

Evaluación del sistema y aprendizaje del profesorado

Miguel A. Santos Guerra
Universidad de Málaga

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

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.

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 competente dispone de muchísimas probabilidades de aprobar? Por el contrario, ¿no sucede que si le corresponde un hueso tiene todas las opciones de suspender?

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 nace de las situaciones iniciales de las que parten los alumnos: ¿Tienen todos las mismas condiciones (sociales, familiares, personales) para que luego se les apliquen las mismas exigencias?

Evaluar el sistema

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 algunos riesgos que es preciso tener en cuenta. En otro lugar he dicho (Santos Guerra, 1993) 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 Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) puede hacer 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.

Assessment

La evaluación educativa tiene sentido, afirma Hopkins (1989), sólo si permite el desarrollo de las escuelas y 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 de resultados y se efectúa la clasificación de los mismos para luego ofrecer compensaciones y ayudas a los mejor situados (**assessment**), se estará 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 indicadores 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).

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**, 1991) consideran 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** para conseguir mejores condiciones para los que no las tienen.

Accountability

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 su 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 puede emitir opiniones sino conocer y controlar los resultados. **House** (1994) 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 generales del aprendizaje.

Las decisiones de cambio han de ser consecuencia 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 de 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 receptor 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 propocionar 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 un 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 positivos.

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 al patrocinador, 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.

Bonito ejemplo

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, o 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 y niñas separados, que practican de la forma más burda la indoctrinación...), la selección de 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 ella. ¿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...

Referencias bibliográficas

- **CASANOVA, M.A.** (1995): *Manual de evaluación educativa*. Ed. La Muralla. Madrid.

- **EISNER, E.W.** (1988): *The Art of Educational Evaluation*. The Falmer Press. London.
- **HOPKINS, D.** (1989): *Evaluation for School Development*. Open University Press. London.
- **HOUSE, E.** (1994): *Evaluación, ética y poder*. Ed. Morata. Madrid.
- **KOGAN, M.** (1988): *Education Accountability*. Hutchinson. London
- **LAFFITE FIGUERAS, R.** (1994): *Rendimiento de cuentas y evaluación*. PPU. Barcelona.
- **MURPHY, R. and TORRANCE, H.** (1987): *Evaluating Educacion: Issues and Methods*. Open University Press. London.
- **SANTOS GUERRA, M.A.** (1993): *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ed. Aljibe. Málaga.
- **SANTOS GUERRA:** (1994): *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Ed. Aljibe. Málaga.
- **SATTERLY, D.** (1989): *Assessment in Schools*. Basil Blackwell. London.
- **SHINA, R.** (1979): *Accountability and Reseach*.
- **ENLELLO, J.:** *Accountablility in education*. Ward Lock Educational. London.