

La evaluación que tenemos, la evaluación que queremos

Fco. López Blanco y Sofía Serrano Trenado.
Mérida (Badajoz).

El proceso de implantación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo en Educación Secundaria está provocando entre los docentes una viva inquietud que nos ha llevado a debatir con interés ciertos aspectos de la nueva enseñanza. Entre ellos, es sin duda el de la evaluación uno de los que más atención está mereciendo, hasta tal punto que los términos de *evaluación inicial, procesual y sumativa* se pueden considerar definitivamente incorporados a la jerga profesional.

Sin embargo, la experiencia que nos ha ofrecido la evolución de la reforma puesta en marcha por la Ley General de Educación de 1970 demuestra que el uso generalizado de una determinada terminología no es sinónimo del común acuerdo sobre la realidad designada por ella. Una prueba es suficiente para comprobarlo: reúnanse a un grupo de profesores y profesoras y pídaleles que expliquen qué entienden por evaluación continua y cómo la llevan a cabo en su trabajo cotidiano; encontraremos desde aquellos que la entienden como una labor sistemática de recogida de información sobre la evolución del alumnado hasta aquellos otros para los que consiste en una sucesión de pruebas de evaluación y recuperación que fragmentan los contenidos de un curso en segmentos inconexos entre sí. Por si pareciera pequeña esta disparidad, ninguno dudará de que la *evaluación continua* consiste precisamente en lo que él o ella entiende como tal.

Definición

Lo más curioso de esta disensión, frecuente en nuestros centros de enseñanza, es su falta de sentido, por la claridad con que está definido este concepto en la Orden Ministerial de 16-XI-1970 sobre evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos. Para evitar la paráfrasis y la interpretación, citaremos textualmente lo recogido en ella:

En el proceso de formación, la evaluación no debe ser un apéndice de éste, ni un procedimiento de selección al estilo de los exámenes tradicionales, sino principalmente de orientación y, como tal, parte integrante de la actividad educativa. Se realizará por el equipo de educadores de una manera continua a lo largo del año escolar y se sintetizará y armonizará en las sesiones de evaluación. (...) El profesorado realizará la evaluación durante todo el período lectivo; sin interrumpir la marcha del trabajo escolar, utilizará los medios más adecuados para valorar tanto la instrucción como la formación de los alumnos.

Del dicho al hecho

A la vista de la práctica evaluadora más extendida en nuestras aulas podemos sentir la tentación de afirmar que la auténtica reforma consistiría en la aplicación de este modelo de evaluación. Al margen de las diferencias antes señaladas sobre la definición del término, pocos docentes discutirían que en la actualidad la evaluación que se practica es un

procedimiento de selección, que esta labor no está incardinada en el proceso de enseñanza y que su realización, que supone una interrupción absoluta del trabajo escolar habitual, mide fundamentalmente la instrucción de los alumnos y alumnas y no su nivel general de formación. Entre las causas que han podido motivar esta distancia entre letra legal y práctica real creemos que dos son fundamentales:

a) *La falta de formación del profesorado*, que, a falta de instrumentos y recursos novedosos, tiende a reproducir las pautas del modelo de enseñanza del que ha sido previamente receptor, perpetuando de ese modo vicios que se tornan inmunes a cualquier proceso de reforma.

b) *La insistencia de la administración educativa en el examen escrito como elemento de referencia*, tanto en el proceso de evaluación como ante hipotéticas reclamaciones, ha extendido la idea de que el profesor o profesora puede pasar de ser juez a acusado, por lo que debe acumular pruebas circunstanciales de la rectitud de su comportamiento.

Para no prodigarnos en afirmaciones tajantes, intentaremos determinar en qué términos cabe fijar esa distancia entre letra legal y práctica real:

a) Mientras que la ley marcaba la incardinación de la evaluación en el propio proceso educativo, lo habitual ha sido que se redujera a la realización de una o varias pruebas escritas trimestrales, desligadas, en mayor o menor medida, de la práctica habitual de la clase. Se trata de una concepción crediticia de la enseñanza y de la evaluación, en la medida en que el profesor o profesora pide al alumnado que le devuelva sobre el papel los conocimientos que le ha prestado durante el período didáctico, por los que le paga unos determinados intereses. Esta concepción encierra el aprendizaje en el aula, y lo desliga de la sociedad.

b) El carácter orientador que la ley concede a la evaluación raramente se ha llevado a efecto; las tasas de fracaso escolar en todos los niveles educativos demuestran que la orientación educativa no es la actividad principal en nuestros centros de enseñanza. En su lugar, se ha asentado y extendido una concepción penalizadora de la evaluación, según la cual el docente emite un juicio positivo o negativo sobre un discente, que, a partir de ese momento queda *calificado*.

c) La definición de la sesión de evaluación como instante en el que se sintetizan los procesos de aprendizaje y de evaluación. Entre otras razones, su propio diseño, que exige tratar la situación, evolución y necesidades de un mínimo de treinta y cinco alumnos y alumnas en un tiempo no superior a los cuarenta y cinco minutos, impide esta labor de síntesis del equipo educativo, que se limita a poco más que enunciar públicamente los juicios *ya elaborados individualmente*.

d) En lo referido a la evaluación, la normativa diferenciaba entre la *instrucción* y la *formación* de los alumnos; a falta de una determinación conceptual de estos términos, parece que el primero apunta a la adquisición de contenidos conceptuales, mientras que el segundo se relaciona con su evolución personal y su nivel general de madurez. A pesar de que se indicaba que la labor evaluadora debía recaer en ambos aspectos, ha sido la instrucción lo valorado en mayor medida.

e) Así mismo, se indicaba que *el trabajo escolar permitirá la apreciación del progreso del alumno y la iniciación de éste en la autoevaluación*. Raramente se ha concedido en nuestros centros a los alumnos esta posibilidad de ser agentes del propio proceso de evaluación; los profesores hemos guardado celosamente la prerrogativa de valorar el trabajo del alumnado, que ha sido siempre objeto de la evaluación. Conceptos como el de autoevaluación o

coevaluación son de absoluta novedad en la educación española, a pesar de figurar el primero de ellos ya en la normativa de la ley de 1970.

f) En cuanto a la recuperación, se preveía lo siguiente: *cuando un alumno no alcance el nivel mínimo establecido, se arbitrarán medios concretos para que un trabajo escolar, particularmente orientado, le permita cuanto antes la oportuna recuperación.* Se indicaba también la necesidad de incluir y adecuar las medidas de recuperación dentro del mismo proceso educativo, sin esperar a final de curso. Frente a esta concepción de la recuperación, que la vincula al trabajo escolar, a la orientación y al proceso de aprendizaje, la práctica habitual ha convertido este término en sinónimo de examen de gracia que permite una nueva oportunidad de aprobar otro examen ya suspendido; si el fracaso es el resultado obtenido de nuevo, la posibilidad de recuperación queda relegada al final de curso, a las conocidas pruebas de suficiencia o repescas.

Ley 70 y LOGSE

Esencialmente, el modelo de evaluación contenido en la LOGSE se levanta sobre los pilares de lo contenido en la LGE de 1970. Sin embargo, el marco conceptual del ordenamiento de 1990 es mucho más amplio que el anterior, ya que formula explícitamente en su artículo 62 que *la evaluación del sistema educativo se orientará a la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas, y se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia Administración.* En cuanto al modelo de evaluación recogido en la ley, se indica que será *continua y global* en el caso de la Educación Primaria y *continua e integradora* en la Educación Secundaria Obligatoria.

Como se puede ver, los escuetos enunciados del articulado de la LOGSE retoman buena parte de los elementos de la ley de 1970 e incluyen otros nuevos, como la exigencia de que también sean objeto de evaluación el profesorado y los propios centros educativos. Sin embargo, es en los documentos que antecedieron a la aparición de la norma legal y en los desarrollos posteriores donde encontramos los avances más notorios en la conceptualización de la evaluación sobre el sistema anterior.

Autocorrección

Ya el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989)* afirmaba que *la acción educativa, para ser eficaz, debe autocorregirse de forma continua (...). La educación tiene un carácter autoregulatorio, y la evaluación es parte constitutiva de su sistema de autorregulación. En este sentido debe entenderse la afirmación de que los procesos educativos no son posibles sin evaluación.* Esta definición inicial marca ya dos caracteres propios de la LOGSE, la concepción de la evaluación como un instrumento que sirve para mejorar y no para sancionar (de ahí su *carácter formativo*) y la vinculación que establece entre proceso educativo y proceso evaluador: educar no es otra cosa que evaluar, en la medida en que es necesario valorar las necesidades del alumnado, del centro, del profesorado y del sistema y determinar los mecanismos, recursos y estrategias necesarios para satisfacerlas.

En cuanto a su carácter continuado, se afirma con claridad que *la evaluación no se circunscribe a un solo punto, o un solo acto, sino que se extiende a lo largo de todo el proceso educativo,* y prevé que los agentes de la evaluación no sean simplemente los profesores o profesoras, ya que los alumnos tendrán que incorporarse a las tareas de autoevaluación y coevaluación.

Para evitar la imagen desajustada que los alumnos tienen de sí mismos como consecuencia de una práctica evaluadora que identifica calificación con juicio personal, el *Libro Blanco* recomienda distinguir entre la evaluación de los procesos educativos de los alumnos y la evaluación de los propios alumnos; en definitiva, diferenciar lo que una persona *hace* de lo que una persona *es*, de modo que se pueda evitar, por una parte, la extensión del fracaso escolar al *fracaso personal*, y, por otra, la homogeneización del sistema escolar, en el que sólo tendrían cabida los alumnos de unas determinadas características. Estas características de la evaluación son las que pueden permitir un sistema escolar realmente *diversificado e integrador*.

Evaluación individualizada

El corolario de lo anterior es inevitable: en el proceso de evaluación el marco de referencia fundamental no son los contenidos, ni los objetivos generales o específicos, o al menos no lo son de forma exclusiva. *Para que la enseñanza sea individualizada, es preciso que el alumno se convierta en marco de referencia de sí mismo y que el profesor sepa valorar sus adquisiciones por sí mismas y con cierta independencia del marco normativo de referencia que define a la población a que pertenece.*

En este sentido, el posterior Decreto de Currículo es, si cabe, más radical al afirmar que la evaluación se relaciona con el desarrollo peculiar de cada alumno, al que debe aportar información *sobre lo que realmente ha progresado con respecto a sus posibilidades, sin comparaciones con supuestas normas estándar de rendimiento*. Además de continua, formativa, orientadora, diversificada e integradora, la evaluación que postula la LOGSE debe ser individualizada. Esta individualización de la evaluación y el carácter comprensivo de la educación secundaria exigen la continua corrección del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la determinación de medidas de recuperación o adaptaciones curriculares en los casos en que sea necesario.

Llegados a este punto del recorrido de las aportaciones de la LOGSE en materia de evaluación, creemos que podemos convenir que la mayor virtud de la nueva norma consiste en que no se ha limitado a superar la letra de la ley anterior, sino que los distintos documentos que la han precedido y desarrollado han intentado proporcionar indicaciones que ayudaran a corregir algunos de los más reprobables vicios de la práctica evaluadora más común.

Clave para el éxito de la Reforma

Si el Ministerio de Educación concede tal importancia a la evaluación en el nuevo sistema educativo es porque en la modificación de los hábitos evaluadores del profesorado, y no en la mera sustitución o adaptación terminológicas, descansa buena parte de las posibilidades de éxito de la reforma educativa. El modelo de evaluación al que nos hemos referido en los párrafos anteriores está tan indisolublemente unido al proceso educativo que, si se separa, no solamente la evaluación será diferente, sino que también será distinto el tipo de enseñanza que estemos desarrollando y los futuros ciudadanos que estemos formando en las aulas.

Después de todo lo anterior, del análisis de los dos modelos evaluadores y de las aportaciones de la ley de 1990 sobre la anterior, del reconocimiento del intento de mejora no sólo del marco conceptual, sino de la propia práctica evaluadora, de la constatación de su indudable carácter progresista y democrático, nos queda la duda de si el Ministerio de Educación es consciente de que, en última instancia, todo el proceso de reforma del sistema

descansa sobre los débiles hombros de un profesorado gravado por insuficiencias formativas y estructurales (no nos referiremos aquí a las sociales) de difícil resolución.

¿Sabe el profesorado evaluar?

Entre las primeras, parece evidente y lógico que el mayor nivel de preparación del profesorado reside en los contenidos conceptuales específicos de su materia o especialidad; resulta más sorprendente, sin embargo, que también sus demandas de formación se dirijan de modo casi exclusivo a este ámbito, como puede constatarse en las memorias anuales de numerosos CPR: el desarrollo curricular o la elaboración de materiales específicos de un área es el objeto de la mayor parte de los grupos de trabajo que se constituyen. El colmo de la sorpresa se produce ya cuando ni siquiera en el apartado de oferta institucional de las actividades de la Red de Formación tienen relevancia especial las dedicadas a la evaluación.

En este sentido, parece que el modelo de formación del profesorado adoptado por el MEC en los últimos cursos, según el cual se sustituye el anterior ofrecimiento de actividades por la satisfacción de las necesidades formativas detectadas, puede encerrar una tremenda perversión si finalmente se constata que los docentes no admiten ser agentes de su propia formación en ámbitos en los que no se sienten seguros, o en aspectos de los que sospechan se puede derivar una subversión de sus planteamientos educativos. La evaluación, las adaptaciones curriculares, la atención a la diversidad, las materias transversales, son, comparativamente, objeto de muy escasa atención por parte del profesorado; de las citadas, curiosamente es la evaluación también la más descuidada por la oferta institucional del MEC.

En cuanto a las insuficiencias estructurales antes citadas, creemos que pueden marcar el más serio escollo para la puesta en marcha del modelo de evaluación postulado por la LOGSE. Aunque la nueva ley intente realmente mejorar la práctica evaluadora no se nos ocurre cómo será esto posible si no se modifican sustancialmente las condiciones en las que se lleva a cabo. Aunque el profesor ya no sea el sujeto único de la evaluación, sino que haga copartícipe de ella, según las etapas educativas, a los padres y a los alumnos, sigue recayendo sobre él la responsabilidad de su actividad evaluadora, además de la capacitación del alumnado para que pueda realizarla. Por otra parte, la evaluación ya no se realizará sobre objetivos, sino sobre la base y posibilidades de desarrollo del alumno particular; la recuperación se ve complementada ahora por la adaptación, en aras de una enseñanza comprensiva y diversificada.

Sinceramente, creemos que alguien en el Ministerio de Educación debió perder algunos minutos en hacer cuentas para que este sistema evaluador algún día pueda llevarse a la práctica. La reducción horaria semanal que casi todas las materias han experimentado tiene un efecto multiplicador del número de cursos -y por consiguiente de alumnos- que un profesor o profesora tiene que atender, puesto que las condiciones de su horario personal no han sufrido alteración alguna -si acaso, a peor, después de la circular de principios del curso 1996/97-. La modificación legal de la ratio no afecta sustancialmente a esta situación, ya que son muy escasas las unidades de BUP que llegan al máximo legal de cuarenta alumnos. Un horario mínimo semanal de dieciocho horas de un profesor que atienda a cuatro grupos de secundaria y a dos de bachillerato nos daría un total de doscientos diez alumnos que deben ser evaluados -dicho sea sin ninguna ironía- de un modo continuo, formativo, individualizado, diversificado, comprensivo y orientador.

Las tareas del MEC

La pertinencia del modelo evaluador propuesto por el MEC nos parece indiscutible, dado el nivel de deterioro y esclerosis de la práctica evaluadora de nuestros centros de enseñanza. Sin embargo, como han demostrado estos veinticinco años de LGE, diseñar no es reformar; es responsabilidad del Ministerio de Educación emprender acciones positivas encaminadas a:

a) la formación del profesorado en sistemas de evaluación, técnicas de recogida de datos y procesos de negociación.

b) la mejora de las condiciones estructurales que permitan un incremento de la calidad de la evaluación. En este sentido, la ratio debe ser considerada el punto máximo alcanzable en un grupo determinado, no el deseable. En cuanto a los horarios personales, la reducción horaria semanal no se debe vincular a reivindicaciones laborales o sindicales, sino a la mejora efectiva del sistema educativo.

c) la simplificación de las labores burocráticas relacionadas con el proceso de evaluación, de modo que la Administración asuma las competencias que le corresponden de asesoramiento y apoyo de los miembros de la comunidad educativa.

Sólo con estas medidas se conseguirá evitar que la próxima (y según los más agoreros, inevitable) reforma del sistema educativo se vuelva a levantar sobre la distancia insalvable que al principio de estas páginas constatábamos entre letra de la ley y práctica docente.