decisiones de los políticos y de los administradores.

"Los políticos a los que preocupa que las estructuras organizativas de las escuelas apoyen la autoevaluación deliberativa y la toma de decisiones a cargo de los docentes, tienen que arbitrar procedimientos mediante los que el profesorado en conjunto pueda examinar colectivamente las relaciones entre las estructuras organizativas y sus actividades como individuos. Si se oponen a apoyar este enfoque de 'abajo arriba' del cambio educativo, podemos concluir que lo que en realidad pretende la política es el control técnico de 'arriba abajo'" (Elliott, 1982).

Sería interesante realizar este tipo de metaevaluación tiempo después de haber finalizado la evaluación. ¿Qué efectos ha producido? ¿Qué consecuencias ha tenido? ¿Qué cambios ha promovido? ¿Qué rastro ha dejado?

Una parte de estas preguntas se puede centrar en los efectos que ha tenido la evaluación para realizar nuevas eva-

luaciones. Algunas se realizan de tal manera que dejan el terreno completamente arrasado para que allí se vuelva a plantar una semilla semejante.

Como he apuntado en otro lugar (Santos Guerra, 1994), el prisma del tiempo permite contemplar la realidad desde ángulos y en condiciones especiales. Se puede ver qué ha supuesto la prueba del tiempo, en el caso de que los cambios hayan sido fugaces o superficiales, se ha adquirido una nueva experiencia, se han podido generar condiciones de viabilidad, etc.

3. LA TRANSFERIBILIDAD Y LA DEPENDENCIA

¿Sirven las conclusiones de una evaluación para otro contexto diferente?

Una de las cuestiones fundamentales que se plantea la evaluación es la generalización de los resultados. Esta cuestión encierra, a mi juicio, tres matices diferentes:

a. La cuestión epistemológica que plantea la naturaleza científica de los hallazgos extraídos de un solo caso. La cuestión podría sintetizarse en la pregunta que sirve de título a un trabajo de Helen Simons: ¿Existe ciencia de lo particular?

b. La cuestión ética de hacer público el conocimiento obtenido en la investigación, sobre todo si está financiada con fondos públicos. ¿Es legítimo privatizar el conocimiento público?

c. La cuestión práctica sobre la transferibilidad de los resultados. ¿Es posible aplicar a otros contextos los resultados obtenidos en la evaluación?

La evaluación naturalista no formula generalizaciones del tipo de las que surgen de los estudios racionalistas, experi-

mentales, cuantitativos, articulados sobre procesos estadísticos que concluyen en afirmaciones o negaciones de significatividad.

“Los naturalistas –afirma Guba (1981)– evitan las generalizaciones ya que virtualmente todos los fenómenos sociales o de conducta dependen del contexto. Creen que no es posible desarrollar enunciados verdaderos que tengan aplicabilidad general. Por el contrario, uno debe conformarse con enunciados verdaderos descriptivos o interpretativos de un contexto dado, enunciados ideográficos o relevantes para ese contexto.”

En la evaluación cualitativa de programas no se acaban formulando conclusiones “válidas”, con un determinado nivel de probabilidad, para todos los programas similares. Ninguna de las situaciones es exactamente igual a la otra. Las experiencias sociales no son replicables.

A. TRANSFERIBILIDAD

Cada contexto tiene su carácter concreto e irrepetible y de su estudio no se extrae la comprobación de hipótesis de carácter general. La experiencia es irrepetible en sí misma y es difícilmente aplicable en su integridad, ya que otro programa se moverá en otras coordenadas y en otro ambiente distinto. A los investigadores cualitativos les preocupa la validez, los cuantitativos hacen hincapié en la confiabilidad y la reproducibilidad de la investigación (Rist, 1977). No es posible repetir una investigación cualitativa, ya que las condiciones son cambiantes.

“Esto no quiere decir que a los investigadores cualitativos no les preocupa la precisión de sus datos. Un estudio cualitativo no es un análisis impresionista, informal, basado en

una mirada superficial a un escenario de personas. Es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados" (Taylor y Bogdan, 1986).

La investigación cualitativa trata de explicar esta realidad. Ahora bien, ¿tiene alguna utilidad la evaluación cualitativa de un programa, más allá de aquello en lo que afecta al programa en cuestión? En definitiva, ¿existe ciencia de lo particular? A este proceso, en el que nos preguntamos y respondemos sobre la capacidad de aplicar los resultados de una evaluación concreta a otras situaciones de una forma rigurosa y fundamentada, le llamamos de validación externa.

La transferibilidad (Walker, 1980) es un proceso que nos permite aplicar los hallazgos conseguidos a otra situación diferente/similar. Cuando nos enfrentamos a otra situación, en parte distinta (ya que no es la misma) y en parte semejante (ya que tiene elementos comunes), nos preguntamos: ¿Hasta qué punto son válidos en esta nueva situación los resultados obtenidos en la primera? ¿Son aplicables a este contexto aquellas conclusiones? ¿Se encuentran aquí los mismos procesos?

"La generalización en los estudios interpretativos... descansa en la asunción de la intersubjetividad de las interpretaciones y en la habilidad del lector de generalizar personalmente a su propia situación, más que en la generalización de una investigación a la población más amplia que la muestra usada en un estudio particular" (McCutcheon, 1981).

Una parte considerable de la validez externa descansa, pues, en el análisis del lector que, una vez conocida la evaluación y la realidad nueva por la que se pregunta, establece las conexiones oportunas. En este sentido, se manifiestan Guba y Lincoln (1982): "Si el término generalización tiene

que tener algún significado, es con respecto a audiencias particulares. Es responsabilidad de cada audiencia determinar... lo que la información significa y determinar por sí misma su aplicabilidad."

En este mismo sentido, se manifiesta Stake (1984), dejando en manos del lector una parte del rigor de la transferibilidad: "Un investigador que intenta promover generalizaciones naturalistas hechas por el lector (*readermade*) pretende aportar información elaborada en la que aquel decide si el caso investigado es similar o no al suyo."

El primer requisito para alcanzar la validez externa es que exista un suficiente nivel de validez interna. Sin ésta, no es posible hablar con un mínimo de rigor de la primera. Es decir que, si el trabajo no tiene consistencia interna, no será posible aplicar sus hallazgos a otra realidad, sea o no similar.

Además, serán necesarios otros requisitos:

Similitud de contextos. En la medida que el nuevo contexto tenga más similitud con el primero, será más fácil que los procesos y los resultados tengan alguna relación. "Cuanto más 'representativo' sea el programa, mayores serán las probabilidades de validez externa de los resultados. La transferibilidad se ve fortalecida, lo mismo que se ve fortalecida la teoría, y esto se puede hacer de diversas maneras, ya sea mediante más estudios singulares de escuelas, mediante otras formas de comprobación empírica que repercuten en la teoría, o en partes de ésta, y, con la misma importancia, en la mente de los lectores, en la medida que despliegan su propio conocimiento y experiencia de tales instituciones" (Woods, 1987).

De cualquier manera, sólo hablamos de semejanzas, no de isomorfismo completo. Ninguna realidad es idéntica a

otra en la esfera de lo social. No se producen leyes explicativas, causalidades perfectas que expliquen la realidad.

Todas las realidades son interpretables desde un interaccionismo simbólico que atribuye significados sociales (Blumer, 1969) a las realidades circundantes.

Recoger abundantes datos descriptivos. Las descripciones permiten comparar un contexto con otro. Al segundo contexto se le aplicaría la transferencia (Geertz, 1973) de lo encontrado en el primero.

Esa transferencia no se realiza sobre el terminal de la explicación, sobre el sí/no final, sino sobre el proceso, sobre el funcionamiento de la caja negra.

La transferibilidad depende, hemos dicho, de la equivalencia de características de los centros. Y también de la especificación de las descripciones, porque lo que se quiere contrastar no son los resultados terminales sino la similitud de los procesos.

Las afinidades legales. El programa está regido por unas invariantes legales que, si bien serán interpretadas y adaptadas a la peculiar idiosincrasia de cada institución, son "iguales" para todos.

Si la autonomía legal de los programas fuese muy grande (en el diseño curricular, en su desarrollo y control), sería menor la capacidad de transferencia de los estudios cualitativos.

Todo ello permite establecer unas condiciones de transferibilidad. Nos estamos refiriendo a realidades reguladas por un cuerpo de disposiciones idéntico que, aunque deja un margen de libertad, condiciona y dirige el desarrollo de la acción.

Paralelismo epistemológico. Si se explicitan los supuestos epistemológicos subyacentes que llevan a presentar los procesos y los descubrimientos desde una perspectiva

determinada, si se analizan con criterios rigurosos los fenómenos, si se presenta fundamentadamente la dinámica metodológica, es posible abrir el camino de la credibilidad de la evaluación y de la transferibilidad de lo descubierto a otra situación similar, con tal de que no se modifiquen sustancialmente los presupuestos citados.

De poco sirve la transferencia si, al contemplar la nueva realidad escolar, modificamos el punto de vista y cambiamos los presupuestos de la interpretación.

El proceso de interpretación, que actúa como intermedio entre los significados (o disposiciones a obrar de cierto modo), y la acción misma han de mantenerse constantes.

Desarrollo y verificación de la teoría. La evaluación cualitativa de programas no tiene como única misión comprender y mejorar las actividades de esos programas. Se pretende también verificar teorías sobre formación, organización, aprendizaje, comunicación, rendimiento, etc. y generar nuevos conocimientos.

Taylor y Bogdan (1986) hablan de dos procesos para convertir la investigación cualitativa en un proceso de verificación y desarrollo de teorías o proposiciones sobre la vida social. A saber: el enfoque de la teoría fundamentada (un método para descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones, partiendo directamente de los datos, y no de supuestos *a priori*, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes) y la inducción analítica (trata de verificar teorías y proposiciones a través de las investigaciones de carácter cualitativo. Busca, pues, explicaciones, no confirmación por el número, por la estadística de aparición de los fenómenos).

Multiplicación de evaluaciones. La proliferación de estudios rigurosos de carácter cualitativo aumentará la credi-

bilidad de los estudios convergentes en los que se confirme la bondad de la explicación de los fenómenos.

Aquí nos referimos a un tipo de inducción de carácter enumerativo, diferente del que era objeto de consideración en el epígrafe anterior. La inducción, probablemente incompleta, aportará dosis más potentes de credibilidad a medida que la explicación sea más intensa y el número más amplio.

Análisis progresivo. La evaluación de un programa permite partir, en esta profundización de los conocimientos, de presupuestos ya conocidos y contrastados. No se parte de cero cada vez que se realiza la exploración de un ecosistema escolar.

La credibilidad de los resultados de la evaluación de un programa dependerá también de su conformidad con tesis fundamentadas respecto a las cuales supongan un avance o una profundización, una explicación más convincente y más clara.

Quiero cerrar este apartado sobre la metaevaluación recordando algo que Glaser y Strauss (1967) subrayan al hablar de la credibilidad de los estudios cualitativos: son los lectores los que, en última instancia, han de juzgar sobre ella. Sería paradójico afirmar que la credibilidad de los estudios cualitativos puede fundamentarse de manera cuantitativa.

B. LA DEPENDENCIA

La dependencia es, según Guba, la estabilidad de los datos obtenidos en la investigación. La estabilidad está amenazada por la naturaleza cambiante de los fenómenos que se estudian en el campo de la educación y de los mismos cambios que sufren los conocimientos y estados de ánimo del in-

vestigador, que es el principal instrumento de la exploración y del análisis.

La dependencia exige la "rastreadibilidad", es decir, la posibilidad de explicar cómo se han producido los cambios, de justificar por qué se han modificado las decisiones y por qué se ha variado la utilización de los instrumentos que se había previsto o que se estaba realizando.

La dependencia tiene que ver con la credibilidad de la evaluación, aunque no se identifica con ella ya que aquella añade el factor temporal.

Para garantizar la dependencia de los datos obtenidos en la evaluación, se pueden aplicar los criterios propuestos por Guba en el citado trabajo que, aunque él califica de primitivo, sigue teniendo vigencia.

1. *Utilización de métodos superpuestos.* Se trata de aplicar a la vez métodos diferentes. Es un tipo de triangulación que incluye el factor temporal. La debilidad de un método se compensa con otro método. La ocupación o la deformación que puede darse en una entrevista se corrige con la observación directa de las sesiones. La estabilidad de los datos se refuerza si se consiguen los mismos datos utilizando métodos distintos. Lo que Guba llama investigación de operaciones múltiples se consigue al aplicar una diversidad de métodos que, además, puedan ser aplicados por diferentes personas.

2. *La réplica paso a paso.* Lo que importa en la dependencia es garantizar la utilización correcta del método de manera que se pueda saber si han existido anomalías o cambios injustificados. Por todo ello:

- Se establecen pistas de revisión, dejando constancia del trabajo realizado y de los pasos que se han seguido para llevarlo a cabo.

- Se garantiza la posibilidad de que el observador externo revise la dependencia. El observador ha de tener acceso a toda la documentación.

Es importante aprovechar las evaluaciones realizadas con el fin de mejorar las experiencias. Esto exige la difusión de los informes y que en éstos se explicita de forma clara y rigurosa cómo se ha llevado a cabo el proceso de evaluación.

La política de difusión de informes es fundamental para que puedan conocerse y utilizarse las evaluaciones realizadas. La difusión exige canales ágiles y seguros de comunicación entre profesionales.

4. LA ÉTICA EN LA EVALUACIÓN

La metaevaluación no es un proceso exclusivamente técnico. Como la misma evaluación, tiene una dimensión sustancialmente ética. Por eso, la metaevaluación no se centra exclusivamente en la búsqueda de criterios de carácter metodológico o algorítmico, sino que se ha de centrar en su vertiente moral.

En otro lugar (Santos Guerra, 1993c), he hecho referencia a los abusos de la evaluación. Los que en ese trabajo describo y denuncio han sido descubiertos en la práctica de la evaluación en nuestro país. No hablo, pues, de memoria. No es necesario desarrollar el contenido de estos enunciados que hablan por sí solos.

- Convertir la evaluación en un elogio a quien la patrocina o la realiza.

- Elegir sesgadamente para la evaluación algunas parcelas o experiencias que favorezcan una realidad o una visión sobre la misma.
- Hacer una evaluación de diferente naturaleza y rigor para realidades igualmente importantes.
- Convertir la evaluación en un instrumento de dominación, control y opresión.
- Poner la evaluación al servicio de quienes más tienen o más pueden.
- Atribuir los resultados a causas más o menos supuestas a través de procesos atributivos arbitrarios.
- Encargar la evaluación a equipos o personas sin independencia o valor para decir la verdad.
- Silenciar los resultados de la evaluación respecto a los evaluados o a otras audiencias.
- Seleccionar aquellos aspectos que permiten tomar decisiones que apoyan las iniciativas, ideas o planteamientos del poder.
- Hacer públicas sólo aquellas partes del informe que tienen un carácter halagador para el poder.
- Descalificar la evaluación achacándole falta de rigor si los resultados no interesan.
- Dar por buenos los resultados de la evaluación a pesar de su falta de rigor, cuando esto es lo que interesa.
- Utilizar los resultados para tomar decisiones clara o subrepticamente injustas.
- Aprovechar la evaluación para hacer falsas comparaciones entre lo que es realmente incomparable.
- Atribuir los malos resultados no al desarrollo del programa sino a la torpeza, la pereza o la mala preparación o voluntad de los usuarios del mismo.

Es necesario mantener la vigilancia sobre esta cuestión trascendental porque no se trata de evaluar mucho, ni siquiera de evaluar de forma técnicamente perfecta, sino de saber al servicio de quién y de qué valores se pone la evaluación. Nadie se alegraría de que se abriese una fábrica de cuchillos en una localidad si supiera que su destino era la distribución de los mismos entre los ciudadanos para ejercitarse en el acuchillamiento de sus enemigos.

El quebrantamiento de la ética puede darse en el fenómeno mismo de la evaluación, en su globalidad o en algunas de sus partes específicas. Se puede poner en marcha una evaluación al servicio del poder, del dinero o del prestigio de los patrocinadores, por ejemplo. Y se puede obtener información de forma fraudulenta realizando entrevistas que están falsamente planteadas.

Care (1978) plantea las exigencias de un contrato equitativo de evaluación. En ese proceso se ponen los cimientos del edificio de la ética. Aunque no todas las exigencias tienen la misma importancia ni su presentación está organizada según criterios axiológicos, es de interés enumerarlas con un brevísimo comentario.

1. *Ausencia de coerción.* La equidad exige que los que tienen que participar en la evaluación (evaluadores, evaluados, colaboradores, jueces...) no estén sujetos a presiones coercitivas. Se sabe que esas presiones pueden ser brutales o sutiles. Internamente, tampoco deben existir mecanismos de control: nadie (persona o grupo) debe ejercer presión ni control sobre otros.

2. *Racionalidad.* Los participantes han de actuar de forma lógica y sensata. Esto quiere decir que el discurso y el proceso de la evaluación están presididos por argumentos y no por caprichos o intereses.

3. *Aceptación de los términos.* Las partes que firman el acuerdo aceptan libremente las reglas de procedimiento que han sido formuladas de manera clara y transparente, tanto por lo que respecta a la naturaleza, como a los objetivos y a los métodos de la evaluación.

4. *Acuerdo conjunto.* La equidad requiere que el acuerdo se considere como algo más que la coincidencia entre opciones individuales. La negociación, cuando es intensa y sincera, no es un proceso sencillo. Exige tiempo, exige valentía. Y una discusión sin barreras de todos los participantes.

5. *Desinterés.* Hay que someter los intereses particulares a las preocupaciones, problemas y necesidades de la causa común. Llegar a un acuerdo no garantiza que se hayan supeditado los intereses particulares a los generales.

6. *Universalidad.* La normativa tiene que afectar a todos por igual, incluidos los evaluadores. Si la normativa exige que se trate de forma distinta a diferentes personas, todos pueden situarse en cualquiera de ellas.

7. *Interés comunitario.* Quienes llegan a un acuerdo para realizar la evaluación deben tener como meta que se produzca el máximo beneficio para cada uno de los participantes.

8. *Información igual y completa.* Nadie debe tener acceso a una información privilegiada. Una condición de la equidad consiste en que los participantes reciban información sobre los hechos pertinentes y que ésta se distribuya por igual.

9. *Ausencia de riesgos.* Uno de los propósitos del contrato de evaluación es que no se deriven riesgos para quienes se someten a ella, o bien reducirlos al mínimo. Scriven (1976) sugiere que se presente a los evaluados un borrador del informe antes de entregarlo al cliente.

10. *Viabilidad.* El contrato de evaluación ha de ser de naturaleza que sea posible llevarlo a cabo. Los evaluadores no deben prometer actividades y oportunidades fantásticas, por más deseables que éstas fueran. El interés por conseguir el contrato puede llevar a realizar promesas inviables. Cuando no es posible cumplir el contrato, éste no es equitativo.

11. *Contar con todas las opiniones.* Para que el contrato sea equitativo, las partes deben tener la oportunidad de hacer constar lo que crean conveniente.

12. *Participación.* La condición final del contrato es que todos los participantes puedan participar. Todo el mundo debe tener voz.

Kenneth Strike (1997), en una obra que acaba de traducirse en España pero que data de 1990, plantea algunos principios generales sobre la ética de la evaluación educativa.

a. *Principio de la maximización del beneficio:* sostiene que la mejor decisión es la resultante del mayor beneficio para la mayoría de las personas. De este modo, juzga la oralidad de nuestras acciones por sus consecuencias.

¿Quiénes son los beneficiarios de la evaluación? ¿Salen favorecidos de ella quienes ya lo han sido por el azar, la herencia o la cultura?

b. *Principio de igual respeto:* requiere que respetemos el igual valor de los agentes morales. Este principio implica tres ideas subsidiarias. Primero, el principio de igual respeto requiere que tratemos a la gente como fines en vez de como medios. No debemos tratar a los demás como si fueran simples medios para conseguir nuestros objetivos. Segundo, un hecho vital con respecto a los agentes morales es que son libres y racionales. Así pues, debemos respetar sus elecciones. Las personas libres tienen derecho a tener su

propio criterio respecto de lo que es bueno para ellas. Tercero, como agentes morales, las personas tienen igual valor. Que las personas sean de igual valor significa que tienen derecho a los mismos derechos básicos y que sus intereses son de igual valor.

c. *Principio de la intimidad:* la intimidad implica el derecho a controlar la información sobre uno mismo y protege a la gente de interferencias en sus asuntos. En la evaluación, requiere que los procedimientos no sean excesivamente intrusivos y que se centre en aquellos aspectos que se refieren al contenido de la exploración.

Como se dice en el informe de la Evaluación de la Reforma del Ciclo Superior de EGB en Andalucía (Pérez Gómez y Sacristán, 1994), en cuya elaboración participé con otros evaluadores:

“Se concibe como prioritaria la exigencia de garantizar la confidencialidad de los datos, mediante el anonimato más escrupuloso, de modo que deben eliminarse o camuflarse cuantos datos y elementos puedan llevar a la identificación de personas o instituciones concretas. La garantía de confidencialidad no es sólo una exigencia del propio proceso de investigación, para establecer una comunicación fluida e interesadamente generosa, sino un requisito moral indiscutible de todo proceso de producción democrática de conocimiento en Ciencias Humanas (Norris, 1988; Simons, 1987) que parte del respeto escrupuloso a los derechos del hombre, entre los que aparece el derecho a la intimidad.”

No siempre es posible salvaguardar el anonimato sin quebrantar el derecho a conocer la verdad. Si solamente existe una persona que desempeña el papel de dirección, será difícil escamotear su identificación aunque, obviamente, se omita su nombre. Siempre es posible encubrir a los protagonistas bajo el disfraz de los seudónimos, pero no siempre es posible

renunciar a la identificación del papel institucional de modo que se mantenga una comprensión auténtica de la realidad.

d. *Principio de transparencia*: requiere estar abierto a las personas que tienen relación con los procedimientos, los propósitos y los resultados de la evaluación. El principio de transparencia protege de la jerarquización, del secretismo y de la manipulación de la información.

e. *Principio de humanidad*: exige que se muestre consideración por los sentimientos y los individuos en contextos evaluativos. Lo decían Taylor y Bogdan de forma lapidaria: en la evaluación hemos de ser honestos, no crueles.

f. *Principio de no discriminación*: la igualdad, en el contexto de la evaluación, puede entenderse mejor como una prohibición contra la toma de decisiones basada en datos irrelevantes. Características como la raza, la religión, el sexo o el grupo étnico al que se pertenece se considerarán irrelevantes.

g. *Principio del respeto a la autonomía*: los profesionales tienen derecho a una libertad razonable en el ejercicio de su trabajo. Los evaluadores no deberían limitar ni la libertad ni el juicio.

La ética no ha de presidir la forma de llevar a cabo el proceso, sino que se preocupa por el respeto a los valores en el contenido de la evaluación. No sólo de los valores que existen en el programa o la institución que se evalúa, sino de los valores de una sociedad democrática. Lo diré con un ejemplo: si hacemos la evaluación de un hospital y encontramos en él magníficos planteamientos en el trato a los pacientes, extraordinaria eficacia en los diagnósticos y en las intervenciones terapéuticas, una buena estructura de espacios y una excelente coordinación y funcionamiento de los profesionales, ¿no deberíamos decir nada sobre el hecho de que sola-

mente pueden acceder a ese hospital los ciudadanos con altísimo nivel económico, mientras a pocos metros enferman y mueren las personas que no tienen medios económicos?

La autoridad legítima sobre el proceso de evaluación proviene del modelo normativo de la organización de la enseñanza en la sociedad. El modelo condiciona la institucionalización de la enseñanza y promueve (o admite) un modelo de evaluación coherente, que no la contradiga. Por eso es necesaria la reflexión ética, ya que la evaluación puede convertirse en un elemento de transformación y de mejora del modelo hegemónico. La evaluación ha de poner de manifiesto las limitaciones éticas de los modelos imperantes para hacerlos avanzar hacia otras fórmulas más positivas.

“Los valores de la visión comunitaria de la democracia son: que permite altos niveles de participación en la toma de decisiones de aquellos más directamente afectados por las mismas, que éstas se toman de un modo dialogante, y que tiende a no crear estructuras jerárquicas” (Strike, 1997).

La educación no es un fenómeno aséptico. La forma de organizar las escuelas tiene mucho que ver con la justicia social (Connell, 1997). Tampoco lo es la evaluación de los procesos educativos, sea cualquiera el ámbito y la temporalidad de los mismos.

“Nuestras formas institucionales también reflejan nuestros valores políticos. Por ello, las propuestas de cambio de las formas institucionales actuales debe ser evaluadas a la luz de estos valores. Las tensiones existentes dentro de las estructuras gubernativas de las instituciones educativas pueden explorarse muy productivamente a partir de las tensiones entre estos valores políticos. Esta exploración puede ser reveladora con respecto al modo en que está institucionalizada la evaluación” (Strike, 1997)

La ética que se exige a la evaluación ha de presidir también la metaevaluación. ¿Hasta dónde ha de llegar esta exigencia? ¿Quién evalúa a los metaevaluadores? Si se establecieran comisiones de garantía de la ética, ¿quién ejercería el control democrático sobre ellas?

En su excelente y ya clásica obra *Evaluation with Validity*, traducida al castellano con el título *Evaluación, ética y poder*, Ernest House (1980) exige a la evaluación veracidad, belleza y justicia.

“La evaluación es una actividad política por naturaleza. Presta sus servicios a los responsables de las decisiones, se traduce en redistribuciones de recursos y justifica que unos reciban ciertas cosas y otros otras. Está íntimamente vinculada con la distribución de los bienes básicos en la sociedad. Es algo más que un enunciado de ideas, se trata de un mecanismo social para la distribución, que aspira a adquirir una categoría institucional. La evaluación no sólo debe ser veraz sino también justa. Sus esquemas al uso, con independencia de su valor de verdad, reflejan la justicia en grados muy diversos. Y la justicia constituye una norma importante con respecto a la cual juzgar la evaluación” (House, 1994).

Según Rawls (1971), hay que entender la justicia como equidad, lo cual no significa distribuir los recursos dando a todos lo mismo. Los principios específicos de la justicia dependerán de estos dos principios fundamentales:

Primer principio: toda persona ha de tener igual derecho a los más amplios sistemas de libertades básicas iguales, compatible con un sistema semejante de libertad para todos.

Segundo principio: las desigualdades sociales y económicas han de organizarse de manera que beneficien a los menos agraciados, salvando el principio de justicia, y que es-

tén subordinadas a servicios y empleos abiertos a todos en condiciones de equitativa igualdad de oportunidades.

No siempre se plantea la evaluación siguiendo estos criterios. Cuando se pretende medir los resultados de las experiencias y de los centros escolares a través de pruebas estandarizadas con el fin de hacer una clasificación según la posición en la escala y se conceden luego recursos siguiendo esa clasificación, se está utilizando la evaluación al servicio de la injusticia y de la desigualdad. Por muy rigurosas y precisas que sean las pruebas, no se evita el desajuste moral. Se está dando a los que más tienen (cultura, dinero, poder...) todavía más a través de un instrumento que parece neutral y aséptico. Es una trampa terrible que algunos defienden de forma ingenua y muchos de manera interesada.

5. EL APRENDIZAJE EN LA EVALUACIÓN

La metaevaluación “implica que comprendamos cómo aprenden las personas a partir de la actividad de evaluación. Después de todo, sólo en el acto del aprendizaje se garantiza el valor de la evaluación” (Mc Cormick y James, 1993).

La evaluación permite construir un conocimiento que se cimenta en los datos recogidos durante la exploración y el trabajo que los evaluadores realizan con los mismos. Aunque la finalidad fundamental sea la mejora, lo cierto es que la evaluación aporta un caudal de nuevos conocimientos al acervo de saber sobre la educación.

“La evaluación del sistema educativo debería tener como fin el aprendizaje social y el compromiso de los ciudadanos. Una evaluación nos ilustra cuando nos permite pensar y cuando nutre de modo creativo e inteligente nuestras argumentaciones y reflexiones...” (Angulo, 1992).

Una fuente de información y de conocimiento es el proceso mismo de la evaluación. Se aprende, a través de la evaluación, cómo se debe plantear, negociar, explorar, redactar informes, aplicar resultados, etc. Resulta sorprendente la facilidad con que se repiten errores o dejan de utilizarse conocimientos ya contrastados sobre cómo se ha de proceder al impulsar la política de evaluación o al desarrollar las evaluaciones concretas.

¿Quién puede realizar el aprendizaje?

a. *Los patrocinadores.* La metaevaluación puede ayudar a descubrir a los patrocinadores las limitaciones y los errores del planteamiento que han hecho. El aprendizaje puede referirse al lanzamiento de la evaluación, a las personas a quienes se ha encargado la misma, a la utilización que se ha hecho de los informes, a la difusión de los mismos, etc.

b. *Los evaluados.* Además de lo que pueden aprender en el proceso a través de las preguntas, de los debates con los evaluadores, de las actitudes de los colegas, pueden aprender del contenido de los informes y de la negociación de los mismos. También puede ser fuente de aprendizaje el proceso de transformación de la práctica al que ha dado lugar la evaluación.

c. *Los evaluadores.* En su relación con los patrocinadores y los evaluados, con las audiencias de la evaluación, con otros evaluadores y metaevaluadores, pueden aprender mucho tanto respecto al contenido como a la metodología y a la validez de las evaluaciones. La experiencia no produce automáticamente el aprendizaje. Pero sí se puede convertir la experiencia en sabiduría cuando se reflexiona rigurosamente.

d. *Los ciudadanos en general.* La evaluación no es una cuestión que monopolizan los expertos. Tampoco afecta solamente a los evaluados cuando el objeto de la evalua-

ción es un fenómeno tan decisivo para la sociedad como la educación.

e. *Los teóricos.* La realización de la evaluación y su multiplicación ha de convertirse en una plataforma de discusión para los especialistas. La metaevaluación ayudará a profundizar el conocimiento sobre la validez, la ética y la utilidad de la evaluación.

¿Cómo puede realizarse este aprendizaje? En primer lugar, es necesaria una actitud de curiosidad y de incertidumbre que mantenga despierto el deseo de aprender. La certeza condena a la esterilidad. En segundo lugar, es preciso que se tenga acceso a la información, no sólo a los contenidos de los informes sino a los análisis de proceso.

El capítulo XI de la obra *Evaluación del currículum en los centros escolares*, de McCormick y James (1995) se titula "Aprender de la evaluación". En dicho capítulo, estos autores (o, mejor dicho, autor y autora) hacen hincapié en la importancia del aprendizaje durante el proceso de evaluación y no solamente en el momento final de la misma:

"Queremos considerar cómo *puede* producirse el aprendizaje a través del proceso evaluador (lo que aparece en cursiva es importante porque, en la actualidad, no disponemos de pruebas concluyentes, sólo de hipótesis. Al hacerlo así, pretendemos romper la pauta línea impuesta por la palabra escrita y, a la vez, hacer hincapié en que la evaluación curricular queda mejor conceptualizada como proceso cíclico (o espiral) que como un acontecimiento dividido en fases)."

La espiral de la comprensión se va construyendo a medida que avanza el proceso y no sólo se apoya en la documentación escrita. Es más, no sólo parte de los aciertos y de los descubrimientos, sino que también puede surgir de los errores y de las limitaciones.

GLOSARIO
DE TÉRMINOS

Aplicabilidad: posibilidad de trasladar los resultados de una evaluación a otros sujetos, contextos y experiencias.

Autenticidad: acreditación de cierta con que se testifica la verdad de la evaluación.

Coherencia: conexión, relación entre la realidad y los datos extraídos de ellas, y entre éstos y las interpretaciones en las diferentes partes de la evaluación y de su informe. Mientras más coherente sea el informe, más creíble será.

Confidencialidad: carácter secreto que han de tener las informaciones que hacen los protagonistas a los evaluadores.

Consistencia: grado de relación entre los resultados de una evaluación y los procedimientos utilizados para la recogida y análisis de la información.

Credibilidad: cualidad de una evaluación que hace que el lector, con libertad para no creerla, le crea, o sea que un observador, tras ejercitar el juicio y (posiblemente) la intuición, opta por aceptar la proposición como digna de ser creída.

Dependencia interna: grado de coherencia entre los datos descriptivos y las interpretaciones que se realizan a partir de ellos.

Dependencia externa: circunstancias sociales, institucionales e instrumentales que condicionan el trabajo de campo.

Equidad: obligación de cumplir la parte correspondiente de compromiso definido por las reglas de la evaluación cuando se aceptan voluntariamente los beneficios que se derivan del acuerdo. Según este principio, nadie debe beneficiarse de los esfuerzos de otro sin hacer nada a cambio.

Fiabilidad: estabilidad de los resultados procedentes de una exploración, lo cual quiere decir que es probable que, si se repite la indagación, se obtendrán los mismos o parecidos contenidos.

Imparcialidad: cualidad del evaluador que, aunque preocupado, interesado y sensible a la argumentación, no toma partido de antemano.

Neutralidad: defecto de un evaluador que no es sensible a los problemas.

Objetividad: ausencia de sesgos y de deformaciones en la información y en la interpretación de la misma.

Persuasividad: capacidad de la evaluación para inducir o mover a aceptar como válidos los razonamientos y los hallazgos a los que conducen.

Validez interna: evaluación que se basa en criterios objetivos.

Validez externa: capacidad de generalización o de transferibilidad de los resultados de la evaluación.

Veracidad: confianza que puede ser depositada en los resultados de la evaluación.

“La evaluación persuade más que convence, argumenta más que demuestra, es más creíble que cierta, la aceptación que suscita es más variable que necesaria” (House, 1994).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADELMAN, C. (1984): "Understudy. Evaluator Seeks Authors to Discuss Ethics", en ADELMAN, C. (ed.): *The Politics and Ethics of Evaluation*. Londres, Croom Helm.

ADELMAN, C. (1987): "The Politics of Evaluating", en SKILBECK, M.: *Evaluating Curriculum in the Eighties*. Londres, Hodder and Stoughton.

AGUILAR, M. J. y ANDER-EGG, E. (1992): *Evaluación de servicios sociales*. Madrid, Siglo Veintiuno. (Nueva versión: *Evaluación de servicios y programas sociales*. Buenos Aires, Lumen.)

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1985): *Didáctica, currículo y evaluación: Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Barcelona, Alamex.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1994): "La evaluación del rendimiento de los estudiantes en el sistema educativo español", en ANGULO, F. y BLANCO, N.: *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona, Aljibe.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1995): "Valor social y académico de la evaluación", en VARIOS: *Volver a pensar la educación*. Madrid, Morata.

ANGULO, F. (1990): "El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa: un análisis metodológico", en MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B.: *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Universidad de Granada.

ANGULO, F. (1992): "Descentralización y evaluación en el sistema educativo español", en *Escuela Popular*, núm. 3.

ANGULO, F. (1993): "Metaevaluación del programa de educación de diabéticos en el Hospital Regional Carlos Haya de Málaga", en SORIGUER ESCOFET, F. y otros: *La evaluación de programas de educación de pacientes. Una experiencia clínico-pedagógica*. Sevilla, SAS.

ANGULO RASCO, F. (1988): "La evaluación de programas sociales. De la eficacia a la democracia", en *Revista de Educación*, núm. 286.

ANGULO RASCO, F.; CONTRERAS DOMINGO, J. y SANTOS GUERRA, M. A. (1991): "Evaluación educativa y participación democrática", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 195.

BALL, S. (1980): *Initial encounters in the classroom and the process of the establishment*. En WOODS, P. (Comp.): *Pupil strategies*. Londres, Croom Helm.

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

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

BERNSTEIN, B. (1990): *Poder, educación y conciencia*. Barcelona, El Roure.

BLANK, R. (1993): *Developing a system of education indicators: selecting, implementing and reporting indicators*. En *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15 (1).

BLUMER, H. (1969): *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.

BOLÍVAR, A. (1992): "La evaluación de Centros", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 207.

BOTTANI, N. (1990): "The Background of the CE-RI/OECD Project on International Educational Indicators", en *International Journal of Educational Research*, 14 (4).

BRIONES, G. (1991): *Evaluación de programas sociales*. México, Trillas.

CARDONA ANDÚJAR, J. (1991): "Un nuevo modelo de evaluación de centros educativos", en *A distancia*. Madrid.

CARE, N. S. (1978): "Participation and Policy", en *Ethics* 88, julio.

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

CASANOVA, M. A. (1995): *Manual de evaluación*. Madrid, La Muralla.

CONTRERAS, J. (1991): "El sentido educativo de la investigación", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 196.

CRONBACH, L. (1987): "Issues in Planning Evaluations", en MURPHY, R. y TORRANCE, H.: *Evaluating Education: Issues and Methods*. Londres, Paul Chapman.

DARLING-HAMMOND, L. (1991): *Policy Uses and Indicators*. Project INES, OCDE/CERI.

DE MIGUEL, M. (1995): "Indicadores de rendimiento y evaluación de programas", en PÉREZ JUSTE, R. y otros: *Evaluación de programas y centros educativos*. Madrid, UNED.

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

DELAMONT, S. (1984): *La interacción didáctica*. Madrid, Cíncel.

DOYLE, W. (1979): "Classroom Tasks and Students' Abilities", en PETERSON, P. L. y WALBERG, H. J. (ed.): *Research on Teaching: Concepts, Findings and Implications*. Berkeley, McCutchan Publishing Corporation.

EISNER, E. W. (1981): *The Methodology of Qualitative Evaluation: The Case of Educational Connoisseurship and Educational Criticism*. Stanford University.

EISNER, E. W. (1988): *The Art of Educational Evaluation*. Londres, The Falmer Press.

ELLIOTT, J. (1982): *Self-evaluation, Professional Development, and Accountability*. Documento presentado a la Association for the Study of the Curriculum Conference on Curriculum Evaluation and Development, Oxford.

ELLIOTT, J. (1983): "Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad", en GALTON, M. y MOON, B.: *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona, Martínez Roca.

ELLIOTT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid, Morata.

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

ESTEVA, I. (1993): "La educación de pacientes: una necesidad afortunadamente conflictiva", en SORIGUER ESCO-

FET, F. y otros: *La evaluación de programas de educación de pacientes. Una experiencia clínico-pedagógica*. Sevilla, SAS.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1986): *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. Madrid, Morata.

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

FERNÁNDEZ SIERRA, J. y SANTOS GUERRA, M. A. (1993): "Un extraño en nuestra puerta. Consideraciones sobre una experiencia de evaluación", en SORIGUER ESCOFET, F. y otros: *La evaluación de programas de educación de pacientes. Una experiencia clínico-pedagógica*. Sevilla, SAS.

FERREIROS, P. y RIU, F. (1992): "Un diseño para la evaluación del proyecto curricular", en *Aula de Innovación Educativa*, núm. 6.

GARCÍA ARNES, J. (1993): "Acto médico y actividad educativa", en SORIGUER ESCOFET, F. y otros: *La evaluación de programas de educación de pacientes. Una experiencia clínico-pedagógica*. Sevilla, SAS.

GEERTZ, C. (1973): *The Interpretation of Cultures*. Nueva York, Basic Books.

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

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): *Comprender y transformar la práctica*. Madrid, Morata.

GLASER, B. G. y STRAUSS, A. L. (1967): "Discovery of Substantive Theory: A Basic Strategy Underlying Qualitative Research", en FILSTEAD, W. I. (ed.) (1970): *Qualitative Methodology*. Chicago, Rand McNally College.

GLASS, G. V. (1972): "Educational Product Evaluation: A Prototype Formal Applied", en *Educational Researcher* 9, 1.

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

GÓMEZ DACAL, G. (1992): *Centros educativos eficientes*. Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias.

GUBA, E. (1981): "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista", en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.

GUBA, E. y LINCOLN, Y. (1989): *Fourth Generation Evaluation*. Beverly Hills, Sage.

GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. (1982): "Epistemology and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry", en *Educational Communication and Technology Journal*, vol. XXX, núm. 4.

HALLACK, J. (1977): *¿A quién beneficia la escuela?* Caracas, Monte Ávila.

HARGREAVES, D. H. (1979): *Las relaciones interpersonales en educación*. Madrid, Narcea.

HOPKINS, D. (1989): *Evaluation for School Development*. Londres, Open University Press.

HOUSE, E. (1986): "How We Think about Evaluation", en *New Directions in Educational Evaluation*. Londres, The Falmer Press.

HOUSE, E. (1994): *Evaluación, ética y poder*. Madrid, Morata.

KEMMIS, S. (1986): "Seven Principles for Programme Evaluation in Curriculum Development and Innovation", en HOUSE, E. R. (ed.): *New Directions in Educational Evaluation*. Londres, The Falmer Press.

KUSHNER, S. y NORRIS, N. (1990): Interpretación, negociación y validez en investigación naturalista. En MARTÍNEZ RODRIGUEZ, J. B.: *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Universidad de Granada.

LAFFITE, R. (1992): *Accountability*. Barcelona, PPU.

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

MARINA, J. A. (1995): *Ética para náufragos*. Barcelona, Crítica.

MARTÍN, E. (1988): "Profesión docente y autoevaluación institucional", en *Revista de Educación*, núm. 258.

MARTIN, W. B. W. (1976): *The Negotiated Order of the School*. Toronto, McMillan.

MARTÍNEZ ARAGÓN, L. y PÉREZ JUSTE, R. (1989): *Evaluación de Centros y calidad educativa*. Madrid, Cincel.

MARTÍNEZ BONAFE, A. (1992): "De la evaluación del alumnado a la evaluación del Centro", en *Aula de Innovación Educativa*, núm. 6.

MCCORMICK, R. y JAMES, M. (1995): *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Madrid, Morata.

McCUTCHEON, G. (1981): "On the Interpretation of Classroom Observations", en *Educational Researcher*, vol. X, núm. 5.

McDONALD, B. (1983): "La evaluación y control de la educación", en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.

McDONALD, B. (1997): "¿Por qué no le interesa a nadie la educación?", en *Kikirikí*, núm. 44-45.

McDONALD, R. y ROE, E. (1991): "Evaluación de los Departamentos", en DE MIGUEL, M y otros: *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid, Consejo de Universidades.

PATTON, M. (1978): *Utilisation-Focused Evaluation*. Beverly Hills, Sage Publications.

PATTON, M. (1980): *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills, Sage Publications.

PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO SACRISTÁN, J. (1994): *Evaluación de un proceso de innovación educativa*. Sevilla, Junta de Andalucía.

POLLARD, A. (1979): "Negociating Deviance and 'getting done' in Primary School", en BARTON, L. y MEIGHAN,

R. (comp.): *School, Pupils and Deviance*. Driffield, Nafferton.

POOLE, R. (1972): *Towards Deep Subjectivity*. Allen Lane. Londres, The Penguin Press.

PORLAN, R. y MARTIN, J. (1991): *El diario del profesor*. Sevilla, Diada.

POSTIC, M. y DE KETELE, J. M. (1992): *Observar las situaciones educativas*. Madrid, Narcea.

PRING, R. (1984): "Confidentiality and the Right to Know", en MURPHY, R. y TORRENCE, H. (1988): *Evaluating Education: Issues and Methods*. Londres, Paul Chapman Publishing.

RAMÍREZ, J. L. (1991): "La retórica como lógica de la evaluación", en *Bordón*, núm. 43.

RAWLS, J. (1971): *A Theory of Justice*. Cambridge, Harvard University Press.

REYNOLDS, D. (ed.) (1985): *Studying School Effectiveness*. Londres, The Falmer Press.

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

RIVAS GONZÁLEZ, G. (1993): "Aprendiendo a reflexionar sobre la práctica", en SORIGUER ESCOFET, F. y otros (1993): *La evaluación de programas de educación de pacientes. Una experiencia clínico pedagógica*. Sevilla, SAS.

ROSALES LÓPEZ, C. (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid, Marova.

SABIRÓN SIERRA, F. (1990): *Evaluación de centros docentes. Modelo. Aplicaciones y guía*. Zaragoza, Central de Ediciones.

SAN FABIÁN MAROTO, J. L. y CORRAL BLANCO, N. (1989): "Un modelo de evaluación fenomenológica de la escuela", en *Revista de Investigación Educativa*, núm. 7.

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

SANCHO GIL, J. M. (1992): "Evaluar, conocer, transformar y mejorar. La evaluación del centro y el desarrollo del criterio profesional", en *Aula de Innovación Educativa*, núm. 6.

SANTOS GUERRA, M. A. (1988): "Patología general de la evaluación educativa", en *Infancia y aprendizaje*, núm. 41.

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

SANTOS GUERRA, M. A. (1991): "Los efectos secundarios del sistema", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 199.

SANTOS GUERRA, M. A. (1992): "Evaluar los centros escolares: Exigencia y necesidad", en *Aula de Innovación Educativa*, núm. 6.

SANTOS GUERRA, M. A. (1993a): *La evaluación en Educación Primaria*. Madrid, MEC.

SANTOS GUERRA, M. A. (1993b): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Archidona, Aljibe. (Nueva versión: Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.)

SANTOS GUERRA, M. A. (1993c): "Los ab(usos) de la evaluación", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 215.

SANTOS GUERRA, M. A. (1994): "Quince años después. Evaluación de una experiencia bajo el prisma del tiempo", en *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Archidona, Aljibe.

SANTOS GUERRA, M. A. (1995a): *Como en un espejo. Evaluación cualitativa de centros escolares*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

SANTOS GUERRA, M. A. (1995b): "Evaluación de los cambios organizativos en la reforma española de 1990", en *Revista de Educación*, núm. 305.

SANTOS GUERRA, M. A. (1996a): *Crítica de la eficacia y eficacia de la crítica. Lo verdadero, lo verosímil y lo verificable en el análisis de las instituciones educativas*. Ponencia presentada al IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Tarragona.

SANTOS GUERRA, M. A. (1996b): "Cultura que genera la evaluación en las escuelas", en VARIOS: *Las prácticas culturales en el aula: metodología y evaluación*. Granada, CEP.

SANTOS GUERRA, M. A. (1996c): "La negociación de informes, piedra angular de la evaluación", en SANTOS GUERRA, M. A. y otros (1996): *Evaluación de la formación de médicos internos residentes o el arte de cambiar a través del conocimiento*. Madrid, Semfyc.

SANTOS GUERRA, M. A. (1997): *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Archidona, Aljibe.

SATTERLY, D. (1989): *Assessment in Schools*. Londres, Basil Blackwell.

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

SCRIVEN, M. (1976): "Evaluation Bias and its Control", en GLASS, G. V.: *Evaluation Studies Review Annual*, vol. 1, Beverly Hills, Sage Publications.

SELDEN, R. (1990): "Developing Educational Indicators: A State National Perspective", en *International Journal of Educational Research*, 14 (4).

SHINA, R. (1979): "Accountability and Research", en LELLO, J.: *Accountability in Education*. Londres, Ward Lock Educational.

SIMONS, H. (1987): *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Ethics of School Evaluation*. Londres, The Falmer Press.

SIMONS, H. (1995): "La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado: en apoyo a las escuelas democráticas", en VARIOS: *Volver a pensar la educación*, tomo II. Madrid, Morata.

SIZER, J. (1992): "Le role des indicateurs de performance dans les relations entre les pouvoirs publics et les établissements d'enseignement supérieur", en *Gestion de l'enseignement supérieur*, 4, (2).

SORIGUER ESCOFET, F. (1993): "Entre la biología y la clínica, la educación", en SORIGUER ESCOFET, F. y otros (1993): *La evaluación de programas de educación de pacientes. Una experiencia clínico-pedagógica*. Sevilla, SAS.

STAKE, R. E. (1984): *Qualitative Inquiry to Promote Understanding*. Brasilia, International Congress of Educational Administration, Federal University of Brasilia (multicopiado).

STAKE, R. E. (1986): "An Evolutionary View of Program Improvement", en HOUSE, E. R.: *New Directions in Educational Evaluation*. Londres, The Falmer Press.

STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.

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

THE PUBLIC EDUCATION INFORMATION NETWORK (1995): *Equity and Excellence: Toward an Agenda for School Reform*. Washington University.

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

TREND, D. (1995): *The Crisis of Meaning in Culture and Education*. Minneapolis, University of Minnesota Press.

TURNER, G. (1983): *The Social World of the Comprehensive School*. Londres, Croom Helm.

URY, W. (1993): *De la negociación al acuerdo. Claves para superar cualquier negociación*. Bogotá, Parramón.

WESTON, A. (1984): *Las claves de la argumentación*. Barcelona, Ariel.

WOOD, M. (1986): "La hora de calificar", en ELIOTT, J. et al.: *Investigación-acción en el aula*. Generalitat Valenciana.

WOODS, P. (1978): "Negotiating the Demands of Schoolwork", en *Journal of Curriculum Studies*, 10, 4.

WOODS, P. (1986): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Ed. Paidós-MEC.

Evaluación educativa

Miguel Ángel Santos Guerra

La evaluación es un proceso que permite poner sobre el tapete nuestras concepciones sobre la sociedad, sobre la escuela, sobre la educación, sobre la tarea de los profesionales... Por eso podría plantearse esta interpelación: Dime lo que piensas de la evaluación y te diré qué tipo de profesional eres. E, incluso, qué tipo de persona.

Más importante que evaluar y que evaluar bien es saber al servicio de qué personas y de qué valores se pone la evaluación. Porque la evaluación es más un proceso ético que una actividad técnica.

Si evaluar es comprender, es fácil deducir que la evaluación permitirá mejorar la práctica profesional de los docentes y de las instituciones educativas. Lo importante es potenciar las funciones más ricas de la evaluación (diagnóstico, diálogo, comprensión, mejora, aprendizaje, ayuda...) y disminuir las me-

nos deseables (comparación, discriminación, jerarquización...).

Miguel Ángel Santos Guerra reflexiona en este libro sobre la naturaleza de la evaluación, sobre sus peligros y sus exigencias. En la primera parte, analiza los aspectos generales de la evaluación en la institución escolar. En la segunda parte, focaliza la atención en parcelas diversas: evaluación de alumnos, de profesores, de instituciones, etc. El entramado de todos los capítulos es una preocupación intensa por la ética.

Afortunadamente, se rompe en esta obra la perspectiva hegemónica de la inquietud evaluadora: sólo es evaluable el alumno. La dimensión jerárquica e irracional de la evaluación de alumnos se compensa con otras preocupaciones e interrogantes más justos y ambiciosos.