

22968

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

TESIS DOCTORAL

EVALUACIÓN
NO FORMAL - PROFESIONALIZADORA
DEL PROFESORADO



X-53-37442-2

AUTOR: FRANCISCO DE PEDRO SOTELO

DIRECTOR: ANTONIO BAUTISTA GARCÍA-VERA



1929

**A Viky, a mi madre, y a mi
padre -in memoriam-.**

“Nadie felicita a un maestro por enseñar que dos y dos son cuatro. Se le felicita, acaso, por haber elegido tan bella profesión.”

A. Camus

“... y vamos con pie derecho a entrar en nuestro lugar, donde daremos vado a nuestras imaginaciones, y la traza que en la vida pensamos ejercitar.”

Don Quijote

ÍNDICE GENERAL

- INTRODUCCIÓN	21
Motivos.-	21
Propósitos / Objetivos.-	23
Metodologías.-	25
Estructura del Trabajo.-	26

PRIMERA PARTE

- CAPÍTULO I.- ASPECTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES	35
Concepto de evaluación.-	35
Dimensión ética.-	36
Evaluación no formal.-	36
Profesionalización docente.-	36
Evaluación no formal - profesionalizadora.-	37
Definiciones de evaluación.-	40
Términos que con frecuencia se confunden con el término evaluación:	
Evaluación-Medición.-	45
Evaluación-Calificación.-	45
Evaluación-Investigación.-	46

Servicio al que se puede orientar la evaluación.-	46
Definición de evaluación no formal - profesionalizadora.-	49
Notas finales.-	51
- CAPÍTULO II.- ASPECTOS HISTÓRICOS	53
Referencias históricas.-	53
Notas finales.-	77
Anexos.-	305
- CAPÍTULO III.- ASPECTOS TEÓRICO-CIENTÍFICOS	87
Modelos de evaluación.-	87
Clasificaciones.-	88
Impacto de la evaluación.-	100
Modelo de Evaluación Docente Profesionalizadora Pdp.-	105
Notas finales.-	108
SEGUNDA PARTE: LA INVESTIGACIÓN. TRABAJO DE CAMPO	
- CAPÍTULO IV.- (INTRODUCCIÓN)	113
Grupos de relación con la escuela.-	114
Rasgos de la evaluación no formal.-	123
Objetivos de la investigación.-	124
Metodología.-	126

Modelo Conceptual de Evaluación No Formal	
Profesionalizadora (Pdp).-	131
Recorrido operacional.-	135
Notas finales.-	138
- CAPÍTULO V.- PRIMERA INVESTIGACIÓN. EVALUACIÓN EXTERNA NO FORMAL DEL PROFESORADO O LA CALIDAD EN CENTROS PÚBLICOS VS CENTROS PRIVADOS	139
1) Selección del problema-tema.-	139
2) Información y documentación sobre él.-	140
3) Análisis descriptivo de la situación problemática.-	141
4) Formulación de hipótesis causales.-	142
5) Plan de acción.-	142
6) Seguimiento del proceso de la intervención (evaluación formativa de ayuda al desarrollo de la investigación).-	146
7) Evaluación terminal.-	146
Notas finales.-	153
Anexos.-	381
- CAPÍTULO VI.- SEGUNDA INVESTIGACIÓN. EVALUACIÓN INTERNA PROFESIONALIZADORA A TRAVÉS DE LOS ALUMNOS	155
1) Selección del problema-tema.-	155
2) Información y documentación sobre él.-	157

3) Análisis descriptivo de la situación problemática.-	157
4) Formulación de hipótesis causales.-	158
5) Plan de acción.-	159
6) Seguimiento del proceso de la intervención (evaluación formativa de ayuda al desarrollo de la investigación).-	162
7) Evaluación terminal.-	163
Notas finales.-	175
Anexos.-	397

- CAPÍTULO VII.- TERCERA INVESTIGACIÓN. EVALUACIÓN

COOPERATIVA	179
1) Selección del problema-tema.-	179
2) Información y documentación sobre él.-	181
3) Análisis descriptivo de la situación problemática.-	182
4) Formulación de hipótesis causales.-	182
5) Plan de acción.-	183
6) Seguimiento del proceso de la intervención (evaluación formativa de ayuda al desarrollo de la investigación).-	186
7) Evaluación terminal.-	187
Notas finales.-	195
Anexos.-	441

- CAPÍTULO VIII.- PRÁCTICAS EMERGENTES EN EL	
TRABAJO DE CAMPO	197
La Investigación.-	198
1) Selección del problema-tema.-	198
2) Información y documentación sobre él.-	199
3) Análisis descriptivo de la situación problemática.-	199
4) Formulación de hipótesis causales.-	200
5) Plan de acción.-	201
6) Seguimiento del proceso de la intervención (evaluación formativa de ayuda al desarrollo de la investigación).-	202
7) Evaluación terminal.-	202
 La experiencia	 210
Definición del contexto.-	210
Definición problemática de la situación.-	212
Hipótesis causal educativa.-	213
Tesis realista. La evaluación.-	214
Aplicación etnográfica de la evaluación.-	215
 Notas finales.-	 217
Anexos (A).-	445
Anexos (B).-	451

- CAPÍTULO IX.- CONCLUSIONES DEL TRABAJO DE CAMPO	219
Modelo Conceptual.-	225
TERCERA PARTE: DOCUMENTOS Y CONCLUSIONES	
- CAPÍTULO X.- PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO PARA MEJORAR LA ACTIVIDAD DOCENTE Y LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA	229
Análisis de la situación escolar.-	232
Evaluación alumnos.-	249
Autoevaluación y heteroevaluación.-	256
Metaevaluación.-	269
Informe evaluativo.-	270
Notas finales.-	281
CAPÍTULO XI.- CONCLUSIONES GENERALES	283

CUARTA PARTE: ANEXOS Y BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS	303
ANEXOS GENERALES	459
I.- modelos evaluativos.-	460
II.- Diseños de investigación. Características.-	467
III.- Enfoques metodológicos en evaluación de Programas	473
IV.- Tipos de cuestiones y métodos	477
V.- Procedimientos e instrumentos de recogida de información	479
VI.- Criterios de validación	483
VII.- Entrevista Jefe Área INCYE	485
VIII.- Evaluación profesor universitario	489
IX.- Plan EVA	497
X.- Documentos varios	503
BIBLIOGRAFÍA	513

INTRODUCCIÓN GENERAL

Si hay algún área de estudio ó campo profesional al que el término evaluación está radicalmente ligado, ésta es la Educación. La actividad docente no podría quedar al margen de esta cuestión. Los profesores, son conscientes de las evaluaciones de tipo cuantitativo por las que han ido pasando a lo largo de su vida hasta llegar a su quehacer profesional. Desde su infancia, cuando comienza su periodo escolar, hasta que termina sus estudios en la facultad o escuela universitaria, además de las oposiciones (si quiere acceder al funcionariado) es "evaluado" periódicamente (el entrecomillado responde a la visión que nosotros tenemos de la evaluación y que desde luego nada tiene que ver con la que acabamos de mencionar). Esta apreciación es común a todos los profesionales (y no es el objeto de nuestra investigación). Pero mientras para muchos es ahora cuando se van a someter al reto más importante que es el demostrar que están preparados para desempeñar lo que ha sido avalado por un título, y su futuro y sus metas se van a decidir a partir de este momento, en la enseñanza ocurre lo contrario. Una vez que el profesor entra en su clase, pierde la impresión de la evaluación profesional (máxime sí es funcionario). Recientemente, con la aplicación de los sexenios, el profesor vuelve a recordar esta situación a través de cursos que debe superar por medio de una evaluación que se expresa de forma cuantitativa.

Varios y de muy distinta naturaleza y concepción, han sido los **motivos** que me han llevado a realizar el trabajo que ahora presento.

La primera de estas intenciones es la que me ha obligado a realizar una reestructuración de un trabajo que empezó a tomar forma hace ahora unos seis años. Como alumno inscrito en el curso de doctorado (curso 91/92) "*Formación Inicial y Permanente del Profesorado e innovación educativa*" de este Departamento, y después de dos años de trabajo y aprendizaje

me veía en la necesidad (personal y profesional) de aportar "algo" que tuviera relación con la actividad iniciada dos años antes.

Para mí era necesario intentar aportar un trabajo cuya finalidad fuera precisamente una ayuda de profesional a profesional, surgida del trabajo y la reflexión realizada a lo largo de los años que estuve realizando el curso de doctorado. Considero un sin sentido la formación del profesorado, (la permanente sobre todo) desde la perspectiva institucional, siempre que ésta no tenga por principio fundamental la mejora de la calidad de la enseñanza reflejada en el alumno, y esto sólo es posible conseguirlo a través de una verdadera profesionalización docente.

La lentitud de desarrollo se ha debido, en principio, a la falta de seguridad en el dominio de las pautas necesarias para emprender una investigación, ni siquiera estaba seguro de si podría recomponer la investigación que ya tenía "in mente", utilizando los criterios aprendidos en el curso de doctorado.

La segunda motivación está relacionada, lógicamente, con el propio tema: los profesores y su evaluación. Sobre todo, la *evaluación profesionalizadora - no formal*. Esta curiosidad intelectual y de conocimiento me ha ido surgiendo a lo largo de muchos años de práctica docente y práctica discente. Este trabajo, como ya se ha advertido, viene de la escuela, se fragua en ella y en la universidad, y aspira a volver a ella. La experiencia primero, las dudas surgidas a lo largo de esa práctica, la observación, la reflexión y la investigación sustentan un trabajo que sólo pretende contribuir desde una pequeña, pero importante parcela del campo educativo, a la mejora de la calidad educativa, en la medida que ésta depende del profesor.

Gran parte de la bibliografía consultada sobre el tema de la evaluación, lo trata desde una perspectiva formal. Sin embargo, la experiencia, la observación y la reflexión en la práctica nos hacía girar la mirada hacia otros ámbitos en los cuales, buscábamos respuestas a

interrogantes que nos creaban cierto desasosiego profesional. Empezamos entonces a investigar la existencia de esas otras evaluaciones, y sus diferentes tipos. En muchos casos descubrimos quién las realiza, y con qué finalidad. La influencia que tienen en la educación,..., y por último cómo utilizarlas para mejorar la calidad docente en educación.

Estas motivaciones me han llevado a concretar los siguientes **propósitos** de indagación, que, si bien desarrollaré en un apartado específico, adelanto para esclarecer y dar una perspectiva de conjunto al trabajo. Tales **objetivos** son:

- Objetivos de naturaleza histórico-teóricos:

- Analizar y reflexionar sobre diferentes definiciones y conceptos de evaluación educativa, centrándonos de forma especial en aquellos que hacen referencia a la evaluación docente.

- Reflexionar sobre los diferentes aspectos que la evaluación no formal ha adoptado a lo largo de la historia.

- Conocer modelos formales de evaluación con el fin de utilizar y adaptar su utilización a las necesidades evaluativas planteadas.

- La necesidad, por tanto, de identificar los diferentes tipos de evaluación del profesorado, para centrarnos en el análisis de las no formales, y dentro de éstas, las que sean realmente profesionalizadoras.

- Objetivos a responder en el trabajo de campo:

- Descubrir e identificar situaciones y tipos de *evaluación no formal* relacionadas con la práctica docente.

- Conocer las condiciones de estos modos de evaluación para mejorar la calidad educativa a través de la práctica profesional.

- Descubrir situaciones de *evaluación externa no formal* relacionadas con los profesores, e identificar sus elementos relevantes.
- Conocer las condiciones de estos modos de evaluación y analizar como actúan para mejorar la imagen profesional de los docentes por parte de los ciudadanos.
- Fomentar la reflexión crítica de los profesores sobre lo que acontece en los centros docentes, y sobre su influencia en la opinión de la sociedad a la que sirven.
- Analizar proyectos de acción evaluadora no formal, como elemento motivador que induzca a la puesta en práctica de investigaciones en la acción docente para mejorar la calidad de la enseñanza.
- Analizar proyectos de acción evaluadora no formal y profesionalizadora, como elemento motivador que induzca a la puesta en práctica de investigaciones en la acción docente que mejoren la calidad de la enseñanza.
- Estudiar experiencias de evaluación no formal-profesionalizadora como elemento motivador (al igual que en el caso anterior, el profesorado podrá implicarse si descubre más aspectos positivos que negativos) y valorar su papel en la mejora de la reflexión crítica sobre lo que acontece en los centros docentes.
- Fomentar el análisis crítico de la práctica académica como medio de investigación que determine los cambios de la acción a través de los diseños evaluadores correspondientes.
- A partir de los estudios realizados, y después de una profunda reflexión sobre los datos obtenidos, elaborar diferentes planes de acción evaluadora no formal y profesionalizadora con vistas a influir de manera positiva en la opinión que los

ciudadanos tienen del profesorado y del colegio responsable de la educación de sus hijos.

- Detectar, reflexionar y replantear la posible dependencia del profesorado de las normas y acciones provenientes de la Administración. La mejora de la calidad de la educación nunca puede proceder de la política, la economía, etc.

Respecto a la entidad del conocimiento a generar y de las **metodologías** a seguir en este estudio, el *Positivismo* por un lado, y la *Fenomenología* y las *Corrientes Críticas* por otro, han orientado dos grandes modelos de investigación: los cuantitativos-experimentales y los cualitativos:

Los primeros situados en el campo de las Ciencias Naturales, estudian desde la cuantificación y la observación el desarrollo personal y social del ser humano a través de los métodos experimentales adecuados. Los segundos instalados en el campo de las Ciencias Sociales (en el *Fenomenologismo* y la *Teoría Crítica Social*) se apoyan en métodos de investigación cualitativa, imprescindibles para fomentar la crítica del propio proceso de investigación, de los datos analizados, de los resultados obtenidos y de su interpretación crítica en el que nos hemos fijado a la hora de decidir unas actuaciones con finalidad precisamente socializadora, no sustentadas en una típica relación de "poder". Es importante que las relaciones sociales adopten formas que tengan por objetivo la formación de personas felices y responsables de sus propios actos.

En este trabajo, utilizamos ambos métodos. Veremos que los que más se adaptan y por tanto los que más hemos utilizado son los cualitativos. Nunca de forma excluyente, pero dándoles el principal protagonismo. Nuestra investigación pretende ser generadora de otras investigaciones a "pequeña escala", las cuales se basarán en aspectos

cualitativos, que en realidad (siempre desde nuestro punto de vista) son generadores de prácticas educativas que se preocupan por analizar los aspectos internos (valores) y la calidad de los procesos de enseñanza.

En cuanto a la estructura, el trabajo se presenta dividido en cuatro partes fundamentales:

La primera es teórica, y sirve de marco general a la segunda parte donde se recoge el trabajo de campo que hemos realizado.

Esta primera parte comienza por la introducción en la que nos encontramos.

Continúa con un primer capítulo que trata de aportar un soporte teórico-conceptual sobre la evaluación del profesorado, que sustenta el trabajo de investigación aquí presentado, en ella hacemos un breve recorrido por diferentes definiciones y conceptos de evaluación, sin intención de búsqueda definitiva pero con ánimo de encontrar un concepto significativo para los propósitos del trabajo. La razón, pues, de este capítulo, es significar lo que entendemos por evaluación, sobre todo, por *evaluación profesionalizadora no-formal*.

En el segundo hacemos un recorrido histórico y hasta cierto punto especulativo a través de la evaluación del profesorado. En él, hemos buscado respuestas a la génesis de nuestra inquietud. Hemos visto que existe, ha existido y podemos asegurar que existirá evaluación no formal (no siempre profesionalizadora) del profesorado. A veces da la impresión que nos alejamos, en cierta forma, de nuestro cometido y nuestro tema, pero enseguida se podrá comprobar que hay cuestiones relacionadas que justifican los hechos y las acciones, y que, entonces, el camino más corto entre dos puntos no es la línea recta. En ella se recogen los significados culturales que la evaluación ha representado y representa para las distintas culturas y para los distintos estamentos de poder (social, político, religioso, etc.). En realidad el trabajo de investigación comienza en este apartado. Aunque pueda parecer algo extenso e innecesario,

consideramos que todo lo que en él aparece son en realidad las diferentes formas de evaluación, en muchos casos no formal, que a lo largo de la historia han sucedido. Analizamos con especial atención lo sucedido en las escuelas desde la revolución francesa, pero dando prioridad a lo acontecido en nuestro país. El atractivo, la fascinación y la influencia que este estudio ha ejercido en nosotros hemos querido reflejarlo y transmitirlo a lo largo de sus páginas. La sección correspondiente a los anexos de este capítulo, nos parece de importancia esencial para comprender con profundidad lo que señalamos a lo largo del mismo. Los documentos que incluimos son muy valiosos, por su antigüedad e interés, ya no sólo en los aspectos concretos que nos ocupan en este trabajo. La consecución de algunos de estos documentos nos han supuesto semanas de rastreo entre los fondos antiguos de archivos y bibliotecas. Pero ha merecido la pena.

Ya en el tercer capítulo, la perspectiva histórica deja paso a la teórico-científica, en ocasiones no menos especulativa que la anterior. Este análisis se ajustaría de manera más correcta a un trabajo en el cual el análisis se realizase de la evaluación formal. Como no es éste nuestro caso, hemos procurado no extendernos demasiado, sin embargo nos parecía que hubiera adolecido de cierta carencia si no hubiésemos presentado estas referencias. Hemos querido hacer en este apartado una revisión de los diferentes modelos de evaluación que surgen desde las distintas bases científicas. Es decir, analizaremos el sentido que tiene la evaluación del profesorado desde las distintas racionalidades curriculares. No se pretende con todo ello inducir a su aplicación, pero el conocimiento facilitará, sin duda, la adaptación a las diferentes situaciones que se pretenda estudiar. Es más, la revisión de estos modelos, y como consecuencia del tipo de evaluación que pretendemos investigar, hemos elaborado nuestro propio *modelo de evaluación no formal profesionalizadora*, que se basa, bien es cierto, en

modelos iluminativos y transaccionales, pero que precisamente por tratarse de un tipo especial de evaluación se imponía un modelo pertinente.

La segunda parte está dividida en seis capítulos, que se corresponden con las investigaciones de campo realizadas:

- En la introducción (capítulo cuarto), analizamos los grupos que se relacionan con la escuela, concediendo especial relieve al tipo de cuestiones que les interesan y el tipo de evaluaciones que realizan. También reflexionamos sobre los diferentes enfoques desde los que se ha realizado la investigación, enfoques todos ellos relacionados con la experiencia desde las diferentes posiciones en las que nos situamos. Revisamos las características de las evaluaciones no formales, y señalamos los objetivos de la investigación, así como de la metodología seguida.

La metodología aplicada en el trabajo de campo se ha basado fundamentalmente en un proceso de investigación, similar al que se propone para que los profesores investiguen sobre su propia práctica docente con el fin de mejorarla. Hemos aplicado el recorrido operacional problema-tema-proyecto. De forma resumida diremos que este método se basa en un proceso de investigación crítica consistente en los siguientes pasos:

- **Observación:** como ya hemos indicado, el contacto permanente con la práctica, o sea, la acción docente, nos lleva a realizar una profunda
- **reflexión** sobre cuestiones de tipo docente, en especial sobre la evaluación. Todo ello motivado, además, por las lecturas y debates mantenidos a partir de los cursos de doctorado. Es a partir de esta situación la que nos induce a plantearnos la realización de una investigación, para lo cual realizamos la
- **planificación** de lo que pretendemos estudiar, de como hacerlo, de dónde, de porqué, de cuando y con quién. De este modo estamos en disposición de comenzar la

- **acción**, documentándonos, recopilando datos, interpretándolos, adoptando y adaptando herramientas, para volver a aplicar los pasos de nuestro método de investigación en el siguiente orden: **nueva reflexión, nueva observación, nueva planificación y nueva acción**, y así sucesivamente, lo cual nos permite asegurar que la investigación, siempre que se desee se puede continuar. Una buena investigación siempre deja abierta una nueva investigación.

Los modelos conceptuales relacionados con los estudios evaluativos son objeto, asimismo, de análisis, concluyendo con la aportación de nuestro propio modelo conceptual sobre el que se basan las acciones realizadas en la investigación. Terminamos señalando el proceso que seguimos en la elaboración de la información a cada una de las investigaciones de campo realizadas, así como de los puntos a los que se debe prestar especial atención.

- En el capítulo quinto, hemos investigado sobre la evaluación que hacia el profesor realiza la sociedad en la figura de los padres. Hemos analizado las repercusiones que esta evaluación tiene en la concepción escuela pública - escuela privada. Los fundamentos de ésta y la coartada que le supone a los poderes públicos a la hora de tratar a las distintas escuelas. Los padres, profesores, alumnos y Administración han intervenido en la elaboración de este estudio. Datos y gráficos se aportan como justificación a las conclusiones a las que hemos llegado.

- En el capítulo sexto se ha realizado una experiencia de autoevaluación con los alumnos para demostrar que este tipo de evaluaciones no formales (entre otras), tienen verdadera influencia en la profesionalización docente y en la mejora de la calidad de la enseñanza. En este capítulo aportamos en los anexos, como complemento al capítulo segundo, las referencias legislativas que actualmente están vigentes con respecto a la evaluación del profesorado.

- En el capítulo séptimo presentamos lo que hemos denominado *evaluación cooperativa*. Junto con la anterior son la máxima expresión de la evaluación profesionalizadora. En este apartado también se podría incluir la autoevaluación como paso previo a la evaluación realizada por el colectivo de profesores interesados en mejorar su práctica docente a partir de la evaluación profesionalizadora.

- Nos hemos sometido a evaluaciones formales, de las cuales hemos rescatado los aspectos no formales, que por cierto, son muchos y determinantes, como se podrá apreciar, para discriminar y entender la "*evaluación oculta*" que subyace en las evaluaciones formales, todo ello en el capítulo octavo. Además, se analiza y estudia el proceso que nos ha llevado a una situación de evaluación no formal, inestimable por lo que ha aportado al presente trabajo, pero de absoluta desolación respecto a las posibilidades de mejora de la calidad de la enseñanza a partir de las promesas y acciones, interés y conocimiento de las autoridades educativas. Es un caso de evaluación político-ideológica.

El capítulo noveno es una reflexión general, una especie de recapitulación o resumen, en la que se recogen las conclusiones sobre las investigaciones de campo.

La tercera parte, que consta de dos capítulos, recoge en su capítulo décimo una propuesta de programa de evaluación profesionalizadora del profesorado como aporte a su propio perfeccionamiento, único propósito perseguido a lo largo de este trabajo. El capítulo undécimo presenta las conclusiones generales, donde tratamos de resumir los aportes de la investigación realizada. Hemos incluido un apéndice para cerrar el capítulo en el que se reflexiona sobre algunos aspectos y sensaciones que el trabajo y la investigación han dejado en el doctorando, así como, y de forma atípica, se hace referencia a personas a las que el autor agradece y dedica la Tesis.

La cuarta parte consta de dos apartados: En los anexos se recogen, por una parte, los documentos que nos parecen de singular relieve, con el deseo de que sirvan de apoyo, consulta y aclaración de cuestiones tratadas a lo largo del trabajo y cuya inclusión puedan iluminar aspectos que no hayan quedado lo suficientemente claros; por otra, los estadísticos, gráficos, resúmenes teóricos, cuestionarios, y una serie de documentos varios que de una forma o de otra, han sido utilizados a lo largo de la confección del presente trabajo.

El último apartado corresponde a la bibliografía. Hemos intentado, dentro de lo posible, estar al corriente del caudal bibliográfico que se ha producido a lo largo de este tiempo. Hemos manejado bibliografía en inglés, francés y español. Especialmente interesante nos hubiera resultado la consulta (para el capítulo histórico) de manuales pedagógicos de la extinta Unión Soviética y China, sin embargo sólo conseguimos unos folletos propagandísticos en español que intrínsecamente nos dieron una información contundente. En este caso no los hemos incluido en la bibliografía.

De todas formas, esta no es una investigación cerrada. Lo dice Schön "Una buena investigación deja siempre una investigación pendiente".

En fin, con este trabajo se pretende aportar una propuesta de análisis acompañada de una herramienta que ayude al profesorado a valorar su trabajo y a mejorarlo, cuya validez depende exclusivamente del educador que haga uso de ella. No creo en las teorías curriculares de tipo técnico. De hecho, este trabajo, sólo puede servir al profesor "tecnocrático" para convencerle de que existen otras posibilidades, para que, de esta forma, decida emprender una reconversión profesional y profesionalizadora que le sitúe en el campo del profesor investigador. Es a partir de este momento cuando ya puede realizar una buena adaptación de esta propuesta, podrá contrastar la teoría con la práctica, generar posiblemente nuevas teorías,

modificar, añadir o suprimir prácticas propuestas... En definitiva se trata de que el profesor, sea responsable de su propia acción, para que su práctica sea generadora de una espiral autorreflexiva en la línea de lo que proponen Carr y Kemmis de forma que la acción transformadora de nuestro trabajo en las aulas esté integrada por ciclos sucesivos de *planificación, acción, observación y reflexión*.¹

¹- Dicen Carr & Kemmis en su obra "Teoría Crítica de la Enseñanza":
"Por lo que concierne al método, un carácter central del enfoque de la investigación-acción es una espiral autorreflexiva formada por los ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión".

PRIMERA PARTE:

ASPECTOS TEÓRICOS

Y

ASPECTOS HISTÓRICOS

CAPÍTULO I

ASPECTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES

Es inherente al espíritu humano emitir juicios sobre todo aquello que le rodea, le afecta y conoce directa o indirectamente. Estos juicios están cargados, por regla general, de una connotación valorativa, en ocasiones acertada y otras no tanto. Estos juicios se fundamentan en la experiencia, a veces personal, y a veces en la de otros. Como es lógico, la importancia que se le da a estos juicios o valoraciones está en función de la trascendencia del tema y del nivel experto que nosotros reconozcamos en aquel que los emite, incluidos nosotros mismos.

La reflexión sobre hechos observados de manera esporádica o somera es la que nos permite emitir juicios o valoraciones. Sin embargo, cuando además estos hechos han sido investigados detenidamente con intención de actuar es cuando nos encontramos de modo práctico ante el **concepto de evaluación**.

Lógicamente, este concepto no es único. En términos globales podríamos afirmar que dependerá de cada investigador. Sin embargo, la esencia fundamental del concepto variará muy poco. Sin ceñirnos al ámbito educativo, es decir, con carácter abiertamente general, y válido para cualquier disciplina científica, desde nuestra perspectiva de investigadores, tenemos que:

“La evaluación es un proceso que requiere un minucioso cuidado tanto a la hora de recoger información, que tendrá que ajustarse a unos mínimos de calidad¹, como a la de explicar y elegir los criterios lógicos que se vayan a utilizar para valorar e interpretar los resultados, y cuya finalidad es influir en la acción y orientar sobre principios a definir para mejorar la práctica profesional”.

Si analizamos con cuidado la definición nos daremos cuenta que antes de aludir a procesos y otras cuestiones de tipo teórico o práctico, se alude de manera implícita a la **dimensión ética** de la evaluación. Esa referencia con la que comienza la definición al “*minucioso cuidado tanto...*” nos está indicando que la evaluación debe velar por la libertad de expresión, por la sinceridad de las respuestas, por la intimidad y anonimato de aquellos que emiten sus respuestas, por la objetividad de la interpretación de los resultados, por la utilidad y difusión de sus conclusiones, y por la independencia de los evaluadores o de los promotores de la evaluación. Queremos resaltar de esta manera, que nos interesa que la dimensión científica de la evaluación quede salvaguardada con una acción evaluadora rigurosa; pero del mismo modo, consideramos indispensable esta dimensión ética de la evaluación. En el caso de la investigación que proponemos, resaltaremos con sumo cuidado esta dimensión. Consideramos, por otra parte, que la única evaluación que puede respetar, y además le interesa que así sea, la dimensión ética, es la *evaluación no formal - profesionalizadora*. Estamos en la línea de lo que Habermas llama las condiciones para que exista una “acción comunicativa humana”.

A lo largo de este capítulo revisamos distintas definiciones y diferentes tipos de evaluación y durante el resto de la investigación trabajamos para generar una teoría surgida de la práctica evaluadora encaminada a mejorar la calidad de la enseñanza a través de la profesionalización docente. Sin embargo, nos vemos en la necesidad de exponer, para hacer más comprensible el resto del trabajo, lo que entendemos por *evaluación no formal - profesionalizadora*. La **evaluación no formal** es la que no se ajusta a unos baremos rígidos, cerrados, establecidos por personas ajenas a las que van a ser evaluadas, y cuyo proceso no finaliza con la publicación de los resultados. Por otra parte la **profesionalización docente** es el proceso que tiene como finalidad conseguir un estatus pleno de profesión para todos aquellos que se dedican a la labor docente. La sociología de la profesión, considera que el profesor es

una figura difícil, por no decir dudosa. En el ámbito de las clasificaciones, el profesor es un “semi-profesional”. Este concepto designa ya en su contenido ese carácter dudoso: la profesión del profesor no está profesionalizada, sino sólo “semi-profesionalizada”² (Terhart, 1987). Pues bien, la **evaluación no formal - profesionalizadora** tiene como finalidad, a través de la evaluación no formal, profundizar en el saber específico no trivial, contribuir al progreso continuado de carácter técnico, desarrollar y profundizar en la fundamentación crítico-científica en la que apoye y encuentre justificación y posibilidad el progresivo cambio técnico profesional, en conseguir la autopercepción del profesional que le identifique con nitidez y cierto grado de satisfacción como profesional docente, lograr un cierto nivel de institucionalización, y, obtener un reconocimiento social del servicio que los profesionales de la educación prestan a los ciudadanos. Rasgos, aceptados por la sociología profesional, que deben formar parte de una profesión (Fernández Pérez, 1988). Es una evaluación con estatus de investigación, responde a los intereses de los evaluados, surge de la práctica y es generadora de nuevas investigaciones encaminadas a corregir y perfeccionar la práctica docente con afán profesionalizador.

Para House (1980) la evaluación no debe ser solamente verdadera y creíble; tiene que ser justa. Santos Guerra³ considera que la evaluación puede entenderse desde tres dimensiones diferentes: “*Evaluación como investigación*”, “*Evaluación como contraste*”, “*Evaluación como responsabilización*” (él habla de centros en general), sólo la primera de ellas cumple las condiciones que realmente dan valor a este proceso, pues es la única que tiene como finalidad el que los protagonistas comprendan y valoren la naturaleza de sus prácticas. Señalan McDonald y Walker (1975⁴):

“Entre las cuestiones metodológicas que afectan y son afectadas por los estudios de casos, el ‘control’ que el evaluador ejerce sobre los datos y las interpretaciones finales nunca ha sido seriamente cuestionado”.

Todo ello da lugar a una serie de cuestiones que son las siguientes:

- *¿A qué necesidades e intereses responde la evaluación?*
- *¿A quién pertenecen los datos (al investigador, a los sujetos investigados o al patrocinador)?*
- *¿Quién tiene acceso a los datos?*
- *¿Cuál es el estatus de las interpretaciones del investigador frente a las interpretaciones hechas por otros? (¿Quién decide quién dice la verdad?).*
- *¿Cuáles son las obligaciones de un investigador con respecto a los sujetos investigados, los patrocinadores, los investigadores ayudantes y otros?*

Para Angulo (1990) estas cuestiones “*inauguran una nueva forma de pensar sobre la evaluación*” y por cierto, advierte más adelante que no son nada fáciles de contestar. Para el mismo autor estas cuestiones definen el “*criterio ético-político*” más penetrante y significativo, a la hora de clasificar, analizar o criticar modelos de evaluación.

Desde nuestro punto de vista, el modelo de *evaluación profesionalizadora* da la solución más objetiva de las existentes a estas cuestiones. Desde el momento en que la necesidad y el interés de la evaluación nace del propio sujeto investigado, se solventan bastantes dudas y reticencias que con respecto al hecho evaluador existen.

Volviendo a la definición que estamos analizando desde el principio, se puede decir que este concepto de evaluación va asociado al término *investigación*. La curiosidad por conocer, por saber, por descubrir y resolver todas las dudas que se le plantean al hombre a lo largo de su existencia son resueltas mediante la investigación. Es fácil comprender, por tanto, que toda actividad evaluadora lleva implícita un proceso de investigación.

Hay un segundo aspecto que va asociado siempre a la evaluación, éste es el de calidad. Hablar de evaluación es hablar de calidad. Aquí es precisamente donde se establecen las

diferencias entre los distintos tipos de evaluación y entre sus propósitos. Álvarez Méndez (1990)⁵ considera un gravísimo problema la evaluación a la que son sometidos los alumnos, sus argumentos se basan fundamentalmente en la calidad y ética de estas evaluaciones (formales, naturalmente). Es éste, otro de los motivos por los que no vamos a centrarnos en la evaluación formal. A ella se le asocia, sobre todo, el aspecto selectivo, más que el de calidad. Hablar de evaluación en la parte que afecta al profesorado, incluso en la que se refiere al mundo educativo en sentido amplio, es hablar de evaluaciones (exámenes) de las asignaturas de los respectivos cursos; oposiciones, concursos de méritos (curioso este caso, como veremos más adelante, sobre todo en lo que respecta a la dimensión ética), puestos de libre designación, etc. En todos ellos, prima el carácter selectivo. Se celebran concursos, oposiciones, etc., con el fin de seleccionar. La dimensión *calidad* no es la importante en estos casos. Si seguimos dentro del mundo educativo, hemos de decir que los cambios de planes de estudios (carreras universitarias, por ejemplo), e incluso sistema educativo, no obedece a una evaluación en que prime el factor calidad. Ciertamente es que el componente selectivo es primordial en este caso, pero ya veremos a lo largo de esta investigación, como existen factores que nada tienen que ver ni con lo uno ni con lo otro, y que por desgracia, en el terreno educativo tienen mucho más peso que cualquier dimensión pedagógica, es el caso de la dimensión política (de la cual presentamos un trabajo de campo), económica, religiosa, etc.

En el campo teórico la evaluación educativa empieza a ocupar su propio espacio. Los pedagogos no sólo se ocupan del análisis de situaciones e interpretación de los mismos, sino que surge toda una avalancha de definiciones, casi a la par de las evaluaciones que se realizan. De esta forma nos encontramos con que el concepto de evaluación "*tiene más sinónimos de los que un buen diccionario de la lengua podría soportar*"⁶. Vamos a comprobarlo a continuación presentando y analizando algunas definiciones sobre la evaluación educativa, que

nos inducirán hacia una síntesis dialéctica que será un poco el referente teórico de nuestra investigación.

- C.E. Beeby, para él, la evaluación es la "*recogida sistemática de datos e interpretación de los mismos, dirigida, como parte de un proceso, a un juicio de valor con vistas a actuar*" (Beeby, 1977, p. 69; Wolf, 1987, p. 7).

Aunque esta definición figura en diferentes manuales de educación, en realidad, podríamos considerarla como la anterior, es decir, una definición de carácter general, válida para cualquier disciplina de tipo científico en la cual la investigación y la calidad están patentes, la primera, no obstante, más claramente que la segunda.

Se observará que estas definiciones permiten abordar el tema de la evaluación desde la perspectiva formal y no formal. Esta última deja vía libre a la interpretación selectiva (dimensión ética) o a la de calidad⁷.

- El Joint Committee, institución compuesta por 17 miembros pertenecientes a 12 organizaciones profesionales de evaluadores, con unos 2 millones de asociados, se encarga de crear, valorar y clarificar principios ampliamente compartidos con el fin de que sirvan como base para la evaluación de programas educativos. El Joint Committee elaboró el *Standards for Evaluation of Educational Programs, Projects, and Material* (Joint Committee, 1981) en el que se precisa que la evaluación es:

"La investigación sistemática sobre el valor o mérito de algún objeto" (Nevo, 1986, p. XV).

Como resumen de las normas elaboradas por el Joint Committee tenemos:

1. La evaluación debe ser útil.
2. Debe ser factible.
3. Debe ser ética.
4. Debe ser exacta.

Existen múltiples referencias al Joint Committee en cualquier tratado sobre esta cuestión por el significado que tiene esta institución con relación a la evaluación en el contexto educativo. En la definición que recogemos se hace referencia explícita a la investigación y ese *objeto* que aparece nos permite vislumbrar el de nuestra investigación. No dice con qué finalidad, pero teniendo en cuenta que la primera definición de este apartado pertenece a esta institución, la cuestión no deja lugar a dudas. Por otra parte, las normas señaladas nos servirán como referente inestimable a la hora de analizar la segunda parte de este trabajo, independientemente de que estemos absolutamente de acuerdo con estas normas, lo cierto es que surgen del seno de una amplia comunidad de expertos en evaluación educativa, de forma que su validez está refrendada por ella, siendo la que la legitima para aplicarlas allí donde sea necesario.

A continuación vamos a aportar las definiciones de varios autores españoles; esto es por varios motivos: en primer lugar, la situación educativa siempre será más próxima cuando corresponda a alguien que investiga, enseña y aprende en el mismo contexto cultural y educativo en que lo hacemos nosotros; en segundo lugar, como muestra de que existe investigación educativa en España, lo cual puede sorprender a bastantes personas con responsabilidades en estas cuestiones, y en tercer lugar porque puede servir de elemento comparativo, que siempre es enriquecedor.

- Félix Angulo⁸ nos habla de una acepción *amplia* y una acepción *estrecha* (sic) del término, centrándose definitivamente en la evaluación educativa:

a) "El sentido de una evaluación educativa se encuentra en el conocimiento de la calidad del servicio educativo brindado, indagando el papel que los distintos y múltiples componentes han tenido en dicha calidad: currículum, metodologías, experiencias de aprendizaje, organización de centros de enseñanza, administración educativa, docentes y alumnado".

Esta definición, aunque incompleta, hace referencia explícita a dos de los tres pilares básicos del trabajo que estamos desarrollando, por una parte hace referencia a la calidad como aspecto fundamental en la evaluación y por otra al profesorado. Lo que no nos gusta de esta definición es su (si se nos permite la expresión) "sentido estático". Es una evaluación diagnóstica. Compleja, pero diagnóstica. Nosotros propugnamos una evaluación que además sea terapéutica e incluso preventiva. Formativa, diríamos volviendo a nuestro lenguaje educativo. Lo veremos más adelante.

b) "La evaluación es el proceso o procedimiento con el que averiguamos y analizamos el impacto que el servicio educativo ha tenido en individuos o grupos de individuos receptores del mismo".

Esta segunda definición es mucho más parecida, como puede apreciarse a las dos primeras. De hecho corresponde al término *assessment*, utilizado en los países anglosajones para referirse a la evaluación educativa. Nos sigue pareciendo, no obstante, excesivamente diagnóstica la evaluación que se desprende de esta definición. En ella tampoco se citan nuestros tres pilares básicos (profesionalizadora-profesorado, calidad-valor, ética), y además, su formalismo la invalida para ser aplicada o utilizada al propósito de nuestra investigación. En nuestro caso el individuo receptor se correspondería con una de las partes del servicio

educativo. De forma que no buscamos el impacto que el referente educativo, en nuestro caso los profesores, tienen en otros individuos, sino sobre ellos mismos. Dejar fuera de las consideraciones evaluadoras este aspecto provoca distorsiones importantes en la calidad educativa.

- Para F. Beltrán & A. San Martín⁹ *"La evaluación no es otra cosa que el proceso consistente en ir recogiendo de manera sistemática evidencias respecto a aquello que hemos elegido como objeto de una valoración o apreciación, de tal modo que en algún momento dado, podemos emitir un juicio fundamentado sobre tal objeto"*.

Si en este caso, el objeto es el profesor, el nivel de concreción es más evidente.

En estas definiciones, el término valor está presente en todas ellas, a veces no de forma explícita. Esto implica que la evaluación siempre supone un juicio valorativo. La meta esencial de la evaluación es determinar el valor de algo que está siendo enjuiciado. De acuerdo con todo ello, si un estudio no informa de cuan bueno o malo es el objeto de estudio, no se trata de una evaluación, ¡pero cuidado!, información objetiva¹⁰. En la identificación de los puntos débiles y los fuertes para conseguir una mejora en la calidad, es dónde reside toda la fuerza positiva¹¹ de la evaluación. Al término valor es a lo que nosotros llamamos calidad. De esta forma transformamos parte de la carga cuantitativa, e incluso selectiva que tiene, en una cuestión de tipo mucho más cualitativo.

Para concluir con las definiciones de evaluación nos vamos a referir a dos más. En primer lugar, por la novedad que supone la admisión del juicio de valor como componente comprensivo y esencial. Según Kemmis:

“Evaluación es el proceso de obtención de información y creación de argumentos con los cuales alentar la participación de individuos y grupos en un debate crítico sobre programas específicos”¹².

Nos parece que esta definición se aproxima bastante a lo que nosotros consideramos que debe ser la *evaluación no formal - profesionalizadora*. Pensemos un momento, las evaluaciones formales no pretenden ningún tipo de participación, y, mucho menos, dar lugar a debate crítico. Nuestra investigación y propuestas de evaluación no aspiran a otra cosa con respecto a los profesores. Sin embargo, consideramos que algunos puntos (especialmente la dimensión ética), cuando de lo que se trata, es de la evaluación del profesorado, quedan poco claros.

Por último haremos referencia a la definición de Angulo Rasco¹³ que trata de ser resumen de otras varias que él analiza en su obra citada, entre ellas la del propio Kemmis:

“La evaluación es un proceso de aprendizaje, en tanto resultado del conocimiento y en tanto resultado de la argumentación y reflexión sobre dicho conocimiento para formular un juicio. Continúa diciendo más adelante: “Vista de esta manera, la evaluación es una plataforma rica y prometedora para desarrollar la capacidad de conocer, de interrogar, de interpretar y representarnos la realidad, pero también para, reflexionando sobre la realidad, desarrollar nuestro juicio profesional y experiencial sobre las realidades y ambientes educativos en los que estamos implicados, y actuar sobre ellos. La evaluación es, por ello, un acto creativo que puede renovar la acción por su conocimiento y por el desarrollo y el compromiso moral que el juicio sobre la misma exige.”

Es curioso, como Angulo a la hora de analizar las definiciones de los diferentes autores, los cataloga como “más o menos osados”. Queremos entender esta osadía como utopía. Creemos que en el ámbito formal lo es, pero sin embargo nosotros proponemos y planteamos la *evaluación profesionalizadora - no formal*. Entonces estos argumentos empiezan a tener sentido, a resultar posibles y reales.

Sea como fuere, dos consideraciones debemos reseñar sobre la evaluación, primero: la mayoría de las evaluaciones no son determinantes, esto quiere decir que la evaluación no es un fin, sino un medio, y en segundo lugar, que es difícil hacerlas bien. O sea, es un medio, y como tal, susceptible de correcciones y modificaciones, y por tanto reutilizable para mejorar los resultados y las acciones.

Es relativamente frecuente sustituir el término evaluación por otros términos a modo de sinónimos. Sin embargo no siempre es correcta esta sustitución. En algunos contextos si puede que sea válida, pero no en la mayoría. Veámoslo:

Evaluación-Medición. (Wolf, 1987). En general es el caso en el que se confunde el continente con el contenido. En una evaluación es muy probable que se realice algún tipo de medición, sin embargo la medición en sí misma no constituye la evaluación.

Evaluación-Calificación. (Popham, 1980; Wolf, 1987; Álvarez Méndez, 1989; ...). Este es uno de los casos más problemáticos en la escuela. Ha habido una tendencia a considerar que evaluar a un alumno era calificarle, generalmente a través de exámenes de contenidos. Aunque esto no está totalmente erradicado, las cosas van cambiando en los primeros niveles educativos. En los niveles superiores es posible que la utilización indistinta por sinonimia sea sencillamente correcta. Con respecto a la evaluación del profesorado las actividades

evaluadoras en sus centros de formación, así como las oposiciones se sitúan dentro de este apartado, poniendo de manifiesto la utilización indistinta, pero errónea de estos dos términos.

Evaluación-Investigación. (Generalización, explicación...) (Popham, 1980; Wolf, 1987). Volvemos a encontrarnos en una situación similar a la del primer caso, con la diferencia de que ahora el término evaluación no es el más amplio.

Para terminar el presente apartado, vamos a profundizar en la distinción conceptual de la *evaluación formal* y la *evaluación no formal*, aunque en el capítulo tercero hablaremos de diferentes modelos de evaluación y volveremos sobre esta cuestión. Según McDonald (1976)¹⁴ el **servicio al que se puede orientar la evaluación** tendría que ser clasificado según tres opciones: burocrática, autocrática y democrática.

Una **evaluación burocrática** es un servicio “incondicional” a las instituciones y a la política gubernamental con poder en la distribución de los recursos educativos. El evaluador acepta los valores de las autoridades y ofrece la información que les ayudará a llevar a cabo los objetivos de su política. Actúa como un consejero de la administración y su criterio es la satisfacción de su cliente. El informe final de evaluación es propiedad de la burocracia y se aloja en sus archivos. La evaluación burocrática se distingue por su utilidad, servicio y eficacia. Es una pseudoevaluación en palabras de Stufflebeam y Shinkfield.

La **evaluación autocrática**, por el contrario es un servicio “condicional” a las agencias e instituciones educativas. La evaluación autocrática, como tal servicio condicional, ofrece “una validación externa de su política a cambio de la aceptación de sus recomendaciones”. En este caso el marco de su poder e influencia se encuentra en la comunidad de evaluadores e investigadores; es frente a ellos, frente a los que tienen que demostrar la validez de los procedimientos e instrumentos empleados, de los temas elegidos. Su informe final, que puede

quedar en los archivos de la administración que ha financiado el trabajo, es de su propiedad y puede publicarse en revistas especializadas para su refrendo y su cualificación. Si sus recomendaciones son rechazadas, siempre podrá defender la “objetividad” demostrada en las mismas. Es también una pseudoevaluación.

Estos son los tipos de evaluación a los que nosotros denominamos *evaluación formal*, corresponden a todo aquello que proviene, directa o indirectamente de la administración. *En este tipo de evaluaciones* puede dar la impresión de que el gobierno se compromete seriamente en la consecución de los fines públicos, mientras que los intereses a los que realmente sirve quedan ocultos (Popkewitz, 1988; pags: 213-214). Esta retórica social, que se presenta como la única vía racional de resolución de los conflictos y de la mejora de la calidad de la enseñanza, esconde, sin embargo, el nunca confesable peso de un interés burocrático por el control, la productividad, eficiencia y eficacia del sistema educativo (Apple 1974).

La **evaluación democrática**, tal como la denomina McDonald, sirve a toda la comunidad educativa y social, sobre las características, problemas, logros y valores del programa evaluado. La evaluación democrática no reconoce el poder, ni ningún derecho especial, al patrocinador sobre el estudio.

El evaluador democrático tiene a la “colectividad de ciudadanos informados” como su objetivo esencial y trata de comportarse como un “agente” que “intercambia información entre grupos que desean conocimiento”. Por esta razón, para promover la circulación de conocimiento, para respetar y captar el pluralismo valorativo y los diferentes intereses puestos en juego, la evaluación democrática opta por aquellas metodologías que hagan “accesible el informe” a las personas no-especialistas. El informe final, que garantiza el “secreto a los informantes” y ofrece “control sobre la utilización de la información” proporcionada, debe convertirse en el estímulo y la fuente de diálogo, la discusión y el cambio de todos aquellos

implicados en el programa evaluado. En esta medida, “su criterio de éxito es el número de personas que puede ayudar. El informe aspira al estatus de “best-seller”.

La evaluación no formal - profesionalizadora tiene muchos componentes de fondo, en común, con la propuesta democrática. Nuestra adaptación a la situación de evaluación que sometemos a estudio convertirá a los profesores y su actividad en sujetos de evaluación (programas), y a la vez en evaluadores, junto con otros docentes. Lógicamente el interesado es en primer lugar el propio profesor y a la vez la sociedad. El aprendizaje social con el que está comprometida toda evaluación se cifra, de esta manera, en que la evaluación sirva democráticamente a los ciudadanos. El evaluador puede llegar a ser un “educador”, pero sólo si los ciudadanos pueden participar democrática y éticamente en su aprendizaje (Cronbach 1980). En este caso nos quedamos con el doble sentido de la frase para la *evaluación no formal-profesionalizadora* que nosotros proponemos.

Como colofón final, señalar que la *evaluación formal* se distingue, esencialmente, de la *no formal*, en primer lugar, por las diferentes necesidades e intereses a los que responde la evaluación (de las instituciones o personales). En segundo lugar, por la influencia y pertenencia de los datos resultantes de la misma (organismos o evaluados). En tercer lugar por la manipulación y accesibilidad de los datos (evaluadores, evaluados u otros). En cuarto lugar, por el estatus de las interpretaciones del evaluador frente a las interpretaciones hechas por otros, es decir ¿la verdad de la interpretación es exclusiva de una persona/tribunal o cuando menos puede ser discutida y criticada con posibilidades de corregir la valoración realizada?. En quinto lugar por el tipo de obligaciones del evaluador con respecto a los evaluados y a los organismos promotores de la evaluación. Y por último, y no por ello menos importante, por el propio *ethos* de saber pedagógico que pretenden generar.

Ya en las páginas 36/37, hacíamos una revisión de lo que supone y significa el término profesionalización docente. De todo ello se puede decir que la evaluación profesionalizadora se distingue de la que no lo es, precisamente en esos rasgos que suponen una finalidad en los diferentes tipos de evaluación: el incremento y consolidación de un saber específico no trivial; el progreso continuado de carácter técnico, la profundización en una fundamentación crítico-científica en la que justificar el cambio técnico; el incremento del grado de satisfacción en la autopercepción profesional; y, el reconocimiento social del servicio profesional que se presta a los ciudadanos.

De este modo podemos concluir diciendo que la *evaluación no formal-profesionalizadora de los profesores* es un proceso de investigación que surge de la acción docente que realizan los profesores dentro del aula y de su centro educativo, que tiene como finalidad la profesionalización plasmada en diferentes aspectos tales como el incremento y consolidación de un saber específico no trivial; el progreso continuado de carácter técnico, la profundización en una fundamentación crítico-científica en la que justificar el cambio técnico; el incremento del grado de satisfacción en la autopercepción profesional; y, el reconocimiento social del servicio profesional que se presta a los ciudadanos. Es una evaluación democrática porque surge del interés de los mismos profesores y sirve a toda la comunidad educativa y social. Es una evaluación holística y transaccional (iluminativa y respondiente) porque se basa en modelos no positivistas y racionalistas de evaluación. Es una evaluación crítica porque fomenta la participación de los interesados en un debate crítico y no alineado con el poder. Y por último, añadir que es creativa, generadora de teorías pedagógicas, es justa y es ética porque surge desde el propio interés del profesor y es él quien controla su desarrollo.

Pero no siempre la *evaluación no formal es o ha sido profesionalizadora*. En el siguiente capítulo analizamos aspectos históricos referidos especialmente a la evaluación del profesorado en su vertiente no formal. Veremos que esta evaluación ha servido a intereses ajenos a la realización profesional de los docentes y que el poder ha jugado un papel decisivo en esta cuestión. Y lo sigue jugando.

NOTAS

1.- En educación, la unificación y regulación de estos "mínimos de calidad", y sobre los que volveremos más adelante, la ha realizado el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, a través de "Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects, and materials", Ed McGraw-Hill, New York, 1981. Y "The personnel evaluation Standards", Ed Sage Publications, Inc., 1988.

2.- (T. Leggat (1970) en Terhart, 1987) Las "semi-profesiones" difieren de las profesiones plenamente desarrolladas por la presencia de un elevado porcentaje de mujeres y por trabajar predominantemente en instituciones burocráticas. Su tiempo de preparación para la profesión es más breve que en las profesionales plenamente desarrolladas, tienen un menor rango social, poseen un menor saber profesional especializado y no cuentan con derechos garantizados respecto a una comunicación privilegiada.

Notas Fundamentales del Grupo Docente.-

De los miembros:

- 1.- Gran número de miembros.
- 2.- Elevada proporción de mujeres.
- 3.- Posición social baja.
- 4.- Fluctuación personal (?).
- 5.- Forma de organización débil.

De la clientela y de la relación con ella:

- 1.- Clientes con posición social baja.
- 2.- Atención a grupos grandes.
- 3.- Reclutamiento forzoso de la clientela (escuela obligatoria).
- 4.- Relación de larga duración.
- 5.- Relación mezclada con emocionalidad.
- 6.- Grupos de clientes heterogéneos.

Del proceso de trabajo:

- 1.- Saber / conocimientos poco especializados.
- 2.- Saber no creado, sino transmitido.
- 3.- Orientación a "toda persona".
- 4.- Sin lenguaje técnico.
- 5.- Control de rendimiento apenas posible.
- 6.- Aislamiento en el trabajo.

Hay que pensar que estas consideraciones fueron hechas antes de 1970. Afortunadamente los tiempos han cambiado.

Según Fernández Pérez, 1988; los rasgos menos discutidos de toda profesión, son los siguientes:

- 1.- Un saber específico no trivial, de cierta complejidad y dificultad de dominio, que distingue/separa a los miembros de una profesión de quienes no la ejercen o no pueden/deben ejercerla, porque (criterio profesionalizante) les falta el saber específico citado.
- 2.- Un progreso continuado de carácter técnico, de diverso ritmo, según la diversidad de las profesiones, al filo de los continuos cambios en las necesidades y posibilidades de servicios para el conjunto de la sociedad.
- 3.- Una fundamentación crítico-científica en la que se apoya y encuentra justificación y posibilidad el progresivo cambio técnico profesional referido en el párrafo precedente.
- 4.- La autopercepción del profesional, identificándose con nitidez y cierto grado de satisfacción ("autorealización", "orgullo profesional", etc), como tal profesional, en nuestro caso, en la enseñanza.
- 5.- Cierta nivel de institucionalización por lo que se refiere a la ordenación normada del ejercicio de la actividad en cuestión (legislación, colegio profesional, etc).

6.- Reconocimiento social del servicio que los profesionales de que se trate prestan a los ciudadanos, pudiendo dar lugar este reconocimiento a niveles prácticamente ilimitados de mayor o menor prestigio, en relación con otras profesiones definidas socialmente como tales.

3.- En Cuadernos de Pedagogía, nº 185.

4.- En ANGULO RASCO, F. Innovación y evaluación educativa. Ed. Universidad de Málaga. Málaga 1990. pag. 121.

5.- También en Cuadernos de Pedagogía, nº 219.

6.- Dice Félix Angulo en Cuadernos de Pedagogía, nº 219. Nosotros hemos suprimido la referencia al idioma español.

7.- Muchas de las actuaciones de la Administración se basan en interpretaciones "sui géneris" de estos conceptos (supresión de unidades, adscripciones de profesorado a tareas administrativas, designación de asesorías, etc).

8.- Félix Angulo. Op. Cit.

9.- Ángel Beltrán & Ángel San Martín.- C.P. Nº 219.

10.- STUFFLEBEAM, D.L. & SKINFIELD, A. (1987) distinguen entre *pseudo evaluaciones*, *cuasi evaluaciones* y *verdaderas evaluaciones*. (pags 65-90)

11.- STUFFLEBEAM, D.L. & SHINKFIELD, A. Op. cit. P 19 ss.

12.- KEMMIS, ST. Seven Principles for Programme Evaluation in Curriculum Developement and Innovation, en HOUSE E.R. New Directions in Educational Evaluation. Ed The Falmer Press. London, 1986. pag. 118.

13.- ANGULO RASCO, F. Innovación y evaluación educativa. Ed. Universidad de Málaga. Málaga 1990. pag. 121.

14.- En ANGULO RASCO (1990). Pp: 156-162.

CAPÍTULO II

ASPECTOS HISTÓRICOS DE LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO¹

Como hemos visto en el capítulo anterior, el término evaluación está cargado de significados. A lo largo del tiempo éstos han tenido un papel explicativo o funcional. En nuestra investigación sobre los aspectos históricos de la evaluación hemos comprobado que las dimensiones de la misma, a partir de la Revolución Francesa, se ven incrementadas y modificadas, sobre todo en lo que al profesorado se refiere. Hemos descubierto, a partir de nuestro recorrido histórico por el mundo de la educación, que desde el periodo indicado, toma asiento, de forma implícita un modo de *evaluación no formal, al que hemos denominado evaluación política/ideológica*¹. Por este motivo, nos hemos visto en el deber de desarrollar, más de lo que pensábamos en un principio el presente capítulo. Lógicamente, ningún gobierno, *ad tempus*, reconocerá este hecho. Intentaremos pues, a través de estas páginas, dejar claro que existe esta dimensión, y que desde la Revolución Francesa es más importante de lo que pudiera pensarse. Como prueba de ello, en la investigación de campo, presentamos un caso de evaluación política/ideológica. No es una evaluación formal y por tanto no se realiza a través de concursos oposiciones, ni por méritos. Queremos hacer comprender a lo largo de estas páginas que esta evaluación adopta distintas caras a lo largo del tiempo, que, por supuesto, no es ética ni exacta, pero que es factible y desde luego es útil, muy útil a los poderes fácticos del momento, y que a través de ella intentarán consolidar su poder. Una de sus finalidades más

¹- A lo largo del presente capítulo hacemos referencia a una serie de documentos. Aquellos que hemos considerado interesantes y difíciles de localizar los hemos incluido en el anexo correspondiente al segundo capítulo, que figura al final del presente trabajo. Para no hacer excesivamente extenso este apartado anexo, hemos retirado otros documentos a los que se alude, sin embargo los pongo a disposición del lector que desee consultarlos.

ocultas (en el fondo), pero a la vez más visibles (en la forma) es la instrumentalización del profesorado. Y como decíamos al principio, hoy en día, también se da. Es la otra cara de la moneda. Es la evaluación que convendría desterrar del mundo educativo. Por eso nuestra investigación, cuya finalidad última, es la mejora de la calidad educativa desde la profesionalización de los docentes, no podía cerrar los ojos a este tipo de evaluaciones para, desde una posición crítica de la educación, intentar controlar en la medida de lo posible, sabiendo que la erradicación es utopía, a los que ejercen un control sobre el profesorado desde posiciones de poder, valorando de modo no formal e indeseado su actividad docente.

La primera referencia que tenemos del concepto de evaluación² procede del año 2000 a.C., en la antigua China un grupo de oficiales dirigió una serie de estudios para la selección de administradores civiles. En el siglo V a.C., en Grecia, los grandes maestros, por ejemplo Sócrates, aplicaban pruebas de evaluación a sus alumnos como parte de su metodología educativa. Este recurso didáctico, que fue adoptado con posterioridad por los romanos, representa la más relevante manifestación evaluadora en el campo de la educación. Desde que la escuela existe, los exámenes han sido el procedimiento de evaluación más elemental y utilizado. Los maestros eran los encargados de descubrir, orientar, guiar y acompañar en el desarrollo de las facultades de sus alumnos. Leyendo algún tratado antiguo, nos damos cuenta como la responsabilidad del maestro está perfectamente limitada por la facultad del alumno, y desde luego ésta depende de numerosos factores³.

La escuela, cuya función relacionada con la reproducción de clases sociales a nadie se le escapa, ha sido sometida a una sutil evaluación, y por ende a los profesores, pero no de tipo profesional, por los poderes establecidos, tanto en las sociedades antiguas como en las modernas. Sin embargo, deberá transcurrir mucho tiempo para que la educación empiece a ser

considera como "asunto de estado". Es a partir de entonces cuando las distintas ramas de la ciencia dejan de tener valor en sí mismas y cuando los profesores, bajo el discurso de la revolución verán que su labor es valorada por algo más que por la labor de enseñanza que hasta ese momento realizaban. La Revolución Francesa será nuestro punto de partida en el análisis histórico que sobre la evaluación del profesor emprendemos.

El Proyecto Condorcet⁴ (Ver anexo I) podría ser considerado como la plasmación y desarrollo del punto en el que se sanciona la gratuidad de la enseñanza elemental, en la Constitución Francesa de 1791⁵. En este Proyecto se ponen las bases reguladoras de la escuela obligatoria y gratuita. Las atribuciones que se le asignan al maestro varían y aumentan en muy breves periodos de tiempo. La propuesta inicial de la instrucción aguanta muy poco tiempo. Es pura contestación a las ideas Roussonianas⁶. El mismo Condorcet es el creador de la inspección escolar⁷. No deja de sorprender que, antes incluso de la elaboración de planes y constitución de centros de formación de profesores, ya se esté implantando un sistema de inspección. La finalidad de ésta inspección no es pedagógica, en su más puro sentido⁸. Sin embargo ni siquiera él supera la evaluación jacobina⁹, y acusado de colaborar con los girondinos¹⁰, acaba suicidándose en la cárcel en 1794, en pleno periodo de terror, antes de ver su Proyecto en funcionamiento.

En el mismo año Lakanal funda las escuelas normales (Ley LaKanal). Es el primer caso en que el Estado asume la tarea de la formación de maestros¹¹.

Deberán pasar bastantes años hasta que en España nos encontremos con una Ley de Educación que declare obligatoria la enseñanza elemental. Sin embargo, entre la Revolución Francesa y la Ley de Educación española se producen toda una serie de normativas que desembocarán en la citada ley. Las corrientes de la Ilustración llegan también a España. Los debates, que sobre la educación se están originando en varios países europeos, se suceden

también en España. Los gobiernos tratan de controlar, regular y sistematizar todo aquello que están elaborando. La educación estará unida a la política a partir de estos momentos. *"Las leyes de la educación serán, pues, diferentes en cada tipo de gobierno. En las monarquías tienen por objeto el honor; en las repúblicas la virtud; en el despotismo, el temor"* decía Montesquieu¹² con especial clarividencia.

En la Constitución liberal de 1812, aparece por primera vez un capítulo dedicado a la educación. Sin embargo, y a pesar de provenir de una ideología liberal, en un paréntesis del absolutismo, se puede apreciar el espectacular retraso de las ideas y libertades con respecto a otros países¹³. De los docentes poco se dice en esta constitución. Serán ellos, eso sí, los encargados de alfabetizar y *"adoctrinar"*; y para controlar, en el artículo 369 se hace referencia a la función inspectora de la enseñanza pública, siendo el artículo 365 en el que se crea la Dirección General de Estudios, que será la encargada de la inspección de la enseñanza.

El desarrollo de este capítulo de la Constitución es presentado el 9 de septiembre de 1813 en las Cortes de Cádiz, después de un primer intento fallido, el *Informe Quintana*¹⁴ (Ver anexo II), basado en el Proyecto Condorcet, y que toma forma en el Proyecto de Ley de 1814¹⁵, en ellos se enuncian las bases generales de todo sistema de enseñanza: Universal, Uniforme (en doctrina, método y lengua), gratuito, y de libre elección y uso.

En el Informe Quintana ya se presentan claras referencias hacia la función docente: Se fija la forma de acceso al cuerpo docente¹⁶, Se fija sueldo para la situación activa¹⁷ y situación de jubilación¹⁸, así como la recompensa para los maestros que mejor desempeñen su actividad en los años de servicio¹⁹. No se desarrollan los procedimientos para llevarla a cabo, pues el absolutismo volvió a instaurarse al año siguiente, con lo que la constitución del 1812 fue derogada y por supuesto todas las propuestas que desarrollaran sus artículos, pero aquí está recogida una clara referencia a la evaluación del profesorado en el ejercicio de su actividad. Sí

da algunas pistas, para ello propone un sistema de inspección (no se cita este nombre) y desde luego deja claro que la evaluación de los profesores se hará a través de los resultados de los alumnos²⁰. Podemos decir que es la primera referencia que encontramos a la evaluación desde una perspectiva pedagógica. Bien es cierto que los planes y materias son controlados desde el poder establecido. Pero la idea es tan avanzada que ni si quiera hoy día está vigente. En cierto sentido uno de los aspectos de la evaluación no formal-profesionalizadora (capítulo V) a los que nos referiremos más adelante hace precisamente referencia a este tipo de evaluación.

El Decreto de 4 de mayo de 1814 de la nueva etapa absolutista declara nula la Constitución y las medidas legislativas de las Cortes de Cádiz. El Proyecto Quintana no llegó a ser sancionado por dichas Cortes. Se volvió al plan de 1771, del tiempo de Carlos III (Ver anexo III), al que ni siquiera nos hemos referido en este resumen histórico.

Volverán a ser los liberales los que intenten impulsar nuevamente planes progresistas, en general; y en particular, en materia educativa. Será en 1821 (Trienio Liberal: 1820-1823) cuando sale a la luz pública el primer texto legal sobre educación: el "*Reglamento general de instrucción pública*", firmado por Ramón Feliu (ver anexoIV). De escasa vigencia y operatividad, servirá de base a la Ley Moyano y ni que decir tiene que sigue las directrices del Informe Quintana.

La nueva instauración del absolutismo vuelve a anular cualquier disposición procedente de los liberales. Se comienzan, no obstante, los trabajos para reformar la enseñanza, así el 16 de febrero de 1825 se firmó el "*Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras letras*" (ver anexo V), en el cual se pone en marcha la *Inspección local*; y se continúa por la universitaria, de forma que el 14 de octubre de 1825 se promulga el "*Plan de estudios y arreglo general de las Universidades del Reino*" (*Plan Colomarde*). Es la primera vez que en un texto legislativo se incorpora la unión de política y religión en materia educativa²¹. Los maestros serán sujeto

de evaluación, una vez más, no por sus cualidades pedagógicas o investigadores, sino por sus cualidades religiosas y monárquicas (obsérvese que en esta época los profesores universitarios son intitulados maestros). Las claves están en el título XXX: *Disciplina religiosa y moral*.

En 1836, muerto ya Fernando VII y divididos los liberales en moderados y progresistas, son los primeros los responsables del "*Plan General de Instrucción Pública*" (*Plan Duque de Rivas*) (ver anexo VI). Dos puntos destacables, de forma general, los que se recogen en este Plan: en primer lugar el abandono del principio de gratuidad absoluta en la enseñanza; y en segundo lugar el carácter restrictivo de la libertad de enseñanza. La estatalización de la enseñanza asoma ya con bastante claridad, nos vamos acercando a la escuela como instrumento ideológico de adoctrinamiento desde el poder. De forma ya más particular y con respecto al profesorado, no hay variación en cuanto a la habilitación para los maestros de primera enseñanza, donde el examen sigue siendo la fórmula que desde el *Proyecto Quintana* perdura hasta nuestros días. El control se explicita ya de forma mucho más detallada, creándose las *Comisiones de Instrucción Pública de provincia, partido (judicial) y pueblo*²². Como se ve no se escatiman esfuerzos para organizar comisiones encargadas de mantener un control, a veces asfixiante, sobre los maestros, en un terreno ajeno en muchos casos a su profesión docente. De todas formas, la inspección empieza a adquirir un carácter de tipo técnico, frente a las formas anteriores que eran inspecciones gubernamentales. Sin más.²³

La nueva Constitución de 1837 devuelve la educación a la competencia de las Cortes. Por tanto los moderados, ante la derogación del *Plan del Duque de Rivas* preparan y consiguen la aprobación, aunque solamente para la primera enseñanza, del "*Plan de Instrucción Primaria*" (*Plan Someruelos*). Las diferencias en lo básico con respecto al plan anterior son prácticamente nulas, si acaso se puede destacar una mayor centralización, lo que se refleja en un crecimiento del control político, un incremento en la limitación de la libertad de enseñanza, y un

considerable acercamiento a la iglesia. Con respecto a los profesores, por primera vez se recoge la creación de una escuela normal, sita en la capital del Reino para la formación de maestros²⁴. La regulación de las enseñanzas superiores no se conseguirá hasta 1845²⁵. Es importante destacar la creación a nivel oficial del cuerpo de inspección técnica en 1849, siendo Ministro Gil de Zárate en el Gobierno de Bravo Murillo.²⁶

Mientras tanto, en otros países, por influjo de la Revolución Francesa, se producen situaciones parecidas a la española. No obstante, se realizan experiencias estrictamente relacionadas con el hecho evaluador (aunque no precisamente con la evaluación del profesor, pero cuya influencia en todo lo relativo a la evaluación no puede ser obviado). De este modo, en el siglo XIX, en Inglaterra, se recurrió a la creación de comisiones reales para evaluar los servicios públicos. Por su parte, Horace Mann intentó comprobar, también a mediados del siglo XIX, si en las escuelas de Boston se educaba correctamente a los alumnos. Con este fin, dirigió una evaluación basada en tests de rendimiento. Es, sin embargo, a Joseph Rice a quién se atribuye la primera evaluación formal. Entre 1887 y 1889, Rice llevó a cabo un estudio para evaluar los conocimientos ortográficos de 3.000 alumnos estadounidenses. Los datos obtenidos le permitieron llegar a la conclusión de que, a pesar de la importancia concedida a la enseñanza de la ortografía, no se habían producido avances significativos en su aprendizaje. También por esas fechas, e igualmente en USA, surge el movimiento de la acreditación de instituciones y programas, que ha llegado a convertirse en uno de los principales medios para evaluar los servicios educativos. El progreso de la evaluación está, asimismo, estrechamente ligado a la aparición y desarrollo de los tests y a las teorías clásicas de medida, en boga en aquella época (Popham, 1980; Stufflebeam & Shinkfield, 1987). Es obvio que los intereses sociales con respecto a la escuela, serán determinantes según las sociedades en las que están inmersas.

Asimismo la evaluación del profesorado, es radicalmente distinta, según los intereses y objetivos de futuro que esa sociedad tiene.

A todo esto, en España, las condiciones políticas, las anteriores leyes de educación y los cambios sociales van a desembocar en la promulgación de una ley de educación que deje de estar a expensas de los distintos tipos de gobierno, y que pueda ser desarrollada sin sobresaltos. La "*Ley de Instrucción Pública*" de 9 de septiembre de 1857 (*Ley Moyano*) (ver anexo VII), recoge todas las propuestas fundamentales de las leyes liberales anteriores, no modifica su tendencia secularizadora e incorpora los aspectos fundamentales que nos hacen considerarla como la primera Ley de Educación en España. El más decisivo de todos ellos es la obligatoriedad de la enseñanza elemental para todos los españoles²⁷ (Algo más de 60 años de diferencia con respecto a Francia). Las sanciones para los que no cumplan con esta obligación están reguladas en el artículo 8º. Desde el artículo 68 hasta el 71 se establecen las condiciones y características que deben reunir los estudios de maestro de primera enseñanza. En la sección segunda, capítulo II, artículos 109 - 114 se hace el desarrollo concerniente a las escuelas normales de primera enseñanza. La sección tercera, desde el artículo 167 hasta el artículo 241, es el apartado que la Ley dedica al profesorado público. Títulos, características, sanciones y sueldos son los temas desarrollados a lo largo de todos estos artículos. El título IV de la sección cuarta, artículos 294 - 307 se dedican a la inspección educativa. El cuerpo de inspectores de educación se crea, pues, a partir de esta Ley. Por fin los maestros intuyen la posibilidad de dedicarse sin sobresaltos y de manera estable a realizar su labor docente, por la que, en todo caso serán valorados-evaluados por las autoridades y poderes establecidos. Sin embargo, los avatares históricos de España no permiten cuajar de manera clara y rotunda estas expectativas.

Pero las contradicciones filosóficas de los intelectuales de esta época van a tener un campo de disputa en la Ley de educación: ideas liberales y tendencia a la secularización de la enseñanza, por una parte; la fuerte irrupción entre la clase intelectual del pensamiento Krausista²⁸, por otra; y la inflexibilidad de la iglesia respecto a sus derechos de control en virtud del Concordato, por otro lado; darán lugar a la primera muestra de control por parte del poder hacia los profesores. En las condiciones expuestas es imposible mantener la libertad de pensamiento, conciencia y por tanto de cátedra que muchos empiezan a reclamar. Se produce entonces la primera manifestación visible, por su trascendencia, por parte del Estado, de una evaluación hacia el profesorado de tipo no docente. Es lo que se conoce como "*Cuestión Universitaria*". La separación de sus cátedras de Salmerón, Sanz del Río y Fernando de Castro, por no adherirse al homenaje "espontáneo" hacia la monarquía, y la de Giner de los Ríos por su protesta y oposición a estos hechos. Es evidente que los republicanos nunca podrán *aprobar* en un gobierno de corte monárquico absolutista. Sin llegar a la virulencia de la primera época de la Revolución Francesa, vemos como se las gastan los poderes fácticos en materia de evaluación respecto a sus profesores.

Esta situación intenta ser controlada con la "*Ley de Instrucción Primaria*" de 2 de junio de 1868 (*Ley Orovio o Severo Catalina*) (Ver anexo VIII). El control ideológico sobre los maestros y la enseñanza primaria, así como la intervención eclesiástica, puede decirse que es rayano en el descaro²⁹. La vigencia de esta ley fue mínima. La Revolución del 1868 termina con la Monarquía y con la Ley Orovio.

La valoración de la actividad docente está siempre de una forma o de otra recogida en toda la legislación específica sobre educación; de este modo, la Ley Moyano dividía el cuerpo de maestros en cuatro categorías, de manera que se promocionase dentro del propio cuerpo. La antigüedad, méritos y servicios determinarían el ascenso de los maestros (artículo 196). En

La Ley Orovio se mantienen las categorías pero aparece como condición para el ascenso el haber prestado servicios en las escuelas nocturnas para adultos que se desarrollaban durante hora y media entre los meses de octubre y mayo.

El Decreto de 14 de octubre de 1868 deroga la Ley del 2 de junio, y se justifica, fundamentalmente, en el recorte de la libertad de enseñanza³⁰ que esa Ley supuso. Tampoco faltan las referencias a los maestros en el presente Decreto³¹. En él se reconoce el control tiránico a que estaban siendo sometidos y la desoladora situación social y académica que sufrían los profesionales de la enseñanza. Vuelven a restablecerse las escuelas normales. Poco después, es Ruiz Zorrilla, el ministro de asuntos de enseñanza, quién firma el Decreto de 21 de octubre del mismo año en el que se expone sobre la libertad de enseñanza. Mediante este decreto se consolida el restablecimiento de la Ley Moyano, y la libertad de enseñanza que se hace extensiva a la libertad de conciencia y de cátedra³². No debe sorprendernos como a lo largo de la historia, todos los procesos revolucionarios o de importantes cambios políticos, auspician valoraciones objetivas a la función educativa. La realidad suele ser luego bien distinta.

El sexenio revolucionario³³ termina con un golpe de estado contra el gobierno republicano. Las ansias de consenso van a dar lugar a la Restauración. Algunos de los logros republicanos van a ser asumidos por la nueva Constitución de 1876. Lo mismo sucederá en materia educativa. En concreto, la libertad de enseñanza ya no es cuestionada en los nuevos decretos del Gobierno Cánovas. Pero en la práctica, la situación es bien distinta. La cartera de Fomento fue puesta en manos de Manuel Orovio, representante del sector más intransigente de la Iglesia española³⁴, precisamente por la necesidad de consenso. No tardaría en producirse la segunda "*cuestión universitaria*". La libertad de enseñanza se puede mantener pero la libertad de conciencia y de cátedra, jamás³⁵. Otra vez los krausistas tirando del carro de la libertad de conciencia y una vez más los profesores como objeto de evaluación ideológica por

parte del Estado³⁶. Nuevamente profesores separados de sus cátedras (Orden de 26 de febrero de 1875) (Salmerón, Giner, Azcárate...), situación que desembocaría en el nacimiento de la ILE (ver anexo IX). Otra vez, la Restauración. Nueva Constitución³⁷ (1876) en cuyo artículo 12 queda recogida la libertad de enseñanza³⁸. Nuevo Ministro del Gobierno liberal de Sagasta (Albareda) que restituye en sus cargos a los anteriormente sancionados (Orden de 3 de marzo de 1881).

La verdad, es que la situación, a cien años ya de la Revolución Francesa, no es la más idónea para la cuestión educativa. Los problemas políticos, sociales, económicos e incluso bélicos que se suceden sin descanso en nuestro país hacen de la actividad docente y de la situación escolar un dechado de desgracias.

Los debates continuarían con leves altibajos durante varios años. La crisis del 98 convulsiona por completo a la sociedad española. La educación, pieza clave para la regeneración del país (Regeneracionistas) vuelve a ser objeto de análisis, discusiones y propuestas. Son muchos los analistas que manifiestan su preocupación por la situación que vive España. Macías Picavea, es quién mejor define, según Puelles³⁹, la situación real del país. El capítulo 7º de su obra "*El Problema Nacional...*" está dedicado por completo al análisis de la situación educativa española⁴⁰. No faltan en este capítulo propuestas y referencias a ideales y modelos educativos tomados de las nuevas corrientes pedagógicas que circulan por Europa. Pero la visión es tan pesimista y desoladora que prácticamente pasan desapercibidos. Solamente algunos intelectuales son capaces de sobreponerse a las contrariedades que se están viviendo en esta España de finales de siglo, y hacer propuestas de futuro, propuestas reformadoras que saquen a la enseñanza y en general a España de la situación de pesimismo, y atraso en la que se encuentra. Joaquín Costa y Cossío van a influir en la reforma educativa que no tardará en producirse. Colaboradores en la fundación de la ILE, sus ideas son exponente de la filosofía

krausista aplicada a la educación. Ennoblecen el magisterio, elevan la categoría social del maestro, elevan su salario, pago de sus haberes por el Estado, guerra al intelectualismo, métodos socráticos e intuitivos, aire libre y campos escolares, educación física y moral,..., en fin, ya no se le pide a la escuela *"hombres que sepan leer y escribir"*, se le piden *"hombres"*⁴¹. Los debates sobre la libertad de enseñanza se suceden en este final de siglo⁴². En 1900 García Alix, primer ministro de Instrucción Pública⁴³ emprende la reforma que continuaría Romanones hasta 1902. Se suceden durante este período los debates y decretos hasta que se consigue por fin que sea el Estado el que se haga cargo de abonar sus sueldos a los maestros (Ver anexo X). No fue tarea fácil⁴⁴. Las escuelas empiezan a cambiar desde el punto de vista pedagógico, aunque cada una con su ideario, así surgen las escuelas del Ave María (Padre Manjón) en lo religioso; la ILE ideológicamente neutral, y la Escuela Moderna de Ferrer, antimilitarista y anticlerical.

La Dictadura de Primo de Rivera termina en 1923 con la Monarquía parlamentaria una vez más. La libertad de cátedra vuelve a ser condicionada, en este caso por la junta militar⁴⁵. Como se puede apreciar en estas instrucciones, la profesión docente se considera más allá de la escuela. La valoración se realizará considerando la actividad del maestro dentro de la escuela, así como su actitud dentro y fuera de ella.

La proclamación de la II República en 1931 será origen de nuevos cambios en todos los ámbitos de la sociedad y en especial de la educación. Los cinco años que dura la segunda república son años de convulsiones permanentes que tendrán su reflejo en las reformas y contrarreformas educativas. Las nuevas corrientes pedagógicas que recorren Europa (Escuela Nueva) empiezan a tomar forma en España a través de las correspondientes adaptaciones ideológicas como se ha dicho anteriormente. Sin embargo, ningún estamento relacionado con el poder, se plantea su continuación ni continuidad sin la colaboración de los maestros. La

República sabe que ganar la escuela, es ganar previamente a los maestros y solo mediante este proceso es posible el asentamiento del nuevo régimen⁴⁶. La proclama de Llopi, es muy clara en el sentido de lo que el poder busca en los maestros y la pedagogía. Su retórica doctrinal no disimula el fondo de las ideas.

A pesar de estos acontecimientos y circunstancias, en las cuales el único interés por la educación es de tipo ideológico, hay profesionales cuya preocupación se centra en la pedagogía. La investigación sigue su curso y concretamente, con respecto a la evaluación, a principios de la década de los 30, Ralph Tyler acuñó el término evaluación educativa, definiéndola como "el proceso para determinar en qué medida los objetivos educativos se han logrado realizar". (Tyler, 1949, p.69)⁴⁷. Esta primera definición de evaluación basada en los objetivos tuvo en su momento una considerable difusión. La importancia del modelo de Tyler reside, por un lado, en que considera los objetivos de un programa educativo como normas o criterios para juzgar su propio éxito y, por otro, en que estima que la evaluación es parte integrante del proceso educativo y no algo aparte. Otra interesante contribución del modelo de Tyler fue, desde el punto de vista metodológico, la simplificación del diseño, ya que, al compararse objetivos y resultados, no era necesario disponer de grupos experimental y de control⁴⁸.

Muchos años habían transcurrido en España desde la Ley Moyano para encontrarnos con un político cuyas reformas tienen un claro afán pedagógico. Marcelino Domingo fue el primer ministro de Instrucción Pública de la República, en el gabinete de Niceto Alcalá-Zamora. Sin Constitución (dimitió poco después de aprobarse), ni Cámara parlamentaria funcional, emprendió una reforma a golpe de decreto. Bien es cierto que la mayoría de ellos fueron ratificados posteriormente por las Cortes. El reconocimiento del bilingüismo de la enseñanza, y la no-obligatoriedad de la instrucción religiosa son las reformas más conocidas por su

repercusión social en un momento de máxima sensibilidad. Con relación al profesorado, su paso por el ministerio fue de auténtica trascendencia. La lucha contra el intrusismo profesional⁴⁹. La creación de 7000 plazas de maestros nacionales y el incremento del sueldo a los maestros⁵⁰ (ver anexo XI). La reforma de las Escuelas Normales⁵¹. El llamado "Plan Profesional" es recordado por todos los maestros de más de sesenta años como el mejor que ha existido nunca en lo que se refiere a Formación del profesorado. La creación de cursillos de Selección Profesional⁵² y la creación del Patronato de Misiones Pedagógicas⁵³ dejaron un sello que ha trascendido hasta nuestros días. La creación de los "Consejos de Primera Enseñanza"⁵⁴ (Universitarios, provinciales, locales y escolares) fue otro de las propuestas más interesantes de esta época. Su operatividad, lógicamente, fue escasa. Nos encontramos verdaderamente en un caso absolutamente atípico para su época. Podemos considerar a M. Domingo como el precursor desde una posición de poder de la profesionalización docente. Su consideración respecto de la formación específica de profesores hacia los retrasados o superdotados, así como la evaluación propuesta del profesorado suprimiendo los exámenes de oposición son un auténtico ejemplo de pensamiento pedagógico e interés por la docencia en su más puro sentido profesionalizado.

Fernando de los Ríos es nombrado Ministro de Instrucción Pública a los pocos días de ser aprobada la nueva Constitución (9 de diciembre de 1931). Los artículos 48, 49 y 50 regulan la educación. Sin embargo el artículo 26 iba a tener muy serias repercusiones en el campo educativo. Este artículo dio como consecuencia la disolución de la Compañía de Jesús y afectaría al resto de órdenes religiosas en la medida en que se las prohibía ejercer la enseñanza⁵⁵. Con respecto a los maestros, el reconocimiento de la libertad de cátedra vuelve a ser asunto de Estado⁵⁶. En este proyecto se crea el "Certificado de estudios primarios". La formación de los maestros no experimenta ningún cambio con respecto a la normativa anterior.

La creación de la Sección de Pedagogía en la Universidad de Madrid⁵⁷ y la reglamentación de la Inspección de 1ª Enseñanza⁵⁸ (ver anexos), en la cual se le asignan al Inspector funciones relacionadas con la orientación y formación de maestros, se crean zonas jurisdiccionales, el Boletín de Educación, etc.

El maestro sigue siendo importante para el poder establecido, más aun, imprescindible. Su función de divulgador de doctrinas es reclamada sin miramientos desde el poder, sea del signo que sea⁵⁹. A su papel de difusor doctrinal se le añade el de renovador, constructor e ilusionador de los nuevos regímenes políticos, así como el de censor para con las ideas y las formas perjudiciales a los intereses del nuevo régimen. Sin importar lo más mínimo si en la verborrea demagógica se incurre en flagrantes contradicciones.

La victoria en las elecciones de 1933 de la CEDA abre un nuevo capítulo del periodo republicano. La inestabilidad de los gobiernos, reflejo de la inestabilidad social, se aprecia en la brevedad temporal de los ministros de Instrucción. En el 1934 fueron tres los Ministros que pasan por el Ministerio (Pareja Yébenes es el primer Ministro del Gabinete Lerroux nombrado el 16 de diciembre de 1933). Cinco semanas duró Salvador de Madariaga en el cargo. Su visión de la situación no puede ser más desalentadora⁶⁰. Sale a relucir por vez primera el problema del funcionariado. No se cita como tal, pero se deja entre ver. La situación de crisis permanente en los distintos ámbitos (social, moral, político, económico,...), hace que muchos advenedizos se apresten a cubrir sus necesidades a costa de las arcas del estado. El escaso interés en cuestiones de tipo pedagógico conducen la situación al lugar en que se describe. La reforma de las Escuelas Normales, en especial la supresión de la coeducación. La reducción de presupuestos a partir del 34 para el Ministerio de Instrucción, ralentiza el plan quinquenal de construcción de escuelas y de contratación de maestros. El "Plan Profesional" es retirado de la circulación, lo mismo que la Inspección Central de Primera enseñanza⁶¹. Mientras tanto las

Instituciones religiosas han solventado sus problemas a través de agrupaciones como SADEL y otros titulares seculares. 1935, que conoce a tres presidentes: Lerroux, Chapaprieta y Portela Valladares conoce asimismo seis ministros de Instrucción, de los cuales citaremos por ostentar el record de brevedad a Manuel Becerra que estuvo 16 días al frente del Ministerio.

La victoria del Frente Popular en febrero del 36 lleva nuevamente a Marcelino Domingo a la cartera de Instrucción en el Gobierno de Azaña. Restablece la Inspección Central, y retoma sus objetivos del 31. El 18 de julio estalla la Guerra Civil con Francisco Barnés en el Ministerio (13 de mayo de 1936). Las dos Españas enfrentadas, no solo con las armas, sino en la ideología, transmitida a través de la educación, que dará lugar a un hombre con mentalidad nueva. La guerra de las ideologías pensamos que no es incruenta (en contra de lo afirmado por Molero Pintado⁶²). Las escuelas y los maestros se van a convertir en los difusores doctrinales de las respectivas ideologías, radicalizadas sin miramientos, y excluyentes. Las evaluaciones se convierten en expresión fundamentalista de las respectivas doctrinas, lo que da lugar a depuraciones de docentes en ambos bandos. Es una locura colectiva. La valoración negativa, en muchos casos, significa la muerte. Pero el tema de las depuraciones trasciende a la propia evaluación del profesorado. Es la muestra más dramática y cerril de lo que significa una guerra fratricida. Es la muestra, en definitiva, de lo contrario a lo que significa escuela, pedagogía, enseñanza, calidad y por supuesto evaluación. Pero no sigamos, pues todo ello merecería un estudio en sí mismo.

En la zona Republicana después de Barnés, que deja el Ministerio el 4 de septiembre (Gobiernos de Casares Quiroga y Giral), pasan a ocupar el cargo, políticos sin preparación técnica, que centraron su acción, como se ha dicho, en aspectos ideológicos. Hernández Tomás (Gobiernos de Largo-Caballero y Negrín), comunista procedente de la dirección de "Mundo Obrero" ocupa el cargo en la fase más dura del conflicto y de mayor optimismo en la victoria.

Blanco González (segundo Gobierno Negrín), de la CNT ocupa el cargo en un momento en que la consciencia de la derrota es cada vez más fuerte.

Poco se puede hacer en circunstancias tan adversas. La mejora en los sueldos de los maestros, la reorganización del sistema educativo para adaptarlo a la situación del momento, y la organización de las "Milicias de la Cultura", creadas para erradicar el analfabetismo tanto en el frente como en la retaguardia, es, lo más destacado en términos generales; en lo particular cabe reseñar el Plan educativo surgido del CENU (Consejo de la Escuela Nueva Unificada) de Cataluña. También es preciso mencionar las experiencias, a menor escala, de educación de base libertaria desarrollada en puntos concretos de nuestra geografía a través de los ateneos libertarios. Todas estas experiencias si tienen algo digno por lo que realmente merecen ser destacadas es precisamente por el alto grado de compromiso, y de fe en la educación de los maestros que ejercieron en tales experiencias. La cultura como liberación y semilla de paz futura es lo que mueve a toda una pléyade de docentes a ponerse en marcha con las mejores armas que pudieran utilizarse por siempre jamás.

En la zona nacional, la Junta de Defensa Nacional, mientras organizan los respectivos ministerios, crean los órganos administrativos necesarios. En educación, se crea la Comisión de Cultura y Enseñanza que, presidida por José M^º Pemán, se encargará de procurar la continuación de la vida académica. De esta época proceden las comisiones depuradoras. La cuestión, ahora, no es crear ningún nuevo modelo educativo, sino destruir el republicano. El 30 de Enero de 1938 se crea el Ministerio de Educación Nacional, a cargo de Pedro Sainz Rodríguez. El apoyo de la Iglesia Católica al alzamiento, puso a esta en disposición de participar en la elaboración de los nuevos planes educativos. Religión, Patria y Tradición son los pilares sobre los que se asentará la escuela en la España nacional. La supresión de la

coeducación, de la actividad de la Escuelas Normales y el condicionamiento del cuerpo de inspectores, son algunas de las resoluciones de la Junta en estas fechas⁶³.

El estado de guerra generalizado en el país puso de manifiesto, como se ha dicho anteriormente, la importancia que ambos bandos le conceden a la educación⁶⁴. En situaciones como ésta y sobre todo cuando la derrota del régimen constitucional es consumada, la "evaluación" a que se somete a los encargados del adoctrinamiento adquiere una importancia y trascendencia cuyo impacto será decisivo en la sociedad venidera. La depuración-evaluación es asumida como puntal en cualquier nuevo régimen que pretenda asentarse. Y si es por la fuerza, mucho más.

Las instrucciones para la depuración de maestros son casi simultáneas al mismo alzamiento. La premura de la situación no deja lugar a dudas sobre lo desesperado de la situación. El alcalde del pueblo informa al rector de la zona y éste interviene y depura. Los abusos, injusticias, venganzas, etc., salen de sus reductos. El avance del conflicto, la ampliación del territorio y los visos de victoria, hacen que se modifiquen las condiciones de intervención. Se crean las comisiones de depuración y se elaboran de forma detallada los aspectos a tener en cuenta a la hora de evaluar: *aspectos religiosos, morales, políticos y profesionales*. O sea, se legislaba-legitimaba la purga⁶⁵. En esta evaluación no importaban apenas los aspectos pedagógicos. Sus capacidades, comportamientos, actitudes y creencias, eran valorados como buenos o malos, según el servicio que prestaran a la nueva ideología.

Conseguida la victoria, la escuela se convierte en campo de adoctrinamiento por el poder establecido. El maestro se convierte en el difusor de la doctrina del nuevo Sistema, cuyos pilares básicos son la Religión y la Patria. El maestro es agente de apostolado⁶⁶, soldado y sacerdote cuya misión es la de guiar por el camino de la verdad a los jóvenes del futuro⁶⁷. No importa que a los jóvenes y niños se les exija un duro esfuerzo. Conocidos pedagogos de la

época ya advierten a los maestros para que desconfíen del "*instruir deleitando*", y al pequeño se le advierte que la "*vida es milicia*", de manera que el sacrificio, el esfuerzo y el combate es lo único que puede crear espíritus victoriosos, semejantes a los de los cruzados que salvaron a la Patria⁶⁸. El control no sólo corresponderá al Servicio de Inspección sino que además y mediante acuerdo firmado en 1941 la jerarquía eclesiástica podrá inspeccionar las escuelas para velar sobre la pureza de la fe, las costumbres y la educación religiosa.

El control para los aspirantes comienza por la triple certificación de buena conducta (párroco, alcalde, Guardia Civil). Los exámenes de oposición a maestros de 1940 restringe la participación a quienes además del título académico, sean militantes de Falange, oficiales provisionales o de complemento, excombatientes, o excautivos...⁶⁹. Al concurso convocado en 1941 para cubrir 4000 plazas, podían acudir oficiales provisionales, de complemento y honoríficos, que poseyeran el título de maestro, bachiller o certificado de estudios equivalentes y siete meses al menos de servicio activo en el frente de batalla. La clasificación no la hace el Ministerio de Educación sino el del Ejército. Los bachilleres, primero con doce y más adelante con 14 años vuelven a tener acceso a las escuelas Normales. La formación es dispuesta acorde lógicamente con el nuevo régimen⁷⁰. La posibilidad de control ideológico sobre los futuros maestros es más fácil de conseguir con estas condiciones.

En cuanto a evaluación en el terreno estrictamente pedagógico se puede decir que hasta el año 1957 no hubo nada nuevo. La preocupación se centró en profundizar y perfeccionar los instrumentos de evaluación ya existentes. En éste año el lanzamiento del Sputnik I por parte de la Unión Soviética supuso un duro golpe para la sociedad americana. Como consecuencia la evaluación asumió la obligación de controlar si las grandes sumas invertidas en los nuevos programas nacionales eran utilizadas adecuadamente y si se conseguían los resultados esperados. Esta labor supuso inicialmente un gran fracaso para los evaluadores, ya que los

resultados que obtenían a través de los métodos hasta entonces desarrollados no satisfacían las necesidades de quienes tenían la necesidad de elaborar programas, ni las de aquellos cuyo cometido era determinar la eficacia de los mismos y, consecuentemente, planear su mejora. Cronbach (1963) criticó duramente la situación de la evaluación, asegurando que las bases sobre las que se asentaba eran poco consistentes y de escasa utilidad. Para este autor, uno de los fines primordiales de la evaluación era la obtención de la información que resultara útil de cara al proceso de toma de decisiones. Se produjo entonces un cambio sustancial: los evaluadores abandonaron el campo especulativo de la teoría y las suposiciones y pasaron a la práctica y mejora de la realidad. Esta nueva actitud dio como resultado la aparición progresiva de nuevas conceptualizaciones sobre la evaluación. Hubo autores que se dedicaron a proponer reformas del modelo de Tyler (Provus, 1971; Eisner, 1967). Otros, a intentar solucionar los problemas derivados de la aplicación de tests normalizados. Las pruebas estandarizadas, elaboradas para determinar el grado medio de conocimientos de los alumnos, no permitían diagnosticar las necesidades ni valorar los avances de los niños con problemas o los cambios específicos de una escuela dentro de un programa; además, no parecía muy viable su utilización dada la considerable heterogeneidad en los modos de implantación de un programa, por lo que parecía difícil poder adaptarlas, a no ser que se eliminaran objetivos que en algunas escuelas o distritos podían ser importantes. Ante estas dificultades, algunos autores recomendaron, como alternativa a los tests basados en normas, la utilización de tests basados en criterios (Glaser, 1963; Tyler, 1967; Popham, 1983). Cook propuso el empleo del método de análisis sistemático para la evaluación de programas. Hubo además un tercer grupo de autores que se dedicó a crear modelos de evaluación que diferían radicalmente de los ya existentes. Estos nuevos modelos insistían en algunos aspectos, como la evaluación de objetivos planificados y no planificados, los estudios de inversión económica y los resultados y la utilización de la

evaluación (Scriven, 1967; Stufflebeam & Shinkfield, 1987; Stufflebeam y otros, 1971; Stake, 1967), en los que no se había pensado antes y cuyo planteamiento venía demandando por el contacto con la realidad social. En líneas generales, todos estos modelos de nuevo cuño hacían hincapié en la necesidad de enjuiciar el mérito o valor del objeto de la evaluación.

Algo más en detalle analizaremos estos modelos en el tercer capítulo. Sin embargo, es preciso advertir que las implicaciones que tienen en la evaluación del profesorado son de tipo indirecto, y prácticamente nunca están pensados como modelo de evaluación para profesores.

Son los últimos años del franquismo un periodo de cierta estabilidad política y gran desarrollo económico (incluso a escala internacional) los que propician la primera Ley de Educación desde la Ley Moyano. En la LGE de 1970 (Ley Villar Palasí)⁷¹ la evaluación del profesorado queda en manos del Servicio de Inspección Técnica de Educación (SITE). En el artículo 142 de la citada Ley se puede leer que entre las funciones asignadas al SITE está la de *"evaluar el rendimiento educativo de centros y profesores en colaboración con los ICES"*. Posteriormente, en el Decreto de reglamentación del SITE⁷², en su artículo 4º se dice que *"la evaluación del profesorado se aplicará a su promoción e incentivación"*. Sin embargo la crisis del petróleo en el 73 influyó negativamente en la puesta en práctica y desarrollo de la LGE. Muchas de las propuestas que aparecían en la Ley no se pueden llevar a la práctica por problemas presupuestarios. Los planes de evaluación del profesorado es uno de ellos.

Desde la Constitución del 78 se han producido algunos cambios. Aunque bien es cierto que más de forma que de fondo. Las Autonomías con competencias educativas, han asumido también la inspección escolar. El siguiente reglamento del SITE data de 1989⁷³, ya con la LOGSE en imparable proceso de implantación. Entre las funciones, figura la de *"evaluar el rendimiento del sistema a través del análisis de la organización, funcionamiento y resultados de los centros, servicios y ejecución de programas"*. En este caso la referencia a la evaluación

del profesorado ha desaparecido del texto. Solamente se conserva como función de los servicios de inspección en las Comunidades de Andalucía⁷⁴ y Canarias⁷⁵.

En 1995 se promulga una Ley Orgánica cuyo fundamento es la propia evaluación del sistema educativo. Es la LOPEG, que vuelve a crear el cuerpo de inspectores, a los que se les asigna sin ningún tipo de ambigüedad la evaluación del profesorado. Y en 1996 se emite una Orden de Regulación del Funcionamiento de la Inspección⁷⁶. En el punto primero se señala entre otras funciones la de "*Participar en la evaluación del sistema educativo, especialmente en la que corresponde a los centros escolares, la función directiva y la función docente*". A partir de esta Ley se dictan toda una serie de disposiciones que la completan, desde los nuevos R.O.C. para primaria y secundaria, hasta las normas para ser beneficiario de un permiso por estudios, en los cuales, por cierto, se introduce la necesidad de ser evaluado por el inspector; lo mismo que para obtener la habilitación para ejercer la función directiva. En realidad podemos decir, que esta evaluación se irá asentando como medio de promoción en el cuerpo. Es una vuelta al pasado, en el fondo y en la forma. Por otra parte es volver a disponer de un cuerpo, que desde el 84 se había visto relegado a tareas burocráticas fundamentalmente, con un control fehaciente sobre los profesores, con capacidad de influir con sus decisiones en la promoción de los mismos. Nos encontramos, por tanto, ante un tipo de evaluación "funcionarializadora" (valga la expresión). El inspector vuelve a jugar un papel protagonista en su quehacer profesional, al servicio del Estado, asumiendo un papel de controlador y fiscalizador, que en definitiva es su razón de ser *ab origine*.

Los planes EVA (evaluación de centros), que se ponen en marcha durante el curso 91/92 y que con relación al profesorado, todo hay que decirlo, son bastante ambiguos, surge como necesidad de evaluación externa de los centros docentes con la finalidad de producir una reflexión sobre aspectos relacionados con la actividad organizativa (principalmente) y docente.

Sin embargo, al asignar esta misión evaluadora al SITE, se pierde todo tipo de neutralidad, y lo que en un principio surge como un tipo de evaluación no formal, con un carácter, hasta cierto punto, profesionalizador, se torna en una *evaluación burocrática* (ver pág 46). Sobre la función inspectora, volveremos más adelante para reseñar algunos aspectos importantes con respecto al papel que el poder les asigna, el papel que juegan en la evaluación del profesorado y la visión que el profesorado tiene de los mismos.

Desde el punto de vista legislativo, en la CE solo hemos encontrado referencias a la evaluación del profesorado por parte de los servicios de inspección en Bélgica, Francia, Grecia e Italia (UNESCO 1969 y MEC 1982).

Haciendo un breve resumen de esta perspectiva histórica, el término *evaluación* comenzó asociado a *examen* y así continuó, en parte hasta nuestros días. Tal dimensión y significado se aplicó al profesorado. Sin embargo, y sobre todo a partir de la Revolución Francesa este término se ha ido cargando de significados. Al asumir el Estado las responsabilidades en materia educativa empieza a valorar la labor docente desde posiciones relacionadas con los intereses propios de la reproducción social. A los profesores se les empezará a valorar por su preparación según los criterios de los poderes fácticos, que establecen los planes de estudio y crean las escuelas de formación (evaluación inicial) como por el desarrollo de su labor social, política y religiosa. En este recorrido histórico hemos tratado de resaltar todos estos avatares que han afectado a los profesionales de la educación. Hemos visto como las distintas ideologías buscaban la complicidad de los profesores para que desde sus aulas “moldearan” las mentes de sus alumnos con vistas a dar continuidad a sus posiciones de poder. Los cuerpos de inspectores se crean para tener un control de estas situaciones. Hemos visto como el maestro podía ser evaluado según la pureza de sus doctrinas, así como

por su comportamiento social. Podía incluso ser evaluado por el conocimiento que sus alumnos tenían del catecismo, o por la lengua de los libros impresos. La no adhesión pública a la monarquía podía ser motivo de sanción, y en periodos de máxima tensión, la discrepancia con el poder, podía significar incluso la muerte.

Mientras tanto no dejan de investigarse otro tipo de significados para el término *evaluación*. La *evaluación educativa* basada en los objetivos, la aparición de nuevos modelos de evaluación, y sobre todo el cambio en la orientación de los modos evaluadores a partir del comienzo de la carrera espacial. Todas estas cuestiones influyen de forma indirecta en la evaluación del profesorado. A partir de aquí, en las sociedades democráticas, la evaluación burocrática, y la autocrática (evaluaciones formales) empiezan a tomar asiento, sin abandonar la evaluación política (no formal), por cierto. Estas son las bases que permiten pensar a una serie de investigadores en una evaluación de tipo democrático (no formal). Para nosotros esto nos conduce a la *evaluación profesionalizadora del profesorado*, de forma que basándonos en el conocimiento proporcionado por la evaluación de éste en otras épocas nos induce hacia una evaluación que intenta dejar al margen a los poderes fácticos, y que procura dar una responsabilidad en su perfeccionamiento al propio docente.

La profesionalización docente que pretendemos asociada al proceso evaluador, pasa por conocer estas situaciones que hemos expuesto, pero a la vez por conocer otros aspectos teórico - científicos que contribuyan a asentar un *corpus* de conocimiento específico que permita diseñar el proceso profesionalizador que realmente contribuya a elevar la calidad de enseñanza y el nivel de satisfacción profesional propio de quién desarrolla una actividad del nivel de responsabilidad como la de los docentes. Es, por tanto, en el próximo capítulo donde emprendemos una revisión de esta índole con el fin expuesto.

NOTAS

- 1.- Término que lleva implícitos otros significados como evaluación religiosa, económica o social.
 - 2.- STUFFLEBEAM, D.L. & SHINKFIELD, A. Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Ed Paidós/MEC. Barcelona, 1987. P 33 ss.
 - 3.- Todo el libro de HUARTE DE SAN JUAN es un tratado (manual, como se dice ahora) sobre las cualidades del discípulo y de como el maestro debe atenderlas, pero de forma especial ver sobre este tema el capítulo III.
 - 4.- CONDORCET.- "RAPPORT ET PROJET DE DECRET SUR L'ORGANISATION GÉNÉRALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE". presentado en 1792 a la Asamblea Nacional por Condorcet en nombre de la Junta de Instrucción Pública. En SORIA, G.- "Grande Histoire de la Revolution Francaise". Tomo III. Ed Bordas. Paris, 1987.

De todas formas para conocer en detalle estos proyectos adjuntamos en los anexos:

 - EXTRAIT DU PROJET DE DECRET SUR L'ORGANISATION GÉNÉRALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE PRÉSENTÉ À L'ASSEMBLÉE LÉGISLATIVE PAR CONDORCET AU NOM DU COMITÉ D'INSTRUCTION PUBLIQUE. (20, 21 AVRIL 1792).
 - APERÇU DES FRAIS QUE COÛTERA LE PLAN D'INSTRUCTION PUBLIQUE, PRÉSENTÉ, AU NOM DU COMITÉ D'INSTRUCTION PUBLIQUE, PAR M. CONDORCET, DÉPUTÉ DU DÉPARTEMENT DE PARIS. (24 MAI 1792).
 - 5.- Il sera créé et organisé une instruction publique, commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes, et dont les établissements seront distribués graduellement dans un rapport combiné avec la division du royaume. (EXTRAIT DE LA CONSTITUTION. 3 - 14 Septembre 1791).
 - 6.- Sobre esta cuestión ver (*):
 - Project Fouché (18 - août - 1792).
 - Project Chenier (12 - Décembre - 1792).
 - Project Lanthenos (18 - Décembre - 1792).
 - Contra - Project Leclerc (18 - Décembre - 1792).
 - Project Romme (20 - Décembre - 1792).
 - Project Saint - Etienne (21 - Décembre - 1792).
 - Project Bancal (24 - Décembre - 1792).
 - Project Arbogast (1792).
 - Project Jean-Bon-Saint-André (1792-1793).
- (*) Las fechas están modificadas según las equivalencias de nuestro actual calendario.
En GREARD, M. Tome I, De 1789 à 1833.
- 7.- Ya en el Proyecto de Ley presentado a la Asamblea Nacional por M. Talleyrand-Perigord el 10, 11, 19 de Septiembre de 1791 (y que no fue aceptado) se proponía la inspección y supervisión a dos miembros notables de la Comuna. (Parte I, art. 7; Parte IV, art. 15; Parte XVIII, art. 1-12).

No debemos dejar de señalar, como cuestión curiosa, pero importante, en atención al modelo de escuela laica por antonomasia, como es la francesa, que de este modelo, el de Talleyrand, con respecto al de Condorcet la religión es sacada de las escuelas.
 - 8.- Décret relatif au remplacement des instituteurs qui n'ont pas enseigné les principes de la Révolution. (23 Fructidor An I (9 Septembre 1793)).

En GREARD, M. Tome I, De 1789 à 1833. (Pag. 65 ss).
 - 9.- El jacobinismo es el movimiento político de la extrema izquierda burguesa y pequeño burguesa, y se caracteriza por su antimilitarismo y anticlericalismo y por su defensa extrema de los valores de la democracia formal. Procede esta doctrina del *Club de los jacobinos* surgido en 1789 en Versalles, al comienzo de la Revolución Francesa.

10.- Los girondinos pertenecían a la burguesía negociante que defendía la propiedad y la libertad económica contra las limitaciones y el igualitarismo de los sans-culottes (así se conocía a los revolucionarios parisienses miembros de las clases populares, que apoyaron al Gobierno Jacobino, y que adoptaron el uso de pantalones en lugar del culotte tradicional, de ahí su nombre). Carecían de una política clara al margen de su oposición al radicalismo de los jacobinos.

Los tratados de historia consideran a Condorcet como uno de sus miembros más destacados.

11.- Décret relatif à l'établissement des Écoles Normales. (9 Brumaire An III (30 Octobre 1794)).

En GREARD, M. Tome I, De 1789 à 1833. (Pag. 98 ss).

12.- MONTESQUIEU.- "De L'esprit de Loix". En el livre quatrieme: "Que les loix de l'education doivent être relatives aux principes du gouvernement"; chapitre premier: "Des loix de l'education", se puede leer:

"Les loix de l'éducation feront donc différentes dans chaque espece de Gouvernement; dans les Monarchies elles auront pour objet l'honneur, dans les Républiques la Vertu, dans le Despotisme la crainte". (pag 29).

Ver también sobre esta cuestión:

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA. TEXTOS Y DOCUMENTOS. TOMO I. Pg 32. Ed MEC. Madrid 1979.

13.- CONSTITUCIÓN DE 1812. TITULO IX: DE LA INSTRUCCIÓN PUBLICA. CAPITULO ÚNICO. En el artículo 336 puede leerse:

"En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir, contar y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles".

Ver también sobre esta cuestión:

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA. TEXTOS Y DOCUMENTOS. TOMO I. Pg 431. Ed. MEC. Madrid 1979.

14.- INFORME DE LA JUNTA CREADA POR LA REJENCIA PARA PROPONER LOS MEDIOS DE PROCEDER AL ARREGLO DE LOS DIVERSOS RAMOS DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA. En QUINTANA (Pág. 175 - 191).

15.- DICTAMEN Y PROYECTO DE DECRETO SOBRE EL ARREGLO GENERAL DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA, PRESENTADOS A LAS CORTES POR SU COMISIÓN DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. MADRID 7 DE MARZO DE 1814.

16.- *Ibidem..- " Los reglamentos particulares que se formarán después señalarán las calidades que han de acompañar a los maestros. La Junta ha creído que no debía determinar más que una, que es la habilitación por medio de examen. En las escuelas públicas este requisito parece absolutamente necesario para que los nombramientos no recaigan en sugetos (sic) incapaces..." (Pág 179)*

Sobre esta cuestión ver también:

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA. TEXTOS Y DOCUMENTOS. TOMO I. Pg 384. Ed MEC. Madrid 1979.

17.- *Ibidem. " En cuanto á su dotación, cree la Junta que debe costearse de los fondos públicos y no bajar del valor de cincuenta fanegas de trigo..." (Pg 179).*

18.- *Ibidem. " Dotándolos (a los maestros) suficientemente para que puedan vivir con comodidad y decencia, y asegurándoles una jubilación decorosa con que descansen y vivan cuando hayan cumplido el tiempo de su enseñanza". (Pg 187).*

19.- *Ibidem. "... Las recompensas puramente pecuniarias envilecen... Las condecoraciones y honores... hacen de menos la profesión de enseñar... Así una disminución de los años de enseñanza concedida a los maestros que en un tiempo determinado hayan dado más discípulos sobresalientes, es el premio más a propósito para recompensar su habilidad y sus desvelos. En el caso de que todavía quieran seguir en su útil y digna ocupación, podrá, desde entonces y mientras duren en la enseñanza, señalárseles un aumento de dotación igual al tercio de la jubilación que han de disfrutar después..." (Pg 187).*

20.- Ibidem. "... No basta que los maestros sean hábiles, los libros claros,... es necesario que un sistema de organización bien y fuertemente combinado dirija la enseñanza y la vigile" y más adelante "Los exámenes públicos de los alumnos se realizarán ante las autoridades públicas... y serán una verdadera prueba del cumplimiento y habilidad de los maestros". Pg (184).

21.- "PLAN DE ESTUDIOS Y ARREGLO GENERAL DE LAS UNIVERSIDADES DEL REINO" (PLAN COLOMARDE).- Art 240: "El Rector oirá o hará que comisiones de su confianza oigan las explicaciones de los maestros, calando sobre la pureza de las doctrinas religiosas y monárquicas".

En el anexo está el Plan y Reglamento de escuelas de primeras letras. El Título XIV (Juntas de Pueblo), el Título XVII (Policía de las Escuelas, y prácticas religiosas que han de observarse en ellas) y el Título XVIII (Escuelas de niñas) son realmente curiosos y orientativos sobre las expectativas que el Estado tiene de las escuelas.

Sobre esta cuestión, ver también:

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA. TEXTOS Y DOCUMENTOS. TOMO II. Pg 20 y 100. Ed MEC. Madrid 1979.

22.- PLAN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA APROBADO POR REAL DECRETO DE 4 DE AGOSTO DE 1836 (Duque de Rivas). En el título V se desarrollan las normas sobre la constitución, composición y funciones de estas comisiones. En el artículo 116 se puede leer: "Estará a cargo de esta Comisión:

1º... y vigilar la conducta de los profesores..."

Sobre esta cuestión, ver también:

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA. TEXTOS Y DOCUMENTOS. TOMO II. Pg 138 ss. Ed MEC. Madrid 1979.

23.- MAILLO, A. "Historia de la inspección en España." Pg 21 ss.

24.- PLAN DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA DE 21 DE JUNIO DE 1838 (PLAN SOMERUELOS) Y REGLAMENTO DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA ELEMENTAL DE 26 DE NOVIEMBRE DE 1838. Artículo 12.

Sobre esta cuestión, ver también:

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA. TEXTOS Y DOCUMENTOS. TOMO II. Pg 147 Y 155 SS. Ed MEC. Madrid 1979.

Hay que advertir no obstante que ya desde 1834 se venía tratando de regular la escuela normal. De hecho, como puede apreciarse en el artículo 13 del Plan del Duque de Rivas (anexo VI) ya se recogía esta propuesta.

25.- La enseñanza secundaria y la universitaria se regulará según el "PLAN GENERAL DE ESTUDIOS" (PLAN PIDAL) Aprobado por Real Decreto de 17 de Septiembre de 1845.

26.- Real Decreto 30 de Marzo de 1849.

27.- LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA" DE 9 DE SEPTIEMBRE DE 1857 (LEY MOYANO). Art 7º: "La primera enseñanza elemental es obligatoria para todos los españoles. Los padres o tutores o encargados enviarán a las escuelas públicas a sus hijos y pupilos desde la edad de seis hasta los nueve; a no ser que les proporcionen suficientemente esta clase de instrucción en sus casa o en establecimiento particular".

28.- El Krausismo es una corriente filosófica que se desarrolla en la segunda mitad del s.XIX, tomando como base el pensamiento de F. Krause. En España tuvo una gran influencia (más, por supuesto, que en Alemania, de dónde era Krause). Moldea las ideas de intelectuales de orientación Pan-Europea, y defensores de un republicanismo laico (reformista y conservador a la vez). Su defensa de la reforma universitaria (descentralización administrativa), y de la libertad de cátedra, será origen de la I.L.E.

29.- LEY DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA DE 2 DE JUNIO DE 1868 (Ley Orovio o Severo Catalina). Puede leerse, por ejemplo, en el artículo 17: "*Siendo la doctrina cristiana base de la instrucción primaria, el Párroco o Regente de la parroquia tendrá siempre expedida su facultad de asistir a la escuela cuando le parezca, examinar a los niños y niñas; darles lección de catecismo en la escuela o en la iglesia, en los días y a la hora compatible que disponga, y vigilar sobre la pureza de las doctrinas que el maestro difunda a sus discípulos*".

En COLECCIÓN LEGISLATIVA DE ESPAÑA. TOMO XCIX. Imp: M^o de gracia y justicia. Madrid. 1868.

30.- DECRETO DE 14 DE OCTUBRE DE 1868 POR EL QUE SE DEROGA LA LEY DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA DEL 2 DE JUNIO DEL MISMO AÑO. Comienza el decreto con las siguientes palabras: "*Entre las leyes con que el poder derrocado por nuestra gloriosa Revolución limitó la libertad de enseñar, ninguna ha producido en el país una impresión tan desoladora como la promulgada el 2 de junio de este año. Colocando la primera enseñanza en manos del clero, reprimiendo duramente una de las principales manifestaciones de la libertad, y haciendo al Estado instrumento de miras ajenas, no podía menos de ser motivo de justa alarma para los que desean sinceramente la cultura intelectual del país*".

31.- Ibídem. Se puede leer más adelante: "*Uno de los medios empleados con más persistencia por la ley del 2 de junio para volver la primera enseñanza al lamentable estado que tuvo en otros siglos, ha sido privar a los Maestros de consideración, dignidad e independencia. Se ha desconfiado de ellos; se les ha impuesto obligaciones impropias de su instituto; se les ha sometido a una vigilancia depresiva y se ha acibarado su existencia haciéndoles rescalar de sus palabras y actos más inocentes...*"

32.- DECRETO DE 21 DE OCTUBRE DE 1868 reorganizando la enseñanza sobre los principios de amplia libertad que inspiraban toda la obra de la revolución, determinando la legislación que ha de regir en la enseñanza. Artículo 5^o "*La enseñanza es libre en todos sus grados y cualquiera que sea su clase*".

En MARTINEZ ALCUBILLA. Tomo IX. Pag 583.

33.- Este periodo comienza con la destitución-abdicación de Isabel II, provocada por la revolución de 1868, continúa con la regencia de Serrano (1869-1870), Sigue con el periodo monárquico de Amadeo I (1870-1872), para continuar con la proclamación de la 1^a República (1872-1874) y termina con la Restauración a través del golpe de estado del general Pavía (reinado de Alfonso XII que comienza en 1874).

34.- PUELLES BENITEZ, MANUEL. INTRODUCCION A LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA. TEXTOS Y DOCUMENTOS. TOMO III. Pg 15 SS. Ed MEC. Madrid 1982.

35.- CIRCULAR DEL MINISTRO DE FOMENTO DE 26 DE FEBRERO DE 1875: "...el Gobierno no puede consentir que en las cátedras sostenidas por el Estado se explique contra un dogma que es la verdad social de nuestra patria...

...si desdichadamente V.S. tuviera noticia de que alguno no reconociera el régimen establecido o explicara contra él, proceda sin ningún género de consideración a la formación del expediente oportuno...". Tomado de HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA. TEXTOS Y DOCUMENTOS. TOMO III. Pg 55 SS. Ed MEC. Madrid 1979.

36.- "EXPOSICION COLECTIVA". TEXTO REDACTADO POR GUMERSINDO AZCARATE. MARZO 1875: "*Lo que se pretende es fiscalizar la doctrina que cada cual profesa y el método conforme al que la expone, sujetando así al profesor a la censura..., para ponerle...trabas y límites, que son absolutamente incompatibles con el fin de la ciencia y su cultivo*". Tomado de HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA. TEXTOS Y DOCUMENTOS. TOMO III. Pg 147 Y 253. Ed MEC. Madrid 1982.

37.- El artículo 11 de esta Constitución genera a nivel social un amplio debate sobre la libertad religiosa, reflejado en los Decretos, Órdenes e Instrucciones que se dictan a partir de la aprobación de la citada Constitución, así como en los en los artículos de revistas y periódicos de la época o conferencias pronunciadas en diferentes ámbitos intelectuales , políticos y religiosos.

Ver MARTINEZ ALCUBILLA.

Ver CALVO MARCOS.

38.- Ya en un Decreto de 29 de julio de 1874 se señala que la inspección del gobierno se centrará en cuestiones morales e higiénicas.

39.- Ibidem. Pag 23 ss.

40.- PICAVEA, M. EL PROBLEMA NACIONAL. HECHOS, CAUSAS, REMEDIOS. Madrid 1889.

Sobre los maestros de enseñanza primaria dice:

"Ya el maestro es en España un ser horriblemente formado; mejor dicho, deformado. En las Normales, nada se le enseña; pero en cambio le desquician la natural inteligencia..."

...Se les sitia por hambre y se les reduce a la condición de mendigos...

Luego viene lo profesional, que es llegar a la más radical impotencia del oficio. Ni locales (cuadras destartaladas), ni material pedagógico, ni ayudantes, ni autoridad, ni disciplina, ni cosa con cosa...

Resultados: ... maestros ignorantes, cuasi mendigos, desprovistos de todo prestigio e influencia social, desconsiderados por la plebe y maltratados por los cacicuelos..."

También JOAQUÍN COSTA en Maestro, escuela ... señala:

"Es asimismo de capitalísima gravedad la humillante y depresiva condición en que al maestro se ha colocado en España..." (Págs 292 ss)

41.- JOAQUIN COSTA.- RECONSTITUCIÓN Y EUROPEIZACIÓN DE ESPAÑA...(Págs 25 ss).

Sobre esta cuestión, ver también:

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA. TEXTOS Y DOCUMENTOS. TOMO III. Pg 305 ss. Ed MEC. Madrid 1982.

42.- Señalaremos como ejemplo el DISCURSO LEIDO ANTE LA REAL ACADEMIA DE CIENCIAS MORALES Y POLÍTICAS EN LA RECEPCIÓN PÚBLICA DEL EXCMO SR. CONDE DE TORENO SOBRE LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA el 16 de enero de 1881. Es una "contestación" a las ideas de Giner de los Ríos y de la ILE. Hay que decir que el Conde de Toreno (Francisco de Borja Queipo de Llano fué alcalde de Madrid al producirse la Restauración en 1874, para en 1875 pasar a ocupar un puesto como ministro, en el que permaneció durante cuatro años, 1879, en el que fué promovido a presidente del Congreso de los Diputados.

No obstante sobre esta cuestión se puede consultar tanto la legislación como los discursos y escritos de la época, entre otros en:

- MARTINEZ ALCUBILLA

- CALVO MARCOS

43.- El Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes se crea el 18 de abril de 1900 en el gobierno de Francisco Silvela, siendo María Cristina la Reina regente. Anteriormente las cuestiones educativas estaban en manos del Ministerio de la Gobernación y posteriormente de Fomento.

44.- Ver Real Decreto de 21 de julio de 1900 y Real Decreto de 26 de octubre de 1901.

Sobre esta cuestión ver también:

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA. TEXTOS Y DOCUMENTOS. TOMO III. Ed MEC. Madrid 1982.

45.- REAL ORDEN DE 13 DE OCTUBRE DE 1925 SOBRE PROPAGANDAS ANTIPATRIOTICAS Y ANTISOCIALES:

"Los inspectores de Primera enseñanza en las visitas que realicen, examinarán los libros de texto en las escuelas, y si no estuviesen escritos en español o contuvieran doctrinas de tendencias contrarias a la unidad de la Patria, o contra las bases que constituyen el fundamento del régimen social, los harán retirar inmediatamente de manos de los niños y procederán a formar expediente al Maestro, suspendiéndole de empleo..."

También examinarán a los niños sobre la instrucción que en estas materias hayan recibido, y de observar alguna falta procederán con el mayor rigor.

En dichas visitas deberán enterarse los Inspectores de la conducta que los maestros observen, y si esta fuera de pernicioso ejemplo en la localidad...". Tomado de HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA. TEXTOS Y DOCUMENTOS. TOMO III. Pg 217. Ed MEC. Madrid 1982.

- 46.- RODOLFO LLOPIS ET ALL "LA REVOLUCION EN LA ESCUELA. DOS AÑOS EN LA DIRECCION GENERAL DE PRIMERA ENSEÑANZA. M. Aguilar ed. Madrid, 1933:
"En el fondo de todo revolucionario auténtico hay siempre un educador. Como en el fondo de todo educador digno de ese nombre hay siempre un revolucionario.
La revolución que aspira a perdurar acaba refugiándose en la Pedagogía". Tomado de HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA. TEXTOS Y DOCUMENTOS. TOMO IV. Pg 32. Ed MEC. Madrid 1991. Prólogo de A. Molero Pintado.
- 47.- STUFFLEBEAM, D.L. & SHINKFIELD, A (1987). Pgs. 33 ss.
- 48.- Esta concepción de evaluación es criticada desde hace tiempo por aquellos que piensan que se intenta abordar la problemática de las ciencias sociales con criterios propios de las ciencias naturales.
- 49.- DECRETO DE 21 DE MAYO DE 1931. Más del 50% de los maestros de las instituciones privadas, en ese momento, carecían de la titulación reglamentaria.
Sobre esta cuestión ver:
 - ARANZADI, 1931. (Pag. 138)
 - HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA. TEXTOS Y DOCUMENTOS. TOMO IV. Ed MEC. Madrid 1991. Prólogo de A. Molero Pintado. (Pg. 38).
- 50.- DECRETO DE 23 DE JUNIO DE 1931. En el preámbulo del decreto advierte de la necesidad que el país tendría en ese momento de 27.151 escuelas, a parte de las 35.716 existentes en ese momento. La imposibilidad de efectuarlo instantáneamente hace que se impongan un plazo de 5 años. De momento:
"Art 1º. Se autoriza al M.I.P. para crear, a partir del 1º de julio, 7000 plazas de Maestros y Maestras con destino a las escuelas nacionales.
Art 2º ... dotadas en 5000 pts cada una de ellas.
Art 4º ... y para que la formación y selección del Magisterio nacional responda al actual empeño educativo de la República, organizará cursillos intensivos..."
Sobre esta cuestión ver:
 - ARANZADI, 1931. (Pag 283 ss).
 - HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA. TEXTOS Y DOCUMENTOS. TOMO IV. Ed MEC. Madrid 1991. Prólogo de A. Molero Pintado. (Pg. 144 ss).
- 51.- DECRETO DE 29 DE SEPTIEMBRE DE 1931. La necesidad del bachillerato superior, La selectividad de los aspirantes, los tres años de estudios en las Escuelas Normales, el estudio de especialidades en el tercer curso (párvulos, retrasados, superdotados, etc), las prácticas con sueldo durante el cuarto año en escuelas del estado, y la incorporación al Escalafón del Magisterio al terminar toda la carrera, así como el régimen de coeducación para los futuros maestros, fueron las innovaciones propuestas por M Domingo. Demasiadas quizá, y desde luego, muchas de ellas demasiado fuertes para la sociedad del momento.
- 52.- DECRETO DE 3 DE JULIO DE 1931. Las oposiciones para la incorporación al cuerpo de Maestros tal como se venían desarrollando (exámenes-oposición), considera M. Domingo que no eran el método más idóneo para lo que se pretendía. Mediante este Decreto pone en marcha *"de forma experimental"* los *"Cursillos de Selección Profesional"*. Se dividen en tre apartados: A) Clases de Pedagogía... B) Prácticas de enseñanza... C) Lecciones de orientación cultural y pedagógica. Los diarios, observaciones, prácticas... entran a formar parte de la oposición al cuerpo de maestros. Toda una revolución sin precedentes y lamentablemente de corta duración y sin continuidad.
- 53.- DECRETO DE 29 DE MAYO DE 1931.
- 54.- DECRETO DE 9 DE JUNIO DE 1931.
- 55.- DISOLUCION DE LA COMPAÑIA DE JESUS. DECRETO DE 23 DE ENERO 1932.
 - LEY DE CONFESIONES Y CONGREGACIONES RELIGIOSAS. 2 DE JUNIO DE 1933.
 - COMISIONES MIXTAS PARA LA SUSTITUCIÓN DE LOS CENTROS DOCENTES DE LAS ORDENES RELIGIOSAS. DECRETO DE 7 DE JUNIO DE 1933.

56.- PROYECTO DE BASES DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y SEGUNDA ENSEÑANZA. BASE SEPTIMA.

57.- CREACION DE LA SECCION DE PEDAGOGÍA EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE MADRID. DECRETO DE 27 DE ENERO DE 1932. Con este Decreto se suprime la Escuela Superior del Magisterio (1909-1932).

58.- DESARROLLO ORGANICO DE LA INSPECCIÓN DE PRIMERA ENSEÑANZA. DECRETO DE 2 DE DICIEMBRE DE 1932.

59.- SOBRE LA ESCUELA LAICA. CIRCULAR DE 12 DE ENERO DE 1932.

"Los Maestros deben aprovechar esta circunstancia para hacer a sus alumnos una serie de lecciones en las que sea la Constitución el tema central de la actividad escolar...

Es momento de gran alegría para todos. De alegría y de meditación. De meditación y de responsabilidad. De responsabilidad sobre todo para los Maestros, a quienes la República confía en gran parte esa misión renovadora y de quienes la República espera han de cumplirla con fervoroso entusiasmo.

La escuela ha de ser laica... Toda propaganda política, social, filosófica y religiosa queda terminantemente prohibida en la escuela.

Los Maestros revisarán cuidadosamente los libros utilizados en sus Escuelas, retirando aquello que..."

Sobre esta cuestión ver:

- ARANZADI, 1932. (Pag. 39ss)

- HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA. TEXTOS Y DOCUMENTOS. TOMO IV. Pg 163 ss. Ed MEC. Madrid 1991. Prólogo de A. Molero Pintado.

60.- Dice MADARIAGA, S en "España...":

"Cuando en 1934 el autor de estas líneas pasó por el Ministerio de Instrucción Pública durante un breve lapso (cinco semanas) halló que había en España alrededor de 10500 maestros sin escuela y 10500 escuelas sin maestro. En una palabra, los maestros de escuela como todos los demás cuerpos del Estado español, arrastraban un peso muerto considerable de gente sin sentido moral, cuyo único objetivo en la vida consistía en cobrar del Estado sin trabajar. El problema de la enseñanza venía, pues, a resolver no tanto en como educar a los educandos, como en educar a los educadores...". Pag 496.

Sobre esta cuestión ver también:

- MADARIAGA, S. "Anarquía y Jerarquía". Cap VII. Pags.: 209-236.

- HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA. TEXTOS Y DOCUMENTOS. TOMO IV. Pg 69 ss. Ed MEC. Madrid 1991. Prólogo de A. Molero Pintado.

61.- DECRETO DE 18 DE OCTUBRE DE 1935.

62.- Ibidem. Pg 91.

63.- Como se ha señalado la legislación de este periodo es un claro exponente de la situación de confrontación bélica originada por la confrontación ideológica. Las referencias que se han hecho pueden encontrarse en *HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA. TEXTOS Y DOCUMENTOS. TOMO IV. Ed MEC. Madrid 1991. Prólogo de A. Molero Pintado.*

64.- Según PUELLES BENITEZ, M., (1980) *"La educación, desde todos los bandos, desde todas las perspectivas ha sido objeto, de idolatría, de una fe entusiasmada, o de una esperanza ilimitada"*.

65.- CRESPO REDONDO, J. y otros: *Purga de maestros en la Guerra Civil. La depuración del Magisterio nacional de la provincia de Burgos.* Ed Ámbito. Madrid, 1987.

66.- Ningún libro pedagógico dirigido a los maestros deja de hacer hincapié en estas cuestiones. Sirvan como muestra:

AZPIAZU, J. "Revolución y tradición". Ed Razón y Fe. Madrid, 1938.

REVISTA ECLESSIA.

GARCIA HOZ, V. "La Santidad en la Escuela". Ed Escuela Española. Madrid, 1942.

SEGUÍ CARRÉ, J. "Pensando en los dolores de España". Ed Felipe Gonzalez Rojas. Barcelona, 1940.

SERRANO DE HARO, A. "La escuela rural". Ed Escuela Española. Madrid 1941.

SOLANA, E. "Pedagogía General". Ed Escuela Española. Madrid, 1943.

Y por supuesto, todos los discursos de los políticos en inauguraciones y clausuras; así como las publicaciones en revistas pedagógicas de la época.

Sobre esta cuestión ver también:

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA. TEXTOS Y DOCUMENTOS. TOMO V (Nacional - Catolicismo y Educación en la España de la posguerra). Ed.: MEC. Madrid 1992. Prólogo de Mayordomo, A.

67.- Seis son los problemas esenciales que deben resolver los "generales de la paz", como les llama el propio Caudillo:

- Imprimir un sentido y directriz católico y nacionalsindicalista a todas las actividades escolares.

- Orientar a los niños en ese estilo, con tal intensidad que esa formación católica perdure en ellos durante toda su vida.

- Dar a conocer nuestros genuinos valores, acentuando la personalidad hispánica y el orgullo de ser españoles.

- Hacer asumir a los niños el significado de nuestro destino imperial y la confianza en la misión histórica de España.

- Buscar el total desarrollo espiritual, intelectual y físico de los escolares

- Conocer adecuadamente a los alumnos explotando todas sus posibilidades.

En REVISTA NACIONAL DE EDUCACIÓN. Nº 3. 1941. pgs. 111-112.

Sobre esta cuestión ver también:

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA. TEXTOS Y DOCUMENTOS. TOMO V (Nacional - Catolicismo y Educación en la España de la posguerra). Ed MEC. Madrid 1992. Pg 87. Prólogo de Mayordomo Pérez, A.

68.- Sobre esta cuestión se puede ver:

ONIEVA, A.J. "La nueva escuela española (Realización práctica). Ed Librería Santarén. Valladolid, 1939.

GARCIA HOZ, V. "Pedagogía de la lucha ascética" Ed Rialp. Madrid, 1941. o "La educación y la vida". Ed Escuela Española. Madrid 1948.

69.- Convocatoria de 17 - X - 1940 (BOE 30 - X).

70.- Decreto de 10-II-1940. (BOE 17-II).

Orden 7-II-1940. (BOE 23-II).

Orden 24-IX-1942.

Orden 27-XI-1943.

Orden 4-X-1944.

Orden 16-X-1944.

Orden 27-X-1948.

71.- Ley 14/1970 de 4-VIII-1970 (BOE 6- VIII-1970).

72.- Decreto 664/1973 de 22-III-1973 (BOE 10-IV-1973).

73.- Real Decreto 1524/1989 de 15-XII-1989 (BOE 18-XII-1989).

74.- Decreto 65/1987 de 11-III-1987 (BOJA 3-IV-1987).

75.- Decreto 61/1986 de 4-IV-1986 (BOCAC 14-IV-1986).

76.- Orden de 29 de Febrero de 1996. (BOE 2-3-96)

CAPÍTULO III

ASPECTOS TEÓRICO-CIENTÍFICOS

La teoría educativa y dentro de ella la evaluativa ha tenido su desarrollo a lo largo del tiempo. En el capítulo I nos hemos referido a los conceptos que de la evaluación se tienen desde muy distintas perspectivas y diferentes autores; y terminábamos, antes de la definición, haciendo una distinción conceptual entre la *evaluación formal* y la *evaluación no formal*. En el presente capítulo sólo pretendemos profundizar, aunque de manera breve, en como la evaluación es contemplada desde diferentes modelos, puesto que, la evaluación tiene sus propios modelos científicos, con diferentes características y distintas génesis. Es el reverso, la otra cara de la moneda del capítulo precedente.

El hecho de centrarnos en la investigación de evaluaciones de tipo profesionalizador no formales no quiere decir que debemos prescindir de los modelos formales. Su conocimiento debe servirnos para realizar las adaptaciones necesarias con el fin de dar validez y rigor a nuestro estudio. Por otra parte, la reflexión desde modelos científicos siempre es más rigurosa y clarificadora.

Desarrollo de los modelos de evaluación:

A través de los llamados **modelos evaluativos**, los distintos autores fueron plasmando y desarrollando las diferentes y sucesivas concepciones del papel que deben desempeñar la evaluación y el evaluador en el proceso educativo, junto a otras consideraciones sobre aspectos metodológicos, valorativos y pragmáticos.

Las tres bases que han servido tradicionalmente para categorizar los diferentes modelos han sido:

- La Empírica o Metodológica
- La Valorativa
- La Funcional

Estos tres conceptos están en el fundamento de toda evaluación, ya que no hay ninguna que no implique algún tipo de metodología para describir y explicar; todas necesitan enjuiciar o valorar los objetos propuestos y todas se realizan con el propósito de utilizar posteriormente sus resultados. Los diferentes modelos de evaluación difieren en la importancia concedida a cada uno de estos aspectos.

Alkin & Ellet Jr. (1985) al referirse a estos modelos los clasifican en *prescriptivos* y *descriptivos*.

Los modelos prescriptivos son aquellos en los que el autor, o los autores en su caso, detallan de forma implícita la manera en que se ha de realizar la evaluación, además de especificar tácita y expresamente las normas, principios y orientaciones adecuadas para regular las acciones del evaluador, así como los posibles problemas, peligros, exigencias y restricciones.

Gran parte de evaluaciones se basan en este modelo.

El modelo descriptivo es una "teoría" sobre la evaluación, que intenta a través de afirmaciones empíricas y generalizaciones, predecir, describir o explicar las actividades evaluativas. Este modelo está poco desarrollado, aunque se han realizado intentos: Alkin y otros (1979) sobre los factores que influyen en el uso de los resultados de las evaluaciones, o el de Cronbach y otros (1980) sobre el proceso educativo de toma de decisiones. Según Tiana y Santángelo¹ (1996), el objetivo final es realizar un inventario de los efectos de una política educativa dada.

Consideramos que “la teoría” sobre la evaluación educativa que surja de una investigación educativa, se debería situar en un estadio muy próximo a la escuela, y muy próximo al profesor.

Stufflebeam & Shinkfield (1987) hablan de tres tipos de evaluación, a los que corresponden diferentes modelos. Conviene, por tanto, recordar los intereses de la evaluación, de forma que: cuando los interesados (clientes) desean un estudio políticamente provechoso estamos ante una *pseudoevaluación*. Cuando los evaluadores se centran en problemas muy concretos nos encontramos en casos de *cuasievaluación*. Y por último, cuando los estudios están orientados hacia los méritos y valores del objeto de estudio es cuando podemos hablar de *verdadera evaluación*. Las *Investigaciones encubiertas* y los *Estudios basados en relaciones públicas* son modelos que corresponden al primer grupo. Los *Estudios basados en objetivos* y los *Estudios basados en la experimentación* pertenecen al segundo, y correspondientes al tercero son *Estudios de orientación de la decisión*, *Estudios centrados en el cliente*, *Estudios políticos*, *Estudios basados en el consumidor*, que incluyen los modelos de *intuición pluralista u holísticos (evaluación iluminativa)*. Los diseños metodológicos de estos modelos tienen un amplio espectro, desde los cuasiexperimentales, y pasando por los experimentales hasta los naturalistas.

Angulo Rasco (1990) analiza los modelos de evaluación agrupándolos en:

Modelos Racionalistas:

- La Evaluación por Análisis de Sistemas.
- La Evaluación por Objetivos.
- La Evaluación como Toma de Decisiones.
- Modelo UTOS de Evaluación de Cronbach (Unidades, Tratamiento, Operaciones Observadas y contexto -Setting-).

Modelo no Racionalista:

- La Evaluación como Crítica Artística.

Modelos Transaccionales:

- La Evaluación Iluminativa.
- La Evaluación Respondiente.

En el capítulo primero ya nos referimos al criterio político de análisis de modelos de evaluación del mismo autor.

A continuación analizaremos brevemente algunos de estos modelos, para discernir e identificar los que se aproximan a nuestra idea de *evaluación no formal - profesionalizadora*, y que posteriormente orientarán el estudio de campo. Puede apreciarse que los modelos recogidos en Angulo están presentes en otros estudios a los que nos hemos referido anteriormente. De forma esquemática, en el apartado de Anexos generales (Anexo I), aportamos información sobre algunos de estos modelos, aunque, en este caso, la información sobre los mismos es fácilmente accesible.

El *modelo* centrado en la *congruencia entre rendimiento y objetivos (evaluación por objetivos)* es un clásico de los procesos evaluadores, siendo uno de los más ampliamente adoptados en el campo de la evaluación educativa. Su influencia ha ido más allá de la evaluación y ha determinado fuertemente el diseño y desarrollo del currículum hasta el punto de erigirse como modelo de diseño curricular por excelencia (Stenhouse 1984; Gimeno Sacristán 1982; Angulo Rasco 1990), especialmente a partir del trabajo de Tyler (1949)².

Los organizadores previos, es decir, la génesis de la investigación se sitúa en los objetivos y su finalidad es relacionar los resultados obtenidos con los objetivos. Las interrogantes surgen del responsable del programa, o, en este caso, del propio interesado, siendo la cuestión principal la que se interesa por conocer los objetivos logrados y en que

grado. La metodología de la investigación puede ser variada, pero podría basarse en el diseño de contrastes y en diseños experimentales y cuasi-experimentales³.

El modelo de la evaluación por objetivos sirve, por su estructura, sus principios y su trabajo, a los intereses de las administraciones burocráticas. Por ello, el “aprendizaje” que provoca, no sólo es muy limitado con respecto a la complejidad evidente de las realidades educativas, sino injusto con respecto al conjunto entero de la sociedad, por dos razones: primero, porque su visión está deformada, por ser una visión que dependiendo enteramente de lo que puede ser medido, no refleja lo complejo, lo distinto, y lo significativo de una realidad; segundo, porque es una información que casa con bastante perfección con la retórica de las burocracias educativas, a la hora de justificar cuantitativa y técnicamente, sus decisiones. La retórica política de este modelo se expresa y fundamenta en la neutralidad y objetividad aparente de sus mediciones (Cronbach 1982; Angulo Rasco 1990). Según Antonio Bautista⁴, es un modelo, desde el punto de vista curricular, eminentemente técnico, asentado en una concepción de sociedad tecnocrática.

El *modelo* orientado a la *toma de decisiones (modelo CIPP -contest, input, process, product. (Stufflebeam & Shinkfield 1987))* aparece como crítica a los otros modelos racionalistas (modelo de objetivos y de análisis de sistemas).

Los organizadores previos son las propias situaciones decisivas. Ya vimos como en unos casos éstas pueden estar relacionadas con doctrinas políticas, religiosas, sociales, morales o económicas. La finalidad está en adquirir los conocimientos suficientes y la base valorativa para tomar y justificar decisiones. Está claro, pues, de dónde proceden los interrogantes. Las cuestiones principales se relacionan con la planificación, ejecución y reciclaje de los programas, acciones, o filosofías, por decirlo de alguna forma⁵. Y la metodología puede ser de lo más

variado, desde la inspección, a los diseños de valoración de necesidades, pasando por la observación, y diseños experimentales.

El modelo de toma de decisiones se muestra como un modelo altamente racionalista, cuasi-deductivo, típicamente americano, y lógico en una sociedad occidental altamente racionalizada en su organización y estructura. Este modelo se sostiene en la creencia última de que existe un procedimiento común y homogéneo de decidir racionalmente sobre cursos de acción alternativos. Aunque tienen en cuenta los valores y juicios de los que decidirán, esto no significa que se introduzca ninguna alteración contextual con respecto al mismo proceso racional de decisión. La realidad no supone para este modelo ningún conflicto político, ni refleja problemas con la jerarquía social de autoridad en las decisiones, lo cual afianza indirectamente la racionalidad de todo el proceso. El evaluador se exonera de implicarse en los juicios, pero a su vez reafirma el poder indiscutible de su privilegiada audiencia: las burocracias administrativas y políticas (Angulo Rasco 1990).

Los *modelos de intuición pluralista u holísticos* han empezado a ser utilizados abiertamente en las ciencias sociales. La reivindicación por parte de algunos investigadores de la cientificidad de métodos no positivistas, el desarrollo y la obtención de resultados es lo que ha dado credibilidad a estos métodos.

Los organizadores previos arrancan de cuestiones y problemas específicos. Su finalidad es la de facilitar la comprensión de las actividades y su valoración en una teoría determinada desde distintas perspectivas. Las cuestiones proceden de los grupos de participantes o de grupos de expertos, y sus principales interrogantes hacen referencia a la historia de la actividad o programa y a cómo es juzgado por quiénes están implicados en él y por los que son expertos en el área en la que se inscriben. La metodología se basará en el estudio de casos, informes, sociogramas, observaciones participantes, triangulaciones y diseños emergentes.

Modelo No Racionalista: La evaluación como Crítica Artística.-

Este modelo de evaluación desarrollado por Eisner (1973, 1976, 1977, 1978, 1979a, 1979b, 1981) se origina bajo el marco conceptual y metodológico de la crítica artística. Considera que existen dos cuestiones importantes de la crítica artística que deben ser adoptadas por la crítica educativa: Primero, la crítica es siempre una empresa empírica y por tanto siempre abierta a la experiencia. En segundo lugar considera que la crítica no es el análisis negativo sino la iluminación de las cualidades de algo, de tal manera que puedan comprenderse sus valores. Piensa que la crítica en educación no es un acto independiente del poder de percepción. La tarea de la crítica educativa es escribir de tal manera que posibilite al lector participar vicariamente en los acontecimientos que constituyen los aspectos de la vida en las escuelas, para que sean conocidos emocionalmente. Para Eisner la investigación artística está menos relacionada con el descubrimiento de la verdad que con la creación de significados⁶. Considera además, que el proceso de crítica educativa tiene que estar compuesto por tres aspectos irrenunciables:

a) Descriptivo: Intento por identificar y caracterizar lingüísticamente las cualidades relevantes de la vida educativa.

b) Interpretativo: Análisis, con la ayuda de las ciencias sociales, de la realidad descrita a través de la construcción de mapas conceptuales que permitan señalar los acontecimientos que han ocurrido y predecir algunas consecuencias.

c) Evaluativo: Implica la formulación de juicios de valor sobre la realidad educativa descrita e interpretada. Los criterios empleados no pueden ser arbitrarios, sino, aportando los fundamentos de la elección valorativa. Dichos fundamentos, proceden del conocimiento por parte del crítico, tanto de la teoría y la historia de la educación, como de su experiencia práctica.

Modelos Transaccionales: Evaluación Iluminativa.-

La Evaluación Iluminativa ha sido propuesta por Parlett y Hamilton (1976). Este modelo supuso, en el campo de la evaluación, un giro metodológico profundo y significativo con respecto a modelos 'racionalistas'. Como tal, se declara heredero de la tradición antropológica, y se plantea como un punto de vista alternativo al paradigma agrícola-botánico dominante en el campo metodológico.

Según Pérez Gómez (1983, pág. 441), este modelo se caracteriza por los siguientes puntos:

- Los estudios sobre evaluación deben ser holísticos y tener en cuenta el contexto en el que funcionan y se desarrollan las acciones educativas.
- Se enfatiza la descripción y la interpretación en lugar de la medición y la predicción.
- Se orienta al análisis de los procesos educativos, mucho más que al de los resultados.
- El proceso de evaluación se desarrolla bajo condiciones naturales, a través del trabajo de campo.
- Los métodos de recogida de información principales son la observación y la entrevista etnográfica.

Para Parlett y Hamilton (1976, págs. 454 y ss.) existen dos conceptos clave para la comprensión del proceso de evaluación: el "sistema de instrucción" y el "ambiente de aprendizaje".

El sistema de instrucción está formado por los supuestos pedagógicos, los planes de estudios, las técnicas y métodos de enseñanza, los materiales y los medios que, expresados normalmente en catálogos, folletos, e informes curriculares, determinan el trabajo práctico en las escuelas. El sistema de instrucción es una "especificación idealizada del proyecto" (pág. 455). Sin embargo, el sistema de instrucción es aplicado y adoptado por cada realidad de

forma diferente; es decir, aunque cada sistema aparezca como un 'eslogan compartido', cada realidad práctica se encarga de modelarlo. En este sentido, un programa, es decir, sus objetivos, propósitos y estrategias, no puede ser aceptado como algo inamovible e inmutable.

El ambiente de aprendizaje hace referencia "al entorno sociopsicológico y material donde los estudiantes y los docentes trabajan juntos".

"El medio de aprendizaje representa una red o unas relaciones entre variables culturales, sociales, institucionales y psicológicas. Éstas interactúan de manera muy complicada para producir, en cada clase o curso, un único modelo de circunstancias, presiones, costumbres, opiniones y estilos de trabajo que cubren la enseñanza y el aprendizaje que allí tiene lugar" (pág. 455). Es lo que Fernández Pérez llama "principio de indeterminación técnica".

"El concepto de 'ambiente entorno de aprendizaje' es esencial para el análisis de la mutua dependencia entre enseñanza y aprendizaje, y para relacionar la organización y la práctica de la instrucción con las reacciones inmediatas y a largo plazo de los estudiantes" (pág. 457).

Para Parlett (1981), la Evaluación Iluminativa se distingue también por una serie de puntos centrales, en relación a la definición del problema estudiado, su metodología, su estructura conceptual subyacente y los valores que toman cuerpo en ella:

a) En la Evaluación Iluminativa, el área de exploración comienza a ser definida en los primeros estadios del proceso, a través de la negociación con los interesados directamente en la evaluación. La evaluación no está nunca pre-ordenada, ni es diseñada por anticipado. Por el contrario, es exploratoria por naturaleza y requiere intensa familiarización con las cuestiones, los problemas y las características del programa estudiado. "Los propósitos exactos de cada

estudio son únicos con respecto al ambiente estudiado y a las discusiones sobre la 'política' del informe" (pág. 221).

b) La metodología del estudio se construye a través de la costumbre y familiaridad que el evaluador va ganando. Esto supone una gran flexibilidad metodológica y la aceptación de cambios, algunos sustanciales, en el diseño de investigación por transformación sucesiva del mismo, en razón de 'la expansión del conocimiento básico' que permita. "La evaluación formula líneas temáticas particulares de indagación" (pág. 222). El diseño por lo tanto es heurístico, y se focaliza 'progresivamente' en los fenómenos que se van seleccionando a lo largo de toda la investigación.

c) La evaluación iluminativa reconoce, en primer lugar, que un sistema social o un individuo no pueden ser analizados aislados del contexto en el que actúan. Por ello, resulta fundamental ir más allá de la superficie y trabajar de forma adecuadamente inductiva. En segundo lugar, la evaluación iluminativa se preocupa por descubrir la 'biografía individual' del ambiente examinado. El sentido de ser singular es, fenomenológicamente, de primerísima importancia para los miembros que trabajan con un programa. En tercer lugar, es importante capturar el 'pensamiento' informal, muchas veces dado por sentado, que se desarrolla en la interacción entre los individuos y el programa; esto significa que no puede aceptarse como fiable exclusivamente lo que la gente dice y que el evaluador tiene que prestar atención a la práctica, a lo que hacen. En cuarto lugar, la evaluación iluminativa acepta que no existe un acuerdo absoluto sobre la 'realidad' que posea 'verdad objetiva'; existen, por el contrario, múltiples

realidades, muchas de las cuales se asientan en su validez consensual, y otras, que no son compartidas por todos los sujetos.

d) La Evaluación Iluminativa reconoce que cada participante es un activo constructor de teoría y que cada uno de ellos explica la realidad desde sus particulares coordenadas ideológicas y valorativas.

"El evaluador... se coloca en el papel del 'orquestador de opiniones', ordenador de la información, resumidor de lo que se acepta comúnmente, un recogedor de sugerencias para el cambio, y de alguien que comparte alternativas políticas de acción. El evaluador iluminativo no actúa como un juez y no juzga, sino, en general, se confina a sí mismo, a reunir los argumentos a favor y en contra de las diferentes interpretaciones políticas y de las diferentes decisiones" (págs. 224-225).

El evaluador iluminativo pretende, de esta manera, iluminar y reflejar la complejidad de los ambientes de aprendizaje e interacción educativa: las limitaciones, la organización, los presupuestos básicos, las características individuales, las interacciones sociales. "En su informe... el evaluador tiene como meta agudizar la discusión, desenredar complejidades, aislar lo significativo de lo trivial y aumentar el nivel de sofisticación del debate" (Parlett y Hamilton 1976, pág.464).

Modelos Transaccionales: Evaluación Respondiente.-

Según Stake (1976, 1980) una evaluación es respondiente si se orienta directamente a las actividades del programa (y no sólo a sus intenciones), si responde a las necesidades de información de la audiencia, y si las diversas perspectivas valorativas están reflejadas en el informe sobre el éxito o fracaso del programa evaluado.

Por ello, está menos preocupada por la comunicación formal de los resultados, que por lograr una 'comunicación natural' (Stake 1975a, pág. 14), con los participantes; y está dispuesta

a sacrificar la precisión de la 'medición' e, incluso, la medición [«testing»] estandarizada de los resultados, los muestreos para obtener representaciones precisas y las afirmaciones formales sobre objetivos o procedimientos (Stake 1975b), esperando incrementar, con ello, la "utilidad de los hallazgos" (Stake 1980, pág. 96).

Procesualmente la evaluación de réplica, concibe el trabajo de indagación como un plan de observaciones y negociaciones... observa el programa y con la ayuda de otras personas, prepara informes [«narrativas»] breves, retratos, exposiciones, gráficos, etc. " (Stake 1975a, pág. 14); busca y averigua "lo que resulta de valor para la audiencia" (Stake 1980, pág. 97); y le importa sobremanera conseguir información "en cantidad suficiente de fuentes fiables, numerosas e independientes, de forma tal que llegue a calibrar eficazmente el estatuto del programa, por complejo que este sea" (Stake 1980, pág. 100).

Esta evaluación, por lo tanto, toma como punto central de su trabajo, 'responder a la forma natural en la que la gente asimila información y alcanza la comprensión'. Responder a la naturaleza del programa, representado en sus gentes, su territorio, sus actividades, sus efectos, a las preocupaciones, expectativas, temores, ansias, valores de los participantes (patrocinadores, personal, estudiantes, padres y otros ciudadanos) (Stake 1975b).

La Evaluación Respondiente enfatiza el pluralismo de y entre los grupos, y se organiza alrededor de cuestiones educativas, sociales, políticas, institucionales y personales que afectan y determinan el desarrollo de un programa o de un curriculum (Stake 1975a, 1975b, 1976, 1980).

"La Evaluación Respondiente es una perspectiva general para obtener y compartir, con audiencias próximas e inmediatas, información esencial, especialmente información valorativa, sobre un programa educativo particular" (Stake 1975b, pág. 1).

Analizando estos modelos desde las diferentes teorías del currículum⁷ podemos señalar como los denominados *racionalistas* (nos hemos centrado en dos de ellos pero la valoración que realizamos la hacemos extensiva al resto de ellos), tienen una estrecha relación con la teoría técnica del currículum, desde su preocupación por lo observable y medible, hasta su servicio a los intereses de las administraciones burocráticas. No obstante y como puente entre los modelos *holísticos* y los que acabamos de mencionar, aún siendo de corte eminentemente racionalista, se encuentra el *modelo orientado a la toma de decisiones*, con aspectos relacionados con la teoría práctica o interpretativa del currículum; comenzando por los organizadores previos que se relacionan con análisis e interpretaciones de situaciones concretas, continuando con las cuestiones principales en cuanto a la planificación, y ejecución de las acciones, y finalizando con la metodología, que es multivariada, podemos decir que estos modelos logran, en una importante medida, identificar y tomar conciencia de los valores que se están reproduciendo y de los intereses que se están desarrollando como producto de la reflexión y problematización de los aspectos sobre los que se va a investigar. Los restantes modelos analizados se asientan sobre una concepción crítica del currículum donde la comprensión de la determinación cultural, social, etc.; la defensa de la reflexión y deliberación crítica sobre la práctica para mejorarla, la preocupación por el desarrollo profesional del profesor, y la estrecha relación que se intenta establecer entre teoría y práctica son definitorias de la investigación y el trabajo a realizar; en cuestiones relacionadas con la investigación evaluadora, son modelos no formales y profesionalizadores, sin duda alguna, y su aplicación debe servir a los fines de profesionalización en la investigación-acción de la propia práctica.

Uno de los aspectos más difíciles de superar en la profesión docente radica en el temor a conocer los resultados que puedan desprenderse del acto evaluador. Estamos hablando de lo que Alkin & Daillak (1985) llaman **Impacto de la evaluación** que definen como:

“La influencia que la evaluación tiene sobre las actividades o actitudes de personas o grupos”.

El impacto de la evaluación puede ser analizado desde múltiples perspectivas. En primer lugar nos referiremos a la visión administrativa de la evaluación; su influencia es la más abstracta, pero muy poderosa e influyente. Sus componentes socio-políticos y de control llegan a extremos insospechados. En los casos de extremismos ideológicos pueden dar lugar a situaciones realmente conflictivas, como vimos en el segundo capítulo de este trabajo, que en el fondo no era más que una muestra del impacto que la evaluación tiene en la sociedad y en los distintos grupos sociales. En la segunda parte, en una de las investigaciones de campo se trata esta cuestión.

Otro caso, y con esto solo pretendemos dar coherencia a las investigaciones de campo que hemos realizado, es el que enfrenta a la escuela pública con la escuela privada. Desde la Administración, e incluso podríamos decir que más allá, o sea, por encima de la Administración Educativa, hay muchas formas de socavar, por activa y por pasiva, el servicio público de enseñanza: crear un estado de opinión que venda las excelencias de la escuela privada; inducir a la población mediante diversas estrategias (una de ellas es la pseudoevaluación, por usar terminología que acaba de ser definida), a la elección preferente de este modelo; recortar o congelar los gastos de la escuela pública, incluidos servicios y programas de apoyo e innovación, formación permanente del profesorado... Hay muchas maneras de contribuir al deterioro de ésta. Y cuando esto ocurre, se vacían o se cierran centros. Es la vía indirecta de la privatización.

No nos resistimos, aunque sea de modo muy breve, a reflexionar sobre una concepción socio - profesional de la escuela que tiene distintas perspectivas sobre la evaluación y que de forma importante afecta a la escuela y decisivamente a los profesionales. Las valoraciones a partir de conceptos que semánticamente se han generado sobre la escuela son social y profesionalmente admitidos sin género de dudas, aún a sabiendas que los tópicos y simplificaciones solo conducen a desvirtuar lo que realmente sucede. Así pues hablar de la *escuela tradicional* es hablar de una escuela autoritaria, jerárquica y jerarquizadora, centrada en el maestro, memorística, verbalista, enciclopedista, aburrida, uniformizadora, monótona, represiva, ..., y cuantos estigmas pedagógicos se le vayan ocurriendo a uno. Lógicamente, y aunque no lo hemos advertido, la escuela no es más que un ente, un todo en el que los adjetivos son eufemismos que advierten a los demás sobre el valor de los profesionales que allí desarrollan su quehacer pedagógico. Frente a esta concepción se sitúa otra que bajo el epígrafe que más apetezca al autor, *escuela activa, progresista, democrática, ...*, reúne todas las virtudes pedagógicas y de calidad que a uno se le puedan ocurrir. En fin, esta evaluación, tiene su origen en un ámbito profesional teórico, que la sociedad ha captado en sus aspectos más simples sin ningún tipo de profundización y ha creado un corpus de opinión muy concreto y muy arraigado⁸.

Por otra parte, tenemos la perspectiva personal de la evaluación. En este caso podemos decir que el impacto se hace bipolar: positivo o negativo; un claro ejemplo de lo que decimos es la evaluación (calificación) a que son sometidos los alumnos de cualquier nivel y disciplina. Este es uno de los objetivos fundamentales a conseguir en toda práctica de tipo evaluador con respecto a la práctica docente. La evaluación como elemento de mejora y de calidad sólo puede ser positivo. Cuando se tenga esta percepción de la evaluación, la mejora de la calidad y la profesionalización docente estarán mucho más próximas. De momento hemos tratado de

conocer el "impacto de la evaluación" en los profesionales de la enseñanza. Queríamos saber si se puede decir que este impacto es absolutamente negativo, o si es cierto, por tanto, que el temor que el profesorado tiene a la evaluación, es un miedo histórico, hereditario y sustancial, y por otra parte, si nadie considera que la evaluación pueda ser un elemento de ayuda y mejora de la calidad de la enseñanza. Una de nuestras investigaciones de campo, de la segunda parte, aborda este tema ampliamente, pero se *percibe* una especie de ambivalencia, o de fuerzas contrapuestas, que conducen, en ocasiones, a tener una visión contradictoria del tema. La comprensión por parte de los profesores de que la evaluación del profesorado serviría para mejorar la calidad de la enseñanza no deja lugar a dudas. Sin embargo, cuando se desciende de lo teórico y lo abstracto al terreno práctico, la situación cambia radicalmente. Por último, tenemos la función didáctica de la evaluación. Sólo se comprende la evaluación con una finalidad tendente a producir mejoras en las actividades, programas o personas; y esa debería ser su influencia, sin embargo, este es el punto más débil de todo el proceso. En la mayoría de los casos, las investigaciones y evaluaciones no llegan a los clientes y por tanto la influencia prácticamente no existe y su impacto es prácticamente nulo⁹.

Según Lortie *"Los profesores, obviamente, no son muy proclives a ser controlados. La sociología profesional ha destacado la reticencia de buena parte de los docentes a hacer pública y abierta a observadores externos su práctica, incluso a los propios compañeros, hasta el punto de que, en ocasiones, se señala que ésta es una causa importante de que la docencia no mejore, al no existir comunicación entre los miembros de una actividad y no poder formar un corpus de sabiduría profesional compartida, transmitida horizontalmente"*.

Lortie utiliza el término *control*. Este término no ha sido comparado anteriormente con el de evaluación. Es al hablar de la evaluación del profesorado cuando aparecerá frecuentemente con una significación absolutamente negativa. Según Gimeno¹⁰ "hablar de

control no significa que sea un mecanismo necesariamente negativo, impositivo e inhibidor de la libertad profesional, aunque sí con toda seguridad, es polémico y muy susceptible de pervertirse en su realización".

En cualquier caso siempre que se realiza una evaluación, deben existir toda una serie de *decisiones que guían la labor del evaluador* (Shadish, 1986)¹¹. Nosotros hemos decidido hacer una adaptación a nuestro caso, de forma que estas decisiones deben ser las siguientes:

- 1.- Determinar la necesidad de realizar o no la evaluación, centrándonos y analizando los costos de cualquier tipo que tenga la realización de dicha acción¹². No se especifica quién es el evaluador, pero incluso en el caso de ser uno mismo, no se debe desdeñar ni pasar por alto este punto.
- 2.- Especificar cuales son los objetivos que se pretenden alcanzar con ella. En el caso que nos ocupa, especialmente en los ejercicios de autoevaluación el objetivo principal será la mejora de la calidad de la enseñanza, pero este objetivo es muy amplio. Es necesario aprender a desmenuzarlo en otros más pequeños.
- 3.- Identificar el objeto de estudio y formular las principales cuestiones a evaluar. Este punto se relaciona con el anterior, en el sentido de que debemos centrar nuestra actuación en elementos concretos y sobre ellos ir actuando.
- 4.- Seleccionar las técnicas y los métodos necesarios para contestar adecuadamente a las preguntas de la evaluación.

* Diseño de la investigación:

- Diseños prefijados versus emergentes. (Prefijados de forma inalterable, versus adaptables a lo largo del proceso).

- Diseños de evaluaciones formativas versus sumativas.
- Diseños experimentales y cuasi-experimentales versus naturalistas.

Es importante que el evaluador conozca los distintos diseños de investigación. La decisión de adaptación y utilización será mas afinada y útil cuando tiene conocimiento de todos ellos. En la sección de Anexos Generales (Anexo II) figura un resumen de estas cuestiones, así como referencias bibliográficas para abundar en el tema, y en los diferentes diseños.

Por último, recordar que la mayoría de las evaluaciones están inevitablemente asociadas a investigaciones. El proceso a seguir para realizar una investigación se podría ajustar al "*recorrido operacional: problema-tema-proyecto*", que desarrollamos en el capítulo siguiente, pág: 133ss., (Fernández Pérez, 1988, p 53 ss):

Una forma mucho más resumida pero muy clara del proceso al que nos acabamos de referir es la "*espiral autorreflexiva*" (Carr & Kemmis, 1988, p 174) de la *investigación-acción*, formada por ciclos sucesivos de "*planificación, acción, observación y reflexión*" para situarnos nuevamente en el primer punto del ciclo.

El conocimiento y estudio de los diferentes modelos, nos ha permitido a lo largo del proceso investigador, seleccionar aspectos que hemos considerado importantes, valiosos y decisivos. No podemos terminar sin hacer una propuesta de modelo evaluativo, en que nos basaremos para realizar las investigaciones de campo que presentamos en los capítulos siguientes. Es un modelo que se basa en las cualidades de los anteriormente expuestos. Restringido al ámbito de nuestra investigación, y asentado en el mapa conceptual teórico en que se asientan nuestras pretensiones investigadoras (ver capítulo siguiente), podríamos denominar:

“modelo de evaluación docente profesionalizadora Pdp”, cuyas características son las siguientes:

- Las investigaciones sobre evaluación deben ser holísticas y tener en cuenta el contexto en el que funcionan y se desarrollan las acciones educativas.
- Se enfatiza la descripción y la interpretación en lugar de la medición y la predicción.
- Se orientan al análisis de los procesos educativos, mucho más que al de los resultados.
- El proceso de evaluación se desarrolla bajo condiciones naturales, a través del trabajo de campo.
- Los métodos de recogida de información principales son la observación y la entrevista etnográfica.
- La evaluación es exploratoria por naturaleza y requiere intensa familiarización con las cuestiones, los problemas y las características de la situación a estudiar.
- Es necesaria, diríamos imprescindible la flexibilidad metodológica y la aceptación de cambios, algunos sustanciales, en el diseño de investigación. El diseño por lo tanto es heurístico, y se focaliza progresivamente en los fenómenos que se van seleccionando a lo largo de toda la investigación.
- Nuestro modelo de evaluación entiende: en primer lugar, que un profesor no puede ser analizado aisladamente del contexto en el que actúa. Por ello, resulta fundamental ir más allá de la superficie y trabajar de forma adecuadamente inductiva. Segundo, el sentido de ser singular es, fenomenológicamente, de primerísima importancia para los docentes que realizan su labor concreta. En tercer lugar, es importante capturar el pensamiento informal, muchas veces

dado por sentado, que se desarrolla en la interacción entre los individuos, todos ellos; esto significa que no puede aceptarse como fiable exclusivamente lo que la gente dice y que el evaluador tiene que prestar atención a la práctica, a lo que hacen. Por último, advertir que la evaluación profesionalizadora acepta que no existe un acuerdo absoluto sobre la realidad que posea verdad objetiva; existen, por el contrario, múltiples realidades, muchas de las cuales se asientan en su validez consensual, y otras, que no son compartidas por todos los sujetos.

- La Evaluación profesionalizadora reconoce que cada participante es un activo constructor de teoría y que, por tanto, explica la realidad desde sus particulares coordenadas ideológicas y valorativas.

- El modelo trata de responder prioritariamente a las necesidades de información del profesor.

- La precisión de la medición y la cuantificación son absolutamente secundarias con respecto a la comunicación e información etnográfica.

- El Proceso concibe el trabajo de indagación como un plan de observaciones y con la ayuda de otras personas, prepara informes busca y averigua lo que resulta de valor para el docente, y le importa sobremanera conseguir información de fuentes fiables, numerosas e independientes.

- Esta evaluación, toma como punto central de su trabajo, responder a la forma natural en la que el profesor asimila información y alcanza la comprensión, y responder a las preocupaciones, expectativas, temores, ansias, y valores de los docentes.

- La Evaluación Profesionalizadora es una perspectiva general para obtener y compartir, con otros profesionales de la educación o personas implicadas de alguna manera en el proceso educativo, información esencial, especialmente información valorativa, sobre la labor docente con afán profesionalizador.

NOTAS

1.- Su análisis adopta una perspectiva más política que pedagógica. (Pág. 221 ss.). Estos autores consideran cuatro los modelos de evaluación en consonancia con sus funciones :

- Modelo descriptivo: Informa generando datos y exponiéndolos, sin entrar en análisis.
- Modelo analítico: No sólo trata de registrar los resultados, sino de explicar por qué un objetivo o meta previstos no se han alcanzado. Aquí se privilegian uno o varios parámetros que corresponden a las prioridades de la política educativa en curso.
- Modelo normativo: Los evaluadores sustituyen los valores de referencia de quienes diseñaron la política educativa, cuyos efectos se examinan por otros distintos. La evaluación, por tanto no es útil a los políticos. El resultado será la propuesta de una política educativa distinta.
- Modelo experimental: Bajo este modelo, se trata de descubrir si existen relaciones estables de causalidad entre el contenido de una política educativa determinada y un conjunto dado de fenómenos de índole educativa que se dan en el terreno.

2.- Para Tyler la educación significa modificar las formas de conducta humana (pág. 11).

3.- Stufflebeam & Shinkfiel (1987, pág. 93) hacen una descripción esquemática del diseño de evaluación:

- I.- Establecer las metas u objetivos.
- II.- Ordenar los objetivos en amplias clasificaciones.
- III.- Definir los objetivos en términos de comportamiento.
- IV.- Establecer situaciones y condiciones según las cuales pueda ser demostrada la consecución de los objetivos.
- V.- Explicar los propósitos de la estrategia al personal más importante en las situaciones más adecuadas.
- VI.- Escoger o desarrollar las adecuadas medidas técnicas.
- VII.- Recopilar los datos de trabajo (en el caso de programas educativos, deben referirse al trabajo de los estudiantes).
- VIII.- Comparar los datos con los objetivos de comportamiento.

4.- En las sesiones de corrección de la tesis.

5.- El proceso de toma de decisiones se desarrolla, para este modelo, en cuatro estadios:

- I.- Toma de conciencia de la necesidad de la decisión.
- II.- Diseñar la situación de decisión.
- III.- Elegir entre alternativas.
- IV.- Actuar según las alternativas elegidas.

6.- La crítica educativa descansa sobre los siguientes supuestos:

- I.- Si los individuos pueden describir las características de las situaciones sociales complejas, han de poder ver también, las interacciones que ocurren entre las características.
- II.- Percibir tales características requiere mucho más que simplemente “ver”. Requiere poder discernir lo que es significativo, dado cierto marco de referencia.
- III.- Las situaciones pueden ser descritas en una gran variedad de formas.
- IV.- Cada forma de representación tiene utilidades y limitaciones únicas para revelar las cualidades significativas que se han percibido.
- V.- La función de descripción es para ayudar a algún individuo o grupo a comprender mejor la situación descrita.

7.- De manera muy breve, y como previo a la explicación del desarrollo de nuestras actividades, recordemos las características fundamentales y reflexionemos sobre el uso de las N.T.I.C. desde las tres teorías del curriculum que en estos momentos se distinguen (Carr y Kemmis, 1988; Kemmis, 1988; Bautista, 1989):

- a) Las características básicas de la teoría técnica o tecnológica son:
 - La centralización de la selección y organización de los contenidos.
 - La linealidad de su diseño (objetivos → contenidos → ...).

- La existencia de una separación entre la teoría/planificación y la práctica/ejecución, donde el profesor es un reproductor y ejecutor de las orientaciones que llegan diseñadas desde la administración central de educación de su país.

- La preocupación por lo observable y medible y por la búsqueda de eficientismo social y laboral.

En este contexto, el uso que se hace de los medios conlleva la difusión de una cultura determinada por aquellos que seleccionan y organizan los contenidos, además existe la posibilidad de reproducir valores, intereses, ideologías, etc., que están ocultos.

b) Los aspectos básicos de la teoría práctica o interpretativa son los siguientes:

- Se parte de un análisis e interpretación de situaciones concretas de enseñanza y de una comprensión de los significados generados por profesores y alumnos en las aulas.

- Los procesos de enseñanza se consideran únicos, multidimensionales e irrepetibles, y, consecuentemente, difíciles de predecir con antelación, porque a los planteamientos y diseños que hace el profesor antes de la clase, hay que añadir todos los elementos y circunstancias no previstas que se generan en los procesos de interacción que tienen lugar en las aulas.

- Los equipos de profesores organizan contenidos y diseñan tareas que llevan a un trabajo coherente y lleno de significado para los alumnos.

- Son, pues, diseños abiertos que tienen presente las dimensiones contextuales de la enseñanza.

En este caso, el uso de los medios va precedido por el análisis y la comprensión de los significados, contruidos estos por grupos concretos de profesores y alumnos. De esta forma, tendrán la oportunidad de identificar y ser conscientes de los valores que se están reproduciendo y de los intereses que se están desarrollando como producto de la reflexión y problematización de los contenidos que se van a trabajar.

c) Los aspectos fundamentales de la teoría crítica son los siguientes:

- Entender que el currículum está cultural, social, económica, políticamente, etc., determinado (Apple, 1986; Popkewitz, 1987; Kemmis, 1988; Bautista, 1989;...).

- Defensa de la reflexión y deliberación crítica sobre la práctica para mejorarla, transformando a su vez los códigos y principios que orientan la selección de contenidos, su organización... y que abocan a generar desigualdades sociales, dificultades de la enseñanza... (Carr y Kemmis, 1988).

- Preocupación por el desarrollo profesional del profesor que es considerado como un orientador, crítico y transformador (Elliot, 1986)

- Relación estrecha y simultánea entre teoría y práctica (Carr y Kemmis, 1988).

Estas características justifican que los medios se utilicen como elementos de análisis, reflexión, crítica y transformación de prácticas de enseñanza y de mensajes e informaciones que son portadoras de valores no deseados o presentaciones de posturas del saber/vida que no responden a la verdad/realidad (Bautista, 1989).

8.- Sobre esta cuestión ver Cuadernos de Pedagogía, nº 253

9.- Sobre esta cuestión ver Fernández Pérez (1988), pags 63-80.

10.- Gimeno Sacristán, J.- C.P. Nº 219.

11.- Según Shadish, las decisiones que guían la labor del evaluador son las siguientes:

1.- Determinar la necesidad de realizar o no la evaluación:

* Costos (de todo tipo).

2.- Especificar cuales son los objetivos que se pretenden alcanzar con ella.

3.- Identificar el objeto de estudio y formular las principales cuestiones a evaluar.

4.- Seleccionar las técnicas y los métodos necesarios para contestar adecuadamente a las preguntas de la evaluación:

* Diseño de la investigación (VER ANEXO II):

- Diseños prefijados versus emergentes.
(Prefijados de forma inalterable, versus adaptables a lo largo del proceso).

- Diseños de evaluaciones formativas versus sumativas.

- Diseños experimentales y cuasi-experimentales versus naturalistas.

12.- Uno no puede por menos que preguntarse si ya ha existido un estudio que haya puesto de manifiesto que el costo psicológico es tan importante que llega a determinar en cierta forma la absoluta falta de evaluación formal de la actividad docente. Y no nos referimos únicamente al costo psicológico de los docentes. Existen presiones sindicales, sociales y, como no, políticas.

SEGUNDA PARTE:

EL TRABAJO DE CAMPO



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CAPÍTULO IV

ANTECEDENTES

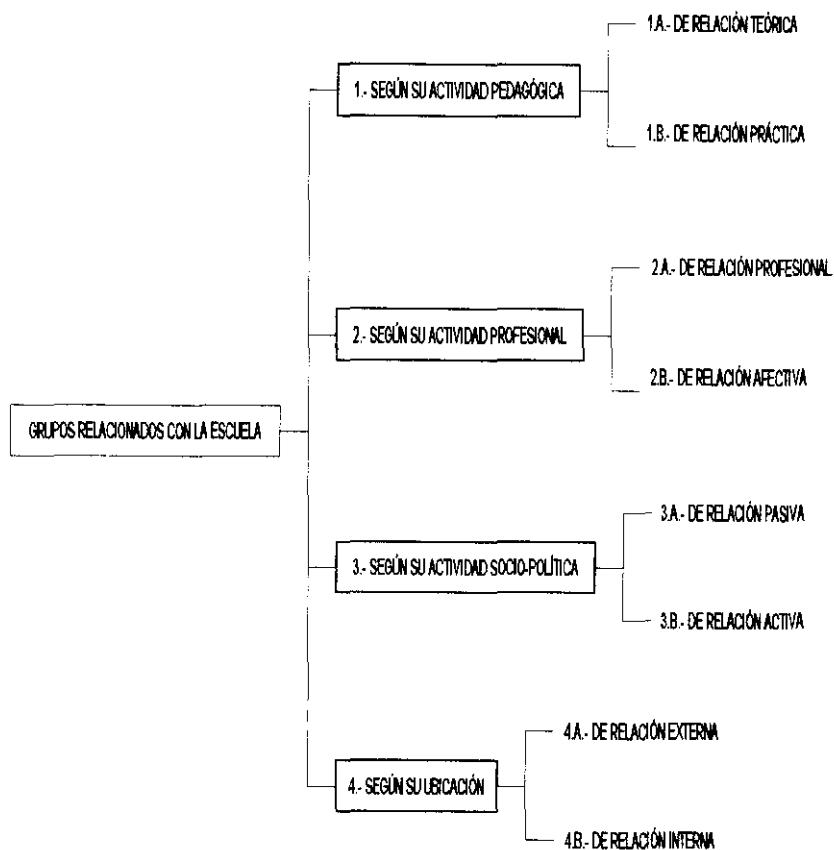
La relación que cualquier individuo de nuestra sociedad tiene con la escuela no es una relación volitiva ni casual, sobre todo, como hemos analizado en el capítulo anterior, las relaciones de evaluación son inevitables, obligatorias y continuas en determinado periodo, y, al estar mediadas por humanos, no son ideológicamente neutras.

Ante todo este cúmulo de obviedades, las preguntas que surgen de la observación, la experiencia y la reflexión de todos aquéllos cuya relación con la escuela no ha sido temporal, sino que se mantiene después del periodo de tiempo que la ley define como obligatorio para todos los ciudadanos, deben dar lugar a investigaciones que contribuyan a mejorar la situación de lo que está sucediendo actualmente con la enseñanza.

No obstante, esta relación continua, más allá de la obligatoriedad, no es similar en todos los casos; ni siquiera parecida, y por tanto las preguntas que surgen dependen de la naturaleza de dicha continuidad. Ninguna investigación sobre evaluación educativa que pretenda ser útil, puede obviar esta cuestión. Según la naturaleza de esta relación, podemos considerar los grupos que aparecen en el organigrama I (página siguiente):

La mayoría de estos grupos pertenecen a más de una categoría, no obstante los intereses son diferentes según la actividad con la que se relacionen. Vamos a especificar estas relaciones porque todos ellos evalúan y son evaluados. Son pues, relaciones que definirán nuestro estudio sobre *evaluación no formal-profesionalizadora* y, consecuentemente, ayudarán a hacer una propuesta de “modelo conceptual de evaluación”.

ORGANIGRAMA I



Las características de estos grupos son las siguientes:

1.- Según su actividad pedagógica:

1.A - De relación teórica:

Incluso en este apartado nos podríamos referir a distintos tipos de grupos, es decir, podríamos crear un grupo de subconjuntos de intersección no vacía. Todos ellos tienen en común que sus miembros no realizan trabajo

docente en las aulas. A este grupo pertenecen desde políticos hasta administrativos, siempre que su actuación esté en relación con la actividad pedagógica (esto es: cuando se dictan normas, programas, leyes etc., que afectan a lo que sucede dentro de las escuelas), pasando por teóricos de la pedagogía. Así pues, podemos decir que las preguntas de este grupo y por tanto las respuestas que dan, carecen del realismo y pragmatismo de la experiencia. Conviene dejar claro, no obstante, que en ningún momento pretendemos equiparar a los políticos con los pedagogos. Sería un menosprecio imperdonable hacia la teoría pedagógica, en la cual creemos porque es científica (y por tanto susceptible de ser discutida, analizada y modificada, atendiendo a bases científicas), no así la política. Este grupo se relaciona (existen elementos compartidos) con el que hemos denominado de *relación administrativa o política (3A)*.

Estos grupos evalúan, por lo general, a los grupos de *relación práctica (1B)*, y sus evaluaciones suelen ser las de tipo formal - institucional; es decir, burocrática o pseudoevaluación (sobre esta cuestión ver capítulo anterior), en la que los grupos de control político encargan a asesores, en este caso teóricos para que diseñen las cuestiones que les interesa conocer, para que o bien los mismos teóricos, o los diferentes cuerpos de la administración (inspectores, por ejemplo) apliquen los instrumentos diseñados para realizar la evaluación. Los resultados obtenidos, por tanto son de tipo selectivo (concursos oposiciones, por ejemplo), o de control (como son los planes de evaluación de centros), o en muchos casos como referentes para utilizar política o económicamente (bondad de nuevos planes de estudio, supresión de aulas y centros, dotaciones

económicas, etc.). No se busca la mejora de la calidad, aunque siempre se diga lo contrario.

También son generadores de evaluaciones de tipo no formal; son los casos de evaluaciones políticas/ideológicas (la asignación de cargos dentro del entramado ministerial, los nombramientos de profesorado adscrito a los diferentes departamentos, incluso la selección de puestos para la función inspectora, como veremos más adelante con mayor profundidad). Este tipo de evaluaciones, ampliamente tratadas en el capítulo II, y al que volveremos en forma de investigación de campo más adelante, se da fundamentalmente en grupos políticos y puede afectar a elementos del mismo grupo o de otros.

1.B - De relación práctica:

Son aquellos que viven inmersos en el día a día del quehacer educativo. Sus preguntas suelen estar relacionadas con el trabajo más próximo e inmediato. Se buscan respuestas concretas a situaciones y problemáticas particulares. Es frecuente que este grupo carezca de autoconfianza y autoestima en sí mismo al nivel de generación de teoría, por tanto no existe tradición de valorar teóricamente las acciones que surgen de este colectivo y con ello se pierde su posibilidad de aplicación a nuevos casos al creer que sus trabajos no se pueden generalizar. Los teóricos les hacen creer que sus actuaciones vienen a ser una especie de "recetas" concretas y puntuales. Los profesores y los alumnos pertenecen a este grupo.

Las evaluaciones en este grupo suelen ser intrínsecas y unívocas, es decir, el profesor siempre ha evaluado a los alumnos, y es ésta la única

evaluación que se ha dado dentro de este grupo. Por tanto, hablamos de evaluación formal e institucional.

Es precisamente en este grupo dónde vamos a centrar gran parte de nuestro trabajo. La evaluación no formal - profesionalizadora que proponemos como medio de mejora de la calidad educativa, debe afectar e implicar, por tanto, al profesorado de tal forma que las necesidades, las acciones y evaluaciones surjan desde dentro del propio colectivo y los resultados reviertan en él mismo. Procedimientos de auto-evaluación del profesorado, hetero evaluación entre profesores (vale la ayuda de expertos) y evaluación de alumnos hacia sus profesores son los que proponemos como medio de mejora de la calidad educativa. Es la forma de ilusionar e implicar al profesorado en su propio perfeccionamiento y, desde luego, en su propia profesionalización.

Este grupo se relaciona con varios de los que citamos a continuación, sin embargo la naturaleza de sus intereses varía, dependiendo de la perspectiva desde la que sean contemplados.

2.- Según su actividad profesional.

2.A - De relación profesional:

Los grupos a los que ya nos hemos referido anteriormente, y a los que nos referiremos a continuación pertenecen mayoritariamente a esta categoría. Es decir, todos aquéllos que viven de la educación, aunque también podemos considerar al estudiante como perteneciente a este grupo. No es necesario extenderse en explicar que ni el interés, ni el conocimiento pedagógico es inherente a todos los miembros de este grupo. Por ejemplo, con respecto al

profesorado, podemos decir que sus intereses, al margen de los estrictamente pedagógicos, pueden ser de otra naturaleza, así pues, nos encontramos con cuestiones de tipo laboral, sindical, económico, etc., todos ellos del máximo interés, desde luego, aunque no sean desarrollados en nuestra investigación. Las evaluaciones, por tanto que nos interesan con respecto a los elementos de este grupo, quedan recogidas en el apartado anterior.

2.B - De relación afectiva:

Mantienen su relación con la escuela pero no viven de ello. Las asociaciones de padres son un ejemplo de grupo perteneciente a esta categoría. Buscan respuestas a preguntas de tipo administrativo y social. A veces, estos grupos generan conflictos con la propia institución escolar al pretender asumir responsabilidades que no les corresponden. Las asociaciones de antiguos alumnos también pertenecen a este mismo grupo.

Los padres, perteneciendo o no a la asociación correspondiente, es uno de los grupos que más nos ha sorprendido a la hora de realizar nuestra investigación. Suelen dar lugar a una evaluación no formal y desde luego no premeditada, pero que es tenida en cuenta por la administración como coartada política. Cuando los padres optan mayoritariamente por una escuela pública de calidad, las administraciones (o sea, los políticos) lo consideran como un éxito de su programa y su quehacer político - administrativo. Cuando la sociedad opta mayoritariamente por la escuela privada las "culpas" suelen recaer en el docente - funcionario. Cuando en un país como España, la Ministra de Educación se atreve a decir: *"Hay un colegio, que suele ser concertado, que*

tiene miles de peticiones. A su lado otro, público generalmente, al que los padres no quieren llevar a sus hijos”¹, para justificar el incremento en la asignación de presupuestos hacia la enseñanza privada y reduciendo las dotaciones a la escuela pública (ver capítulo anterior, pág. 100), responsabilizando de esta situación de forma velada, pero firme, a los docentes de la escuela pública, es que está utilizando resultados de evaluaciones no desvelados por nuestros administradores, y por tanto desconocemos si estos datos corresponden a evaluaciones formales o no formales. Pero sea como fuere, si la evaluación es utilizada por las Administraciones para minar la acción docente de nuestras escuelas públicas, y la comunidad educativa lo permite, es que la sociedad democrática hace aguas desde su base y sus propios fundamentos.

Buscar en una pseudoevaluación la coartada para actuaciones políticas no deja de sorprender, sin embargo hemos de reconocer que este tipo de evaluación existe (evaluación no formal). Así lo hemos comprobado, pero también hay que decir, que en nuestra investigación hemos constatado que los padres no responsabilizan a los profesores, más bien, al contrario, de las posibles deficiencias o carencias de la escuela pública. Su labor es valorada positivamente. En la investigación de campo, así como en las propuestas, hemos tenido en cuenta esta situación, y se proponen una serie de pautas y acciones para no obviar algo que tiene más trascendencia de lo que parece.

3.- Según su actividad socio - política.

3.A - De relación pasiva:

Son todos los que realizan sus trabajos fuera de los centros educativos, de tipo político o administrativo. Curiosamente, aunque su relación con la actividad docente propiamente dicha, no existe, sus decisiones son a veces de gran trascendencia. Sus preocupaciones están relacionadas con el funcionamiento administrativo, la gestión y la economía.

Hay algo más que conviene advertir, las evaluaciones de este grupo están condicionadas por el tiempo, especialmente las de los políticos, y su interés es eminentemente ideológico. Curiosamente los políticos son evaluados al menos una vez cada cuatro años. Muchas veces su eficacia manipuladora se sobrepone a su eficacia real en el mundo educativo, pero no siempre sucede esto y la sociedad se encarga de dejar las cosas en su sitio, dándose cuenta, como decíamos en apartados anteriores, de que los profesores no son responsables en absoluto de situaciones en las que la administración, incapaz de resolver los problemas que se le plantean, trata de desviar la atención escudándose ladina y cobardemente en “los otros”.

3.B - De relación activa:

A este grupo pertenecen todos los que desarrollan su actividad dentro de los centros educativos, realizando funciones de tipo social, administrativo o de gobierno (no utilizaremos el vocablo “político” porque no es habitual en este campo, pero es una clara reproducción, a pequeña escala, del sistema organizativo de la sociedad). Desde el personal de servicios hasta el director,

pertenecen a este grupo. Sus mismos miembros evalúan sus actuaciones, lo mismo que la propia administración, que evalúa en este aspecto al equipo directivo (en países, como los anglosajones, la figura del director tiene una importancia decisiva en cuestiones administrativas, organizativas, etc.-políticas- podríamos decir). En España, la última ley orgánica, la LOPEG, empieza a dar más importancia a este aspecto, de la que hasta ahora se le había dado.

4.- Según su ubicación:

4.A - De relación externa:

Todos los que realizan su actividad fuera de las aulas y está relacionada con la educación. De este grupo nos interesa reseñar la cantidad de docentes-funcionarios que realizan su función fuera de las aulas. La cantidad de maestros adscritos a puestos en la administración, en comisiones de servicio, etc. supera el millar en el territorio de gestión del MEC. La selección de estas personas suele estar en función de su afinidad política y del amiguismo correspondiente. El acceso a estos puestos obedece a un tipo de evaluación política (no formal). La continuidad en estos puestos no se relaciona con la eficacia ni la competencia, sino con el cambio político o con el de personas que ocupen puestos de poder. Sus intereses no están exentos de preferencias y afinidades ideológicas, así como de sus bajos niveles vocacionales. Una vez acomodados, saben que serán evaluados, además de por todo lo anterior, por su nivel de fidelidad, lo cual en ocasiones provoca adaptaciones y cambios ideológicos, que, cuando menos, resultan sorprendentes y patéticos.

4.B - De relación interna:

Realizan su actividad dentro de las aulas. A este grupo pertenecen los profesores que se mantienen en activo dentro de sus aulas y los alumnos. Las referencias hechas en los apartados anteriores son válidas para este grupo. Sus intereses y evaluaciones obedecen a la actividad según la que se considere (engloba aspectos pedagógicos, profesionales, sociales, ideológicos, etc.), por tanto nos remitimos a los apartados anteriores para estas cuestiones.

Ninguno de los grupos anteriores es excluyente. Como puede apreciarse, cada uno de ellos se relaciona con los demás, y sus elementos pueden pertenecer a varios a la vez.

Las inquietudes de cada grupo generan, como hemos dicho, distintos tipos de preguntas. Si se adoptan distintas perspectivas la situación es más compleja pero a la vez más enriquecedora. El trabajo que se presenta ha surgido de esta triangulación (habría que decir, más bien, pentangulación), o sea: la visión del mundo educativo desde la situación del alumno que lleva más de treinta años sin dejar de serlo, y desde la posición del profesor que durante varios lustros trabaja con personas que pertenecen a una sociedad en continua evolución; además desde la perspectiva del padre que va recorriendo con sus hijos todo un sistema educativo, que cambia, frena y se modifica continuamente; también desde la administración educativa que determina y maneja más con criterios políticos y económicos que pedagógicos, y por último como individuo perteneciente a una sociedad que empieza a volver la cara y a taparse los ojos para no ver lo que está sucediendo².

Todas estas perspectivas son las que nos han conducido a reflexionar sobre distintos aspectos de esta realidad, en especial por la calidad de la educación según el papel que se le asigna a la escuela en la sociedad española. Nos hemos preguntado sobre el papel que juegan

los profesores en esta cuestión, y como conclusión nos hemos planteado cuestiones sobre su evaluación. Ya hemos visto cómo los intereses y evaluaciones del profesorado varían en función del grupo en el que se le considere; del mismo modo, la evaluación que recibe sigue dependiendo del grupo de referencia desde el que se le contemple. A nosotros nos interesa la evaluación del profesorado en cuanto a su actividad pedagógica y profesional (en este caso en lo que respecta exclusivamente a su aspecto como docente). Sin embargo, no todas las evaluaciones tienen la misma finalidad, por eso hemos hecho una división en este apartado, y hemos considerado las evaluaciones como *formales*, y *no formales*. Las primeras se corresponden más bien con lo que se conoce como *calificación* (Ver capítulo I en la que se revisan los diferentes términos que se usan como sinónimos de evaluación). Se corresponden con exámenes de la propia carrera, oposiciones y actividades de formación permanente. Suelen ser casi siempre institucionales, es decir, existe un interés por una entidad de rango superior, encargada de expedir títulos y certificaciones (Ministerio, Comunidad Autónoma, Municipios, Universidades, etc.). También consideramos como perteneciente a este apartado, las evaluaciones de centros docentes, que incluyen la evaluación del profesorado y equipos directivos, realizadas a instancias ministeriales por los Servicios de Inspección Técnica. Este caso se aparta en cierto modo de los anteriores (no es una calificación en sentido estricto), sin embargo al ser institucional obedece a criterios ajenos a los intereses de los docentes, si no en el fondo sí en la forma.

Las *evaluaciones no formales*, se caracterizan por los siguientes rasgos:

- No existe ninguna entidad de rango superior que dicte normas ni determine los intereses de las partes (evaluado - evaluador)
- Si parten de los intereses del propio profesor, su finalidad esencial es la mejora de la calidad educativa y la profesionalización docente.

- Si proceden del exterior, al no ajustarse a ningún modelo científico, son utilizadas (generalmente por los estamentos de poder) según los intereses de cada grupo.
- Se utiliza *el modelo de evaluación docente profesionalizadora, basado en modelos no racionalistas, iluminativos y transaccionales* (según descripción del capítulo III), adoptando, por tanto, enfoques de la investigación naturalista principalmente (psicología ecológica, etnografía holística, antropología cognitiva e interaccionismo simbólico).

OBJETIVOS DEL TRABAJO DE CAMPO

Los cambios sociales, políticos y económicos producidos en la sociedad a partir de la segunda guerra mundial han motivado una serie de cambios en el ámbito educativo. La mayoría de países han procurado la adaptación de sus sistemas educativos a los nuevos tiempos: tiempos de progreso, de evolución, incluso de revolución científica, pero a la vez tiempos de crisis, de desempleo y de ocio³. En la implantación y desarrollo de estos sistemas educativos juegan un papel fundamental los profesores. La escasa intervención en la preparación de los nuevos planes, la poca fe en ellos, la precariedad de los recursos utilizados por las administraciones en la formación continua del profesorado, el mínimo reconocimiento social de la labor docente, la deficiente coordinación con los teóricos, y otros muchos imponderables, han llevado a nuestros profesores a situaciones de confusión y desilusión. Implantar planes de estudio, sin el convencimiento de los profesores sólo conduce a una desprofesionalización que repercute de forma fehaciente, y desde luego en sentido negativo, en la calidad de la enseñanza. Está claro que no es posible confiar en la Administración para solucionar estos aspectos, únicamente la voluntad y el empeño de los profesores conseguirá superar en la práctica diaria su labor docente, logrando de esta manera una profesionalización cada vez más patente y

manifiesta, así como un incremento de la satisfacción personal. Curiosamente esto es posible conseguirlo, a través de una de las acciones que menos gustan a los docentes: la evaluación. Considerando, pues, que la mejora de la calidad educativa y la profesionalización docente sólo pueden acometerse desde la *evaluación no formal-profesionalizadora* es por lo que hemos dedicado nuestro esfuerzo a investigar desde una perspectiva docente para:

A.- Descubrir situaciones de *evaluación no formal-profesionalizadora* relacionadas con la práctica docente, e identificar sus elementos relevantes.

B.- Conocer las condiciones de estos modos de evaluación y analizar como actúan para mejorar la calidad educativa a través de la práctica profesional.

C.- Descubrir situaciones de *evaluación externa no formal* relacionadas con los profesores, e identificar sus elementos relevantes.

D.- Conocer las condiciones de estos modos de evaluación y analizar como actúan para mejorar la imagen profesional de los docentes por parte de los ciudadanos.

E.- Analizar proyectos de acción evaluadora no formal y profesionalizadora, como elemento motivador⁴ que induzca a la puesta en práctica de investigaciones en la acción docente que mejoren la calidad de la enseñanza.

F.- Estudiar experiencias de evaluación no formal-profesionalizadora como elemento motivador (al igual que en el caso anterior, el profesorado podrá implicarse si descubre más aspectos positivos que negativos) y valorar su papel en la mejora de la reflexión crítica sobre lo que acontece en los centros docentes.

G.- Fomentar el análisis crítico de la práctica académica como medio de investigación que determine los cambios de la acción a través de los diseños evaluadores correspondientes.

H.- Detectar, reflexionar y replantear la posible dependencia del profesorado de las normas y acciones provenientes de la Administración. La mejora de la calidad de la educación nunca puede proceder únicamente de la política, la economía, etc.

I.- Investigar y reflexionar con espíritu crítico situaciones de evaluación formal y no formal de tipo administrativo para tener elementos de comparación y poder clarificar y destapar situaciones de evaluación contrarias a cualquier mínimo espíritu de igualdad y objetividad.

J.- A partir de los estudios realizados, y después de una profunda reflexión sobre los datos obtenidos, elaborar diferentes planes de acción evaluadora no formal y profesionalizadora que permitan al docente mejorar su trabajo en todos los aspectos relacionados con su acción docente.

K.- Fomentar la reflexión crítica de los profesores sobre lo que acontece en los centros docentes, y sobre su influencia en la opinión de la sociedad a la que sirven.

Son, por tanto, estos objetivos, junto con los de naturaleza histórico-teóricos (págs: 23/24) los que conforman los propósitos de la tesis.

METODOLOGÍA

Nuestra pretensión, no consistía en hacer una evaluación concreta. El planteamiento ha sido mucho más genérico. Sin embargo podemos decir que el tema no es "popular" entre ninguna de las partes implicadas en educación. Aunque las primeras investigaciones sobre el tema proceden de hace bastante tiempo, la sistematización de la investigación para la realización del presente trabajo data de finales del 92. No ha sido sencillo reunir la información que aquí se recoge. La falta de apoyo oficial en los intentos y aproximaciones realizadas

(Universidad, MEC), la falta de colaboración de los maestros, y de sus equipos directivos (a estos últimos cabe añadir las trabas burocráticas impuestas⁵), el desconocimiento y la falta de interés de los expertos, la escasa documentación o su inaccesibilidad, han sido imponderables que a veces estuvieron a punto de hacernos desistir del empeño.

Partiendo de la certeza de que la evaluación es una actividad humana, tan esencial como inevitable, podemos asegurar que en el ámbito educativo, una evaluación solvente debe proporcionar una comprensión más amplia y una mejora de la educación⁶.

Pero antes de continuar hablando de nuestro trabajo, queremos hacer una reflexión, sobre la naturaleza del conocimiento a generar por la investigación, asentado en sus correspondientes modelos conceptuales. Trataremos de dejar constancia de forma explícita de los tres tipos básicos de problemas que condicionan los trabajos de los investigadores, y por tanto de la investigación que hemos realizado. Es cierto que uno de los principales escollos de la investigación educativa radica en la ambigüedad e imprecisión de la conceptualización de su objeto de estudio, lo cual ha condicionado seriamente las investigaciones. Por otra parte es preciso asumir la posición epistemológica del investigador que define tanto el modo de concebir la producción de conocimiento como su peculiar caracterización formal del objeto de investigación. Un tercer aspecto que necesariamente hemos de tener presente es el que se refiere a los procedimientos metodológicos. Con frecuencia la obsesión metodológica llega a condicionar de tal modo la investigación que sólo se plantean y se trabajan aquellos problemas para los que disponemos de cobertura metodológica.

Hablar de la investigación que hemos realizado en relación con los problemas que acabamos de definir, no es sencillo, puesto que la perspectiva holística con que la hemos abordado, nos impide examinarlos uno a uno, de tal forma que haremos un repaso global de todos ellos.

El concepto de profesor, de evaluación no formal, de evaluación profesionalizadora y de profesionalización docente han sido generadores de la conceptualización de nuestro objeto de estudio. Lógicamente, de los múltiples conceptos que los distintos modelos de investigación, de teorías educativas, de filosofías de la educación pueden tener de cada uno de ellos, nuestra concepción epistemológica ha influido en el proceso y en la generación de significados relativos al estudio que hemos realizado. Nuestro posicionamiento al lado del paradigma ecológico de investigación, nos ha permitido investigar con el grado de libertad necesario como para preocuparnos por el objeto real de estudio y olvidarnos de los problemas metodológicos. La observación participante, la investigación en la acción, el estudio de casos, la entrevista, la elaboración de cuestionarios abiertos, son estrategias metodológicas consecuentes con los presupuestos de la investigación cualitativa que hemos realizado.

Entender cualquier acción humana y el mundo social resultante, requiere atender a la intencionalidad, y el significado o interpretación subjetiva del que actúa. Entender la acción docente, y la sociedad en la que / y para la cual trabaja, nos ha llevado a reflexionar sobre su intencionalidad y significado, pero también sobre la intencionalidad y significado del juicio que surge del ámbito social en el que se desenvuelve, entendiendo por tal a toda la comunidad educativa, desde los propios alumnos, pasando por los compañeros, hasta los padres o la Administración educativa. Lo cual nos induce a la comprensión de que el conocimiento en educación no se descubre, se produce, y al producirse modifica profundamente al productor que se define en gran medida por su capacidad de conocer, producir y crear. En nuestras investigaciones el profesor es el objeto de estudio y a la vez el investigador que se utiliza a si mismo con sus capacidades de análisis, crítica y empatía como instrumento de investigación, es decir, de observación, asociación e interpretación. Lógicamente, la relación entre teoría y práctica, investigación y acción no puede considerarse como una relación de continuidad y

dependencia unidireccional, sino como complementaria y circular. La investigación y la teoría no dictan ni prescriben directamente la práctica, sólo, y es bastante, ofrecen apoyo instrumental y conceptual para que el individuo se sitúe en el contexto y analice con rigor los elementos y relaciones que caracterizan la vida del docente, formule hipótesis de trabajo y fundamente de modo racional las decisiones situacionales que adopta, y, como se ha dicho, reviertan en la teoría para modificarla y corregirla.

Sabedores de que recoger datos sin modelo conceptual previo da lugar a una interpretación de los mismos difícil y arbitraria, presentamos el que hemos diseñado para realizar nuestra investigación⁷. Conviene advertir que el único tipo de actividad teórica que puede producir modelos conceptuales suficientemente cercanos a las variables reales como para guiar la investigación empírica, la recogida e interpretación de datos y la formulación de teorías apoyadas en la evidencia, es la generada por el análisis y la reflexión teórica sobre los fenómenos, factores y procesos que configuran el quehacer educativo. Además, es preciso resaltar la importancia de la investigación en el ámbito de la enseñanza si queremos rescatar esta actividad del saber de opinión y de la práctica rutinaria, empírica y repetitiva en que se encuentra enfangada (Pérez Gómez, 1985).

La investigación hemos tratado de que responda a cuatro tipos de cuestiones y no solamente a las tres que proponen algunos autores como Hineley y Ponder:

- Una cuestión descriptiva: ¿Que sucesos de los que ocurren en la escuela, y en concreto los que se relacionan con el profesor, son evaluados?
- Una cuestión analítica: ¿Por qué son evaluados y quién los evalúa?
- Una cuestión comprensiva: ¿Que significado tienen estas evaluaciones y que consecuencias acarrearán?

- Una cuestión constructiva: ¿Cómo interpretar los significados de estas evaluaciones para que sus repercusiones sean profesionalizadoras y con influencia específica en la mejora de la calidad de la enseñanza?

En el **modelo conceptual** que se recoge en la página siguiente, se reflejan las diferentes categorías y procesos que tienen lugar a la hora de juzgar la labor profesional del profesorado, y a partir del cual hemos realizado la investigación que nos ocupa.

La acción profesional docente, al margen de las consideraciones relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje, es valorada desde distintas perspectivas. Ser conscientes de ello y admitirlo es el primer paso del proceso, y curiosamente del producto. Esto se debe, a que no todas las valoraciones son profesionalizadoras ni tienen reflejo en la mejora de la calidad de la enseñanza.

Analizando las distintas categorías, tenemos que la Administración realiza su evaluación no formal de varias formas, desde luego es el único estamento que somete a los profesionales de la educación a evaluaciones formales. Con respecto a las no formales, nos encontramos, a su vez con diferentes categorías. Ya veíamos, en el capítulo segundo, como existe una valoración política con mucho peso en la actividad educativa del docente.

Por otra parte, como se refleja en el gráfico, hay que advertir que la administración, que en teoría "*es sociedad*" pues por ella es elegida y a ella se debe, recibe una influencia de la misma, y viceversa. Lógicamente, dependiendo del signo que sea el partido que gobierne, la evaluación a que someten a la escuela es diferente. A nadie se le escapa que la concepción escuela pública-escuela privada, es contemplada de diferentes formas por las Administraciones y las sociedades haciendo recaer sobre los profesionales de la educación responsabilidades que



MODELO CONCEPTUAL
 DE EVALUACIÓN NO FORMAL PROFESIONALIZADORA
 (MODELO CONCEPTUAL Pdp)

en realidad lo son de aquellos que gobiernan pero que escuchándose precisamente en peticiones e intereses sociales manipulan la realidad.

Así pues, el trabajo de campo ha estado condicionado por el modelo conceptual elaborado para tal efecto. Considerando a los docentes desde la perspectiva del grupo de relación práctica y relación profesional (docente), presentamos los estudios realizados divididos en cuatro partes: las tres primeras corresponden a lo que denominamos *investigaciones* y la última de ellas lo recogemos bajo el epígrafe de *experiencias dialécticas*. Con ellas, vamos a dar respuesta metodológicamente a los propósitos de la tesis, con los principios mayoritariamente de corte cualitativo señalados en el modelo de evaluación recogido en el tercer capítulo y desde la perspectiva del modelo conceptual. De forma sintética, y antes de abordar plenamente las investigaciones de campo, resumimos la relación y características de cada una de ellas:

Primera Investigación.- Los padres valoran en función de hechos, no de significados, lo cual es de suma importancia a la hora de intentar mejorar el concepto que los padres tienen de la escuela, especialmente la pública. Hay que precisar que siendo una de las funciones de las clases dominantes convencer a la sociedad de que sus acciones son de interés para todos aquellos que se encuentran bajo su poder, es por lo que los padres en muchas ocasiones tienen una visión distorsionada de la realidad escolar. A ello, además, ha contribuido el que los docentes no han asumido como misión suya dar a conocer la situación real del ámbito educativo. En la primera investigación hemos pretendido demostrar que existe evaluación externa sobre el profesorado, con gran influencia sobre el propio profesor y con gran poder manipulativo por parte de otros estamentos relacionados con la educación. Nos hemos centrado en la evaluación que realiza el sector “*padres*” sobre la labor del profesorado. Hemos investigado los referentes en los que se basan para emitir sus juicios y averiguar en que sector real tiene influencia esta evaluación. Para realizar la investigación no hemos conseguido desprendernos de nuestro racionalismo y observaremos componentes basados en *modelos racionalistas, de intuición pluralista u holísticos, así como no racionalistas y transaccionales*, pero nuestro referente ha sido el *modelo de evaluación docente profesionalizadora Pdp*, adoptando enfoques de la investigación naturalista (etnografía holística). La recogida de datos ha sido muy diversa (cuestionarios, informes, observación y entrevistas), y sus condiciones poco favorables, como se ha reflejado anteriormente. En esta investigación respondemos fundamentalmente a los objetivos C, D, E, J y K.

Segunda Investigación.- Los alumnos, que son los verdaderamente legitimados para evaluar la acción del profesor, son, sin embargo, los que menos intervienen en este proceso evaluativo, al cual es al que mayor prevención se le tiene. Sobre esta cuestión no se debe dejar de analizar el breve apartado relativo a la evaluación de profesores universitarios. Esta

investigación parte del interés del propio profesor. Es una evaluación del mismo por sus alumnos. En este caso observaremos componentes que parecen basados en *modelos orientados a la toma de decisiones*, compaginados con *modelos transaccionales, de intuición pluralista u holísticos*, hemos adoptado enfoques de la investigación naturalista. Pero como en el caso anterior, nuestro referente ha sido el *modelo de evaluación docente profesionalizadora Pdp*. La recogida de datos la hemos realizado a través de cuestionarios, entrevistas, observación e informes. Las condiciones fueron muy favorables al disponer de “laboratorio - aula” para realizar parte de la investigación. En este caso, se responde básicamente a los objetivos A, B, E, F, G, J y K.

Hay que advertir que la evaluación de los alumnos está influida por la opinión - valoración de los padres, y viceversa. Obsérvese como existen una serie de sinergias ocultas pero muy poderosas que influyen en la valoración que emitirán los alumnos, los padres, y la propia Administración.

Tercera Investigación.- Las evaluaciones de otros profesores son realmente prácticas y generadoras de teorías producidas en la acción. Son el paradigma de comunicación horizontal. No existen de forma institucional en las escuelas, pero se dan con increíble frecuencia de manera funcional, y no siempre consciente, bajo la denominación de reuniones, seminarios, etc. Es fundamental y decisiva.

Los teóricos de la educación suelen ayudar en la reflexión pero la fuerza e interés de su visión es inversamente proporcional al tiempo que llevan alejados de la escuela.

La autoevaluación es fundamental, de hecho es, con respecto a la evaluación del profesorado, la categoría más estudiada, lo cual es comprensible por la facilidad y el escaso coste psicológico que supone con respecto a las demás. Por otra parte, se puede decir que es el único caso de evaluación en el que los hechos no están disociados de sus significados ni de

sus intenciones. La tercera investigación es una combinación de estas últimas categorías, se centra asimismo, en el interés del propio profesor. Es una evaluación/autoevaluación, de la actividad docente en tiempo real. Sigue *el modelo de evaluación docente profesionalizadora Pdp*. Al ser una experiencia realizada en el seminario de doctorado no planteó ninguna dificultad en cuanto a material. En ella se abordan los objetivos A, B, E, F, G, J y K.

Pues bien, todo ello puesto en práctica con la intencionalidad preestablecida, modifica la acción docente de manera que la transforma para producir una mejora en el nivel de profesionalización, así se devuelve otra visión diferente, provocando un cambio en el juicio de los evaluadores, lo que permitiría poner en marcha un nuevo proceso de análisis.

Cuarta Investigación - Aportación (Esta ha sido generada como producto del propio proceso).- Se centra en un estudio de evaluación política/ideológica. Es un estudio de casos que nos parece un clásico ejemplo de modelo descriptivo *de evaluación docente profesionalizadora Pdp*, de enfoque naturalista. En esta investigación el objetivo H es tratado con detalle. También son objetivos el I y el K. Es la evaluación no formal de la Administración, en su sentido menos profesionalizador y más cerril. Con esta investigación pretendemos demostrar que la evaluación ideológica es moneda corriente en nuestra democracia. Que los puestos de responsabilidad y promoción no son para los mejor preparados (al menos, no todos), sino para los más fieles y que lo que importa en esencia es la complacencia política y no la formación pedagógica. De ahí que la calidad educativa y su mejora nunca puedan depender de otros que no sean los profesionales, y esto que parece tan obvio, no se le debería escapar a ningún docente.

Después del trabajo de campo aportaremos una serie de herramientas e instrumentos como ayuda a los profesores que pretendan poner en práctica alguna de las propuestas que

hemos realizado a lo largo del presente trabajo. La evaluación como medio de profesionalización, mejora de la actividad docente y como elemento indispensable para mejorar la satisfacción personal y profesional del profesor, es una realidad que cada vez va consiguiendo más adeptos (dentro de los límites que una actividad como la evaluación presenta), pues termina por desvelar el papel que tiene la escuela en la sociedad, a través de la función que asigna al profesorado en ella. Debemos, muy brevemente, decir que la sociedad espera del maestro que enseñe (transmisión de conocimientos), pero mejor que enseñe a aprender, pero que además, y sobre todo, ayude a sus alumnos en su formación individual y social, que les enseñe a ser críticos, a reconocer y apreciar los valores de su entorno y a respetar los de otras culturas menos conocidas. La sociedad espera y desea que el referente de autoridad (no confundir con autoritarismo) se mantenga a través de la figura del maestro, pidiéndole en muchas ocasiones que sirva de sustituto a lo que debería aportar el entorno familiar. En fin, para que seguir, la sociedad necesita, desea y exige unos profesionales cada vez más necesarios y preparados, aunque a veces esta necesidad no se corresponda con la estima y prestigio que le asigna a la profesión docente. Por todo lo anteriormente expuesto es por lo que al propio docente le interesa su profesionalización y sólo él puede llevarla a cabo con acciones evaluadoras generadas desde su propia óptica y sus propios intereses⁸.

Con el fin de presentar las cuatro investigaciones realizadas, hemos optado por hacerlo mediante informes que se ajustan al "*recorrido operacional: problema-tema-proyecto*" (Fernández, 1988, p 53 ss), aunque hemos introducido una serie de variantes según la necesidad y la investigación. En esencia, los apartados en los que se irán presentando las investigaciones son los siguientes:

- 1) Selección del problema-tema.
- 2) Información y documentación sobre él.

- 3) Análisis descriptivo de la situación problemática.
- 4) Formulación de hipótesis causales.
- 5) Plan de acción:
 - a) Qué se piensa hacer.
 - b) Sobre qué hipótesis se fundamenta lo que se piensa hacer.
 - c) Quién o quienes son los responsables de lo que se piensa hacer.
 - d) Calendario de acción.
 - e) Recursos disponibles.
- 6) Seguimiento del proceso de la intervención (evaluación formativa de ayuda al desarrollo de la investigación).
- 7) Evaluación terminal.

Podemos decir que no existen razones objetivas para haber elegido este proceso de investigación, sin embargo si que nos gustaría destacar dos, de entre todas a las que se podría aludir: en primer lugar nos parece que se ajusta suficientemente bien a nuestro proceso investigador, y en segundo lugar por que es un proceso extraído directamente de las sesiones de doctorado y aportadas por el propio autor, si bien es cierto que la profundización se realizó a través de la publicación correspondiente⁹.

Como advertencia final queremos resaltar que en todo proceso evaluador debemos poner especial atención a:

- a) La integralidad del proceso evaluativo.
- b) Que la evaluación constituya un elemento de ayuda.
- c) Que la información de los resultados sea fácilmente asequible a aquellos que puedan estar interesados.

d) Que se tengan en cuenta las aportaciones que ofrecen la instrumentación de tipo cuantitativo, como la cualitativa.

e) Explicitación, al menos, de alternativas de hipótesis causales de los resultados que se constaten como efectos del proyecto.

f) Relación analítica de los resultados de la propia investigación con los de otras investigaciones, si se conocen.

g) Que todo el proceso deja abierto el camino para un nuevo plan de acción.

Nos encontramos en relación con lo que podríamos denominar Meta-Evaluación, la cual podríamos definirla como la "Evaluación de la evaluación que tiene como objetivo último facilitar a los evaluadores información sobre la labor técnica que han desarrollado y las limitaciones que presenta su trabajo"¹⁰.

NOTAS

1.- Esto lo dijo Esperanza Aguirre en Mayo de 1996. Tomado de Marchesi, A. "Un año de Educación Conservadora". El País. 6 de mayo de 1997.

2.- No se interprete esta última afirmación como visión pesimista de la relación escuela - sociedad, más bien debe ser considerada como preocupante. "*Que en este mundo de facilidad y de derroche la escuela sea el único lugar en el que haga falta tomarse molestias, soportar una disciplina, sufrir vejaciones, progresar paso a paso, pasarlas moradas, eso los niños no lo admiten porque no pueden ya comprenderlo*". Levi-Straus (en Savater 1997).

3.- En España estos cambios se empiezan a producir de manera fehaciente a partir de la entrada en vigor de la Constitución del 78.

4.- El profesorado, a tenor del coste psicológico que supone todo proceso evaluativo debe reconocer en el mismo más aspectos positivos que negativos, los cuales deben tener la suficiente fuerza motivadora que le hagan involucrarse en la evaluación.

5.- Es curioso, y realmente nos ha sorprendido, como los diferentes órganos de poder, aunque sea a pequeñísima escala generan una serie de burocracias inútiles, ridículas e incomprensibles. Por cierto, los que conocen desde dentro la vida de las escuelas podrán corroborar este hecho, y si no es así, les emplazamos para que observen las actuaciones de los equipos directivos y se sorprenderán de lo que acabamos de comentar.

6.- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION Standards for Evaluation of Educational Programs, Projects and Materials. Ed McGraw-Hill. New York, 1981. (Versión castellano en Paidós 1988).

7.- Un modelo conceptual (Bunge, 1975-80) es una representación mental de un sistema real, de su estructura y de su funcionamiento.

8.- Sobre esta cuestión ver Savater 1997.

9.- Ver sobre esta cuestión Fernández Pérez 1988.

10.- Evaluar la evaluación es último paso del proceso evaluador. Es el análisis por parte de los evaluadores del proceso y de sus resultados. En la página 263 aparecen de forma resumida los objetivos de la meta-evaluación.

CAPÍTULO V

PRIMERA INVESTIGACIÓN

EVALUACIÓN EXTERNA NO FORMAL DEL PROFESORADO

O LA CALIDAD EN CENTROS PÚBLICOS VS CENTROS PRIVADOS

1) Selección del problema-tema.-

El punto de partida debemos situarlo en una reunión ordinaria del Consejo de Educación de la Junta Municipal de Chamberí de Madrid. En ella se lee la información remitida por la Comisión de Escolarización para el curso 92/93. El Barrio de Chamberí, es un barrio del centro de Madrid, con una población de edad superior a la media, con un índice de natalidad por debajo de la media local, y con una oferta de plazas escolares muy por encima de las necesidades del barrio. En esta zona se concentran además varios centros de enseñanza de titularidad privada, cuyas plazas de educación básica obligatoria están subvencionadas al 100%. Pues bien, en la información aportada se concluye que sobran una cierta cantidad de puestos escolares en el distrito y que han sido ofertadas a otros distritos colindantes. Sin embargo, en un análisis más detallado centro a centro se aprecia que en los colegios de titularidad privada ha habido bastante más demanda que oferta, y sin embargo en los centros públicos ha sucedido lo contrario. Nos propusimos entonces conocer las razones que impulsan a los padres a realizar tal elección, y descubrir si tras ella existe una valoración negativa por parte de los padres hacia el profesorado de la escuela pública. Cualquier observador, sin entrar en profundas reflexiones sobre este hecho, constata la existencia de un tipo de evaluación no formal que la comunidad educativa realiza, de alguna forma, sobre los centros de enseñanza. Nuestro objetivo, a partir de ese momento, consistió en conocer qué evaluación es ésta y cómo afecta al profesorado.

Los propósitos a los que tratamos de responder con esta investigación de campo, de entre los reseñados en el capítulo IV, destacamos los siguientes:

- a.- Descubrir situaciones de *evaluación externa no formal* relacionadas con los profesores, e identificar sus elementos relevantes.
- b.- Conocer las condiciones de estos modos de evaluación y analizar como actúan para mejorar la imagen profesional de los docentes por parte de los ciudadanos.
- c.- Analizar proyectos de acción evaluadora no formal y profesionalizadora, como elemento motivador que induzca a la puesta en práctica de investigaciones en la acción profesional que mejoren la imagen y opinión de la sociedad respecto de la calidad del centro.
- d.- Fomentar la reflexión crítica de los profesores sobre lo que acontece en los centros docentes, y sobre su influencia en la opinión de la sociedad a la que sirven.
- e.- A partir de los estudios realizados, y después de una profunda reflexión sobre los datos obtenidos, elaborar diferentes planes de acción evaluadora no formal y profesionalizadora con vistas a influir de manera positiva en la opinión que los ciudadanos tienen del profesorado y del colegio responsable de la educación de sus hijos.

2) Información y documentación sobre el problema.-

Nuestro siguiente paso consistió en averiguar si esto es un hecho puntual o si por contra es general, no sólo en el resto de distritos madrileños, sino en el resto de la Comunidad, e incluso en el resto del territorio MEC. La reducción de unidades en las escuelas del territorio gestionado por el MEC durante este curso fue bastante importante. Una de las justificaciones aportadas por distintos cargos de la Administración advertían que era debido al

descenso de natalidad. Era cierto, pero había otras razones. Pudimos comprobar que este hecho, no afectaba por igual a la escuela pública como a la escuela privada; y, aunque pueda parecer lo contrario según los informes del Consejo Escolar del Estado, en el que figuran unas reducciones de alumnos porcentualmente similares, la verdad es que los ajustes de las ratios a las nuevas disposiciones obligan a reducciones de alumnos sin reducción de unidades. No deja de llamar la atención que en estos informes, sólo este dato aparece desglosado en pública - privada. Conviene no perder de vista las referencias al *control* del que venimos hablando desde el principio¹. Este hecho, que ha sido una constante a lo largo de estos años, y que continúa en el curso actual, se ha tratado de relacionar con la calidad de los centros docentes, y en la parte correspondiente con la del profesorado; entiendo que este hecho es una manifestación de la incidencia de la evaluación no formal en la institución escolar.

3) Análisis descriptivo de la situación problemática.-

Los hechos anteriormente referidos, hacen pensar en una concepción asumida colectivamente por la comunidad escolar, según la cual, existen criterios suficientemente asentados y consolidados, en la mentalidad de los padres sobre todo, que otorgan ciertas ventajas a la escuela privada con respecto a la escuela pública. Nos interesa conocer si en estos criterios de evaluación no formal figuran los profesores, y de ser así, en qué medida. Por otra parte, nos preguntamos por el fundamento de estos criterios, por lo qué les otorga este grado de solidez y por quiénes son los que los adoptan como suyos. Por último y como componente fundamental de la investigación es la opinión de los profesores y en qué medida les afecta esta preferencia. Y sea como fuere, intentar aprovechar todo ello en su más estricto sentido profesionalizador.

4) Formulación de hipótesis causales.-

Todo ello da lugar a nuestra primera hipótesis de trabajo:

Los padres, cuando tienen oportunidad, optan por la escuela privada. Esta opción supone una valoración basada en una serie de criterios². Entre estos criterios deben tener un peso específico muy importante los referidos al profesor³.

Por tanto nuestra investigación consistirá en:

Demostrar que es cierta la hipótesis y que es posible identificar los criterios más importantes en los que se basa esta valoración.

Es importante advertir que al enunciar la hipótesis, no damos por hecho que los criterios que en ella se aluden sean sólidos, científicos, ni siquiera razonables. Simplemente creemos que existen y necesitamos descubrirlos con el fin de corregir, si es posible, las impresiones erróneas o intervenir sobre los hechos si fuera necesario.

5) Plan de acción.-

A) Qué se hizo

- a) En primer lugar, buscamos los trabajos de investigación existentes sobre la escuela pública y la privada, intentando encontrar prioritariamente todo lo relativo al profesorado.
- b) A continuación elaboramos una serie de cuestionarios dirigidos a padres y madres para que nos manifestaran sus opiniones y creencias sobre nuestra hipótesis.
- c) El siguiente paso consistió en conseguir que estos cuestionarios fueran contestados por padres y madres, los cuales fueron extraídos de

los medios habituales (profesionales y sociales) de dónde el autor se mueve. Se consiguieron datos de padres con hijos en la escuela pública, así como en la privada.

d) La falta de concreción en las respuestas (quizá por defecto del cuestionario) nos llevó a completar la recopilación de datos a través de entrevistas con los mismos o con otros padres.

e) Conseguir los datos académicos del último curso escolar, de la mayor cantidad de alumnos posible y de todos los niveles posibles nos podría dar una pista sobre algunos aspectos aludidos por los padres en sus respuestas.

f) Conseguir la opinión de un responsable de la Administración Educativa sobre esta cuestión nos parecía imprescindible. Solicitamos entrevista al director del recién creado (entonces) Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. Nos atendió uno de sus asesores.

g) La visión de un experto sobre esta cuestión no podía faltar para completar una triangulación que nos permitiese analizar desde diferentes perspectivas el mismo problema.

B) Sobre qué hipótesis se fundamenta lo que se hizo

a) En este apartado nos basamos en la hipótesis de que si existen trabajos recientes sobre alguno de los aspectos que pretendemos investigar y estos trabajos son lo suficientemente serios, el insistir sobre la misma cuestión sería perder el tiempo. Lo cual significa que esa parte

de la investigación podríamos darla por válida, lo cual nos permitiría ahorrar tiempo y esfuerzos.

b) La recogida de datos se debe realizar a partir de herramientas que de forma clara y breve aporten la información precisa (validez), y exacta (fiabilidad) para lo cual la elaboración de instrumentos específicos es imprescindible. Conviene señalar, no obstante, que nuestra investigación, que se ajusta a paradigmas de tipo naturalista o etnográfico, más que a paradigmas experimentales, la cuestión de la fiabilidad y la validez de los instrumentos se determina a través de la profundización, casi siempre a través de la entrevista individual, sobre las cuestiones no suficientemente matizadas o, hasta cierto punto, ambiguas.

c) La aleatoriedad en la elección de encuestados, con ciertos matices de control, garantizan la seriedad e independencia de los resultados que se pretende obtener.

d) La falta de claridad en algunas de las respuestas, y el interés en profundizar en aspectos relacionados con el tema que estudiábamos con algunas personas que contestaron a nuestro cuestionario, así como la búsqueda de la validez y fiabilidad requerida por nuestro instrumento de trabajo, nos orientó a la realización de entrevistas, casi siempre individuales sobre nuestro tema.

e) Solamente disponiendo de datos numéricos desglosados, de forma que se pueda constatar de manera fehaciente lo que se alega como causa fundamental por quienes ponen la enseñanza privada por encima

de la pública, nos pueden permitir continuar por un camino o bien cerrar definitivamente algunas puertas.

f) Conocer la valoración desde la perspectiva de la Administración, así como los porqués de ciertas actitudes con respecto a los datos que se manejan, nos pueden servir de aclaración a bastantes interrogantes que nos han surgido a lo largo del proceso de investigación. Del mismo modo que conocer los proyectos a este mismo nivel que con respecto a la evaluación de los profesores se tiene.

g) El contraste del experto en evaluación educativa es necesario y enriquecedor para comprender la dimensión real del problema.

C) Quién o quienes son los responsables de lo que se piensa hacer

En este caso el doctorando junto con el director de la tesis.

D) Calendario de acción.

En principio pensamos que con dos años sería suficiente. La realidad lo convirtió en cinco años. No desglosamos las partes sobre el plan inicial de acción, puesto que como queda dicho resultó obsoleto casi desde el principio.

E) Recursos disponibles

Los propios. No se ha recurrido a ningún tipo de subvención externo. El material bibliográfico se he conseguido a través de diferentes instituciones culturales, y parte de los datos proceden del MEC. Los

cuestionarios fueron elaborados por el investigador, con su propio ordenador. Las fotocopias fueron sufragadas por el autor y el material utilizado para las entrevistas propiedad del mismo.

6) Seguimiento del proceso de la intervención (evaluación formativa de ayuda al desarrollo de la investigación)

Hemos sometido el proceso de investigación, así como a los resultados y datos que íbamos obteniendo a una revisión casi mensual, con “periodos de sequía”, pero con otros de gran fluidez. La reestructuración, el abandono de caminos, la búsqueda de nuevas fuentes, el cambio de perspectivas, la pérdida de intereses junto con el nacimiento de otros nuevos, así como la evolución a lo largo de tanto tiempo del propio investigador, han propiciado lo que ahora tenemos.

7) Evaluación terminal

De los resultados obtenidos, que figuran en los anexos a la primera investigación, se pueden sacar las siguientes conclusiones:

1.- A pesar de haber recogido más de doscientas encuestas entre los padres, consideramos que, la muestra es pequeña, y por otra parte ha resultado bastante sesgada⁴. Por tanto, aunque poseemos los datos estadísticos, hemos decidido no incorporarlos a esta investigación. La falta de medios materiales y humanos hacen que esta parte de la investigación quede abierta y pueda realizarse en un futuro próximo. No obstante, y sobre todo a partir de las entrevistas y de la observación desde la experiencia docente nos parece de interés hacer constar las siguientes conclusiones:

De los padres que llevan a sus hijos a centros privados, llama la atención el comprobar que la motivación no está relacionada ni con la ideología ni la moral, aunque la mayoría de estos padres hubieran elegido un centro privado de titularidad religiosa. El motivo principal en estos casos está relacionado con la diferencia de nivel académico que existe entre los centros públicos y privados, en favor de estos últimos. No deja de sorprender el que este tipo de afirmaciones no se fundamenta en ningún tipo de documentación. La mayoría ni conocen el PEC (los centros religiosos sí que suelen entregar el ideario a los padres que matriculan a sus hijos por vez primera), ni los resultados estadísticos de cursos anteriores. Y los que dicen conocerlos es a través de "otros" que lo han dicho, pero que en concreto nadie sabe de dónde procede esta información. También los hay que conocen los datos más llamativos de los resultados académicos, a través de las campañas de publicidad del propio centro, especialmente con relación a los aprobados en selectividad respecto del número de alumnos presentados. Esta opinión, también es compartida, no sin cierta resignación por los padres que han optado por la escuela pública. Con el fin de validar estas primeras conclusiones, decidimos averiguar si los datos oficiales reafirman o desmienten esta impresión social.

Aunque en la memoria estadística anual que publica el Servicio de Inspección Central sobre los rendimientos en los centros del territorio MEC al finalizar cada curso académico (documento privado, que solo pasa a ser público dos cursos después), no figura la comparación entre pública-privada. Según un Consejero Técnico de la Inspección Central, esto se debe a que en realidad no existe tal diferencia⁵. No nos sorprende viniendo de quién viene. Los

gobernantes actuales, pertenecientes a un partido de ideología conservadora de derechas, no son de la misma opinión. Ya lo hemos visto. Es evidente, por otra parte, que las estadísticas del SITE (no sólo ellas), son un paradigma de evaluación burocrática (no formal) que presta un servicio “incondicional” a las instituciones y a la política gubernamental con poder en la distribución de los recursos educativos.

Seleccionamos una serie de centros escolares del municipio de Madrid y del resto de la Comunidad, tanto públicos como privados. En ellos solicitábamos información correspondiente a los resultados académicos del curso anterior.

Después de varios meses conseguimos los datos de 14 centros públicos y 8 centros privados. En las tablas de los anexos correspondientes a esta investigación (ver tablas y gráficos) presentamos los resultados obtenidos, en los que se puede comprobar que la impresión social (sin datos objetivos en los que basarse), está bastante más próxima a la realidad, (de manera especial en 7º de EGB y en BUP y COU, en estos últimos casos, la diferencia es alarmante) que la información ofrecida por el Servicio Central de Inspección educativa.

Sin embargo, como puede observarse en dichas tablas, los resultados plantean serias dudas sobre la validez de los mismos. Por ejemplo, puede observarse que faltan datos referidos a centros de EGB de Madrid provincia. De igual manera, tampoco nos fue posible conseguir datos de centros públicos de Madrid y privados de la provincia referidos a BUP y COU. (Veremos que a pesar de todo los datos, cuando fueron completados, no variaban casi, con respecto de los que habíamos obtenido de forma incompleta).

Ante ésta perspectiva, volví a recurrir al Servicio Central de Inspección Educativa (ver Anexos Generales X)⁶. Los datos que presentamos en ellos y que corresponden a las tablas VI / XVII y gráficos correspondientes, son los que utiliza el Ministerio de Educación para la elaboración de la memoria estadística anual de educación no Universitaria. Estas memorias, que como ya hemos indicado no se hacen públicas hasta los dos cursos posteriores, sin ofrecer, al cabo de este tiempo el desglose de enseñanza pública-enseñanza privada. Con todos estos datos, decidimos seguir un modelo similar al utilizado en las tablas que habíamos elaborado nosotros mismos, teniendo en cuenta que disponemos de los datos centro a centro con la localización del lugar de ubicación de cada uno de ellos⁷. De todo ello, es posible extraer las siguientes conclusiones:

- Es cierto que existen diferencias significativas entre la escuela pública y la privada en todo el territorio MEC.
- Estas diferencias son menos acentuadas en niveles críticos.
- En BUP las diferencias son mucho más acusadas que en la EGB.

(En las estadísticas que adjuntamos en los anexos se aporta la información correspondiente a los estadísticos utilizados en la elaboración de datos).

La parte de responsabilidad en estos hechos, que la sociedad asigna a los profesores, sospechábamos que no debía estar relacionada con la formación inicial, ni siquiera con las propias capacidades o aptitudes. Esto es lo que nos indujo a volver a realizar la encuesta, pero esta vez en forma de entrevista, pues en las encuestas, las respuestas eran inexistentes o excesivamente ambiguas.

Las respuestas no pueden ser más reveladoras. Lo que realmente diferencia a los profesionales de la escuela pública de la privada es el control, contemplado bajo distintas ópticas, pero control al fin y al cabo. Y por tanto, evaluación no formal.

Curiosamente, en las encuestas, las cuestiones sobre evaluación del profesorado, quedaban sin contestar, o bien se contestaban pero sin matizar nada sobre el tema. Para nosotros esto es una vez más un indicativo de que la sociedad no pretende inmiscuirse en lo estrictamente profesional. Ni siquiera pretende entender y por tanto es bastante cauta al opinar, lo cual no dejó de sorprendernos. Sin embargo, al abandonar todo tipo de tecnicismo y abordando el tema de forma más coloquial, resulta que la situación se define con total claridad, los diagnósticos son precisos y se mantiene la postura de no sugerir tratamiento. Veamos:

Los padres (en nuestro sondeo el 78%) consideran que los centros privados tienen un control, bastante estricto sobre los profesores. Esto es manifestado de muy variadas maneras. Por ejemplo:

“Todos los profesores están a su hora en el colegio porque no se les consiente el retraso. En los centros públicos, esta situación es más irregular”.

“En los colegios privados el profesorado, cuando menos, completa el programa, si es que no lo repasa. No así en los centros públicos”.

"En los centros privados los alumnos nunca están solos. Si falta un profesor, hay otro que lo sustituye. En los centros públicos muchas veces no ocurre".

"En los centros privados, existe una "seguridad" ideológica y moral por parte de los padres hacia el profesorado. No así en los centros públicos".

Y así podríamos continuar con un largo etcétera, siendo necesario advertir que existe la idea de que en la enseñanza privada el profesor que no cumple (en forma de puntualidad, asistencia, desarrollo de programas...), o sencillamente, que no gusta (ideología, moral...), se le echa. Sin más. Lo cual, viene a decir que según los padres, los profesores se saben controlados, por la institución, el director y por los propios padres, en definitiva, son sometidos a una evaluación triangular que deben superar. Mientras que en la escuela pública esto no puede darse, y los abusos son mucho más frecuentes.

En cuanto a la capacidad y valoración profesional no se hacen referencias que puedan considerarse evaluadoras con respecto a la preparación, aptitudes, metodología, etc., de los profesores. Estos aspectos no han sido valorados de forma diferencial.⁸

La visión que el profesorado tiene sobre esta evaluación no formal, coincide con el del resto de la sociedad. Ningún profesional se cree con más méritos que otro. En lo que sí coinciden es en la selección que realiza la escuela privada de sus alumnos. Esto le da una ventaja con respecto al nivel de conocimientos, y no sólo eso, podríamos hablar sobre la reproducción de clases y las ventajas sociales que suponen las relaciones establecidas en un centro

privado con respecto a la escuela pública. Parece que existe una especie de resignación entre el profesorado estatal al considerar que la escuela pública ha quedado para familias de clase baja, inmigrantes, minorías étnicas y para alumnos con necesidades educativas especiales. Es evidente, y ya lo hemos reflejado en anteriores ocasiones que la política educativa desarrollada por el actual gobierno favorece esta concepción. Bien es cierto que se empieza a percibir un movimiento de los propios profesionales de la escuela pública, cuando menos, la misma calidad, las mismas ofertas y las mismas ventajas a sus alumnos que la escuela privada. Se están supliendo las dotaciones, deficientes, de la escuela pública con recursos llenos de ilusión e imaginación por parte de la comunidad educativa. En el capítulo precedente hemos hecho una referencia a lo que la sociedad espera de la escuela. Esta sociedad está representada directamente a través de los padres, por eso la profesionalización docente pasa por entender sobre estas preocupaciones y necesidades que la sociedad tiene respecto a su escuela.

El proceso de investigación fue abriendo nuevos campos y planteando nuevas posibilidades de investigación. Según íbamos avanzando en la primera investigación, ya empezamos a diseñar la siguiente. Siempre con el objetivo de determinar hasta que punto la evaluación puede contribuir a mejorar la calidad de la educación.

NOTAS

1.- En las VII JORNADAS LOGSE: EVALUACIÓN EDUCATIVA, celebradas en Granada el 19, 20 y 21 de Marzo de 1997, Don Joan Mateo Andrés, Catedrático de la Universidad Central de Barcelona, y participante en la Comisión de Evaluación de Centros, señaló en la ponencia "Evaluación en el aula" que los datos comparativos entre la escuela pública y privada-subvencionada son manipulados por la Administración Educativa para que no aparezca de forma significativa la diferencia existente entre estos tipos de centros. Lógicamente (o quizá no tanto) en las memorias de las jornadas, esta consideración no se refleja.

2.- Lo que los padres realizan, por tanto, es una evaluación.

3.- Según lo cual el profesor es evaluado por los padres.

4.- Las encuestas fueron realizadas entre padres que eran fácilmente accesibles al investigador. De manera que la pertenencia a entornos sociales muy determinados, la respuesta mayoritaria del sector de padres que han optado por una determinada modalidad de escuela, la falta de respuestas de entornos más provincianos y rurales, es lo que nos impide adjuntar los resultados obtenidos como verdades positivísticamente científicas.

5.- Entrevista con Juan López el 17-III-94. En dicha entrevista no me autoriza la consulta de los datos estadísticos disponibles en el Servicio de Inspección Central.

6.- El Subdirector General de la Inspección Central, Alfonso Berlanga, da instrucciones a Alfonso Pajares, para que me procure los datos que solicito. El día 28-III-94, Alfonso Pajares, me proporciona, en soporte informático y en papel impreso los datos por mí requeridos, acompañados de las explicaciones necesarias para su comprensión.

7.- Hemos preferido no incluir estos datos en los anexos, aunque disponemos de ellos en soporte informático.

8.- Han sido muchas las diferencias que hemos escuchado por parte de los padres entre la escuela pública y la escuela privada, que no hacen referencia a los profesores pero que creemos conveniente mencionar. En favor de la privada:

Los colegios privados se desprenden de los alumnos conflictivos, incluso de los que no son brillantes en cuanto a rendimiento.

El horario de apertura y cierre es un elemento decisivo para muchos padres, pues les brinda la posibilidad de dejar a sus hijos un tiempo extra, muchas veces por motivos laborales.

La oferta de actividades extraescolares, instalaciones y equipamiento.

CAPÍTULO VI

SEGUNDA INVESTIGACIÓN: EVALUACIÓN INTERNA PROFESIONALIZADORA A TRAVÉS DE LOS ALUMNOS

1) Selección del problema-tema.-

La cuestión de la evaluación del profesorado es un tema bastante escabroso desde cualquier situación que se mire. Cada vez estamos más convencidos de que la evaluación debe ser aprovechada, por su valor intrínseco y objetivo, para mejorar la calidad de la educación y sobre todo, para mejorar la calidad de la actividad docente.

Sin embargo, hablar de evaluación entre el profesorado, es hablar de situaciones estresantes en especial cuando son realizadas con carácter oficial y que en realidad nada aportan a la verdadera calidad de la educación. Por otra parte, el profesorado se considera lo suficientemente evaluado (a lo largo de su carrera, mas luego en las oposiciones, si es que es funcionario, y si no, por un colectivo con mucho poder de decisión, como se vio en la anterior investigación) como para someterse, sin condiciones, a experiencias evaluadoras de las cuales se desconozcan sus finalidades. Asimismo, hay que decir que cuando las autoridades han decretado la realización de evaluaciones (Plan EVA, por ejemplo) los beneficios que estas evaluaciones han aportado están por verse.

Los propósitos a los que tratamos de responder con esta segunda investigación de campo, de entre los reseñados en el capítulo IV (y que, como puede observarse, coincide el que figura en último lugar, lo que le confiere un carácter de nexo, complemento y relación entre los propósitos de las investigaciones), destacamos los siguientes:

- a.- Descubrir situaciones de *evaluación no formal-profesionalizadora* relacionadas con la práctica docente, e identificar sus elementos relevantes.
- b.- Conocer las condiciones de estos modos de evaluación y analizar como actúan para mejorar la calidad educativa a través de la práctica profesional.
- c.- Analizar proyectos de acción evaluadora no formal y profesionalizadora, como elemento motivador que induzca a la puesta en práctica de investigaciones en la acción docente que mejoren la calidad de la enseñanza.
- d.- Estudiar experiencias de evaluación no formal-profesionalizadora como elemento motivador (al igual que en el caso anterior, el profesorado podrá implicarse si descubre más aspectos positivos que negativos) y valorar su papel en la mejora de la reflexión crítica sobre lo que acontece en los centros docentes.
- e.- Fomentar el análisis crítico de la práctica académica como medio de investigación que determine los cambios de la acción a través de los diseños evaluadores correspondientes.
- f.- A partir de los estudios realizados, y después de una profunda reflexión sobre los datos obtenidos, elaborar diferentes planes de acción evaluadora no formal y profesionalizadora que permitan al docente mejorar su trabajo en todos los aspectos relacionados con su acción docente.
- g.- Fomentar la reflexión crítica de los profesores sobre lo que acontece en los centros docentes, y sobre su influencia en la opinión de la sociedad a la que sirven.

Así las cosas, decidimos emprender una serie de acciones encaminadas a evaluar la acción docente desde todos los campos posibles. Como nuestra situación lo permitía, optamos por someternos a esta evaluación.

Siguiendo un proceso analítico, comenzamos por lo más próximo, es decir la evaluación de nuestra acción docente por parte de nuestros alumnos, para continuar por otras formas más abiertas y complejas que comentaremos más adelante.

2) Información y documentación sobre el tema.-

En primer lugar nos dedicamos a revisar toda la normativa legal que sobre la evaluación del profesorado existe de modo vigente en la actualidad (en el anexo correspondiente a esta segunda investigación se recoge un amplio extracto de toda esta información). Conseguimos asimismo, los resultados de la evaluación de un profesor universitario, correspondiente al plan de evaluación que la Universidad realizó en el año 1993, los cuestionarios del Plan EVA, y la consulta de algunas memorias de evaluación. Todo esto respecto a lo que podríamos encuadrar dentro de la evaluación institucional¹. En cuanto a la evaluación al margen de la administración existe cierta bibliografía, especialmente sobre autoevaluación. También sondeamos la opinión de la comunidad educativa.

3) Análisis descriptivo de la situación problemática.-

Queríamos conocer distintas cuestiones relacionadas con la evaluación. Ya hemos hablado en apartados anteriores del costo que supone la evaluación, (especialmente el psicológico). Por tanto nos parecía imprescindible someternos a situaciones de evaluación que nos permitieran conocer con más detalle este tipo de gravámenes. Además, formaba parte del proceso de la investigación, según la cual, estas situaciones nos permitirían hacer un análisis sobre el terreno de lo que realmente influye en la calidad educativa; así como tratar de descubrir lo que se esconde detrás de situaciones evaluadoras emprendidas en el ámbito administrativo, y que bajo la apariencia de objetivas se ocultan auténticos chanchullos y mangoneos que

causarían rubor a cualquiera de los que creen y confían hasta cierto punto (sin ingenuidad) en que la educación es importante para aquéllos que asentó en el poder a través de su voto.

4) Formulación de hipótesis causales.-

En los planes de autoevaluación diseñados por los propios profesores, y cuya finalidad es detectar los puntos débiles, para mejorar la acción docente, es muy poco frecuente realizar esta actividad a través de los alumnos y aunque el fin educativo está relacionado con la mejora de la calidad de la enseñanza, la realidad práctica es que la presión es difícilmente soportable por los profesores, y su repercusión es imperceptible por la comunidad docente. A veces porque el propio interesado no quiere que otros conozcan sus carencias. En otras ocasiones cuando el docente pretende dar a conocer sus experiencias, los cauces de comunicación horizontal no existen, funcionan mal, o sencillamente, el grupo que controla esta comunicación no lo considera interesante o apropiado².

En este caso partimos de una doble hipótesis:

a) La evaluación que el alumno realiza del profesor es rechazada por éste en cualquier circunstancia.

b) Sin embargo, esta evaluación es posible y legítima, y, si está controlada por el profesor para valorar su acción docente, estaremos ante una importante tesis, según la cual:

“Nos encontramos ante un medio idóneo para mejorar la actividad docente y la calidad de la enseñanza”.

5) Plan de acción.-

A) Qué se piensa hacer

a) La primera acción consistió en investigar a través de un cuestionario elaborado a tal efecto sobre la opinión que el profesorado tiene sobre la evaluación de su acción docente, que realiza su alumnado.

b) Tras analizar las respuestas obtenidas a los cuestionarios, decidimos completar la investigación a través de entrevistas a profesores que ya habían contestado a los cuestionarios y a otros que no lo habían hecho.

c) Nos sometimos a una evaluación a través de distintas acciones, que se explican a continuación, por parte de nuestros alumnos³.

- Elaboramos un cuestionario que fue pasado a los alumnos finalizando el curso, cuidando que las garantías de anonimato y libertad quedaran salvaguardadas en todo momento.

- Analizamos los resultados relacionándolos con criterios pedagógicos para la elaboración de un plan de acción de mejora de la actividad docente⁴.

El cuestionario se propuso, en cuanto a su realización, como voluntario (no hubo negativa por parte de nadie), de aplicación individual (cuidando y garantizando la intimidad y el secreto de las respuestas). Los alumnos deben tener la garantía de que el trato que se dará a los cuestionarios será de absoluta seriedad, lo cual implica el compromiso de que nadie tendrá acceso a las encuestas más que el investigador y que una vez computadas serán destruidas. Los datos se aportarán de forma globalizada, serían anónimos, aunque se permitió que quien quisiera lo firmara, (lo firmaron cuatro personas), no se puso límite de tiempo, y además, la evaluación final de la materia y de cada alumno estaba hecha. La moda (que no la media) era

de 16 años. Conté con el visto bueno de mis compañeros, no olvidemos que los profesores iban a ser evaluados por los alumnos. (Si alguno se hubiera negado, habría sido preciso hacerle desaparecer del cuestionario). Es relativamente frecuente encontrarse con el recelo de algunos compañeros, reacios por desconocimiento o por norma, a cualquier tipo de experiencia, máxime si esta es de tipo evaluador, sin embargo no suele ser difícil convencerles de forma razonada, y coherente.

Hemos dejado para el final la referencia a la recogida de información y al estudio de evaluaciones de tipo formal-administrativo que hemos realizado. Como ya hemos advertido más arriba, en el anexo a esta investigación se recogen aspectos relativos a este tipo de evaluación. Lo consideramos importante como referencia, pues es a partir de la insatisfacción profesional, provocada en parte por este tipo de actuaciones, lo que da lugar a experiencias del tipo que nos ocupan, y en concreto a esta investigación.

B) Sobre qué hipótesis se fundamenta lo que se piensa hacer.-

a) La recogida de datos se debe realizar a partir de herramientas que de forma clara y breve aporten la información precisa (validez), y exacta (para ello las valoraciones que hace el alumnado serán anónimas) (fiabilidad) para lo cual la elaboración de instrumentos específicos es imprescindible. Conviene señalar, no obstante, que nuestra investigación, que se ajusta a paradigmas de tipo naturalista o etnográfico más que a paradigmas experimentales (positivistas), la cuestión de la fiabilidad y la validez de los instrumentos se determina a través de la profundización, casi siempre a través de la entrevista

individual, sobre las cuestiones no suficientemente matizadas o, hasta cierto punto, ambiguas.

b) La aleatoriedad en la elección de encuestados, con ciertos matices de control, garantizan la seriedad e independencia de los resultados que se pretende obtener.

c) La falta de claridad en algunas de las respuestas, y el interés en profundizar en aspectos relacionados con el tema que estudiábamos con algunas personas que contestaron a nuestro cuestionario, así como la búsqueda de la validez y fiabilidad requerida por nuestro instrumento de trabajo, nos orientó a la realización de entrevistas, casi siempre individuales sobre la primera parte de nuestro trabajo.

d) La modificación de planes de acción sólo puede basarse en la investigación-acción propiciados en el ámbito dónde se desarrolla la práctica docente.

C) Quién o quienes son los responsables de lo que se piensa hacer.-

En este caso el doctorando junto con el director de la tesis.

D) Calendario de acción.-

Un curso escolar. Comenzamos a diseñar el plan de acción a finales de octubre y las conclusiones las teníamos disponibles en julio del siguiente año.

E) Recursos disponibles.-

Los propios. No se ha recurrido a ningún tipo de subvención externa.

El material bibliográfico se he conseguido a través de diferentes instituciones culturales, y parte de los datos proceden del MEC. Los cuestionarios fueron elaborados por el investigador, con su propio ordenador. Las fotocopias fueron sufragadas por el autor y el material utilizado para las entrevistas propiedad del mismo.

6) Seguimiento del proceso de la intervención (evaluación formativa de ayuda al desarrollo de la investigación).-

La experiencia fue realizada durante el curso 91/92 en un colegio público de Educación Permanente de Adultos de Madrid (Distrito de Chamberí). En ella participaron dos grupos del Ciclo III (Graduado Escolar), del turno de mañana, en los que había un claro predominio de adolescentes con un historial de fracaso escolar importante⁵. El total de alumnos participantes fue de 51 alumnos (28 + 23)⁶. En el anexo de esta parte adjuntamos el cuestionario elaborado para realizar la investigación. Sin embargo y de acuerdo con el propósito de esta investigación, nos centraremos, exclusivamente en los resultados relativos a la evaluación del profesorado⁷.

El procesamiento de los datos, resultó bastante complicado, pues en todos los apartados de observaciones (en los cuales se pretendía que se reflejaran los porqués de sus valoraciones) la variedad y cantidad de respuestas fue extraordinaria.

La preparación y elaboración de los cuestionarios siguió un proceso etnográfico. Fueron siendo reestructurados a medida que avanzaba el curso e íbamos conociendo más profundamente a los alumnos así como la idiosincrasia del grupo con el que íbamos a trabajar.

Hubo alumnos que solicitaron profundizar en las respuestas dadas. Esto se hizo después de haber finalizado el curso, y con las notas cerradas, para mantener las condiciones de imparcialidad que se pretendían.

7) Resultados obtenidos y evaluación terminal⁸.-

Las conclusiones y los datos estadísticos obtenidos se resumen a continuación:

I.- De los apartados relativos a los profesores y asignaturas, la encuesta permite detectar los casos en que existen problemas docentes (didácticos, metodológicos relacionales, etc.), y por tanto la posibilidad de intervenir sobre ellos (en el anexo III a esta segunda investigación se recogen los datos con mayor detalle y se aportan los resultados numéricos). Los alumnos son generosos respecto a la evaluación de los profesores (ver datos en anexos a la investigación), y en general sus críticas carecen de acritud. A pesar de que se insistió en que la crítica debía hacerse de los aspectos que deberían ser mejorados (sólo nos perfeccionan los que nos critican), los aspectos positivos pudieron con los negativos. Las asignaturas, como cabría esperar, salen peor paradas que los profesores. Es el lado afectivo de la educación. En las observaciones de este apartado abundan las referencias de los que advierten lo *"mal que se me da esta asignatura, aunque el profesor es bueno"*, hasta aquellos que solicitan sin miramientos la expulsión de determinados profesores,

aunque ya se ha dicho, éster no es lo normal. En general el esfuerzo de reflexión ha sido bastante profundo y han salido las críticas referidas a la humanidad y a la actuación didáctica del profesorado. De esta manera nos encontramos con críticas a *"las continuas oportunidades que da tal o cual profesor"*, pasando por el que *"sólo saca a los que no saben"* o del que *"siempre saca a los mismos"*, hasta aquel que *"se comporta de modo autoritario y no da libertad de expresión"*, o el que *"se cachondea de ti y te coarta"*. También están los que te critican por *"aburrido"*, por que *"no sabes explicar"* o por que *"no ayudas"*. En fin, toda una serie de críticas que deben ser tenidas en cuenta como punto de partida para reflexionar sobre el propio perfeccionamiento.

II.- La valoración de las actividades complementarias que realizan los alumnos y la utilización de medios audiovisuales y material didáctico por parte del profesorado, es celebrada y agradecida inmensamente por todo el alumnado.

Se puede decir, por tanto, que la valoración por parte de los alumnos es prácticamente imprescindible si realmente se pretende mejorar la práctica de la profesión docente. Podemos asegurar, que esta experiencia es válida en prácticamente, todos los niveles de enseñanza no universitaria, desde primaria hasta COU. No podemos olvidar, que la clase es un lugar de interacción entre personas. La percepción que unos tienen de otros muchas veces no puede ser conocida. No es válida nuestra acción si no es percibida por los demás.

En el ámbito de la educación no universitaria, los profesores que se han sometido a experiencias de este tipo, aseguran que su progreso ha sido muy superior al conseguido con otro tipo de actividades de perfeccionamiento. Incluso a la hora de decidir, sobre la amplia oferta existente, qué actividad de

perfeccionamiento (CPRs, ICEs, Universidad, Entidades Privadas, etc.) elegir, esta información nos será de importancia decisiva.

III.- Mientras realizábamos nuestra investigación se produjo de forma paralela un debate sobre esta misma cuestión en la Universidad. Debate importante y apasionado que seguimos con curiosidad científica. Ciertamente los datos estadísticos que mencionan proceden de fuentes ajenas a nuestra propia investigación, sin embargo no sería lícito dejar de reflexionar sobre esta cuestión en el apartado en el que nos encontramos. Así pues podemos decir que en la Universidad las cosas han seguido un camino bien distinto. La situación crítica que vive la propia universidad y la necesidad de equiparación con otros países, especialmente los europeos, da lugar a que se empiece a poner en práctica la evaluación de los profesores a través de encuestas anónimas aplicadas a los alumnos. Es en la década de los 80 cuando las universidades comienzan estas experiencias. La UAM realiza esta experiencia por primera vez en el curso 85/86. La experiencia se repite en años posteriores y los resultados son presentados en Agosto de 1989⁹. Un real decreto de septiembre de 1989 incorpora al régimen retributivo de los profesores universitarios el concepto de evaluación. Cada cinco años los profesores con dedicación a tiempo completo pueden someter su actividad docente a una evaluación por parte de sus respectivas universidades, y cada seis, a otra sobre el rendimiento en su actividad investigadora. La superación de cada tramo docente e investigador sometido a evaluación comporta automáticamente un incremento salarial.

La situación se mantiene más o menos en calma hasta el curso 93/94 en el que se cumple el quinto año desde la entrada en vigor del Real Decreto, a

partir de esta fecha se desata la furia de un profesorado cuya excelencia, consideran, radica en sus méritos profesionales y nunca en los docentes¹⁰. Algunos se preguntan si *"la encuesta a los alumnos, practicada a final de curso y en secreto, como la inquisición, puede determinar que a un profesor se le tenga por inútil o nocivo"*¹¹. Otros critican abiertamente el método considerando que *"el resultado es previsible de antemano: declaraciones semiamorosas y basura dialéctica insultante"*¹². O que *"las encuestas como forma de estimular la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria es demagogia y bazofia pura"*¹³. La desconfianza surge de la "dudosa" capacidad y madurez de quienes deben emitir sus juicios evaluativos. *"¿Es lo mismo un juicio positivo procedente de un alumno que cree contar ya con el aprobado seguro que otro similar procedente de un estudiante suspendido? ¿Valen igual las consideraciones de los desequilibrados mentales, o las de los resentidos agresivos, que las emitidas por jóvenes inteligentes y responsables?"*¹⁴. Y asignándoles, a las encuestas, la finalidad subliminal de *"lavar la mala conciencia de las autoridades por su incapacidad para evitar abusos y para estimular de verdad el buen trabajo de muchos profesores"*¹⁵. Considerando, no obstante que *"deben ser penalizados de alguna manera, por activa o por pasiva, los profesores que: a) repiten manuales (que ni siquiera han elaborado), b) dictan apuntes, que han mal redactado, y no se molestan en ofrecer de forma escrita, c) no tienen conocimientos profundos, perspectivas personales, etc., respecto a la disciplina que imparten y especialmente, d) deben ser penalizados aquellos profesores cuyos felices y satisfechos alumnos (que les conceden incluso notas elevadas, y probablemente también las*

reciben, en un sistema de complicidades que ocultan la medianía de ambas partes) se mantienen en la ignorancia y no conocen, una vez aprobada la asignatura, lo que se considera en las instituciones universitarias y los ámbitos investigadores como los conceptos y problemas básicos^{m6}. De todas formas ya *"hay algunos docentes que empiezan a pensar menos en su trabajo que en cómo quedar mejor en las encuestas, pues se rumorea incluso que tales informes podrán ser tenidos en cuenta para eventuales aumentos salariales"*^{m7}.

En Mayo del 90, la UCM realiza una encuesta sobre la situación general de la Universidad desde el punto de vista de los profesores. En los resultados se puede apreciar como el sistema de evaluación docente a través de las encuestas a alumnos recibe el aprobado de los profesores¹⁸.

El caso es que las universidades continúan realizando sus evaluaciones a través de encuestas a los alumnos. Cada profesor recibe la información referente al curso evaluado, y su comparativa con cursos anteriores.

Puede decirse que la mayoría de los profesores están satisfechos, al menos conformes con el sistema. Consideran que la información que reciben les es útil para mejorar aspectos de su actividad docente. Los resultados pueden ser considerados como de "aprobado general"¹⁹.

Así pues, los intentos de institucionalizar una evaluación formal en el ámbito universitario parece que lleva un camino imparable en su implantación, a pesar de los detractores que han surgido a lo largo del proceso.

Cabe preguntarse si estamos ante un caso de evaluación formal. De todas formas, aunque así sea, la introducción de diversos puntos de vista, con un determinado peso específico, como es la valoración que del profesor hacen

sus alumnos, le da un carácter amplio y diferente. Lo que preocupa al profesorado es precisamente la institucionalización y el carácter formal, es decir, quién interpreta esas valoraciones y para qué. Lo importante, en definitiva, no es saber únicamente en qué fallan los profesores, sino porqué, y sobre todo, que se programen actividades válidas para corregir los problemas docentes que se detectan. Es una cuestión, por tanto, de profesionalización docente. De todas formas, algunos profesores consultados desconocen absolutamente la influencia que estas evaluaciones han tenido entre el profesorado en lo que respecta a su actividad docente.

En la enseñanza no universitaria puede considerarse prematuro, incluso especulativo, el hablar de una evaluación formal del profesorado. Desde el punto de vista oficial (Servicio Central de Inspección²⁰), la evaluación del profesorado en ejercicio no existe. Lo cual siendo probablemente cierto requiere ciertas matizaciones, y nos plantea algunas dudas.

En capítulos anteriores hemos visto cómo el cuerpo de Inspectores se crea oficialmente en 1849, aunque la labor de inspección ya se venía realizando con anterioridad. Desde el R.D. de 30 de Marzo de 1849, pasando por la reforma de 1910 (R.D. 27 de Mayo de 1910), hasta el actual Reglamento del S.I.T.E. (Orden de 29 de febrero de 1996 -BOE del 2 de marzo-), se puede decir que la evolución y ampliación de sus funciones no han modificado el carácter evaluador y de control, que es en definitiva, el origen de este servicio. La vigilancia del cumplimiento por parte de los maestros de las actividades administrativas, así como la propuesta de sanciones y

premios, es una de las funciones del S.I.T.E.²¹ Las evaluaciones que debe hacer o conocer la Inspección del maestro, según Maillo²² (1967), deben ser:

- Parciales:
 - * de Personalidad
 - * de Formación:
 - General
 - Profesional
 - * de Actuación:
 - Pasada
 - Presente
- Global
- Integral

Está claro que a pesar de la mucha insistencia en el carácter evaluador del servicio de inspección, ningún estamento de la comunidad educativa acierta a vislumbrar esta función. En su sentido profesionalizador, nos referimos. Ningún profesor al que se le pregunte asignará este carácter evaluador a su inspector. Los propios inspectores aceptan este hecho. Y en algunos casos no tienen el más mínimo reparo en reconocer que su función es de tipo administrativo-burocrático sin carácter ejecutivo (aunque algunos sí se lo asignan). Y, en su relación con el profesorado, de tipo fiscalizador²³.

Después de la última reforma del SITE en el año 1996, puede decirse que ese carácter evaluador que se había diluido y en el cual la referencia a la evaluación de profesores había prácticamente desaparecido centrándose más en la evaluación de centros de enseñanza²⁴, vuelve ahora a resurgir con toda su fuerza, especialmente desde la entrada en vigor de la LOPEG.

La creación del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, es una consecuencia del desarrollo de la LOGSE²⁵. Es un paso más hacia una evaluación global del sistema educativo. En el R.D. que regula este organismo no se aprecia de forma específica nada relacionado con la evaluación del profesorado²⁶.

Sobre lo que no existe ninguna duda es que los responsables educativos han llegado a un doble convencimiento: por una parte, que es preciso someter a evaluación a todo el conjunto del sistema educativo, y por otra parte, puesto que el profesor es pieza clave de ese sistema educativo, que la evaluación del profesorado no va a ser bien recibida. Más bien saben que por el hecho de proceder de uno de los grupos relacionados con la escuela de forma indirecta, será rechazado masivamente. Y no sólo por esto. Volvemos a Lortie: *“La sociología profesional ha destacado la reticencia de buena parte de los docentes a hacer pública y abierta a observadores externos su práctica, incluso a los propios compañeros”*²⁷.

En una encuesta realizada por el Ministerio de Educación y Ciencia²⁸ (1986) se ponía de manifiesto que el 41% de los encuestados consideraba que ni los alumnos, ni los padres, ni los compañeros, ni los directivos, ni los asesores expertos de la administración, ni los inspectores, eran idóneos para evaluar la práctica docente.

De todas formas hemos encontrado que estas respuestas, requieren ciertas matizaciones. Sabemos que el término evaluación es muy amplio, y hablar en términos generales de evaluación en una profesión, en la que tradicionalmente sus miembros no han sido evaluados en lo relativo a su práctica profesional, plantea serias dudas de tipo conceptual.

El día 28 de enero de 1995, el Ministro de Educación presenta al Consejo Escolar del Estado el Anteproyecto de *Ley de Participación en la Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos*. En este anteproyecto, se define un paso más hacia la evaluación formal del profesorado. En la exposición de motivos, se señala que la *mejora de la calidad de la enseñanza exige ampliar los cauces de la evaluación, para que pueda ser aplicada de modo efectivo al conjunto de sus profesores...* En el Título Preliminar, artículo 1 se dice que *los poderes públicos, para garantizar una enseñanza de calidad establecerán procedimientos para la evaluación de la labor docente...* El Título tercero, "*de la evaluación*", asigna la función evaluadora de la función docente de los profesores a los servicios de inspección, dejando constancia de que la evaluación podrá ser tomada en cuenta en el desarrollo profesional del profesorado. (Sobre esta cuestión ver anexos legislativos a esta segunda investigación).

Nos encontramos ante una típica situación de evaluación administrativa o burocrática²⁹. *La evaluación administrativa proporciona datos, para la toma de decisiones, a la administración, referente a distintos aspectos relacionados con la enseñanza. Tales decisiones pertenecen al campo personal y al de la asignación de tareas. Tiene su origen en las presiones sociales para que se dé cuenta de la forma en que la Administración emplea los fondos públicos y la utilidad de la misma*³⁰. La razón y el origen de este interés por la evaluación del profesorado podemos situarlo en el año 1983, en Estados Unidos, cuando la "National Commission on Excellence in Education" publica el documento "A nation at risk", donde se señala el fuerte deterioro sufrido en los últimos tiempos por la educación en general de ese país. A raíz de este documento, son muchos los países que empiezan a preguntarse por los resultados de su educación y cómo podrían mejorarse. En la mayoría de estos análisis se llega a la conclusión de

que es necesario, entre otras cosas, evaluar la competencia y eficacia de los profesores, intentando que los fines administrativos se complementen con fines formativos.

En algunos países de nuestro entorno, lleva tiempo experimentándose distintos modelos evaluativos desde las Administraciones. Últimamente está abriéndose paso en Europa la tendencia a ligar la remuneración económica de los docentes a su rendimiento pedagógico. En Gran Bretaña los directores o consejos de Gobierno de los Centros Docentes Públicos tienen autonomía para contratar a los docentes que más les convenga y para conceder aumentos salariales con que retener a los mejores. Por otra parte, los informes de inspección educativa deben ser expuestos en el tablón de información para que la comunidad pueda conocer estos resultados y de esta forma establecer comparaciones basadas en criterios comunes y formales. En Alemania, el sistema funcional permite cambios de nivel, no automáticos, ligados a la mejora de cualificaciones o ascensos, que en último término están condicionados por el rendimiento. En Francia, los docentes encajan dentro de un sistema con tres niveles de retribución y el paso de uno a otro depende de una evaluación administrativa y pedagógica. Como cabría esperar, esto ha sido origen de graves problemas, que ni siquiera han erradicado los que ya tenían planteados, sino que se han sumado a ellos.

La situación en nuestro país, es más confusa si cabe que en otros países europeos. De forma muy breve nos parece que no se puede dejar de analizar por las implicaciones que actualmente tiene en nuestra sociedad, inmersa en un cambio de Sistema de Educativo de impresionantes proporciones, la cuestión de la Inspección Educativa.

En el año 1984, dos años después de llegar al poder el PSOE, declara “a extinguir” el antiguo cuerpo de Inspectores de Educación. Los nuevos inspectores

accederán a estos puestos mediante concurso de méritos y por periodos de tiempo renovables y en principio limitados. Es decir, que desaparece el cuerpo de inspectores, y serán profesores los que realicen estas funciones de inspección por periodos limitados de tiempo para luego volver a sus centros de destino a continuar con sus funciones docentes. Este método, que en principio no está carente de razones de tipo pedagógico, termina por desvirtuarse y acaba siendo utilizado para dar entrada a *amigos y a personas adeptas al partido* que, cuando menos, rompen la independencia, incluso la esencia de un cuerpo que con más o menos avatares a lo largo de su historia, se había consolidado como tal dentro del mundo educativo. El deseo, o mejor dicho, la necesidad de disponer en este “*servicio de control*”, de personas ideológicamente afines a un Gobierno que va a emprender una reforma muy importante en el mundo de la educación. Lógicamente el primer efecto que se produce es el enfrentamiento y la división entre los antiguos inspectores, provenientes de un duro concurso-oposición³¹ y los que acceden por el nuevo sistema de “*concurso de méritos*”³².

Grande fue la sorpresa cuando a cuatro meses de perder las elecciones, en el 96, el PSOE vuelve a crear el Cuerpo de Inspectores mediante la tercera Ley Orgánica educativa de sus 14 años en el poder. Dos meses después regula, mediante la Orden de 29 de febrero de 1996 este cuerpo y convoca oposición restringida, con temario incluido, dando opción a los que estaban de modo provisional que puedan quedarse de forma definitiva. Con las elecciones ya perdidas y en plena transición en cuanto a traspaso de poderes, se celebran las oposiciones que superan el 99% de los presentados.

Pero la respuesta no se hace esperar. Al comienzo del curso 96/97, se convocan una serie de plazas de inspectores accidentales mediante concurso de méritos (en

Madrid más de treinta). Los méritos que se van a valorar se relacionan con la afinidad al partido, la confianza que los nuevos responsables de la educación tienen en los candidatos por su parentesco o amistad con ellos, se valorará asimismo la aversión a los sindicatos de izquierda y al partido del anterior gobierno. La provisionalidad del cargo tendrá su recompensa en forma de cargo vitalicio a través de un nuevo concurso restringido³³.

Ante esta situación, que en muchos casos el desinterés y el desconocimiento de cuestiones educativas van unidas a la prepotencia y agradecimiento ciego, ¿se puede esperar o confiar en una valoración objetiva, profesional al menos, de quienes sólo saben de prebendas, enchufismos y amiguismos, y que además saben que la evaluación nada tiene que ver con capacidades y méritos de tipo pedagógico?. Rotundamente no. El profesorado está desengañado. Y con toda razón. ¿Cómo va a darse legitimidad a quién está desacreditado por su propia trayectoria, para evaluar la labor docente?

Nos encontramos ante uno de los casos paradigmáticos en el que se hace más claramente cierto el principio educativo de que lo que no está en el proceso no puede estar en el producto.

A modo de resumen final diremos que las evaluaciones diseñadas por los profesionales de la educación en las que intervienen los propios alumnos son muy importantes por la influencia que pueden tener en la mejora de la calidad docente, sin embargo tienen un alto riesgo, especialmente en los casos en los que no hay costumbre de someterse a críticas.

Con respecto a las evaluaciones de tipo institucional, insistir en que la evaluación al estar altamente condicionada por multitud de factores que nada tienen que ver con la calidad docente no aportan nada relevante a la profesionalización.

NOTAS

1.- Aunque el ámbito universitario queda fuera de nuestro campo de investigación, es necesario resaltar el interés que la evaluación del profesorado ha adquirido en los últimos tiempos. Más adelante comentaremos algunos aspectos de esta evaluación con más profundidad.

Con respecto al Plan EVA (92-93 y 93-94), llaman la atención varios aspectos, que de manera muy breve pasamos a comentar:

- El análisis evaluativo que se plantea es exhaustivo y pretende abarcar desde aspectos físicos hasta cuestiones metodológicas con aportaciones de distintos grupos que participan en la educación.

- Algunos aspectos sobre evaluación del profesorado desaparecen de los cuestionarios de los profesores de secundaria. (Sobre esta cuestión ver fichas de evaluación nº 12 del 92/93.

- La evaluación relativa al apoyo didáctico del SITE desaparecen de los cuestionarios de los profesores del Plan 93/94. (Sobre esta cuestión ver ítem 2 de la ficha de evaluación nº 5 del Plan 92/93 y el mismo ítem de la ficha nº 6 del Plan 93/94).

- Al margen de aspectos relativos a los cuestionarios y su realización, está por ver la utilidad real de estos planes, teniendo en cuenta que las dotaciones de cualquier tipo a centros docentes depende de otros estamentos y no del propio SITE.

- Por otra parte hay que decir que la capacidad y la formación de los Inspectores de Educación como evaluadores está por ver. (Sobre esta cuestión volveremos más adelante).

Las memorias de evaluación a las que hacemos referencia y que proceden del SITE no aportan datos importantes sobre el tema que tratamos.

2.- Las publicaciones profesionales y las editoriales educativas son las que realizan la criba de las comunicaciones de tipo didáctico. La experiencia que se expone a continuación, fue resumida y enviada a varias publicaciones pedagógicas y en ninguna fue aceptada.

3.- La experiencia surge en el marco de un interesante debate sobre evaluación e investigación-acción durante el curso de doctorado. Desde esta perspectiva se puede considerar que la elección es puro azar, por dos razones: la primera es que se disponía de lugar donde se podía realizar la experiencia, y por otra parte coincidía con el lugar de trabajo de una de las personas participantes en el debate.

4.- La investigación era relativa a la evaluación, y constaba de dos fases, una primera centrada en el propio alumno, concretamente en la autoevaluación. La segunda referente a los distintos factores que intervienen en la actividad escolar.

5.- Hablamos de *fracaso escolar* tal y como es considerado por la escuela y la sociedad. Los alumnos de EGB con fracaso escolar son aquellos que después de abandonar la escuela, lo hacen sin el título de "Graduado Escolar".

6.- Con modificaciones anuales, en esencia la evaluación se continúa realizando todos los años. De todas formas, aunque nos limitamos a exponer los datos de la experiencia realizada debemos añadir que los resultados posteriores ratifican los que aquí exponemos.

7.- Ya hemos advertido anteriormente que la investigación abarcó más puntos, a parte de la evaluación del profesorado. Por tanto, y de forma muy breve, avanzamos otros datos de interés que resumimos a continuación:

I.- El alumno suele ser bastante más crítico con respecto al trabajo que al aprendizaje. Para la cuarta parte de los alumnos, su trabajo ha sido insuficiente, sin embargo con respecto a su aprendizaje el resultado es suficiente para el 83% (el aprendizaje es considerado como algo extraño, intangible, carente de interés y ajeno a su propio control). Entre las observaciones, todas ellas referentes al trabajo, en la mayoría de los casos, se considera que podrían y deberían hacer bastante más de lo que realmente hacen.

II.- Con respecto a su propio trabajo, analizado no de forma global, sino por asignaturas, confirmar lo reseñado en el punto primero. Por ejemplo en matemáticas el alumnado considera que su trabajo es insuficiente en el 40% de los casos, mientras que su aprendizaje lo ha sido en el 20%, proporción ésta que se mantiene en prácticamente, todas las asignaturas.

III.- En la evaluación del colegio, el 90% lo ha hecho positivamente. Desde luego, como entorno físico es difícilmente superable. Su situación y acondicionamiento es realmente bueno. El ambiente también es muy bueno según la evaluación.

IV.- Curiosa es la valoración hecha de la clase, tomando ésta como grupo humano en el cual se desarrolla la actividad académica. Sin embargo no es del todo extraña. El 85% valora positivamente el grupo clase al que pertenece, pero ni los que lo valoran positivamente, ni los que lo hacen negativamente, se abstienen de hacer furibundas críticas al mismo. La falta de compañerismo, el egoísmo, la envidia, etc, parece que surgen de repente con toda su fuerza para dejar constancia de la complejidad de las relaciones humanas y de la convivencia. De todas formas la conflictividad de la adolescencia es ingrediente específico de estas respuestas.

8.- En este caso debemos poner especial atención a:

- a) La integralidad del proceso evaluativo.
- b) Que la evaluación constituya un elemento de ayuda.
- c) Que la información de los resultados sea fácilmente asequible a aquellos que puedan estar interesados.
- d) Que se tengan en cuenta las aportaciones que ofrecen la instrumentación de tipo cuantitativo, como la cualitativa.
- e) Explicitación, al menos, de alternativas de hipótesis causales de los resultados que se constaten como efectos del proyecto.
- f) Relación analítica de los resultados de la propia investigación con los de otras investigaciones, si se conocen.
- g) Que todo el proceso deja abierto el camino para un nuevo plan de acción. Nos encontramos en relación con lo que podríamos denominar Meta-Evaluación, la cual podríamos definirla como la "Evaluación de la evaluación que tiene como objetivo último facilitar a los evaluadores información sobre la labor técnica que han desarrollado y las limitaciones que presenta su trabajo".

Evaluar la evaluación es último paso del proceso evaluador. Es el análisis por parte de los evaluadores del proceso y de sus resultados. En la página 263 aparecen de forma resumida los objetivos de la meta-evaluación.

9.- Evaluación de la Docencia. Encuesta a los alumnos. Cursos 86/87 y 87/88. Ed Universidad Autónoma de Madrid. Gabinete de estudios. Madrid, 1989.

10.- Especialmente en la prensa, y no solamente en la educativa. En los suplementos de educación de los periódicos de información general, aparecen los escritos de distintas personalidades relacionadas con la docencia universitaria, dando su opinión sobre el tema.

11.- Rafael Gilbert. Catedrático. En Ya, 10 - I - 94.

12.- Juan Antonio Ramírez. Catedrático de Historia del Arte de UAM. En EL PAIS, 1 - II - 94.

13.- Esperanza Guisán. Catedrática de Ética de USC. en EL PAIS, 5 - IV - 94.

14.- J.A. Ramírez. Op. Cit.

15.- J. A. Ramírez. Op. Cit.

16.- E. Guisán. Op. Cit.

17.- J. A. Ramírez. Op. Cit.

18.- Gaceta Complutense. Nº 78. Junio-Julio 1991.

19.- En la sección de Anexos Generales (Anexo VIII) adjuntamos el cuestionario y la evaluación de un profesor de la UCM.

20.- J. López. Ibidem.

21.- *No ofrece duda que la evaluación y estimación del inspector, debería producir efectos administrativos y profesionales*.(Pág.. 75). De hecho, los inspectores tenían la atribución de puntuar a los maestros en los informes de las visitas. Estas puntuaciones, tenían su reflejo en los concursos de traslados y en promoción a categorías, con repercusión en el sueldo. Posteriormente las puntuaciones se emitirían únicamente a petición del maestro, pero no para los concursos, que ya no se computan, sino para su repercusión en el sueldo. En Mailló, A. (1967).

"La evaluación del profesorado se aplicará a su promoción e incentivación" Decreto 664/1973 "DESARROLLO DE LA REGLAMENTACIÓN DEL S.I.T.E.". Artículo 4º. 22 de Marzo de 1973 (BOE del 10 de Abril). Estamos en pleno desarrollo de la Ley Villar (Ley 14/1970). Ya en el Decreto 2832/1972 en su artículo 142 referente a las Funciones del S.I.T.E. tenemos: "3ª.- Evaluar el rendimiento educativo de centros y profesores en colaboración con los I.C.E.S."

La reglamentación anterior a la actual, parece que, al menos en el texto, se distanciaba algo más de toda referencia expresa a los profesores. Así en el R.D. 1524/1989 tenemos en el capítulo de funciones: "Evaluar el rendimiento del sistema a través del análisis de la organización, funcionamiento y resultados de los centros, servicios y ejecución de programas".

Sin embargo en la nueva normativa se vuelve a hacer hincapié en la función evaluadora de la inspección con respecto a los profesores. (Sobre esta cuestión ver anexos a esta segunda investigación sobre la legislación actual).

22.- "El inspector tiene que evaluar la labor del maestro, en función de su personalidad profunda, su madurez y su veteranía, el estado de sus alumnos y su contorno social. Cualquier calificación de la obra de la escuela que prescindiera de alguno de estos datos, adolecerá de mutilación y parcialidad" Págs.. 155 ss - 202. En Mailló, A. (1967).

23.- La Inspectora del SITE de la Subdirección Territorial de Madrid Centro, Doña XXXXXXXXXXXXXX, en su visita al Centro de Educación de Adultos "Mª Inmaculada" el día 18 - I - 1995, advirtió a quien esto escribe (entonces director de dicho centro) que su misión era la de controlar, incluso fiscalizar, y que así había que aceptarlo.

24.- Plan de Evaluación de Centros docentes. Plan EVA. MEC. Madrid 1992

25.- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. En concreto el Título IV, artículo 62.

Real Decreto 928/1993 de 18 de junio, por el que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

26.- Esta impresión me fue confirmada por Luis Romero, Jefe del Área de evaluación permanente del sistema educativo, en entrevista realizada en marzo del 95. La entrevista sirvió para clarificar las funciones del INCYE, y otras cuestiones relativas al mismo organismo. La evaluación del profesorado depende del SITE. (Ver Anexos Generales -Anexo VII-).

27.- En Gimeno Sacristán, J. Cuadernos de Pedagogía. Nº 219.

28.- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA.- La formación permanente del profesorado de enseñanza básica y secundaria. Ed MEC. Madrid, 1986.

29.- GONZALEZ MUÑOZ, M.C., y otros. La evaluación de profesores. Proyecto de investigación. CIDE. (Trabajo sin publicar). En este trabajo los autores reflexionan sobre la situación de la evaluación en los profesores de secundaria. Utilizan el término evaluación administrativa, frente al de evaluación formativa del profesorado.

30.- Gonzalez Muñoz y Otros. Op. Cit.

Esta "Evaluación Administrativa" se corresponde básicamente con el *modelo* centrado en la *congruencia entre rendimiento y objetivos (evaluación por objetivos)*, que hemos visto en el capítulo de forma más amplia.

31.- Entre ellos llamados de "pata negra".

32.- En la jerga del cuerpo se les denomina "pitufos".

33.- Esta afirmación (1997) no es demostrable mientras no se cumpla. Pero es labor y obligación del intelectual clarificar y exponer las deducciones a las que le conduce su reflexión y experiencia.

CAPÍTULO VII

TERCERA INVESTIGACIÓN: EVALUACIÓN COOPERATIVA

1) Selección del problema-tema.-

Como continuación, o complemento de la investigación anterior, la evaluación formativa y profesionalizadora que proporciona datos para la mejora de la calidad de la enseñanza, facilitando ayuda a los profesores para una enseñanza más eficaz y para asumir los nuevos roles aumentando la motivación y el interés del profesor por su trabajo, la pensamos ya de manera abierta y global, decididos a investigar hasta dónde sería capaz de llegar el profesor en estos procesos evaluadores.

La posibilidad de someter a evaluación la acción didáctica por parte de otros miembros de la comunidad educativa (profesores de universidad y profesores de enseñanzas no universitarias principalmente) fue nuestro siguiente proyecto de investigación. Con él hemos pretendido, principalmente reflexionar y analizar las posibilidades y beneficios que sobre la calidad educativa tienen las evaluaciones intrínsecas no formales profesionalizadoras, realizadas dentro del propio colectivo de profesores, fomentando el análisis crítico de la práctica docente con el fin de determinar cambios en la acción, y desarrollando asimismo la acción investigadora en la escuela.

De entre los propósitos a los que tratamos de responder con esta tercera investigación de campo, destacamos los siguientes:

- a.- Descubrir situaciones de *evaluación no formal-profesionalizadora* relacionadas con la práctica docente, e identificar sus elementos relevantes.

b.- Conocer las condiciones de estos modos de evaluación y analizar como actúan para mejorar la calidad educativa a través de la práctica profesional.

La coincidencia de estos dos propósitos con la investigación anterior, no debe interpretarse como carencia en ninguno de los casos. Más bien, al contrario. El interés por descubrir diferentes situaciones de evaluación no se cierra con un solo caso. Lógicamente el análisis de estas situaciones son diferentes para cada una de ellas.

c.- Analizar proyectos de acción evaluadora no formal y profesionalizadora, como elemento motivador que induzca a la puesta en práctica de investigaciones en la acción docente que mejoren la calidad de la enseñanza.

d.- Estudiar experiencias de evaluación no formal-profesionalizadora como elemento motivador (al igual que en el caso anterior, el profesorado podrá implicarse si descubre más aspectos positivos que negativos) y valorar su papel en la mejora de la reflexión crítica sobre lo que acontece en los centros docentes.

Al igual que en los puntos *a* y *b*, la coincidencia de propósitos con la investigación anterior, sólo debe ser tenida en cuenta con lo que respecta a la forma, es decir, respecto al enunciado. La experiencia realizada, diferente a la anterior, lleva implícita el estudio de proyectos y de otras experiencias relacionadas con la que se estudia en estos momentos.

e.- Fomentar el análisis crítico de la práctica académica como medio de investigación que determine los cambios de la acción a través de los diseños evaluadores correspondientes.

El análisis crítico que genera cada experiencia es igualmente diferente. La coincidencia de enunciado no debe confundirnos en el análisis de la investigación.

f.- A partir de los estudios realizados, y después de una profunda reflexión sobre los datos obtenidos, elaborar diferentes planes de acción evaluadora no formal y

profesionalizadora que permitan al docente mejorar su trabajo en todos los aspectos relacionados con su acción docente.

Propósito de esta investigación es el de elaborar instrumentos que ayuden al profesor en su ánimo profesionalizador. Cada experiencia es generadora de diferentes planes y materiales.

g.- Fomentar la reflexión crítica de los profesores sobre lo que acontece en los centros docentes, y sobre su influencia en la opinión de la sociedad a la que sirven.

No podemos olvidar que sobre el profesor se ejercen diferentes tipos de evaluación externa no formal. El trabajo profesional no puede ni debe quedar al margen de las opiniones ni de los intereses de la sociedad, es por ello por lo que todas las experiencias que realicemos deben mirar también a las repercusiones sociales que estas tengan. Al igual que en los casos anteriores la coincidencia de enunciado, no significa, en absoluto, que se esté intentando completar lo que se realizó con otra experiencia diferente.

2) Información y documentación sobre el tema.-

La primera aproximación al tema fue a través del propio entorno. Las dificultades planteadas para realizar la experiencia (lógicas en cierto sentido) se debieron principalmente al conocimiento y la relación entre compañeros.

El siguiente paso consistió en buscar en organismos e instituciones relacionadas con la investigación educativa trabajos relacionados con la evaluación del profesorado. Por fin en el CIDE encontramos una reciente investigación (sin publicar) sobre esta cuestión. De forma que, parte de ésta, la hemos realizado precisamente utilizando datos de ese trabajo.

3) Análisis descriptivo de la situación problemática.-

Después de haber hecho un largo recorrido a través de distintos aspectos relacionados con la evaluación del profesorado, llegamos a otra serie de puntos críticos sobre el tema. Estos aspectos que han ido apareciendo de forma velada unas veces, de forma explícita otras tantas, aparecen ahora con toda fuerza para completar lo que aún está por concluir.

Las cuestiones claves al hablar de la evaluación formativa (evaluación que mayoritariamente sería aceptada)¹ del profesorado en ejercicio están en *clarificar*:

- *por qué evaluar (Motivos)*
- *para qué evaluar (Objetivos)*
- *qué puede y debe evaluarse (Contenido)*
- *quién realiza la evaluación (Evaluador)*
- *cómo debe llevarse a cabo (Metodología, procedimientos, instrumentos) y*
- *qué influencia debe tener sobre el profesor (Consecuencias y garantías).*

4) Formulación de hipótesis causales.-

A.- En los planes de evaluación diseñados por los propios profesores y cuya finalidad es detectar los puntos débiles para mejorar la actividad docente son muy poco frecuentes los que piensan en realizar esta actividad a través de otros miembros de la comunidad educativa que no sean sus propios alumnos, siendo esto, como ya vimos en la investigación anterior, bastante raro, y aunque el fin educativo está relacionado con la mejora de la calidad de la enseñanza, la realidad práctica es que la presión es difícilmente soportable por los profesores, y su repercusión es imperceptible por la comunidad docente. A veces, porque el propio interesado no quiere que otros conozcan sus puntos débiles. En otras ocasiones, cuando el docente pretende dar a conocer sus experiencias, los cauces de

comunicación horizontal no existen, funcionan mal o, sencillamente, desconfían de la privacidad de las observaciones y de su buena utilización.

En este caso partimos de una doble hipótesis:

A) La evaluación por parte del resto de la comunidad educativa, distinta al alumno (otros profesores, inspectores, teóricos, padres, investigadores, etc.), es rechazada por el profesor cuando no considera legitimado al representante de la comunidad que le va a evaluar; cuando no conoce la finalidad exacta ni está seguro de que la repercusión de esta evaluación está lo suficientemente controlada como para garantizar los beneficios que de ella deben desprenderse; o/y cuando desconoce los motivos de la evaluación.

B) Sin embargo, esta evaluación es posible y legítima, y si surge del interés del mismo profesor para valorar su acción docente (conocidas entonces todas estas variables) estaremos ante una importante tesis, según la cual:

Nos encontramos ante un medio idóneo para mejorar la actividad docente y la calidad de la enseñanza, y es bastante bien aceptada por el profesorado.

5) Plan de acción.-

A) Qué se piensa hacer

Ante la complejidad para realizar la experiencia en el centro de destino, la investigación la hemos realizado de dos formas: por una parte hemos analizado experiencias recientes sobre el mismo tema. La segunda investigación la hemos realizado basándonos en el análisis del vídeo de una actividad docente en una de las sesiones de doctorado. El guión de análisis es perfectamente aplicable a otras situaciones similares.

Sobre los distintos referentes para evaluar, parece ser que se está produciendo una cierta evolución. Lo cual parece lógico, desde el momento en que es el mismo profesor el que participa y opina sobre el propio proceso evaluador. La evaluación de la eficacia docente en función de los resultados de los alumnos no parece una forma objetiva. Las actitudes, conocimientos y bagajes previos de todo tipo son determinantes en dicho rendimiento. Eso lo saben bien los profesores. Otro enfoque tradicional es el que propugna la evaluación en función de la personalidad. Si es poco fiable el primer modelo, mucho más subjetivo y ambiguo es este otro. Además, si resulta complicado el establecer los rasgos que se correlacionan con el éxito docente, mucho más complicado y parcial resulta su valoración.

Un intento más reciente de eliminar los inconvenientes de los dos enfoques anteriores consiste en la evaluación del profesor en función de los comportamientos o competencias que exhibe en el aula. El problema está una vez más en determinar cuales son los comportamientos específicos que caracterizan al profesor eficaz. Rosenshine y Furst (1973) descubrieron entre otras las siguientes competencias: claridad de exposición, variedad en el uso de métodos y materiales, entusiasmo, provisión a los alumnos de posibilidades de aprender, uso de las ideas de los alumnos, variedad de los tipos de preguntas... Sobre lo cual podemos decir que son muchos los comportamientos que no figuran en esta relación y que son bastante más importantes. Ni siquiera al nivel de educación secundaria². No

olvidemos que el profesor no es simplemente un transmisor de conocimientos. En el capítulo tercero, los modelos de evaluación nos pueden ayudar a complementar las ideas aquí expuestas.

Por otra parte al igual que en el capítulo V, elaboramos una serie de cuestionarios dirigidos a profesores y directores para que nos manifestaran sus opiniones y creencias sobre nuestra hipótesis.

El siguiente paso consistió en conseguir que estos cuestionarios fueran contestados por profesores y directores tanto de la escuela pública como de la privada.

Una vez más, la insatisfacción de los datos obtenidos, nos indujo a realizar una serie de entrevistas a través de las cuales pudiéramos conocer con más profundidad las razones aducidas, siempre de acuerdo con el modelo de evaluación adoptado en la investigación.

B) Sobre qué hipótesis se fundamenta lo que se piensa hacer

a) La utilización de investigaciones ya realizadas sobre el tema de estudio permitirán un ahorro de tiempo y esfuerzos. Si la investigación tiene garantías de validez y fiabilidad se deben aprovechar las conclusiones para dedicar tiempo y esfuerzos a explorar nuevos caminos que no hayan sido investigados.

b) La experiencia sobre un caso práctico, permite conocer, no solamente el proceso de aplicación de diferentes técnicas, sino también el comportamiento y la reacción de las diferentes personas implicadas en la investigación.

c) La modificación de planes de acción sólo puede basarse en la investigación-acción propiciados en el ámbito dónde se desarrolla la práctica docente.

C) Quién o quienes son los responsables de lo que se piensa hacer

El doctorando junto con el director de la tesis.

D) Calendario de acción

Medio curso escolar. Comenzamos a diseñar el plan de acción a finales de octubre y las conclusiones las teníamos disponibles en abril del siguiente año.

E) Recursos disponibles

Los propios. No se ha recurrido a ningún tipo de subvención externo. El material bibliográfico se he conseguido a través de diferentes instituciones culturales. El vídeo pertenecía a la persona que se sometió a la grabación de su actividad docente, y el reproductor de vídeo, así como el televisor pertenecían a la Facultad de Educación.

6) Seguimiento del proceso de la intervención (evaluación formativa de ayuda al desarrollo de la investigación).-

El análisis de datos de la información disponible fue contrastada periódicamente con nuestras previsiones y con nuestra propia experiencia, así

como con las aportadas por otros profesores que participaron en el curso de doctorado dónde surgió idea de realizar la presente investigación.

La preparación y elaboración de la guía para analizar el vídeo siguió un proceso etnográfico. Fue siendo reestructurada a medida que avanzábamos en nuestra investigación.

7) Evaluación terminal

Corroborando la impresión de la encuesta del MEC (1986) entre los profesores sobre quién debía evaluarles, en el trabajo de González Muñoz y otros (1992) entre el profesorado de secundaria, la cuestión está muy poco clara en cuanto a quién podría realizar dicha evaluación. En todo caso la opción menos rechazada es la que hace relación a los propios compañeros de docencia, miembros del mismo Seminario Didáctico o Departamento, o Comisión de Docentes, con un 47'3% y un 45'6% respectivamente de aceptación. Con respecto a la inspección es aceptada por un 26'8% y rechazada por un 38'9%. Otras opciones, decididamente rechazadas son el Consejo Escolar con un rechazo del 64'6%, directores o funcionarios del Instituto de Evaluación 55'5%.

La evaluación que se consideraría aceptable entre profesores de secundaria con un porcentaje del 69'4% debería ser de tipo cualitativo y expresada en términos de perfeccionamiento. En menor medida se acepta que la evaluación deba tener reflejo en las retribuciones (aceptación del 54'6%), mientras que se rechaza a un nivel del 54'6% la posibilidad de cualquier tipo de sanción. El conocimiento de los resultados por parte de cada profesor, la

posibilidad de alegaciones en contra de las evaluaciones consideradas no objetivas, son condiciones incuestionables por parte de los profesores.

En nuestros cuestionarios hemos obtenido unos resultados que refuerzan las impresiones anteriormente expuestas. Lógicamente, al ser una población menor y darle más importancia a los matices y las reflexiones de las opiniones, más que a los datos cuantitativos es por lo que presentamos las conclusiones de forma cualitativa siendo destacables las siguientes:

a) Los datos obtenidos corresponden a una muestra a nuestro juicio bastante sesgada, en cuanto, que corresponde a profesores de Madrid, fundamentalmente de la capital o de poblaciones de sus alrededores de cien mil habitantes o más.

b) Una gran cantidad de profesores opta por la escuela privada para sus hijos. Es de destacar el matiz siguiente: son muchos más los profesores de la escuela pública que llevan a sus hijos a la escuela privada que profesores de la privada que los lleven a la escuela pública.

c) En este caso las razones tienen mucho más que ver con el rendimiento, la dotación e infraestructura que con otros aspectos como la disciplina, la ideología, etc.

d) El tema de la evaluación del profesorado es algo sobre lo que prácticamente no se había pensado con anterioridad. En nuestra investigación puede decirse que el control es tomado por evaluación. Especialmente en la enseñanza privada el profesor tiene conciencia de que su acción tiene repercusión en la dirección o la titularidad del centro, la cual evalúa en función de los resultados de los

alumnos y el grado de satisfacción de los padres y alumnos, mientras que en la escuela pública no existe esa sensación evaluadora.

e) Prácticamente todos los profesores realizan, aunque sea mentalmente un ejercicio de autoevaluación, no sistematizado, ni programado. Muchas veces, ante situaciones problemáticas no saben dónde acudir. Consideran que el intercambio de experiencias puede ser un recurso importante como elemento de perfeccionamiento. Sin embargo, la evaluación entre compañeros es escasamente aceptada y generadora de recelos y prevenciones.

f) Prácticamente todas las Programaciones incluyen elementos evaluadores, incluida la acción docente.

g) Con respecto a los directores, de los pocos que accedieron a responder a nuestro cuestionario, vale decir que prácticamente en todos los casos se ajustan a lo recogido en los PEC y PGA. Lógicamente ningún director de centro privado reconoció la impresión que tienen los profesores de ser evaluados. Si reconocen una atención y vigilancia en el respeto y cumplimiento del ideario, lo cual no es sino *“responder a la confianza depositada por los padres en una institución encargada y responsable de la educación de sus hijos”*.

Abundando en lo expuesto en el apartado e decir que con respecto a la utilización del video (o C.C.Tv) para analizar la práctica docente con el fin de corregir y mejorar dicha actividad con la ayuda e intervención de expertos (que podrían ser los propios compañeros) hay que decir que las dificultades son numerosas. En el estudio que hemos realizado la negativa no es explícita, pero las reticencias, las dudas y los temores son permanentes, y es a la hora de la verdad cuando los imponderables son insuperables. Si bien es cierto que entre los profesores

convencidos de la eficacia del sistema los resultados son espectaculares, no sólo para el que es sometido a la evaluación, sino para todos aquellos que intervienen en la misma. La incidencia en la mejora de la práctica docente es prácticamente inmediata y su aporte a la profesionalización es contundente y rotunda.

En nuestra experiencia audiovisual, un grupo de expertos analizamos un vídeo (la experiencia, lógicamente la hemos repetido en seis ocasiones más) con el fin de profundizar en la acción docente desde las distintas teorías del currículum. En la nota final número 7 del capítulo III hacíamos una breve exposición de las tres teorías del currículum que en estos momentos se distinguen y sus características (*Teoría Técnica o Tecnológica*, la *Teoría Práctica o Interpretativa*, y la *Teoría Crítica* -Carr y Kemmis, 1988; Kemmis, 1988; Bautista, 1989-). Volvemos a revisar este punto a continuación:

a) Las características básicas de la *Teoría Técnica o Tecnológica* son:

- La centralización de la selección y organización de los contenidos.
- Lo lineal de su diseño (objetivos → contenidos → ...).
- La existencia de una separación entre la teoría/planificación y la práctica/ejecución, donde el profesor es un reproductor y ejecutor de las orientaciones que llegan diseñadas desde la administración central de educación de su país.
- La preocupación por lo observable y mensurable y por la búsqueda de la eficiencia social y laboral.

En este contexto, el uso que se hace de los medios conlleva la difusión de una cultura determinada por aquellos que seleccionan y organizan los contenidos, además existe la posibilidad de reproducir valores, intereses, ideologías, etc., que están ocultos.

b) Los aspectos básicos de la *Teoría Práctica o Interpretativa* son los siguientes:

- Se parte de un análisis e interpretación de situaciones concretas de enseñanza y de una comprensión de los significados generados por profesores y alumnos en las aulas.
- Los procesos de enseñanza se consideran únicos, multidimensionales e irrepetibles, y, consecuentemente, difíciles de predecir con antelación, porque a los planteamientos y diseños que hace el profesor antes de la clase, hay que añadir todos los elementos y circunstancias no previstas que se generan en los procesos de interacción que tienen lugar en las aulas.
- Los equipos de profesores organizan contenidos y diseñan tareas que llevan a un trabajo coherente y lleno de significado para los alumnos.
- Son, pues, diseños abiertos que tienen presente las dimensiones contextuales de la enseñanza.

En este caso, el uso de los medios va precedido por el análisis y la comprensión de los significados, contruidos estos por grupos concretos de profesores y alumnos. De esta forma, tendrán la oportunidad de identificar y ser conscientes de los valores que se están reproduciendo y de los intereses que se están desarrollando como producto de la reflexión y problematización de los contenidos que se van a trabajar.

c) Los aspectos fundamentales de la *Teoría Crítica* son los siguientes:

- Entender que el currículum está cultural, social, económica, políticamente, etc., determinado (Apple, 1986; Popkewitz, 1988; Kemmis, 1988; Bautista, 1989;...).
- Defensa de la reflexión y deliberación crítica sobre la práctica para mejorarla, transformando a su vez los códigos y principios que orientan la selección de contenidos,

su organización... y que abocan a generar desigualdades sociales, dificultades de la enseñanza... (Carr y Kemmis, 1988).

- Preocupación por el desarrollo profesional del profesor que es considerado como un orientador, crítico y transformador (Elliot, 1986)

- Relación estrecha y simultánea entre teoría y práctica (Carr y Kemmis, 1988).

Estas características justifican que los medios se utilicen como elementos de análisis, reflexión, crítica y transformación de prácticas de enseñanza y de mensajes e informaciones que son portadoras de valores no deseados o presentaciones de posturas del saber/vida que no responden a la verdad/realidad (Bautista, 1989).

La investigación nos ha permitido elaborar una serie de tablas de observación que son las que nos permiten realizar las sesiones reflexivas sobre la actuación del profesor. El plan de acción, así como las tablas de observación las incluimos en el capítulo X. La aplicación y las expectativas que teníamos en nuestro modelo de evaluación adquieren su máxima efectividad en este tipo de experiencias:

- La investigación tiene presente en todo momento el contexto en el que se desarrolla la acción docente.
- La descripción y la interpretación priman sobre la medición y la predicción.
- Se orienta al análisis de los procesos educativos, mucho más que al de los resultados.
- El proceso de evaluación se desarrolla bajo condiciones naturales.
- El método de recogida de información es la observación y la entrevista etnográfica.

- La evaluación es exploratoria y cuenta con una intensa familiarización con las cuestiones, los problemas y las características de la situación a estudiar.
- El profesor no es analizado aisladamente del contexto en el que actúa. Se trabaja de forma inductiva. La singularidad es patente en la investigación. La captura del pensamiento informal, nos permite que prestemos atención a la práctica, a lo que se hace. Por último, advertir que es una evaluación profesionalizadora pues acepta que no existe un acuerdo absoluto sobre la realidad que posea verdad objetiva; existen, por el contrario, múltiples realidades, muchas de las cuales se asientan en su validez consensual, y otras, que no son compartidas por todos los sujetos.
- La Evaluación es profesionalizadora porque se trata de que cada participante sea un activo constructor de teoría y que explique la realidad desde sus particulares coordinadas ideológicas y valorativas.
- Se trata de responder prioritariamente a las necesidades de información del profesor.
- La precisión de la medición y la cuantificación son absolutamente secundarias con respecto a la comunicación e información etnográfica.
- El proceso concibe el trabajo de indagación como un plan de observaciones y con la ayuda de otras personas, prepara informes busca y averigua o que resulta de valor para el docente, y le importa sobremanera conseguir información de fuentes fiables, numerosas e independientes.
- Esta evaluación, toma como punto central de su trabajo, responder a la forma natural en la que el profesor asimila información y alcanza la comprensión, y

responder a las preocupaciones, expectativas, temores, ansias, valores del docente.

- Es Evaluación Profesionalizadora puesto que es una perspectiva general para obtener y compartir, con otros profesionales de la educación o personas implicadas de alguna manera en el proceso educativo, información esencial, especialmente información valorativa, sobre la labor docente con afán profesionalizador.

NOTAS

1.- GONZALEZ MUÑOZ, M.C. y Otros. Op. Cit.

"El 73% de los profesores de secundaria aceptaría un tipo de evaluación de tipo formativa". (pag 187)

2.- Estas referencias están tomadas del trabajo de González Muñoz, M.C. y otros, cuya investigación se centra en los profesores de secundaria.

CAPÍTULO VIII

PRÁCTICAS EMERGENTES EN EL TRABAJO DE CAMPO

Las circunstancias docentes nos llevaron en el año 1997 a situaciones de evaluación, que en principio no se planteaban como objeto de la investigación, pero que una vez inmersos en ellas adquieren un gran valor relativo a la investigación que estamos realizando; es un claro ejemplo de flexibilidad y de adaptación al proceso de realidad viva del sujeto inmerso en el ambiente educativo, en el que la descripción, la observación, la interpretación y la reflexión adquieren su máxima importancia.

Estas situaciones, que las presentamos bajo los epígrafes de *investigación y experiencia*, muestran el carácter dialéctico de la evaluación administrativa - política - ideológica (no necesariamente formal) en donde la tesis va asociada a la antítesis de la evaluación para fundirse en una síntesis perfectamente comprensible, realista e indeseable, en donde los intereses no pedagógicos están por encima de éstos. Son objetivos de estas experiencias analizar y reflexionar, con espíritu crítico, situaciones de evaluación formal y no formal de tipo administrativo para tener elementos de comparación y poder clarificar y descubrir situaciones de evaluación contrarias a cualquier mínimo espíritu de igualdad y objetividad, y asimismo mostrar como este tipo de evaluación es una forma de control por parte de los poderes hacia sus subordinados.

A.- La investigación

1) Selección del problema-tema.-

La primera de estas prácticas tiene lugar a finales del curso 95/96. Se convocan entonces plazas de asesores y directores en CPRs. Para el propósito de nuestra investigación, resaltaremos que estas convocatorias se realizan atendiendo a los principios de igualdad, mérito y capacidad. La concurrencia, en total a ocho de estas plazas me permitió conocer una realidad muy diferente a la previsible por quien piensa que los intereses educativos responden realmente a los principios anteriormente reseñados.

La comunicación horizontal (en estos casos, sí funciona) entre compañeros relacionados con cuestiones educativas, ya nos advirtieron que era inútil intentar, solamente a partir de méritos y capacidades el acceso a estos puestos¹. Sin entender muy bien el porqué, decidí seguir adelante. Ya en la antesala de la primera entrevista, comprendí que tal vez había elegido un mal momento. El PSOE acababa de perder las elecciones después de catorce años en el gobierno, lo cual suponía un toque de arrebato para todos aquellos funcionarios que habían pasado a ocupar puestos en la administración como asesores técnicos, colaboradores, adscritos, etc., y que ahora buscaban la recolocación estable en puestos legitimados por concurso (de méritos), pues, los que ocupaban, sólo tenían la estabilidad proporcionada por “el dedo” de las afinidades políticas e ideológicas y del amiguismo. Lo cierto era que los puestos en la administración, después de varios años en ella, habían aportado a sus ocupantes unas puntuaciones equiparables o superiores a las de cualquier docente que “solamente” aportara veinte años de docencia, licenciatura y doctorado en Ciencias de la Educación, siete años en un equipo directivo, cinco años como director, diversos trabajos de investigación, varias publicaciones pedagógicas, ponencias en congresos y, sobre todo interés en la formación del profesorado y la profesionalización docente.

La percepción de esta realidad no me hizo desistir de defender mi proyecto en todos los casos, aunque las puntuaciones de la Fase A (la de los méritos) hacían imposible el acceso a alguna de las plazas por las que había concursado. En realidad, fue cuando pensé que estaba en una gran disposición de investigar sobre evaluación del profesorado en este ámbito y convertir a los evaluadores (no sólo a los miembros de la comisión evaluadora) en evaluados. La investigación, de tipo etnográfico que se ponía a mi alcance tenía un inmenso valor para el propósito de este trabajo. La inexistencia, para mí, de posibilidades de conseguir alguno de los puestos por los que pujaba, la seguridad y conocimiento del proyecto que defendía, me ponía en unas condiciones inmejorables de ser investigador desde “el otro lado”.

2) Información y documentación sobre el tema.-

La información recabada procede, fundamentalmente, de personas pertenecientes al mundo educativo. Es un típico caso de información horizontal. Es una información, que se enuncia en forma de tesis a una hipótesis que plantea la legitimación de situaciones más o menos irregulares que suelen provenir del “dedo” político. Es, por tanto, muy difícil encontrar documentos e investigaciones que justifiquen estos supuestos. De hecho se puede asegurar que estamos ante uno de los pocos casos en los que se puede asegurar que la cantidad y la calidad de información recogida (bien es cierto que no de modo sistemático) sobre esta cuestión, es de gran importancia.

3) Análisis descriptivo de la situación problemática.-

La situación a investigar podríamos situarla en una parcela bastante clara de evaluación no formal, a la vez que institucional. La cuestión es que a una evaluación como ésta se le trata de dar toda la apariencia de evaluación formal; de otra forma, la legitimación que adquirirían

estos puestos sería prácticamente nada. No deja de sorprender, sin embargo, que ante la declarada falta del principio de igualdad de oportunidades y méritos, no se escuche alguna voz en contra, sobre todo de aquéllos a los que se les obliga a legitimar con su presencia (profesores, inspectores y asesores técnicos especialmente) la pantomima que suponen estos procesos de selección. Lo cual, viene a demostrar una vez más como el control administrativo, es sutil, y que nada se puede esperar en el ámbito educativo de aquéllos que están, y esto ya se advirtió, por procesos selectivos de tipo político-ideológico.

4) Formulación de hipótesis causales.-

La utilización de los concursos de méritos por parte de la administración es la forma de legitimar y dar estabilidad a los puestos de aquéllos que fueron elegidos para desempeñar diferentes cargos, generalmente de tipo político-administrativo. Y, además, es una delicada forma de dejar en puestos de cierta responsabilidad a gente afín al partido que gobierna pero que prevee, o incluso ya sabe (como en este caso) que ese poder va a pasar a otras manos de distinta ideología. La apariencia de objetividad que envuelve estos concursos, son los que garantizan la aceptación por parte de casi todos los estamentos políticos y sociales, puesto que el hecho de evaluar a los aspirantes supone, a escala social, creencia de garantía objetiva. No obstante, en muy contadas ocasiones, la adjudicación de estas plazas obedece a estos criterios.

Son, asimismo, generadores (nos referimos a los concursos de méritos) de una endogamia administrativa difícilmente desmontable. Basta con echar una ojeada a los anexos para darse cuenta del porqué de esta aseveración.

5) Plan de acción.-

A) Qué se piensa hacer

Como se recoge en la introducción de esta investigación, decidimos someternos a las sucesivas evaluaciones, relativas a los diferentes puestos por los que habíamos optado, aún a sabiendas de que no era posible ninguno de los puestos a que aspirábamos.

B) Sobre qué hipótesis se fundamenta lo que se piensa hacer

La promoción en la carrera docente a puestos de cierta responsabilidad, tienen un claro componente político-ideológico, de afinidad a partidos o personas. La calidad de los aspirantes, así como sus méritos tienen una importancia relativa y siempre son cuestiones de segundo plano. Nuestra concurrencia a este concurso, que en principio obedecía a la esperanza cierta de objetividad en la selección, trataba de investigar el proceso y el resultado, así como la puesta en escena y otras variables que fueran surgiendo a lo largo de la investigación.

C) Quién o quiénes son los responsables de lo que se piensa hacer

El doctorando exclusivamente.

D) Calendario de acción

Las entrevistas se realizaron a lo largo del mes de Junio de 1996. La recogida de datos y elaboración de conclusiones se prolongó hasta abril del 97.

E) Recursos disponibles

Las diferentes memorias elaboradas para cada uno de los puestos a los que se aspiraba, y los baremos oficiales que se adjuntan en el anexo correspondiente a este octavo capítulo.

6) Seguimiento del proceso de la intervención (evaluación formativa de ayuda al desarrollo de la investigación).-

La sucesión de entrevistas nos permitió hacer una serie de correcciones y variaciones sobre la marcha. La observación y la *provocación* con vistas a producir reacciones en las diferentes comisiones evaluadoras dieron resultados positivos, alcanzándose un alto nivel de complicidad y reconocimiento en la última de las intervenciones.

7) Evaluación terminal.-

En los puestos de asesorías a CPRs la Comisión de selección está constituida por el Director provincial (siempre delega en alguien), el Jefe de la UPE, el Inspector Jefe del SITE (puede delegar), un asesor de la UPE, dos Directores de CPR, dos consejeros de CPR y un asesor de CPR, lo cual da una mayoría a los miembros de la administración que equivale decir a los miembros

del partido, y a los ya pertenecientes al grupo de referencia (endogamia) de forma que el filtro queda perfectamente establecido.

El caso de los tribunales que eligen a los directores es todavía más flagrante. La Comisión evaluadora es el propio Consejo de los Centros de los propios CPRs. Teniendo en cuenta que la mayoría de los directores repitieron candidatura, hay que ser muy ingenuo para pensar que el concurso de méritos puede ser objetivo.

La primera fase de selección ya determina las personas que pueden tener alguna probabilidad de acceso al cargo. Hemos dicho en puntos anteriores que un buen currículum hecho basándose en trabajo exclusivamente pedagógico no tiene nada que hacer contra currículos con peso político administrativo. Por no hablar de la endogamia que se genera a partir de la baremación establecida. De tal forma que la diferencia que se establece ya en esta fase es determinante y decisiva. Fue al publicar estas puntuaciones cuando me convencí de que nada se podía hacer al respecto.

La fase de la entrevista es absolutamente curiosa y pintoresca. Hay tribunales que demuestran nulo interés por el proyecto defendido por un aspirante sin posibilidades de acceder al puesto. El cansancio y agotamiento de escuchar a candidatos es decisivo. Hay que tener en cuenta que las fechas en que se celebran las entrevistas suelen ser muy calurosas en Madrid. De tal forma que de ser el primero de la mañana a ser el último de la tarde es determinante en la atención que el tribunal puede prestar al candidato. Si además este candidato debe realizar las siete entrevistas en dos días² (realizando cuatro en

un mismo día, dos por la mañana y dos por la tarde) la última de la tarde, como puede comprenderse nada tiene que ver con la primera de la mañana.

La figura del presidente del tribunal es preponderante. Su interés y conocimientos pedagógicos están en relación directa con el interés del resto del tribunal. De todas formas hay que advertir que la actitud del tribunal es muy importante para el concursante. El esfuerzo, y la tensión deberían cuando menos, ser reconocidos y valorados, aunque sólo sea en forma de “*respeto*”.

Hubo tribunales en los que se consideró una “tomadura de pelo” el hecho de que ejerciera mi derecho a exponer y defender mi proyecto, a sabiendas de que nada ganaría con todo aquello. Sin embargo, también hubo quién protestó por la impotencia y pantomima de tener que someterse a esta situación sin la posibilidad de elegir al mejor y más preparado para el cargo. Sea como fuere, lo que no da derecho a nadie y mucho menos al presidente de un tribunal es a ser grosero en su actitud con respecto a los participantes en el proceso. El interrumpir a mitad de un razonamiento a quién está defendiendo un determinado proyecto no se justifica por el cansancio, el hambre o el calor, máxime cuando las entrevistas podían comenzar incluso con más de una hora de retraso.

A lo largo de todas las entrevistas, que en realidad eran defensa del proyecto con posibles preguntas y aclaraciones sobre dudas planteadas de todo ello, me fueron formuladas dos cuestiones, que daban la impresión de ser utilizadas, en todos los casos, como justificación de una valoración, que desde luego era inapelable, y con las cuales se daba por concluida la entrevista:

a) La primera era relativa a la distribución del presupuesto asignado al CPR.

Los CPRs ponían a disposición de quien quisiera consultar el Plan de Formación, y la memoria del curso anterior. Los datos reales de presupuestos no aparecían en estos documentos, con lo cual la distribución de un presupuesto ideal o imaginario hubiera sido tan inútil como ridícula. Es muy difícil saber como distribuir una cantidad que no se conoce. De esta forma, las elucubraciones e hipótesis que se hacían sobre este asunto no eran, sino generadoras de una cierta relajación en algunos miembros de la comisión, que, interpreto como clave para justificar, ante quién hiciera falta, que el que no es capaz de afinar más en cuestiones económicas, no puede ocupar un cargo como éste. Y así todos convencidos y satisfechos.

b) La segunda cuestión era relativa a las necesidades específicas de formación de los profesores de la zona de influencia del CPR al que se aspiraba.

Pregunta evidentemente capciosa, la cual (supongo que el interlocutor lo sabía), sólo admite una respuesta, que es a la vez sentencia para justificar la exclusión del candidato por falta de idoneidad. Hay que decir, que las necesidades de formación del profesorado bajo la influencia de un determinado CPR se contemplan en la memoria del curso anterior y en el plan del curso siguiente. Es decir, si un CPR elabora un Plan de Formación, se supone (y creo que es mucho suponer) que se hace en función de esas necesidades específicas del profesorado perteneciente a esa zona. Supongamos el caso de Madrid. ¿Alguien piensa, que las necesidades del profesorado bajo influencia del CPR Vallecas, son diferentes del CPR Hortaleza, San Blas o Norte?. Si es así es que no existe comunicación entre CPRs (lo cual no deja de ser alarmante, teniendo

en cuenta que uno de los elementos a fomentar en la formación permanente es precisamente la comunicación horizontal, y en educación más que en ninguna otra disciplina podemos aplicar el adagio que dice que “*lo que no está en el proceso, no puede estar en el producto*”), y además no se conoce la realidad escolar. Admitamos que haya una determinada zona, dentro de una zona de influencia, de características especiales (minorías étnicas, chabolismo, inmigración, etc.), es cierto que los colegios que acogen mayoritariamente a esta población se diferencian de colegios que encontrándose a dos manzanas de distancia, trabajan con clase trabajadora o clase media. Pero volviendo al principio se puede decir que los problemas del profesorado de un centro de mayoría gitana de San Blas, se diferencian muy poco de otro centro similar en Orcasitas.

El caso es, que la dignidad de los allí presentes, pertenecientes en su mayoría a esa zona, debió ser mancillada y se sintieron absolutamente ofendidos por tal afirmación, ponían cara de circunstancias y daban por concluida la entrevista con, lo que consideraban, tan magno deslíz y falta de conocimiento de la situación educativa diferencial de su zona de trabajo. En fin, me abruman estas políticas del divide y vencerás. Estos trabajos en pequeños “reinos de taifas”. Esta preocupación ausente de lo que sucede “de verdad” en nuestras escuelas. El fomento de la singularidad exacerbada de cada escuela sin mirar a nuestro alrededor. Ese no poner en común experiencias educativas de interés. El seguir centrando la formación en la figura de “expertos” legitimados por los concursos de méritos. Y sobre todo, ese impedir que salgan del territorio las

experiencias valiosas, o mejor aún, que no se conozcan, para que así la formación quede monopolizada por los CPRs.

Cuestión a parte, es la de la composición de los miembros del tribunal. Un chequeo a la formación permanente se podría hacer a partir de la observación y comportamientos de estas personas que están ahí para decidir sobre la idoneidad de unos candidatos (no lo olvidemos) a unos puestos relacionados con la formación permanente del profesorado. He hablado al principio de esta investigación de la desgana, la falta de interés, incluso la grosería de alguno de sus miembros. Justo es reconocer que esto último es exclusivo de una minoría que no representa a nada ni a nadie (sólo se definen a ellos mismos). Pero esta apreciación general, no es nada si obviásemos los pensamientos teórico-prácticos que sobre la formación permanente y en general sobre educación manifiestan, con sus preguntas o sus silencios, estos componentes.

Los asesores y directores de CPRs del tribunal no aceptan la escasa calidad de la mayoría de actividades de formación. Del mismo modo que no reconocen que la implantación de los sexenios les ha proporcionado una clientela segura y sumisa, que sabe que si “traga” lo que le echen se verán recompensados con un incremento en su sueldo; de este modo todos contentos. Tampoco comprenden las críticas (siempre desde nuestro proyecto) a la escasez de investigaciones sobre la práctica. Ya lo hemos advertido anteriormente, en educación *“lo que no está en el proceso no puede estar en el producto”*. Difícilmente se podrá mejorar la calidad investigadora de los profesores en su acción docente si los responsables del reciclaje de estos profesores no saben ni

de qué se les está hablando. El hecho evidente es, que si un alumno de magisterio, de pedagogía, o de cualquier disciplina educativa quiere conocer la situación de la formación permanente (intereses, deficiencias, proyectos, etc.), no dispondrá apenas de publicaciones provenientes de quién se supone más conoce sobre el tema, pues por los CPRs pasan prácticamente la totalidad de los docentes. Y hablamos ya de CPRs con más de diez años de actividad. Los Asesores Técnicos de la Administración, que sintonizan claramente con los miembros del CPR, en ningún momento reconocen la posición de favor, de la que gozan los CPRs, a la hora de tener asegurada una clientela que acepta una formación de escasa calidad a cambio de obtener los créditos necesarios para completar el sexenio. Lógicamente, tampoco reconocen esta falta de calidad pedagógica en la oferta de actividades de formación que ofrecen, ni de la escasa capacidad innovadora e investigadora de los propios CPRs. Con respecto al miembro del S.I.T.E., desconozco la posición y opinión de ellos con respecto a esta selección, excepto de dos de ellos, que se dirigieron a mí, una vez pasado el proceso de selección. Su reconocimiento de todo lo anteriormente expuesto, es decir, que es un hecho la inexistencia del principio de igualdad, y del principio de méritos. En su momento, me resultó sorprendente la participación por parte de inspectores antiguos, sin, aparentemente, servidumbres políticas, en este tipo de situaciones. Ahora, al cabo del tiempo, no nos puede sorprender lo más mínimo. Por último, decir que la presencia de docentes en la comisión dejó, al menos en las defensas que realicé de mi proyecto una escasa huella. Sólo en dos casos se dirigieron a mí con cuestiones sobre mi proyecto. Uno de ellos, podemos considerarlo como

absolutamente técnico en cuanto a aclaración de un detalle del proyecto. En otro caso, para rebatirme mi propuesta sobre la mejora de la capacidad investigadora en la acción de los docentes³. En general, la situación de “convidados de piedra” en todo aquello se dejaba ver de su actitud. En todo caso, una alineación previa con los representantes del CPR se puede considerar como lógica, teniendo presente que los docentes, pertenecen a la zona de influencia del CPR al que se opta y que además están ligados a él a través del Consejo.

En resumen, seguimos sin encontrar ninguna *evaluación administrativa* que tenga por objeto el servicio a principios de igualdad, de objetividad en cuanto valía pedagógica, la mejora de la calidad educativa, y mucho menos interés por la profesionalización docente.

B.- La experiencia

Como colofón a la investigación de campo no nos resistimos, aunque de forma breve a dejar constancia de la siguiente experiencia. Curiosamente se puede apreciar que con ella terminamos en dónde habíamos comenzado, es decir, con la evaluación política e ideológica, la que en el fondo importa a aquellos que administran la educación. *La evaluación también ha sido objeto de tensiones e influjos políticos a lo largo de su historia, tensiones que sólo recientemente han comenzado a ser reconocidas (McDonald 1976, House 1980, Cronbach 1980, Angulo 1990); sin embargo este reconocimiento es todavía soslayado y ocultado por gran parte de la comunidad de “científicos” evaluadores⁴.*

Como quedó constancia en el análisis histórico, la educación y enfáticamente los profesores están al servicio de la clase dominante, y son sometidos a una evaluación inmisericorde por parte del poder. El asentamiento, especialmente a partir de la Segunda Guerra Mundial, de regímenes políticos democráticos traen consigo la implantación de nuevos sistemas educativos que respondan a las nuevas situaciones políticas, sociales, económicas, religiosas, etc. Cabe preguntarse, por tanto, si ese tipo de evaluación desaparece con estos nuevos aires democráticos que recorren los diferentes países y que a España llegan después de la muerte de Franco. Pues bien, podemos decir que en el fondo nada ha cambiado, aunque es preciso reconocer que los cambios en cuanto a las formas son considerables y constatables (¡menos mal!).

Definición del contexto.-

En marzo de 1996 tienen lugar Elecciones Generales en España. En dichas elecciones el Partido Popular vence al PSOE, que llevaba en el poder desde 1982. Todo ello da origen al

correspondiente “baile” de cargos en la Administración (sobre esta cuestión ya hemos hecho referencias en anteriores apartados). En concreto, la Dirección Provincial de Madrid renueva sus cargos, de tal forma que el curso 96/97 se pone en marcha con nuevo Director Provincial (xxxx xxxxxxxx xxxxxxxx), el cual tiene derecho a rodearse de cuatro personas de confianza, que son los Coordinadores de área. El caso es que al no poder elegir él mismo a esas cuatro personas (al menos una se la dan elegida), decide que en vez de cuatro, los Coordinadores de área sean cinco, de forma que el Área de Centros y Personal (que era una) se convierte en dos: Área de Centros y Área de Personal. Para ocupar el cargo de Coordinador de Área de Centros es llamado z xx xxx xxxxxx, antiguo militante de la UCD, al igual que el Director Provincial, con el que ya había compartido tareas en la Administración cuando gobernaba la UCD. El señor xx xxx, al que conocía a través de terceros me llama para trabajar en su equipo como Asesor Técnico Docente.

El acceso al poder del PP, en una situación de crisis económica (a parte de otras crisis no menos importantes⁵) obligaron a hacer reajustes presupuestarios que de una forma importante deberían afectar a la educación. En lo que a nosotros respecta, decir que el MEC no autorizó el desdoblamiento del Área, lo cual no fue óbice para que todos siguiéramos allí como si tal cosa, eso sí, sin el nombramiento ni el nivel correspondiente. Bien es cierto que ningún documento externo que salió de esta Coordinación llevaba la firma del Sr. xx xxx, no así en lo que se refiere a documentos internos. De hecho, en la Dirección Provincial todo el mundo consideraba a este señor como Coordinador del Área de Centros, por el poder que le había otorgado su amigo y compañero de militancia, ahora director provincial⁶.

A lo largo del periodo de tiempo que permanecí allí (seis meses), los despidos y llegadas de personal fue permanente. Los concursos de méritos (de Inspectores, etc.) eran resueltos de forma caciquil y prepotente, atendiendo a méritos ideológicos y para nada pedagógicos. Los

recortes presupuestarios que afectaban directamente a las escuelas eran presentados de cara a la opinión pública como falacias de la oposición y negando en cualquier caso que ello fuera cierto. En fin, lo que allí se pudo ver en tan corto lapso de tiempo no deja lugar a dudas sobre lo que la educación y su calidad puede esperar de los actuales Administradores.

Definición problemática de la situación

La asignación de la coordinación de las elecciones a Consejos Escolares en la provincia de Madrid fue la primera misión encomendada por parte de los responsables del departamento al que fui incorporado. En parte por ser una cuestión “menor”, pues justo es reconocer que la importancia que desde la Administración se le da a este Órgano de Gobierno es bastante escasa, de forma que se consideraba un tema idóneo para un “novato”, pues a nadie del departamento le interesaba el tema, y, por otra parte era un tema de escaso compromiso, donde los errores, lentitud y otros imponderables se consideraban de escasa importancia y trascendencia.

La cuestión es que la realización de este trabajo me permitió observar los distintos comportamientos de la comunidad educativa. Mientras los implicados directamente en el proceso (profesores, padres, alumnos y personal de administración y servicios) se preparaban y organizaban para llevar a cabo una labor compleja, que exige un gran esfuerzo y bastante trabajo (elaboración de censos, organización de Junta Electoral, constitución de mesas electorales, difusión de información, etc.), con la particularidad de que ninguno tenía un claro convencimiento de que tanto esfuerzo sirviera realmente para mejorar la calidad educativa, pero con una profesionalidad y preocupación digna de mención. Los otros miembros de la comunidad educativa (o sea, la Administración), mientras tanto, difundía una serie de “proclamas” democráticas en alguna conferencia de prensa, se enviaron unos dípticos informativos y unos carteles a los colegios y ahí terminó todo. Hay que decir que estas

elecciones eran las primeras desde la entrada en vigencia de la LOPEG, y que la falta de información y de interés por parte de las nuevas autoridades educativas quedó plasmada en la campaña realizada previa a las elecciones.

Hipótesis causal educativa

Por todo lo anteriormente expuesto, más la confirmación del mantenimiento de los niveles de participación en los distintos sectores (incluso algo inferiores que en el anterior proceso electoral) nos indujeron a realizar un estudio sobre la situación en otros países (Gran Bretaña, Francia, Alemania, Estados Unidos y Japón), a este estudio siguió un proceso de reflexión que fue publicado en una revista educativa en Enero de 1997⁷ (Ver anexo correspondiente al presente capítulo). Con ello sólo se pretendía proporcionar pautas para el debate y la reflexión de la comunidad educativa, sin excepción; y además dejar un mensaje de optimismo en el sentido de que no es tan trascendente el hecho de que los padres se acerquen en muy pequeño número a las urnas, puesto que no es una cuestión de desinterés ni de dejadez de los padres por la educación de sus hijos. Por otra parte, hay que advertir que en el mencionado artículo no se vertió ninguna afirmación, ni opinión en contra de nadie, además no fue utilizado ningún dato de los que pudieran considerarse, no ya secretos (eso sería un absurdo), sino de privilegio por el hecho de trabajar en ese momento con datos de primera mano.

Pensábamos y aquí podríamos situar nuestra hipótesis, que cualquier acción emprendida en favor de la escuela sería bien vista desde cualquier sector implicado en la educación. Cualquier persona que trabaje en la educación y se interese por ella, y que trate de expresar ciertos criterios y opiniones, a través de los medios a su alcance, solo pretende mover a la

reflexión y al debate para mejorar y corregir las situaciones susceptibles de esa mejora, sin importar el ámbito educativo en que se desarrolle.

Tesis realista. La evaluación

Lo que resultó de toda esta insignificancia (y hablo de insignificancia teniendo en cuenta lo restringido (a veces algo frustrante) que resulta la difusión de este tipo de reflexiones en las revistas especializadas, y si además de la escasa difusión consideramos que la compensación económica es nula, y que el porcentaje de personas que leen la sección en la que se publicó el artículo no superaría el 60%, llegaríamos a la conclusión de que el esfuerzo no ha merecido la pena. Solamente en el curso de la investigación que estábamos realizando tuvo interés el comportamiento de la Administración; comportamiento que más podríamos situarlo en épocas pretéritas cuando las libertades dependían de los criterios de unos pocos, o de países que no saben lo que significa lo que es la democracia y en los que las purgas a intelectuales son el método con el que se resuelven las discrepancias o las libertades del pensamiento; en los que la osadía de pensar, reflexionar y publicar sin el consentimiento del superior es interpretado como deslealtad y errónea forma de auto-promoción; en los que pensar la educación de forma crítica es ataque al sistema “verdadero” y por lo tanto peligroso para el bien social; en los que los esfuerzos de reflexión pedagógica no son misión de quien se debe a una servidumbre definida por el “dedo” del poder omnisciente e infalible; y, en fin, en los que la independencia intelectual es considerada como agresión, menosprecio y traición al superior, así como agravio al sistema.

Así pues nos encontramos con que el poder vuelve a aplicar su evaluación interesada, política, ideológica y arrogante. Es decir, la purga. Primero dos meses de ostracismo y humillación, y después la expulsión⁸.

Aplicación etnográfica de la evaluación

La situación, que como puede apreciarse es absolutamente casual, no así la investigación emprendida a partir de que se desencadenaran estos hechos. Sin elemento alguno de control y desarrollada en su propio medio nos permitió realizar una serie de observaciones reflexivas las cuales han derivado en aplicaciones-actuaciones en consonancia con lo hechos producidos.

De todas formas, es necesario hacer una serie de precisiones previas:

- La primera cuestión que un observador externo se podría preguntar es el porqué soportar esta situación de desprecio y hostilidad. Pues bien, la respuesta es simple y se convirtió en parte de la estrategia de investigación. Es cierto que podríamos haber renunciado y ante esta situación de acoso haber optado por la retirada. Sin embargo decidimos que solamente se podría conocer la realidad completa manteniendo nuestra posición, esperando a que la maquinaria del poder actuara. Sólo así podríamos tener elementos objetivos de análisis.

- La segunda cuestión hace referencia a la finalidad de la propia "investigación". Ya lo hemos advertido, es la actuación, la lucha por la defensa de unos valores educativos frente a unos valores políticos y de otro tipo, pero en definitiva, ajenos a los intereses esenciales de la educación.

Así las cosas, y para terminar decir que los engranajes del sistema siguen su ritmo y que el poder es siempre fuente de corrupción. Que los responsables no son elegidos en virtud de sus méritos profesionales, sino de sus méritos políticos e ideológicos. Que sus puestos, que son puestos de servicio, son utilizados para servirse de ellos, no para servir a los demás. Que evalúan a sus subordinados en función del servicio que les prestan a ellos. Y en fin, que las cosas han cambiado muy poco con respecto a los poderes establecidos, y que por tanto la

calidad de la educación sólo puede estar en manos de los profesionales y de sus acciones para mejorar e incrementar esa de profesionalización, para lo cual propugnamos como uno de los posibles, que no único, la evaluación profesionalizadora no formal.

NOTAS

1.- Debe quedar claro, ante todo, que en ningún momento pretendemos cuestionar la valía de ninguna persona que, legítimamente, acude a estos o a cualquier otro concurso. Tratamos de hacer una valoración del tipo de evaluación y en otros casos de los evaluadores, pero nunca de los evaluados. Pues, con toda seguridad, los hay con los méritos y valía suficientes como para no depender del favor de unos o de las irregularidades de los procesos.

2.- Como puede comprenderse, la realización de dos entrevistas, una a las 10h. y otra a las 12h., o una a las 16h. y otra a las 18h., en CPRs que pueden distar más 10 Km entre sí, y teniendo en cuenta que las entrevistas pueden acumular importantes retrasos, es casi imposible.

3.- Consideraba este miembro que la investigación educativa NO es labor de los profesores.

4.- ANGULO RASCO, F. Innovación y evaluación educativa. Pag. 112.

5.- La implantación de un nuevo Sistema Educativo herencia, no deseada, del anterior partido gobernante, con sus continuos parones, motivados fundamentalmente por problemas precisamente económicos y de financiación.

6.- Se puede comprobar como la documentación saliente del Área de Centros correspondiente al curso 96/97 lleva la firma del Sr. Palacios, no así la correspondiente a la del Área de Personal que llevaba la firma de Carmen Cameo.

7.- PEDRO SOTELO, F., Elecciones a consejos Escolares. Una Reflexión Crítica. El Magisterio Español. Ed Siena. (8 de enero de 1997)

8.- La expulsión se hace efectiva el viernes 28 de febrero de 1997, a última hora, y en la cafetería de la Dirección Provincial de Madrid por el Sr. xx xxx xxxxxx, Coordinador del Área de Centros. La situación es denunciada por escrito (Registrado el 3 de marzo de 1997) al Director Provincial, Sr. xxxxxxxx, y al Secretario General de Educación Sr. xxxxxxxx, sin que hasta el momento se hayan dirigido a mí.

Con respecto al Sr. xx xxx, ante la imposibilidad de conseguirle el nombramiento para el que fue llamado, se intentó adjudicarle una plaza de inspector para lo cual se le convocó una plaza en el SITE de Madrid-Centro (abril de 1997). Esto provocó serios problemas en diferentes estamentos administrativos, de hecho, la comisión nombrada para resolver dicho concurso de méritos se opuso al nombramiento de esta persona, con lo cual la plaza convocada quedó sin cubrir. En el curso 97/98 es nombrado Subdirector Territorial de Madrid Centro como resultado de la dimisión (?) del anterior Subdirector.

CAPÍTULO IX

CONCLUSIONES DEL TRABAJO DE CAMPO

Las investigaciones realizadas en el trabajo de campo tenían como elemento generador el *modelo conceptual Pdp*, que era propuesto a partir de la experiencia, observación, reflexión, y documentación. Es ahora cuando podemos hablar de la idoneidad y validez de dicho modelo reflejado en las conclusiones que a continuación desglosamos, relacionadas con las características de sus elementos y vínculos entre ellos

Partimos de la *acción profesional docente*, tal como es percibida por los diferentes grupos a los que presta servicio, directa o indirectamente y por el propio docente. Esta acción docente es la que le importa al profesor que según eleva su grado de profesionalización mejora dicha acción modificándola, que a su vez es percibida por los otros grupos de forma diferente y que en definitiva acaba repercutiendo en la mejora de la calidad de la educación. La evaluación de la acción docente la realizan todos esos grupos a los que se hace referencia. Lógicamente el interés y control de esa evaluación para progresar en sentido profesionalizador solo tiene interés e importancia para el propio docente. Son pues, evaluaciones no formales profesionalizadoras las que se analizan y desarrollan en el trabajo de campo, con excepción de las denominadas prácticas emergentes.

Recordemos, pues, que la primera duda que nos surgió hacía referencia al tándem escuela pública - escuela privada, y a los referentes valorativos que tenían los padres. Queríamos saber si la preferencia de ciertas familias, especialmente de las más acomodadas, a las que se supone, en cierto sentido, cierto nivel cultural (lo que pone de manifiesto una evaluación no formal comparativa de la que sale desfavorecida la escuela pública), si los

profesores tenían algo que ver en todo ello. De nuestro estudio hemos concluido que de los padres que llevan a sus hijos a centros privados, llama la atención el comprobar que la motivación no está relacionada ni con la ideología ni la moral, aunque la mayoría de estos padres hubieran elegido un centro privado de titularidad religiosa. El motivo principal en estos casos está relacionado con la diferencia de nivel académico que existe entre los centros públicos y privados, en favor de estos últimos (ver pág. 147). Esto en términos generales.

En el caso ahora ya más concreto de los profesores, lo que realmente diferencia a los profesionales de la escuela pública de la privada es el control, contemplado bajo distintas ópticas, pero control al fin y al cabo. Y por tanto, evaluación no formal (ver pág.148ss.). Según los padres de la escuela privada - subvencionada, los profesores se saben controlados, por la institución, el director y por los propios padres, en definitiva, son sometidos a una evaluación triangular que deben superar. Mientras que en la escuela pública esto no puede darse, y los abusos son mucho más frecuentes. No se especifican ni se concretan en las entrevistas realizadas que abusos son estos, parece ser que se refieren, en todo caso, a la solución que la escuela privada da a las ausencias de los profesores. Es digno de resaltar, aunque no aparece en los cuestionarios, ni en las entrevistas, pero sí en las conversaciones de tipo coloquial el componente clasista (y en bastantes casos -y esto nos duele profundamente- racista) de muchas familias.

En cuanto a la capacidad y valoración profesional no se hacen referencias que puedan considerarse evaluadoras con respecto a la preparación, aptitudes, metodología, etc., de los profesores. Estos aspectos no han sido valorados de forma diferencial. Y si algo existe de diferenciador, esto está siempre a favor del profesor de la escuela pública, al que las personas con conocimiento de causa asignan una mejor preparación en función del concurso oposición

que han preparado y ganado. Este era el aspecto que más nos interesaba conocer, y que nos produjo cierta tranquilidad y satisfacción.

Es, por tanto imprescindible para elevar el grado de profesionalización conocer, comprender y atender en la medida de lo posible las expectativas que los *padres (sociedad)* tienen respecto de la institución escolar y por ende del profesor, en especial de la escuela pública. Es, en este punto, el momento de advertir, por si hay alguna duda, que el grado de profesionalización solo es posible abordarlo desde la más estricta convicción individual, y que a partir de aquí se desprende consecuentemente que la aspiración a la mejora de la valoración corporativa por la sociedad no tiene otro sentido más que el interés por el pequeño colectivo donde y con los demás profesionales con que se trabaja. Cuando se dice que la valoración social del docente ha caído estrepitosamente en los últimos años debemos considerarlo como un dato estadístico, de corte positivista. La realidad de muchos profesores, y centros educativos es bien distinta, son valorados, queridos, considerados y apreciados por el grupo social al que prestan su servicio. Es necesario, por tanto, no perderse en generalidades y actuar desde la realidad inmediata.

Mientras nos sentíamos satisfechos con los resultados obtenidos de nuestra primera investigación, continuamos el largo camino que ya habíamos iniciado tiempo atrás en el que analizamos las diferentes formas de evaluación a que habían sido sometidos los profesionales de la educación a lo largo de los siglos, centrándonos especialmente en lo sucedido en España desde la Revolución Francesa. Esta extensa parte que se recoge en el extenso capítulo II nos pone de manifiesto las evaluaciones ocultas a que han sido sometidos los profesores por los poderes fácticos a lo largo de la historia, amén de las evaluaciones formales que lógicamente hemos obviado en nuestro estudio. Como conclusión a este apartado podemos decir que

siempre ha existido una evaluación no formal, de tipo político-ideológico por parte del poder o de la clase dominante hacia los profesores. En las épocas más cerriles, la evaluación negativa se pagaba, incluso con la vida. Lógicamente esta investigación enlaza con el capítulo VIII (Prácticas emergentes en el trabajo de campo) en el que demostramos que este tipo de evaluación no formal sigue existiendo. También en capítulos anteriores hacemos referencia a los Servicios de Inspección Educativa como parte de la Administración. Está claro que a pesar de la mucha insistencia en el carácter evaluador de este servicio, ningún estamento de la comunidad educativa, y mucho menos los profesores, acierta a vislumbrar esta función. En su sentido profesionalizador, nos referimos. Los propios inspectores aceptan este hecho. Y en algunos casos no tienen el más mínimo reparo en reconocer que su función es de tipo administrativo-burocrático sin carácter ejecutivo (aunque algunos se lo asignen). Y en su relación con el profesorado de tipo fiscalizador.

Es el momento de advertir que en el modelo conceptual deberíamos incluir una observación o sencillamente modificarlo. La Administración, como recordaremos por el gráfico (pág 131), ejerce dos tipos de *evaluación: no formal y formal*, pues bien, después de las investigaciones realizadas podemos concluir que ninguna de ellas es profesionalizadora. Las formales, por supuesto. De hecho, ni siquiera nos hemos detenido en analizar sus diferentes presentaciones, desde el momento en que no pretenden ser formativas. Las no formales, como se refleja en las investigaciones y en la propia experiencia, tampoco. La única duda a este respecto que nos ha dejado la investigación, es el porqué disimular o esconder las verdaderas intenciones, y los verdaderos fines de quienes en realidad la sociedad les tiene asignadas misiones de gobierno, gestión y control.

Otra cuestión más que no podemos pasar por alto, son las sinergias que fluyen entre los diferentes grupos que evalúan la acción docente, especialmente las que se establecen entre la

Administración, los padres (sociedad) y los alumnos. En nuestro trabajo de campo ha quedado de manifiesto a través de las encuestas individuales como los padres están influenciados a la hora de hacer una valoración de la acción docente y de la propia institución escolar por lo que sus hijos les dicen y por lo que observan en ellos. Del mismo modo sucede con los alumnos, respecto de la valoración y opinión que tienen los padres y que manifiestan ante ellos. Muchos más peligrosa y no menos parcial es la influencia que la sociedad ejerce en la opinión de la administración y viceversa. Ya vimos como la Administración es capaz de manipular la opinión pública basándose en la evaluación que consideran que la sociedad hace de la escuela pública y la escuela privada. Es importante pues, que el profesor sea consciente de estas sinergias, primero para que no hagan mella en él, el desánimo ni la incomprensión administrativa, y en segundo lugar para que ponga en marcha sus propios mecanismos de profesionalización, sin esperar apoyo ni reconocimiento administrativo. Con todo ello, es de justicia señalar que la percepción de la acción docente es mucho más importante para la sociedad y tiene mucho más peso que la opinión que de ellos emiten los políticos de turno.

El capítulo sexto, en el que hemos realizado una investigación sobre evaluación por parte de los alumnos, nos ha permitido llegar a una serie de conclusiones, según las cuales podemos afirmar que los alumnos son generosos respecto a la evaluación de los profesores (ver datos en anexos a la investigación), y en general sus críticas carecen de acritud. Es ésta una acción que podríamos denominar de “alto riesgo” por el elevado coste psicológico que conlleva, pero a la vez es una modalidad evaluativa altamente profesionalizadora y que a la vez es indicativa del elevado nivel de profesionalización de quién la emplea.

La valoración de las actividades complementarias que realizan los alumnos y la utilización de medios audiovisuales y material didáctico por parte del profesor, es celebrada y agradecida inmensamente por todos los alumnos. ¡Pero cuidado!, los alumnos también valoran

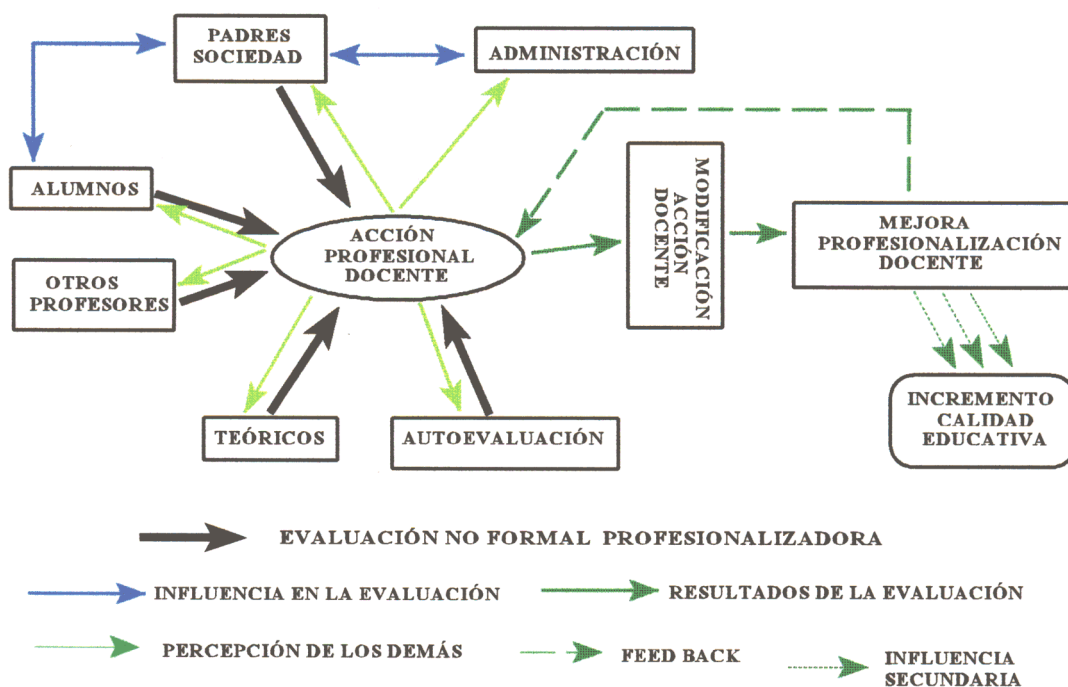
con espíritu crítico y demoledor al profesor que utiliza estos medios de modo abusivo y “para pasar el tiempo y no hacer nada”.

Se puede decir, por tanto, que la valoración por parte de los alumnos es prácticamente imprescindible si realmente se pretende mejorar la práctica de la profesión docente. Podemos asegurar, que esta experiencia es válida en prácticamente, todos los niveles de enseñanza no universitaria, desde primaria hasta COU. No podemos olvidar, que la clase es un lugar de interacción entre personas. La percepción que unos tienen de otros muchas veces no puede ser conocida. No es válida nuestra acción si no es percibida por los demás¹.

La evaluación compartida con otros profesionales de la educación, es el más alto grado al que se puede aspirar en la acción profesionalizadora. Se diferencia de la anterior en que ahora la evaluación va a ser mucho más técnica. Requiere un cierto grado de profesionalización adquirido a través de la práctica, la reflexión y de otras acciones evaluadoras de menor coste psicológico. La comunicación horizontal de experiencias es un buen comienzo para implicar a los profesores en este tipo de experiencias. Los CPRs tendrían mucho que ver en este tipo de acciones investigadoras y profesionalizadoras, sin embargo nos tememos que las estructuras y concepción por parte de los poderes educativos de la formación continua imposibilita este tipo de acciones.

La *autoevaluación* podría ser un buen comienzo, como hemos visto, para aquellos profesores que desean incorporarse a un proceso de profesionalización, pero que no se ven preparados para enfrentarse a críticas de tipo profesional o incluso personal. La acción docente puede llegar a percibirse de distinta forma por y con respecto a uno mismo desde dentro de la acción que desde fuera. Lógicamente todo este proceso supone una revisión y reflexión del

¹.- No nos referimos a los objetivos que se pretenden con las acciones docentes. Nos referimos más concretamente a otros aspectos de la interrelación escolar. Es el caso de las actitudes, afectividad, etc.



MODELO CONCEPTUAL
 DE EVALUACIÓN NO FORMAL PROFESIONALIZADORA
 (MODELO CONCEPTUAL (Pdp))

propio concepto de enseñanza - aprendizaje, pero es desde luego, este estudio parte de la propia profesionalización docente.

El aporte que los teóricos hacen a la profesionalización docente es básico, sin embargo es mucho más genérico y menos centrado en la realidad. La sistematización de las diferentes teorías pedagógicas, la reflexión sobre los diferentes aspectos teóricos son esenciales para conocer, profundizar y relacionar con los aspectos prácticos. La aportación en nuestro trabajo de campo de los teóricos de la educación ha demostrado que su presencia acorta el camino, centra los problemas y ayudan a la elaboración de nuevas teorías. Sin embargo, su lejanía de la realidad escolar a veces es un hándicap difícil de superar.

En el gráfico de esta página, se presenta, ahora con las matizaciones hechas después de las investigaciones, el modelo conceptual Pdp del capítulo IV (pág. 131).

La modificación de la acción docente a través de todas estas experiencias da como resultado un incremento de la profesionalización que repercute de forma eficaz en la mejora de la calidad educativa.

El proceso, es un proceso continuo y cíclico. La modificación de la acción docente es percibida ahora de forma diferente por los distintos grupos, que nuevamente vuelven a emitir su evaluación y donde el profesor puede seguir inmerso en este proceso profesionalizador y que no tiene fin.

La utilización de instrumentos que faciliten la labor del profesor que pretende realizar esta experiencia evaluadora como acto profesionalizador, era otro aspecto importante en la realización de este trabajo. La aportación que hacemos en las páginas siguientes es consecuencia lógica del trabajo realizado y de las conclusiones del mismo. Como tales son susceptibles de correcciones, modificaciones y cambios en función de las necesidades reales y de las investigaciones en la acción de los profesionales que las pongan en práctica.

TERCERA PARTE:

DOCUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN

Y

CONCLUSIONES GENERALES

CAPÍTULO X

PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO PARA MEJORAR LA ACTIVIDAD DOCENTE Y LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

DOCUMENTOS

Basándonos en los resultados obtenidos en la investigación y en la actualización del modelo hecha en las conclusiones del trabajo de campo, en la experiencia docente de veinte años, en la formación y la reflexión proponemos un plan de acción que surge desde y para la escuela. Es un plan que pretende mejorar la calidad docente a partir de la acción del profesor, un plan que permite corregir defectos y mejorar la práctica. Es un plan, en definitiva, de profesionalización docente a través de la evaluación, donde el principal responsable y el máximo interesado es el propio profesor, que desde luego y sin lugar a dudas es de quien depende el que la calidad de la enseñanza mejore y esto sólo se consigue cuando él mismo sea capaz de incrementar su satisfacción en el quehacer del día a día dentro de las aulas.

El plan, aunque lo presentaremos por partes (pues procede de cada una de las investigaciones realizadas), es un plan integrado y global, en el que unas partes se relacionan con otras y en el que las unas influyen de manera importante en las demás. Es imprescindible, y así trataremos de hacerlo constar, descubrir y entender estas relaciones. Siempre, claro está, desde las distintas teorías del currículum.

Comenzamos a partir de los datos y resultados obtenidos de la primera investigación, según los cuales, recordemos, las preferencias de los padres a la hora de optar por un determinado tipo de escuela no están relacionadas, casi nunca, con cuestiones pedagógicas que tengan que ver con el profesor, así pues, es necesario comenzar por una reflexión individual primero y colectiva después por parte del profesorado para detectar los puntos débiles de la organización escolar, el equipamiento, los rendimientos académicos, y las ofertas extraescolares por parte del centro de enseñanza. Como se puede apreciar, esta actuación es válida para todo tipo de centros. Unos para mejorar y otros, casos de la escuela pública principalmente, para devolver a la sociedad la ilusión, la estima, y el interés por su escuela. Solamente los profesionales pueden hacerlo a partir de su ilusión y su profesionalidad.

Para este estudio aportamos seis fichas, de las cuales, la III y la IV pueden ser utilizadas para el plan de evaluación de la acción docente. La única pretensión de estas fichas es la de iniciar en los profesores un proceso de reflexión a partir de la recogida de unos datos que nos permitan pensar en acciones encaminadas a devolver el prestigio y la estima de la sociedad por una escuela que en cierta forma lo tiene perdido, especialmente la escuela pública. Son fichas absolutamente flexibles, en las que la modificación, supresión e inclusión de ítems, no es que sea posible, sino que la consideramos necesaria, dependiendo en todo momento del contexto y la realidad que se pretenda conocer. Es el primer paso de la profesionalización, conseguir que el esfuerzo, el trabajo y la acción de los profesores tenga repercusiones más allá de la inmediatez de los alumnos. Esto, lógicamente repercutirá en múltiples variables, desde el grado de satisfacción de los profesores, hasta el trato que los poderes dispensarán a esta escuela.

La segunda investigación nos permitió demostrar que la evaluación que del profesor pueden hacer sus alumnos es una evaluación válida y fiable, a parte de legítima y con un elevado grado profesionalizador si somos capaces de quedarnos con la esencia de la evaluación.

Aportaremos los puntos imprescindibles a tener en cuenta antes de someternos a una evaluación de este tipo. Y después adjuntamos las fichas VII y VIII que nos permitirán recabar información sobre aspectos de nuestra acción docente, considerando no solo las variables relacionadas con la transmisión de conocimientos. Del mismo modo que en el apartado anterior, la modificación y adaptación de estas fichas a los aspectos que más nos interese conocer es necesaria e imprescindible.

La tercera investigación nos permitió profundizar en aspectos autoevaluativos del profesor y heteroevaluadores en los que la intervención de otros expertos en temas educativos sirvan de ayuda y orientación para la mejora de la práctica docente. Presentamos el plan de trabajo, en el que aconsejamos comenzar por la autoevaluación propiamente dicha sin la intervención de terceros, para posteriormente ir ampliando y profundizando en este campo, de forma que se vaya abriendo a la intervención de otros docentes o expertos en materia educativa. Las fichas elaboradas, cinco en esta ocasión, se basan en las diferentes teorías del currículum y a las tendencias educativas actuales.

La flexibilidad de las fichas, así como la aplicación de los elementos de la espiral autorreflexiva son imprescindibles para progresar en la investigación evaluadora de nuestra práctica docente. El comienzo a través de sencillos informes autoevaluadores puede ser el comienzo de una investigación mucho más amplia y profunda. Se puede dar el caso de que haya un interés general por parte de todo el claustro de profesores, o una gran mayoría, en participar en un plan de evaluación de este tipo. En principio, decir, que nosotros no somos partidarios, sobre todo cuando no hay experiencia ni costumbre. Cuestión de funcionalidad, no obstante, siempre se pueden hacer pequeños grupos o en última instancia, si el colectivo no es muy numeroso y está bien cohesionado, se podría hacer el intento, siempre, eso sí, analizando con sumo cuidado el contexto¹.

Por último hacemos referencia a lo que supone en nuestra investigación el “acto didáctico” o “situaciones de enseñanza-aprendizaje”, para continuar con los objetivos de la meta-evaluación y marcar una serie de pautas para la elaboración de un informe evaluador.

El plan es el siguiente:

I.- Análisis de la situación escolar

El siguiente cuestionario es presentado como modelo, y al igual que los que se presentan más adelante deben ser adaptados a las situaciones concretas de análisis, debiéndose suprimir, modificar o añadir los items que se considere puedan proporcionar información sobre lo que se pretende estudiar. Consideramos que el cuestionario debería realizarse una vez al trimestre para poder observar la evolución, de manera que cuando se planifique el curso siguiente se disponga de los criterios adecuados para emprender un proceso de mejora efectivo.

Como vimos en el capítulo V y posteriormente en el IX, los *padres - sociedad* no valoran, cuando evalúan, los aspectos pedagógicos de los profesores. La ficha I pretende, basándonos precisamente en estas conclusiones, concienciar al profesor de que su actitud no docente tiene mucha importancia, a nivel perceptivo, para los que le evalúan. Con los resultados obtenidos podremos reflexionar sobre estos aspectos. El primer rasgo para abordar la profesionalización es precisamente demostrar interés y respeto por los educandos en forma de puntualidad, control de ausencias, utilización conveniente de recursos, dotación conveniente del aula y del centro educativo, acorde con los tiempos que corren y la sociedad en que vivimos; y además tener control y conocimiento de los resultados de los alumnos.

FICHA I

A.- Análisis individual de la situación (profesor). Ficha para la reflexión:

A.1.- Ausencias: _____, (_____ % sobre días lectivos)

A.2.- Retrasos - adelantos: _____, (_____ % sobre tiempo lectivo diario o por periodos).

A.3.- Actividades realizadas fuera del aula (integradas en el currículo y evaluadas): _____ (_____ % sobre tiempo medio curricular)

A.4.- Utilización de:

M.A.V.: _____, (_____ % sobre tiempo lectivo mensual).

N.T.: _____, (_____ % sobre tiempo lectivo mensual).

Laboratorio de idiomas: _____, (_____ % sobre tiempo lectivo mensual).

Laboratorio de ciencias: _____, (_____ % sobre tiempo lectivo mensual).

A.5.- Equipamiento del aula:

Materiales considerados imprescindibles y de los cuales no se dispone:

Materiales que nunca se usan y que están en el aula:

Materiales y equipamiento digno de resaltar:

A.6.- ¿Se dispone de gimnasio cubierto?

A.7.- ¿Qué se hace los días de lluvia a la hora del recreo? (En los casos de centros en los que los alumnos no pueden salir del recinto escolar)

A.8.- Rendimiento académico de los alumnos:

Positivo en Junio: _____ , (_____ % por aula).

Positivo en Septiembre: _____ , (_____ % por aula).

Negativo: _____ , (_____ % por aula).

A.9.- Niveles críticos:

Promocionan a ESO: _____ , (_____ % del total)

Superan selectividad: _____ , (_____ % del total que comenzó COU)

A.10.- En los alumnos que cambian de centro por niveles críticos

¿Se realiza seguimiento académico durante el curso siguiente?

Algunos de estos datos deben ser comparados con los aportados por el MEC o los SITEs. El tratamiento de algunos de ellos con hoja de cálculo y programa de gráficos nos permitirá tener una idea exacta y clara de la situación para actuar en consecuencia. Esta ficha se complementa con la número III, que aparece más adelante, de hecho, esta se puede rellenar a la vez, incluso después de haber rellenado la III.

El siguiente cuestionario lo puede realizar el profesor tutor en la primera reunión general que tenga con los padres, o bien a través de las tutorías individuales. De cualquier manera, aquí aparecen los puntos que se relacionan con el tema de estudio. Como se aprecia no son demasiados, dejando la posibilidad de obtener otras informaciones que puedan ser de interés para el tutor. Lo que sí nos parece importante es disponer de esta información durante el primer trimestre del curso, de forma que, si se cree necesario, sondear los posibles cambios de opinión al finalizar el mismo.

En la ficha II vamos a investigar sobre la percepción que los padres tienen de *nuestro colegio*, y por tanto de los profesores que en él trabajan. Es muy importante, como advertíamos en el capítulo IX realizar esta encuesta para romper el mito (que tanto se “lleva” en educación) de las apreciaciones y valoraciones que la sociedad tiene de la escuela y de la profesión docente. Desde el punto de vista profesionalizador no podemos basarnos en concepciones generales de estudios estadísticos de los cuales desconocemos su finalidad. Nuestra labor es limitada en cuanto a su alcance y es precisamente ese reducido ámbito de influencia el que necesitamos y debemos conocer para corregir y mejorar la valoración de los padres hacia nuestra labor, y mejorar la percepción que de los profesores específicos se formen.

FICHA II

B.- Análisis individual de la situación (padres). Ficha para la reflexión:

B.1.- ¿Por qué eligió este colegio?:

- No conseguí plaza en otro centro.
- Por la proximidad a mi domicilio.
- Por la formación religiosa y moral de este centro.
- Por la calidad de enseñanza de este centro.
- Otros:

B.2.- ¿Conoce Vd. el Proyecto Educativo del Centro (PEC)?

- Si
- No

B.3.- ¿Y el de otros colegios?

- Si
- No

B.4.- Señale la afirmación con la que está mas de acuerdo:

- El profesor/los profesores de mi hijo están bien preparados pedagógica y científicamente.
- El profesor/los profesores de mi hijo están bien preparados científicamente.
- El profesor/los profesores de mi hijo están bien preparados pedagógicamente.
- El profesor/los profesores de mi hijo no están bien preparados.
- No tengo ninguna opinión sobre esta cuestión.

Explique su respuesta:

B.5.- Considera Vd. que la calidad pedagógica del Centro es:

- Excelente
- Muy buena
- Buena
- Regular
- Deficiente

B.6.- Considera Vd. que el equipamiento, recursos y ambiente del Centro es:

- Excelente
- Muy bueno
- Bueno
- Regular
- Deficiente

B.7.-¿Estaría de acuerdo con algún tipo de evaluación del profesorado?

- Si
- No

B.8.- ¿Quién debería realizar esta evaluación?

B.9.- ¿Conoce los resultados estadísticos del último curso en cuanto a rendimiento del alumnado de éste centro?

- Si
- No

B.10.- ¿Y de otros centros?

- Si
- No

B.11.- Indique los tres aspectos que más le satisfacen de este colegio.

B.12.- Indique los tres aspectos que menos le gustan de este colegio.

(Si desea añadir cualquier observación hágalo en la otra cara, por favor)

Como se puede apreciar se trata de conocer el grado de satisfacción de las familias, así como su implicación en el proceso educativo de sus hijos.

El conocimiento de las opiniones de los padres, para mejorar, desde la posición del profesor, su percepción de la escuela, conseguir una implicación más profunda en la educación de sus hijos, etc., es elemento profesionalizador determinante desde la una perspectiva crítica de la educación.

Realizado el análisis de forma individual, pasaríamos a la reflexión por ciclos o departamentos, para posteriormente y ya en reunión de todo el claustro de profesores, acometer un plan de acción con vistas a solventar y corregir las carencias detectadas.

El análisis de la actuación docente comenzaría, no obstante, por una reflexión individual sencilla, pero continua, que nos permita ser conscientes de aspectos que generalmente pasan desapercibidos y que son de gran importancia a largo plazo. Por ejemplo, la optimización de tiempos es fundamental desde el punto de vista profesional. Las dificultades para el cumplimiento de los programas, especialmente allí donde son importantes (cambios de ciclos y modalidad educativa), se deben muchas veces a una deficiencia en este aspecto. Los sencillos análisis estadísticos de las evaluaciones de nuestros alumnos pueden servirnos de ayuda para corregir posibles deficiencias, especialmente en Educación Secundaria, y por último, la reflexión sobre el modelo de la teoría curricular que subyace en nuestra acción docente nos debe servir, asimismo, para recapacitar sobre este hecho.

Todas nuestras consideraciones se verán corroboradas o rechazadas por el análisis individual o cooperativo que más adelante proponemos.

Al comenzar con este capítulo avisábamos de la relación y utilidad de algunas fichas de la investigación para distintos aspectos. Esta ficha III en realidad podría figurar en el apartado correspondiente a la tercera investigación de campo. De hecho, los datos que se obtengan pueden tener incluso más interés desde la perspectiva de la auto y heteroevaluación. Sin embargo, el apartado A incide, profundiza y completa de manera más contundente los datos obtenidos con la ficha I. La optimización de los tiempos es elemento esencial por las repercusiones que va a tener en la percepción que los padres adquieren del centro. Es este un aspecto, al que, puede parecer, le estamos dando bastante importancia, la cual está en función de los datos obtenidos en nuestra investigación. Se puede añadir, que es este también uno de los reproches típicos a la enseñanza universitaria, más afectada, si cabe, por el incumplimiento en este terreno de sus docentes que los centros no universitarios.

FICHA III

Día:

Mes:

Curso:

A.- Adecuación de tiempos:

Primer periodo lectivo:

Comienzo:

Finalización:

Segundo periodo lectivo:

Comienzo

Finalización

Tercer periodo lectivo:

Comienzo:

Finalización:

Cuarto periodo lectivo:

Comienzo

Finalización

Quinto periodo lectivo:

Comienzo

Finalización

Ausencias:

Actividades realizadas fuera del aula: Tiempo:

B.- Utilización de Materiales:

M.A.V. // Tiempo:

N.T.// Tiempo:

Laboratorio de idiomas // Tiempo:

Laboratorio de ciencias // Tiempo:

Otros: // Tiempo:

C.- Componentes de las distintas teorías del currículum que subyacen en las actuaciones docentes:

*

*

*

*

*

*

*

*

*

*

*

*

*

Un elemento fundamental, que se introduce en la ficha anterior, y que hemos tratado de que esté presente a lo largo de toda la investigación, es la constancia teórica. El aporte de los teóricos a la investigación, es esencial. Y tiene además una ventaja añadida: no tienen necesidad de estar presentes en nuestras acciones, ni siquiera necesitan conocerlas. Los libros, las conferencias, los debates, etc. son los medios instrumentales a través de los cuales podemos acceder a una inabarcable gama teórica. El apartado C de la ficha III tiene como objetivo implicar al profesor que pretende profesionalizarse en la revisión de aspectos teóricos relacionados con su profesión.

La ficha IV complementa y profundiza en la valoración de la Ficha I. De la misma forma que la anterior, esta ficha sirve para varios aspectos, sin embargo la presentamos en esta sección para recordar la importancia de difundir los datos cuando ello sea posible, o corregir acciones cuando a la luz de los valores obtenidos decidamos que son impresentables. Lógicamente la valoración y comparación cualitativa es decisiva, y desde luego, susceptible de ser dada a conocer, con más motivo incluso, que la valoración cuantitativa.

FICHA IV

A.- (Al finalizar cada evaluación):

Análisis de resultados de la evaluación:

Aprobados: (%) // Suspensos: (%)

Análisis de los resultados de la recuperación:

Aprobados: (%) // Suspensos: (%)

Comparativa de las evaluaciones:

B.- Equipamiento del aula:

Materiales considerados imprescindibles y de los cuales no se dispone:

C.- Equipamiento del centro:

Equipamiento considerado imprescindible y del cual no se dispone:

D.- Plan de acción sobre equipamiento:

- M.E.C.
- Comunidad Autónoma.
- Ayuntamiento
- Asociaciones culturales
- Asociaciones de vecinos
- Otras:

FICHA V

E.- Rendimiento académico de los alumnos:

Positivo _____ , (_____ % en el ____ Nivel).

Positivo: _____ , (_____ % en el ____ Nivel).

Positivo _____ , (_____ % en el ____ Nivel).

Positivo: _____ , (_____ % en el ____ Nivel).

Positivo _____ , (_____ % en el ____ Nivel).

Positivo: _____ , (_____ % en el ____ Nivel).

E.- Comparativa entre centros:

Centro: _____

Positivo _____ , (_____ % en el ____ Nivel).

Positivo: _____ , (_____ % en el ____ Nivel).

Positivo _____ , (_____ % en el ____ Nivel).

Positivo: _____ , (_____ % en el ____ Nivel).

Positivo _____ , (_____ % en el ____ Nivel).

Positivo: _____ , (_____ % en el ____ Nivel).

Centro: _____

Positivo _____ , (_____ % en el ____ Nivel).

Positivo: _____ , (_____ % en el ____ Nivel).

Positivo _____ , (_____ % en el ____ Nivel).

Positivo: _____ , (_____ % en el ____ Nivel).

Positivo _____ , (_____ % en el ____ Nivel).

Positivo: _____ , (_____ % en el ____ Nivel).

En este último caso, lo aconsejable sería que el equipo de profesores implicados en la evaluación (tal vez a través del equipo directivo) solicitara estos datos a compañeros o al equipo directivo de centros próximos. Los datos que no se consigan de esta forma se pedirán al SITE . En cualquier caso, y para facilitar la labor bastaría con recabar los guarismos totales y los positivos, de forma que los estadísticos los calcularían los interesados. Proponemos la utilización del correo electrónico para realizar esta recogida de información. La opción por el sistema tradicional es en la mayoría de las ocasiones decepcionante e inútil.

El seguimiento académico durante el curso siguiente de los alumnos que se trasladan de centro es uno de los más importantes indicadores de los que se pueden disponer de cara a la sociedad que se relaciona con el centro. Hay que decir también, que prácticamente no se utiliza debido a la dificultad de recabar los datos de forma periódica. Sin embargo el esfuerzo merece la pena si se pretende una mejora de la aceptación del centro por parte de la sociedad. Dado que la mayoría de alumnos, debido a las áreas de influencia, pasan mayoritariamente de la escuela primaria a un determinado instituto de ESO, es factible, bien a través de los tutores,

bien a través de determinados alumnos conseguir los resultados de las evaluaciones intermedias, así como los de las evaluaciones finales. Si la acción la realizamos de centro a centro, la utilización del correo electrónico es el medio más adecuado y eficaz, si lo hiciésemos a través de alumnos, la elaboración de una ficha sencilla sería suficiente. En el caso de COU o 2º de bachillerato LOGSE, la estadística de la selectividad no es suficiente; al menos, disponer de los resultados al finalizar el primer curso de la carrera por la que hayan optado, es decisivo para conocer realmente el nivel académico de los alumnos.

La ficha siguiente es complemento de la ficha anterior. Basta con mantener el contacto durante el curso siguiente con un porcentaje representativo de alumnos que hayan salido del centro.

FICHA VI

CENTRO:

Total de alumnos:

Primera evaluación:

Positivo: _____ (_____ %)

Segunda evaluación:

Positivo: _____ (_____ %)

Tercera evaluación:

Positivo: _____ (_____ %)

Evaluación final:

Positivo: _____ (_____ %)

Con esta tabla se pueden detectar las principales deficiencias de tipo académico con las que salen nuestros alumnos, el desajuste de los programas, o las deficiencias o carencias del centro que los ha recibido. En caso de obtener resultados altamente discordantes, interesaría un análisis más exhaustivo mucho más profundo para analizar las materias que presenten mayores desajustes, como podrían ser el lenguaje, las matemáticas o las humanidades.

En fin, podríamos seguir, pero allí dónde se pretenda poner en marcha un proceso profesionalizador, las propuestas aquí recogidas son suficientes para iniciar un proceso reflexivo, que conduzca a los profesores a entender y valorar la visión que la sociedad tiene de ellos. La escuela sólo tiene su razón de ser desde el momento que sirve para formar personas, que, a su vez, puedan intervenir en la sociedad de manera que contribuyan a transformarla para mejorarla. Solamente los profesionales de la educación pueden devolver la ilusión por la escuela a una sociedad confundida y engañada por unos gobernantes, que empiezan a considerar a la escuela como un bien de consumo, en donde la mejor educación es la más cara y por tanto sólo aquellos que se lo puedan pagar tendrán acceso a ella; será la escuela de los futuros cargos, de aquellos que se preparan para mandar, mientras que la escuela gratuita, o sea, la pública, se encargará del adiestramiento de las clases dominadas, será la escuela de los que se preparan para obedecer. Con estas premisas la reproducción de clases está asegurada, y las clases dominantes a salvo de cualquier tipo de contaminación externa. Solamente profesionales altamente cualificados podrán conseguir que en la escuela y la sociedad prevalezca el principio de igualdad de oportunidades donde todas las personas puedan ser valoradas por lo que hacen y no por lo que son y lo que tienen (en su más pura concepción materialista), con justicia y objetividad.

II.- Evaluación alumnos

La segunda investigación realizada, nos demostró que la autoevaluación del profesor por parte de los alumnos es uno de los medios más coherentes y eficaces para tener un conocimiento de la visión que de nosotros tienen aquellos sobre los que ejercemos nuestra acción pedagógica directa. La percepción que del profesor tienen sus alumnos es una percepción directa, sin intermediarios y por lo tanto de las más objetivas que se pueden tener. Lógicamente, esta evaluación es una de las de mayor coste psicológico, y por tanto es necesario antes de iniciar el proceso clarificar una serie de puntos:

- a) La primera condición es estar convencido de lo que vamos a realizar. Y sobre todo que esta evaluación que emprendemos, es en realidad una investigación en la acción y que tiene como objetivo la mejora de nuestras labores docentes, las cuales son siempre mejorables, y que la percepción que unas personas tienen de otras, no se rigen por patrones fijos, ni objetivos, ni siquiera son siempre comprensibles.
- b) En segundo lugar, debemos asegurar el grado de intimidad que consideremos conveniente. Los comienzos son difíciles, y por tanto es preciso que los resultados de nuestra investigación no lleguen más allá de donde nosotros deseemos. En las primeras experiencias esto significa que sólo nosotros conoceremos los resultados obtenidos.
- c) Debemos procurar realizar la investigación en distintos momentos, a lo largo del curso, aunque uno de nuestros objetivos últimos sea conseguir que nuestra práctica docente sea una continua investigación en la acción; en todo caso debemos intentar que los comienzos no aborden cuestiones que nos puedan afectar negativamente. Es posible que algunas valoraciones sean negativas o no

todo lo satisfactorias que nosotros esperamos. Es importante, pues, que estos aspectos no sean componentes decisivos de nuestra personalidad (como profesores o personas) y que por tanto no nos hieran.

d) Del mismo modo, y esto está en relación con lo indicado en el primer punto, debemos garantizar la independencia y el anonimato de los alumnos que nos evalúan, siendo lo único importante lo que se dice y no quién lo dice. Bajo ningún concepto se debe pretender encontrar al alumno que nos ha criticado con ánimo de represalias. Si detectamos que esto no lo podemos conseguir, debemos reconsiderar nuestro proyecto y pensar que seguramente aún no estemos preparados para enfrentarnos a este reto.

e) La evaluación es posible realizarla en todos los niveles. Todo profesor que esté convencido de la ayuda que este tipo de investigación le aportaría no tiene por qué renunciar a ella. Solamente se trataría de adaptar la investigación a las condiciones de nuestros alumnos, caso de infantil o educación especial.

f) Este tipo de investigaciones deben servir para conocer otros aspectos relacionados con nuestros alumnos, supondría perder una oportunidad decisiva si no aprovechásemos la oportunidad que nos brindan con su disposición a colaborar en la realización de la investigación; de esta forma conseguiremos tener un conocimiento más amplio de la visión que tienen de su propia realidad; servirá, además, para difuminar en cierto sentido, la intención de la investigación; y, por otra parte, aliviará la carga (esto es importante) psicológica, pues se podrá comprobar que en la mayoría de los casos las valoraciones negativas del profesor se hacen extensivas a familia, compañeros, instituciones, etc.

Los cuestionarios que proponemos a continuación, servirán como base para que los profesores puedan adaptarlos a los intereses y expectativas de su propia investigación.

Las categorías que hemos seleccionado son una muestra de diferentes cuestionarios consultados, de diferentes investigaciones a las que hemos tenido acceso y de nuestra propia observación, reflexión y experiencia. El grado de importancia que cada uno de a estas categorías serán pautas para desarrollar con más detalle y cuidado, sin embargo no creemos que ninguno de ellos deba ser obviado.

La ficha VII se centra en la valoración que del profesor se pide a los alumnos. Ya advertíamos, en las conclusiones al trabajo de campo, que la valoración y las críticas que del profesor emite el alumno suelen carecer de acritud. No nos parece, por tanto, excesivamente peligroso el pedir una valoración de aspectos que van más allá de los meramente pedagógicos. Ni que decir tiene que si ello crea alguna dificultad en el profesor, se pueden y deben suprimir estos apartados. Sin embargo nos parece que pueden ser interesantes estos apartados por diferentes motivos: en primer lugar, se introducen una serie de preguntas que no exigen ningún tipo de especialización, lo que anima a continuar y a dar un aire de confianza al alumno; en segundo lugar, el conocimiento perceptivo básico, a nivel meramente físico o personal es desconocido generalmente por el profesor, y no deja de tener interés el saber *como nos ven los "otros"* en este terreno; y por último, provocar la reflexión en el alumno sobre estos aspectos, así como de los otros que figuran en el cuestionario, es darle una "responsabilidad" que ya es importante y educativa en si misma.

CUESTIONARIO PARA EL ALUMNO
PRIMARIA-SECUNDARIA-BACHILLERATO

FICHA VII

Aspectos relacionados con el profesor:

Aspectos físicos:

- | | | | |
|--------------|---------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| - Presencia: | <input type="checkbox"/> BIEN | <input type="checkbox"/> REGULAR | <input type="checkbox"/> MAL |
| - Aseo: | <input type="checkbox"/> BIEN | <input type="checkbox"/> REGULAR | <input type="checkbox"/> MAL |
| - Manías: | <input type="checkbox"/> MUCHAS | <input type="checkbox"/> POCAS | <input type="checkbox"/> NINGUNA |

Aspectos personales:

- | | | | |
|-----------------|---------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| - Simpatía: | <input type="checkbox"/> BIEN | <input type="checkbox"/> REGULAR | <input type="checkbox"/> MAL |
| - Carácter: | <input type="checkbox"/> BIEN | <input type="checkbox"/> REGULAR | <input type="checkbox"/> MAL |
| - Personalidad: | <input type="checkbox"/> BIEN | <input type="checkbox"/> REGULAR | <input type="checkbox"/> MAL |
| - Inteligencia: | <input type="checkbox"/> BIEN | <input type="checkbox"/> REGULAR | <input type="checkbox"/> MAL |
| - Manías: | <input type="checkbox"/> MUCHAS | <input type="checkbox"/> POCAS | <input type="checkbox"/> NINGUNA |

Aspectos profesionales:

- | | | | |
|-----------------|---------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| - Dedicación: | <input type="checkbox"/> BIEN | <input type="checkbox"/> REGULAR | <input type="checkbox"/> MAL |
| - Atención: | <input type="checkbox"/> BIEN | <input type="checkbox"/> REGULAR | <input type="checkbox"/> MAL |
| - Conocimiento: | <input type="checkbox"/> BIEN | <input type="checkbox"/> REGULAR | <input type="checkbox"/> MAL |
| - Comunicación: | <input type="checkbox"/> BIEN | <input type="checkbox"/> REGULAR | <input type="checkbox"/> MAL |
| - Manías: | <input type="checkbox"/> MUCHAS | <input type="checkbox"/> POCAS | <input type="checkbox"/> NINGUNA |

Valoración global de 0 a 10: _____

Aspectos que te gustaría comentar sobre tu profesor:

Aspectos relacionados con la familia:

- Relación con los padres:

- | | | | |
|----------------|-------------------------------|----------------------------------|------------------------------|
| - Afinidad: | <input type="checkbox"/> BIEN | <input type="checkbox"/> REGULAR | <input type="checkbox"/> MAL |
| - Cooperación: | <input type="checkbox"/> BIEN | <input type="checkbox"/> REGULAR | <input type="checkbox"/> MAL |
| - Ayuda: | <input type="checkbox"/> BIEN | <input type="checkbox"/> REGULAR | <input type="checkbox"/> MAL |
| - Estímulo: | <input type="checkbox"/> BIEN | <input type="checkbox"/> REGULAR | <input type="checkbox"/> MAL |

Valoración global de 0 a 10: _____

- Relación con los hermanos:

- | | | | |
|----------------|-------------------------------|----------------------------------|------------------------------|
| - Afinidad: | <input type="checkbox"/> BIEN | <input type="checkbox"/> REGULAR | <input type="checkbox"/> MAL |
| - Cooperación: | <input type="checkbox"/> BIEN | <input type="checkbox"/> REGULAR | <input type="checkbox"/> MAL |
| - Ayuda: | <input type="checkbox"/> BIEN | <input type="checkbox"/> REGULAR | <input type="checkbox"/> MAL |
| - Estímulo: | <input type="checkbox"/> BIEN | <input type="checkbox"/> REGULAR | <input type="checkbox"/> MAL |

Valoración global de 0 a 10: _____

- Relación con otros familiares (indicar cuales):

- | | | | |
|----------------|-------------------------------|----------------------------------|------------------------------|
| - Afinidad: | <input type="checkbox"/> BIEN | <input type="checkbox"/> REGULAR | <input type="checkbox"/> MAL |
| - Cooperación: | <input type="checkbox"/> BIEN | <input type="checkbox"/> REGULAR | <input type="checkbox"/> MAL |
| - Ayuda: | <input type="checkbox"/> BIEN | <input type="checkbox"/> REGULAR | <input type="checkbox"/> MAL |
| - Estímulo: | <input type="checkbox"/> BIEN | <input type="checkbox"/> REGULAR | <input type="checkbox"/> MAL |

Valoración global de 0 a 10: _____

Aspectos que te gustaría comentar sobre tu familia:

Relacionados con los amigos:

- | | | | |
|-----------------|-------------------------------|----------------------------------|------------------------------|
| - Afinidad: | <input type="checkbox"/> BIEN | <input type="checkbox"/> REGULAR | <input type="checkbox"/> MAL |
| - Aficiones: | <input type="checkbox"/> BIEN | <input type="checkbox"/> REGULAR | <input type="checkbox"/> MAL |
| - Integración: | <input type="checkbox"/> BIEN | <input type="checkbox"/> REGULAR | <input type="checkbox"/> MAL |
| - Expectativas: | <input type="checkbox"/> BIEN | <input type="checkbox"/> REGULAR | <input type="checkbox"/> MAL |

Valoración global de 0 a 10: _____

Aspectos que te gustaría comentar sobre tus amigos:

Relacionados con los compañeros:

- | | | | |
|-----------------|-------------------------------|----------------------------------|------------------------------|
| - Aceptación: | <input type="checkbox"/> BIEN | <input type="checkbox"/> REGULAR | <input type="checkbox"/> MAL |
| - Preferencias: | <input type="checkbox"/> BIEN | <input type="checkbox"/> REGULAR | <input type="checkbox"/> MAL |
| - Integración: | <input type="checkbox"/> BIEN | <input type="checkbox"/> REGULAR | <input type="checkbox"/> MAL |
| - Cooperación: | <input type="checkbox"/> BIEN | <input type="checkbox"/> REGULAR | <input type="checkbox"/> MAL |

Valoración global de 0 a 10: _____

Aspectos que te gustaría comentar sobre tus compañeros:

Relacionados con el colegio:

- | | | | |
|-----------------|-------------------------------|----------------------------------|------------------------------|
| - Opinión: | <input type="checkbox"/> BIEN | <input type="checkbox"/> REGULAR | <input type="checkbox"/> MAL |
| - Expectativas: | <input type="checkbox"/> BIEN | <input type="checkbox"/> REGULAR | <input type="checkbox"/> MAL |

Valoración global de 0 a 10: _____

Aspectos que te gustaría comentar sobre el colegio:

Establecer puntuaciones a las diferentes valoraciones, dando lugar a mínimos y máximos, es cuestión ya de cada investigador. Se puede hacer, por supuesto, una valoración de tipo cualitativo. Sea como fuere, lo importante es reflexionar sobre la percepción que sobre los diferentes campos de su realidad tienen nuestros alumnos, incluidos nosotros mismos. Enseguida nos daremos cuenta que no solamente quedaremos en condiciones de mejorar nuestra situación profesional, sino que conoceremos cualidades, angustias, miedos, frustraciones, etc., de nuestros alumnos que nos permitirán ayudarles de forma más racional y profesional.

En los anexos al capítulo VI -Anexo II- se recoge la FICHA VIII, utilizada de forma exhaustiva a lo largo de nuestra investigación. Puede servir para los mismos propósitos que la VII, o pueden utilizarse de forma complementaria. Estamos nuevamente ante un caso donde el profesor investigador determinará lo que mejor le sirve para sus fines profesionalizadores.

Aún nos queda una última cuestión pendiente sobre este tipo de evaluaciones. ¿Qué hacemos con los casos más difíciles?, es decir, aquellos en los que por la edad o deficiencia de los alumnos no es posible aplicarles cuestionarios de este tipo. En estos casos, se debe aprovechar la sinceridad, emotividad y afectividad de los alumnos. La observación, la simulación de situaciones afectivas y los juegos de rol nos permitirán investigar sobre la misma cuestión que en los demás casos. Por tanto, lo que prepararemos será una ficha en lugar de cuestionario, en la cual se dispondrán los aspectos que deseamos conocer, y en ella iremos señalando las respuestas o los gestos que manifiesten los alumnos hacia las diferentes cuestiones.

III.- Autoevaluación y heteroevaluación

La tercera investigación nos demostró que los M.A.V. son herramientas muy útiles en la autoevaluación. Los beneficios que puede aportarnos este tipo de investigación son importantes, y desde luego son más livianas a nivel psicológico que las anteriores. Incluso, pueden plantearse, en un principio, como alternativa cuando uno no se considera con la fuerza suficiente como para enfrentarse a una evaluación como la anterior; aunque unas no deben excluir a las otras. Observaciones a través del vídeo de la propia actuación docente, aún sin ánimo de evaluar, permitirán desinhibirse de miedos o vergüenzas, y nos inducirán a considerar normal la observación de nuestra actuación en el aula, por parte de otros, y por tanto, a considerar importantes, incluso necesarias, las aportaciones que otros puedan brindarnos.

PROCESO

Nuestra propuesta se basa en la utilización del vídeo dentro del aula.

Así pues, necesitaremos un vídeo doméstico, y un trípode. Si dispone de mando a distancia, mejor, pero no es imprescindible. Situaremos la cámara sobre el trípode en una zona desde la que se domine el mayor espacio posible del aula (objetivo gran angular o menor distancia focal), orientada siempre hacia la zona donde el profesor se sitúa habitualmente. Como todas las investigaciones de este tipo, hay que considerar que cuando el alumno, incluso el profesor no están acostumbrados a estos elementos se producen ligeras distorsiones en los comportamientos, sin embargo, al cabo de poco tiempo el efecto novedad (indeseable) se habrá diluido y la presencia del vídeo pasará absolutamente desapercibida. La investigación, entonces, se planteará como un proceso que deberá durar al menos un curso.

La cámara se conectará durante periodos de aproximadamente veinte minutos de duración a lo largo de una o varias jornadas, o bien, sesiones completas. En ellas se deberán

reflejar los distintos momentos de actividad dentro del aula (explicación del profesor, trabajo de los alumnos, exámenes, etc.).

Las primeras sesiones, que son las que distorsionan el comportamiento natural de los alumnos (y también del profesor), se tendrán en cuenta simplemente para ajustar las cuestiones de tipo técnico (calidad de imagen, calidad de sonido, enfoque, campo, etc.). De forma que cuando estemos familiarizados con la presencia de la cámara y no influya en nuestro comportamiento es cuando estaremos preparados para emprender la investigación.

Como en la investigación anterior, el análisis del vídeo lo realizaremos individualmente. Sin embargo, este tipo de investigaciones tienen mayor eficacia cuando se realizan de modo triangular. La presencia de algún experto, o la formación en el propio centro de un equipo de autoformación en el que se analicen y se comenten los vídeos es lo más eficaz.

Para el seguimiento de las filmaciones fijaremos los aspectos que deseamos analizar, y a través de fichas analizaremos las sesiones.

Como puede apreciarse por el contenido de las siguientes fichas, volvemos a recurrir a la necesidad de revisar aspectos teóricos, a veces olvidados, para responder a algunas de las preguntas formuladas o sencillamente para completar la ficha IX. En este trabajo, no obstante damos las características básicas de estas concepciones teóricas (cap. VII, págs 190 y ss.).

FICHAS DE OBSERVACIÓN:

FICHA IX.-

“Tipo de concepción de enseñanza-aprendizaje”:

Anotar debajo de cada concepto las manifestaciones observadas que corresponden a cada una de estas concepciones.

TRADICIONAL	TECNOLÓGICA	INTERPRETATIVA	C R Í T I C O - TRANSFORMADOR
<u>(Se centra en el profesor y lo importante es el programa-contenidos)</u>	<u>(Se centra en el profesor y lo importante es el producto)</u>	<u>(Se centra en el alumno y lo importante es el proceso)</u>	<u>(Se centra en el alumno y lo importante es el proceso-producto)</u>
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•

La selección de estas categorías la hemos realizado mirando, por una parte hacia las tendencias educativas actuales, las cuales, a modo de resumen podríamos dividir las (no sin un claro reduccionismo) en *tradicionales* y las herederas del movimiento pedagógico que se origina con la *Escuela Nueva*. Y por otra hacia las teorías del currículum (Carr y Kemmis, 1988; Kemmis, 1988, Bautista, 1989).

Con respecto a la *perspectiva tradicional*, nos dejaremos llevar en cierto sentido por los tópicos, para indicar que la escuela tradicional es:

Autoritaria, jerárquica, jerarquizadora, memorística, verbalista, enciclopedista, clasista, selectiva, disciplinaria, rutinaria, pasiva, monótona, uniformizadora, despersonalizadora, punitiva, represiva, acrítica, dogmática, alejada de la realidad y la vida, ... (Trilla, 1997).

Las características básicas de la *teoría tecnológica*, la *teoría práctica o interpretativa* y los de la *teoría crítica* aparecen como hemos reseñado anteriormente, en la pág 190 y ss. del capítulo VII.

Pues bien, es a partir de estas categorías, desde las que proponemos el análisis de observación, con el fin de situar en el plano teórico-práctico en el que nos encontramos. Lógicamente, podría servir otra categorización, pero lo importante, es fijar unos marcos teóricos que sirvan de referencia.

FICHA X

“Factores de tipo metodológico”

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Exposición mecánica o repetitiva. | <input type="checkbox"/> Exposición significativa. |
| <input type="checkbox"/> Procedimientos receptivos. | <input type="checkbox"/> Procedimientos por descubrimiento. |
| <input type="checkbox"/> Buena estructuración del contenido. | <input type="checkbox"/> Escasa estructuración del contenido. |
| <input type="checkbox"/> Claridad de la exposición-diálogo. | <input type="checkbox"/> Confusión de la exposición-diálogo. |
| <input type="checkbox"/> Mantenimiento constante de la atención de los alumnos. | <input type="checkbox"/> Dispersión de la atención de los alumnos. |
| <input type="checkbox"/> Buena puesta en escena (cordialidad, optimismo, inflexión de voz, etc.). | <input type="checkbox"/> Deficiente puesta en escena (inseguridad, monotonía de voz, etc.). |
| <input type="checkbox"/> Adecuación de la alabanza. | <input type="checkbox"/> Inadecuación de la alabanza. |
| <input type="checkbox"/> Imparcial en el trato con los alumnos. | <input type="checkbox"/> Manifiesta preferencias por algunos alumnos. |
| <input type="checkbox"/> Mantiene relaciones democráticas. | <input type="checkbox"/> Mantiene relaciones de poder. |
| <input type="checkbox"/> Valora el pensamiento divergente, creativo, original y crítico. | <input type="checkbox"/> No acepta soluciones alternativas. |
| <input type="checkbox"/> Está disponible, cercano, cálido | <input type="checkbox"/> Es arisco. |
| <input type="checkbox"/> Es equilibrado. | <input type="checkbox"/> Es irritable. |
| <input type="checkbox"/> Es ordenado, actúa de acuerdo a un plan. | <input type="checkbox"/> Es desordenado. |
| <input type="checkbox"/> Es adaptable. | <input type="checkbox"/> Es rígido e inflexible. |

Los items seleccionados responden a concepciones teóricas que se sustentan en los mismos criterios a los que aludimos en la ficha anterior. En este caso, hemos preferido no categorizarlos. Consideramos que la observación se facilita de esta forma. La coherencia de las observaciones, harán coincidir aspectos de la ficha IX, con los de esta ficha. La misma idea subyace en la ficha XI, que presentamos a continuación. Consideramos que lo más conveniente sea comenzar por la X y la XI.

FICHA XI

“Escala general de observación conductual del profesor”

	1	2	3	
Grita, chilla exigiendo silencio				Habla sereno
Con frecuencia amenaza				Guarda silencio cuando un alumno perturba y le mira.
Se muestra mordaz y sarcástico				Trata con respeto y afecto a los niños
Permite que unos alumnos se rían de otros				No consiente que la clase se ría de un alumno
Desaira, corta y se muestra rudo				Escucha paciente y espera a que termine el alumno
Ignora a algunos alumnos				Atiende por igual a todos los alumnos
Augura males a algún alumno				Siempre da ánimos
Está de mal humor				Está relajado
No procura que intervengan todos				Hace intervenir hasta a los más tímidos y silenciosos
Explica aunque haya ruido				Espera a que haya silencio para hablar
Rechaza las preguntas de ciertos alumnos				Escucha a todos por igual
No espera a que el alumno responda				Espera el tiempo suficiente a que el alumno responda
No reformula la pregunta ni da pistas				Vuelve a preguntar de otra forma y ayuda en la respuesta
No refuerza de inmediato las respuestas bien contestadas				Informa con agrado e inmediatamente de las respuestas correctas
Habla monótonamente y poco claro				Habla claro y con marcados énfasis
No recapitula y pasa a los siguientes contenidos				Resume, revisa y recuerda contenidos anteriores y los relaciona

	1	2	3	
Pierde mucho tiempo hasta iniciar la actividad				No hay pérdidas de tiempo al inicio de las actividades
No ofrece la posibilidad de preguntar				Anima a los alumnos a que pregunten y hagan observaciones
Sólo hace preguntas cerradas				Hace preguntas abiertas
Presenta los conceptos y contenidos aislados				Relaciona los contenidos entre si
No presenta ejemplos o comparaciones				Presenta ejemplos ilustrativos
Aporta una única vía de resolución				Presenta varias posibilidades
Razona sólo con la palabra				Razona utilizando otros materiales
No comprueba si le comprenden				Comprueba que los alumnos le siguen
Sus preguntas son confusas				Las preguntas son claras y están bien formuladas
Se advierte falta de planificación				Sigue un orden planificado

FICHA XII

“Escala general de observación conductual del alumno”

	1	2	3	
La mayoría están distraídos				La mayoría atienden
Se escucha murmullo y ruidos				No hay perturbaciones sonoras
Están inquietos				Están tranquilos
No hacen preguntas de aclaración				Hacen preguntas pertinentes
Se levantan del asiento sin justificación				Permanecen en sus asientos salvo permiso
Abundan los que les falta material				Vienen bien provistos
Responden desordenadamente y a la vez				Responde el que señala el profesor
Se molestan entre ellos, se pelean y se acusan				Ninguno perturba la atención del otro
Muchos piden permiso para ir al servicio				Casi todos esperan a que termine la clase
Se interrumpen unos a otros				Hablan en orden y esperan su turno
Al acabar la clase salen desordenados y ruidosamente				Salen sin alteraciones
Bostezan mucho				Casi no bostezan
Están temerosos, tensos				Están relajados
No se atreven a preguntar, ni salen voluntarios a resolver tareas				Piden frecuentemente ayuda al profesor. Se ofrecen voluntarios.
Han intervenido pocos alumnos				Han intervenido la mayoría

Una vez realizado todo el proceso de investigación, se podría disponer de una ficha, que se podría ir utilizando paralelamente o al finalizar el proceso anterior, como la siguiente:

FICHA XIII

CONDUCTAS DOCENTES A FORTALECER

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

CONDUCTAS DOCENTES A SUPRIMIR

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

CONDUCTAS DOCENTES A MODIFICAR

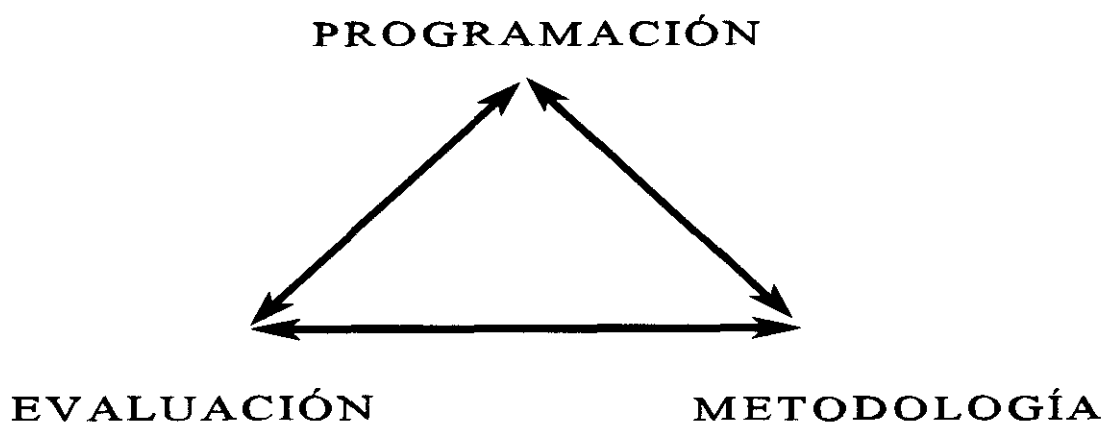
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

CONDUCTAS DOCENTES A ADQUIRIR

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

Lógicamente, estas conductas, estarán en concordancia con el modelo teórico que sirve de referencia al profesor. Lo normal, es pensar que el profesor que es capaz de emprender acciones de este tipo, se sitúa en concepciones que se relacionan, y que están próximas con las teorías críticas y con la investigación-acción como proceso de profesionalización docente.

La expresión "conductas" de la ficha anterior debe abarcar muchos más aspectos de los que al propio significado semántico corresponden. En primer lugar debemos entender los tres momentos del acto didáctico (ahora llamado "situaciones de enseñanza - aprendizaje), a partir del cual se debe "montar", desde nuestro punto de vista, todo plan de profesionalización docente, especialmente si éste proviene del propio profesor. El acto didáctico, consta de tres momentos, que se relacionan entre sí y que podemos situarlos en los vértices de un triángulo como el que presentamos a continuación:



Nuestra investigación deberá aportarnos datos sobre estos tres “momentos”. En un diseño bien estructurado y en un análisis profundo de la evaluación, puede suceder que comprobemos que el punto más flojo sea el que corresponde a la programación (algunos autores denominan este concepto como enseñanza preactiva), es decir, todo el proceso que cada profesor realiza solo o con otros profesores antes de entrar en el aula. No importa que sea poco o mucho tiempo antes. Las carencias con respecto a este punto se deberán suplir de la siguiente forma:

- a) Elaboración de un plan diario de revisión previo a la intervención en el aula.
 - b) Formación individual o colectiva sobre las cuestiones fundamentales de la programación.
 - c) Análisis periódico del plan de actuación (evaluación del plan).
- Feed-Back.

Con respecto a la metodología (que podemos identificar con lo que algunos autores llaman enseñanza interactiva), las necesidades y carencias detectadas con respecto a ella, inducen a la elaboración de un plan de mejora que consistirá en el seguimiento de aspectos (no más de tres) considerados los más importantes, y sobre los que nos centraremos a través de investigación documental. Muy importante sería también la comunicación horizontal, y la reflexión sobre la práctica. Un sencillo control escrito de las acciones diarias relativas a los aspectos metodológicos es imprescindible para avanzar en nuestro plan de mejora.

En cuanto al tercer aspecto, es decir, la evaluación, es lo que estamos planteando a lo largo de toda la investigación, y de forma más concreta a lo largo de este último capítulo (esa es la razón, por la cual, no nos hemos centrado en los dos momentos anteriores del acto didáctico o situaciones de enseñanza - aprendizaje).

Una vez realizada la investigación el proceso deberá continuar a través de una visión del proceso evaluador, es decir, mediante una meta-evaluación. Los objetivos a conseguir a través de la metaevaluación los presentamos en el siguiente cuadro cuya búsqueda de objetivos se realiza hallando el punto de intersección de la abscisa con la ordenada correspondiente (Brinkerhoff y otros, 1983).

OBJETIVOS DE LA METAEVALUACIÓN

<u>FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN</u>	<u>PLANES DE LA EVALUACIÓN</u>	<u>EVALUACIÓN EN DESARROLLO</u>	<u>EVALUACIÓN FINALIZADA</u>
Objetivos de la evaluación	Valorar y depurar los fines y cuestiones planteadas por la evaluación, investigar contextos, e identificar a aquellos a los que va dirigida	Determinar si las cuestiones y objetivos seleccionados se están consiguiendo y en qué medida.	Evaluar la relevancia y el valor de las cuestiones y objetivos propuestos.
Diseño de la evaluación	Evaluar y depurar las estrategias del diseño o aportar información sobre alternativas y ayudar a su diseño.	Evaluar la eficacia del diseño determinado, ayudar a controlarlo o revisarlo si es necesario.	Determinar si el diseño era válido, si ha sido utilizado correctamente y si ha sido útil.
Recogida de la información	Evaluar o ayudar a diseñar o seleccionar los instrumentos y estrategias de recogida de información	Observar y evaluar la recogida de información	Valorar la calidad y relevancia de la información recogida y de los métodos utilizados para ello.
Análisis de la información	Ayudar al evaluador a seleccionar estrategias de análisis y decidir como deberá interpretarlas y quién puede ayudarle.	Evaluar el proceso de análisis y la eficacia con que los datos son agrupados, clasificados y analizados.	Evaluar la validez y fiabilidad de los análisis y sus interpretaciones.
Presentación de la información	Evaluar la estrategia de presentación y sugerir la forma, a quién se dirige y el contenido del informe.	Leer y evaluar los borradores del informe, discutir sus alternativas de informes, depurar la técnica o desechar informes.	Evaluar los informes de la evaluación, su objetividad, oportunidad, suficiencia y utilidad.
Dirección y administración de la evaluación	Evaluar y depurar el plan de dirección, y los presupuestos.	Evaluar el control del plan de trabajo y la conveniencia del presupuesto.	Evaluar la bondad de la dirección y del presupuesto de la evaluación. Determinar si los costos han sido razonables y de acuerdo con lo previsto.

En muchas ocasiones parte de la eficacia de actividades de evaluación, análisis e investigaciones educativas se difumina debido a la falta de un sistema idóneo de presentación de las acciones y los resultados. Lógicamente, toda investigación debe tener previsto la forma o modo de ser plasmada documentalmente. Cuando de evaluación se trata, el documento se asocia a un informe. Aún tratándose de una autoevaluación, el informe debe ser parte esencial del proceso de investigación. Nosotros damos a continuación un ejemplo extensivo del mismo, sin embargo, y dependiendo de lo que vayamos a investigar, podremos reducirlo y modificarlo. Pero se debe tomar conciencia de que es imprescindible. El presente modelo se basa en el propuesto por Morris & otros, 1988; y Patton, 1980.

MODELO DE INFORME EVALUATIVO²

I.- Sumario (Constará de 4 o 5 páginas y será lo último que se redacte).

- . ¿Qué se ha evaluado?
- . ¿Por qué se ha realizado la evaluación?
- . ¿A quién va dirigida la evaluación?
- . ¿Cuáles son las conclusiones fundamentales?
- . ¿Cuáles son las implicaciones de dichas conclusiones?
- . ¿Cuales son las principales recomendaciones?
- . Limitaciones fundamentales de la evaluación.

II.- Contexto y entradas en los que se enmarca la investigación

A. Origen

- . ¿Cómo empezó la investigación? ¿Qué problema intenta solucionar?
- . ¿Qué motivó la aparición la investigación? ¿Demandas privadas, sociales, nacionales, legales?
- . ¿Existía o existe una evaluación de necesidades formal o informal? ¿Cuáles eran/son sus resultados?
- . ¿Dónde se ha realizado la investigación? ¿A cuánta gente afecta?

B. Objetivos

- . ¿Para qué fue diseñada la investigación?
- . ¿Qué metas u objetivos persigue? ¿Qué orden de prioridades establece entre ellos?
- . ¿Qué objetivos implícitos o efectos no previstos ha descubierto el evaluador?

C. Usuarios

- . ¿Cuáles son las características de aquellos a los que va dirigida la investigación? (edad, estatus socioeconómico, requisitos para acceder a ella...)
- . Criterios de selección de los participantes.

D. Características de los recursos materiales, actividades y normas de la investigación con que cuenta

- . Material de que dispone y forma de utilización. Procedencia del mismo.
- . Recursos (económicos, edificio, transportes...) de que dispone y quién los facilita.
- . ¿Cuáles son las actividades en las que participan los implicados en el proceso?
- . ¿Qué métodos didácticos o técnicos debe utilizar el personal docente o técnico que realiza la evaluación?
- . ¿Cuáles son los supuestos teóricos que justifican la utilización de dichos métodos o actividades?
- . ¿Qué grado de estructuración y flexibilidad tiene la investigación? ¿Es muy estricto en el cumplimiento de sus normas?
- . ¿Cómo se administra y dirige la investigación? ¿Quién la dirige y quién la controla? ¿Con qué limitaciones prácticas se enfrenta?

E. Personal responsable de la investigación

- . ¿Con qué personal se cuenta? ¿Cuáles son sus funciones?
- . ¿Qué requisitos debe reunir?
- . ¿Qué tiempo dedica a la investigación?

III.- Descripción del estudio evaluativo

A. Propósito de la evaluación.

1. Contexto de la evaluación

- . ¿Cómo surgió la idea de efectuar la evaluación?
- . ¿A quién va dirigida?
- . ¿Quién la ha subvencionado?
- . ¿Cómo se ha seleccionado?

2. Focalización de la evaluación

- . ¿Cuáles son las cuestiones a las que ha de responder la evaluación?
- . ¿Por qué estas cuestiones?
- . ¿Qué acciones se anticiparon o qué decisiones se pensaba tomar como consecuencia de la evaluación?

B. Diseño de la evaluación

- . ¿Cuál es la naturaleza del diseño o diseños utilizados? (Cuantitativo, cualitativo o ambos) ¿Por qué?
- . ¿Cuáles son las limitaciones que presenta(n) ese diseño(s)? ¿Qué precauciones conviene tomar?

C. Métodos, instrumentos y técnicas de medida

1. Medida de los procesos

- . ¿Qué aspectos del programa se han observado, registrado o medido?
- . ¿Qué instrumentos se han utilizado para recoger la información? ¿Han sido elaborados expresamente para tal fin o se han usado otros ya existentes?
- . ¿Qué limitaciones o deficiencias tienen esos instrumentos?
- . Nivel de fiabilidad, validez y adecuación de los mismos.
- . ¿Qué tipo de muestreo se ha efectuado?
- . ¿Quién ha realizado las mediciones? ¿Ha necesitado entrenamiento previo?
- . ¿Cuándo se han realizado las mediciones?
- . ¿Cuál(es) son las unidades de análisis?

2. Medida de productos

- . ¿Qué productos, efectos o actividades se han medido, descrito u observado? (productos inmediatos y/o impactos).
- . ¿Qué instrumentos se han utilizado para recoger la información? ¿Han sido elaborados expresamente para tal fin o se han usado otros ya existentes?
- . ¿Qué limitaciones o deficiencias tienen esos instrumentos?
- . Nivel de fiabilidad, validez y adecuación de los mismos.
- . ¿Qué tipo de muestreo se ha efectuado?
- . ¿Quién ha realizado las mediciones? ¿Ha necesitado entrenamiento previo?
- . ¿Cuándo se han realizado las mediciones?
- . ¿Cuál(es) son las unidades de análisis?

IV. Resultados

A. Descripción de los hallazgos

1. Resultados del proceso

. ¿Se ha desarrollado la investigación de acuerdo con lo planeado?
¿Qué elementos se han eliminado o modificado? ¿Se ha aplicado la investigación a los usuarios previstos? ¿Se han desarrollado las actividades previstas?

. Descripción del desarrollo la investigación.

. ¿Qué efectos han producido en el personal y los usuarios las modificaciones llevadas a cabo?

. ¿Qué variaciones ha tenido respecto a las aplicaciones de esa misma investigación en otros sitios?

2. Resultados de los productos

. ¿Cuáles son los resultados del pretest? ¿Qué diferencias se dan entre los grupos experimental y de control? (Si es que los hay).

. ¿Cuáles son los resultados finales obtenidos para cada uno de los productos medios? ¿Qué diferencias se dan entre los distintos grupos?

. Si no existe grupo de control, ¿Qué cambios se han producido entre pretest y postest?

. Si no existe grupo de control ¿Qué criterios se han seguido para valorar la calidad de los resultados?

. ¿Se han registrado los posibles impactos de la investigación? ¿Qué resultados se han obtenido?

B. Análisis de los datos

- . ¿Cuáles son los análisis estadísticos empleados? ¿Qué otras alternativas se podían haber utilizado?
- . ¿Por qué se han seleccionado dichos análisis?
- . ¿Cuáles son los resultados de los análisis estadísticos? ¿Qué niveles de significatividad se han fijado?
- . Presentación de las categorías, los sistemas de clasificación y las tipologías: ¿Han sido elaboradas por los participantes para explicar la situación en la que están implicados? ¿Las ha elaborado el evaluador?

C. Interpretación de los resultados

- . ¿Se trata de explicaciones causales, de relaciones causales o de simples descripciones?
- . ¿Qué conexiones se pueden establecer entre las categorías y las dimensiones?
- . Establecimiento de relaciones, de aspectos que pueden unirse, de partes que son interdependientes.
- . Nociones acerca de las causas y las consecuencias, incluyendo hipótesis sobre las relaciones entre los procesos de la investigación y sus resultados o efectos.
- . ¿A qué otro tipo de explicaciones pueden apuntar los resultados?

V. Validación y verificación de los resultados

A. Recogida de datos

- . ¿Cómo se realizó el estudio?
- . ¿Cómo se recogieron realmente los datos?

B. Calidad de los resultados

- . Discusión de las hipótesis y de las explicaciones alternativas.
- . Análisis de los casos y situaciones atípicas.
- . Procesos de triangulación para comprobar la validez o credibilidad de los resultados:
 - De métodos
 - De fuentes de datos
 - De observadores e investigadores.
- . Efectos del evaluador. Papel desempeñado por el evaluador y sus perspectivas.

VI. Costes y Beneficios

A. Métodos utilizados para el análisis de costos y beneficios.

- . ¿Cómo se ha definido los costos y beneficios?
- . ¿Qué métodos se han utilizado para contabilizarlos?
- . ¿Es un método formal o informal de contraste entre los costos y beneficios?

B. Análisis de costos.

1. Costes económicos

- . ¿Con qué presupuesto cuenta el programa? ¿Cuáles son las fuentes de financiación?
- . ¿Cómo se han distribuido los fondos? (gastos periódicos de personal, recursos físicos y materiales y gastos de capital, edificio, mobiliario, equipamiento, maquinaria...).
- . ¿Qué gastos supone para los usuarios la participación en la investigación? (matrícula, material didáctico, transportes, vivienda, comida...) ¿Qué tipo de subvenciones reciben?
- . ¿Qué gastos extras se han producido? ¿Se han invertido adecuadamente los fondos? ¿Es necesario ampliar el presupuesto?

2. Otros costes

- . ¿Trabajan los participantes más tiempo por culpa de la investigación?
- . ¿Qué pérdidas de oportunidades les ha supuesto a los participantes la asistencia a la investigación?
- . ¿Supone la participación en la investigación algún perjuicio moral para el participante?

C. Análisis de Beneficios

1. Beneficios económicos

- . ¿Tiene la investigación alguna finalidad lucrativa?

. ¿Qué ingresos se han recibido para mantener la investigación o como consecuencia del mismo?

. ¿Qué beneficios económicos ha reportado a los participantes en la investigación su intervención en ella?

2. Otros beneficios

. ¿La participación en la investigación ha supuesto para sus usuarios algún tipo de mejora que no hayan conseguido los que no han intervenido en ella?

. ¿Ha producido alguna mejora social la realización de la investigación?

. ¿Ha servido la investigación para resolver el problema para el que estaba diseñado?

VII. Conclusiones y recomendaciones

A. Conclusiones

. ¿Cuáles son las conclusiones fundamentales sobre la eficacia de la investigación?

. ¿Cuáles son las implicaciones de las conclusiones?

. ¿Sobrealora la evaluación los efectos o impactos producidos por la investigación?

B. Recomendaciones

1. Respecto al programa

- . ¿Qué sugerencias se pueden hacer para mejorar la investigación, vistos los resultados? ¿Cuáles son sus principales defectos y virtudes?
- . ¿Qué aspectos del plan de investigación no han sido resueltos por la evaluación?
- . ¿Qué recomendaciones se pueden hacer para otras investigaciones similares? ¿Qué predicciones, hipótesis o ideas se han obtenido a partir de los resultados?

2. Respecto a la evaluación

- . ¿Qué instrumentos han demostrado ser útiles para futuras evaluaciones?
- . ¿Qué errores se han cometido o que dificultades deben solventarse de cara a la realización de otros estudios?
- . ¿Qué modificaciones habría que introducir en los procedimientos utilizados para adaptarlos a otros estudios?

NOTAS

1.- El plan de evaluación, pluralista en su origen pero unitario en su fin, se atenderá a los siguientes puntos relacionados con el contexto:

1.- El plan de evaluación surgirá de forma endógena, generado por el propio colectivo de docentes que se van a someter a la evaluación. Esta es la razón por la que se puede hablar de una situación multidisciplinar en la evaluación formativa del profesorado. Las necesidades y los motivos no pueden ser los mismos en los distintos centros educativos. Por tanto el plan no puede ser programado de forma independiente al colectivo de profesores. Lo ideal sería fijar en la PGA el plan de evaluación, basándose en la reflexión y conclusiones del curso anterior. Incluso dentro del mismo centro educativo, es muy posible que las necesidades evaluativas sean distintas dependiendo de los distintos niveles y materias.

Deben establecerse muy claramente las cuestiones a las que ha de responder la evaluación. Matizando lo más posible el porqué a esas y no a otras.

2.- Los objetivos del plan de evaluación deben ser fijados con claridad, destacando los prioritarios. En la elaboración y decisión de los objetivos deben participar las personas o instituciones expertas que el claustro considere oportuno.

3.- Es ahora cuando comienza la labor específica de los expertos en evaluación. La búsqueda, organización, elaboración y utilización del material, es tarea que debe ser competencia principalmente de un cuerpo técnico, y experto en esta cuestión. Este grupo experto, será el encargado de gestionar los recursos requeridos para la realización del plan evaluador. Deberá, lógicamente, basar su acción en los supuestos teóricos que justifican la utilización de los métodos y realización de actividades que se programen.

4.- En el más breve plazo posible, se debe presentar el diseño de la evaluación para analizarlo y discutirlo, centrándose en su naturaleza (si es cuantitativo, cualitativo o ambos), y en las limitaciones que presenta, así como en las precauciones que conviene tomar. Prever procesos de triangulación para verificar la validez o credibilidad de los resultados.

5.- Con respecto a los instrumentos de medida, conviene saber si han sido elaborados expresamente para esta evaluación o si se van a utilizar otros ya existentes. También es necesario conocer su nivel de fiabilidad y de validez.

6.- Es importante el factor tiempo. Hay que pensar que el plan debe ajustarse al curso escolar. Sin embargo todo este tiempo no puede ser ocupado por el proceso. No se puede olvidar que las conclusiones, su análisis y discusión así como la toma de decisiones deben realizarse en el periodo programado.

7.- Uno de los elementos clave en toda evaluación es el del evaluador, entendido como el responsable de recoger la información, aplicar las pruebas y realizar las observaciones. Es imprescindible que haya acuerdo, lo que implicará una aceptación por parte de todos los que intervengan en la evaluación. Sus funciones, intervenciones y métodos deben estar claramente definidos.

8.- Los resultados se presentarán lo antes posible. La interpretación de los mismos se realizará en conjunto, considerando que el papel de experto puede corresponder a una o varias personas ajenas o implicadas en la propia evaluación. Se tratará de ver si se pueden dar explicaciones causales, si existen conexiones entre distintos aspectos, si el proceso de evaluación ha podido influir en los resultados. A qué otro tipo de explicaciones pueden apuntar los resultados. Análisis de los resultados atípicos.

9.- Realizar un detallado análisis de costes y beneficios es esencial en la programación de un proyecto de esta índole. Con respecto a los costes económicos es necesario saber el presupuesto con el que cuenta así como las fuentes de financiación. Es preciso conocer asimismo los gastos que supondrá a los participantes en el programa, si es que existen. Es necesario saber los fondos disponibles para afrontar posibles eventualidades que amplíen los gastos previstos en un principio. Con respecto a los beneficios económicos

se debe conocer si el hecho de participar en el programa lleva consigo la asignación de algún tipo de recompensa económica, bien sea puntual o de tipo periódico con reflejo en el sueldo o complementos de los participantes. También hay que saber si la participación en el programa reporta al centro de enseñanza algún tipo de beneficio, monetario o en material.

Sin embargo no todo lo referente a este apartado está relacionado con la cuestión económica. También existen costes de otro tipo que deben ser conocidos y analizados en la realización del programa. Con respecto a los costes habrá que saber si los participantes tendrán que trabajar más horas a causa de su participación en el programa. Habrá que valorar qué pérdidas de oportunidades les ha supuesto la participación en el mismo. En este caso es muy importante el análisis final de los resultados del programa donde podrán valorarse realmente estas incidencias. Asimismo deben controlarse al máximo los perjuicios morales o psicológicos que la participación en el programa pueda suponer a los participantes.

10.- Por último podemos decir que el momento más delicado del proceso se presenta a la hora de presentar las conclusiones y recomendaciones obtenidas en la realización del programa. En primer lugar deben quedar lo más claramente posible:

¿Cuáles son las conclusiones fundamentales sobre la eficacia del plan de evaluación?

¿Cuáles son las implicaciones de las conclusiones?

Y además con respecto al programa de evaluación:

¿Qué sugerencias se pueden hacer para mejorar el programa, vistos los resultados?

¿Cuáles son sus principales defectos y virtudes?

¿Qué aspectos del programa no han sido resueltos?

¿Qué recomendaciones se pueden hacer para otros programas similares? ¿Qué predicciones, hipótesis o ideas se han obtenido a partir de los resultados?

Y con respecto a la evaluación:

¿Qué instrumentos han demostrado ser útiles para futuras evaluaciones?

¿Qué errores se han cometido o que dificultades deben solventarse de cara a la realización de otros estudios?

¿Qué modificaciones habría que introducir en los procedimientos utilizados para adaptarlos a otros estudios?

2.- Nos referimos a un modelo de informe en general. Dependiendo del tipo de evaluación realizada podrá variar en su estructura. Pero como modelo de referencia es interesante.

Los informes, en lo que a evaluación de profesores se refieren, empiezan a fluir en la enseñanza universitaria, sin embargo en el resto del sistema educativo prácticamente no existen. Las actuaciones evaluativas que se realizan no se llegan a concretar en informes accesibles a los profesores.

CAPÍTULO XI

CONCLUSIONES GENERALES

Era el compromiso. Devolver a la escuela, en concreto al profesorado, lo que de ella ha salido con la aspiración de que sirva para mejorar la calidad educativa a través de la mejora de la práctica docente conseguida mediante la profesionalización a la que se llega, entre otras acciones, por la evaluación profesionalizadora. No solamente las investigaciones específicas del trabajo de campo, sino además la documentación, la observación y reflexión de muchos años de práctica docente nos han mantenido alerta desde un punto de vista personal, intelectual y profesional para conseguirlo.

Desilusionados por las tradicionales formas de evaluación formal aplicadas a los profesores y la falta de sistematización de las experiencias evaluadoras realizadas por ellos con carácter profesionalizador, así como el deterioro de la calidad de la enseñanza, es lo que nos indujo a plantearnos la necesidad de una evaluación *no formal - profesionalizadora* que permitiese al profesional de la educación valorar su acción docente para mejorarla en la práctica diaria; él sólo o con otros, pero con finalidad siempre profesionalizadora, cuya repercusión última debería tener reflejo en la calidad educativa.

Los años (ya no estoy seguro de si han sido muchos o pocos) de investigación han contribuido, como si de un modelo más de investigación se tratase, a modificar y transformar las diferentes concepciones (podría decir que no solo las educativas, pero esto no tiene importancia) teóricas y prácticas del investigador. En fin, alguien podría objetar que no; que no es cierto, que han sido los años; sin más. Y podría tener razón, pero cada uno tiene sus inquietudes, sus ilusiones y sus esperanzas. Es el eterno dilema: “¿*más viejos o más sabios?*”.

Ha llegado ya el momento (muchas veces deseado y ahora tan temido) de hacer balance; de mirar atrás y volver a recorrer con la memoria, la atención, el juicio y el razonamiento todos los hitos de este largo viaje para reseñar, a modo de conclusiones, lo que hay, porque todo ha sido válido, y, con esto ya adelantamos que lo mejor de todo ha sido el proceso de investigación. Intentaré no sólo destacar los resultados explícitos. Es esta una de las ventajas de ser un investigador no positivista pues “dispongo de muchos más datos y conclusiones de las que recuerdo, y recuerdo muchos más datos y conclusiones de las que dispongo”.

Recordaremos que al comienzo del presente trabajo nos planteábamos una serie de objetivos de naturaleza histórico-teóricos, pues bien:

1°.- Después de analizar y reflexionar sobre diferentes definiciones y conceptos de evaluación educativa, centrándonos de forma especial en aquellos que hacen referencia a la evaluación docente, nos hemos convencido de que la teoría sin la práctica es inútil. He llegado a la conclusión de que todas las definiciones y conceptos aportados son válidos en un determinado contexto práctico, que, por lo general, el lector desconoce y por tanto todo análisis y reflexión sobre el mismo, se hace desde la experiencia personal, intelectual y profesional, lo cual no deja de ser hasta cierto punto especulativo desde el punto vista del investigador, aunque haya sido rigurosamente científico por parte del autor. Ya desde el primer borrador del primer capítulo pretendimos aportar diferentes definiciones (esto, sólo el director de la tesis y quien esto escribe, lo saben), basadas en las que íbamos analizando y sobre las que reflexionábamos

continuamente. Pero ninguna se mantenía más tiempo del que tardábamos en revisar dicho capítulo. Lo más importante de todo ello, ha sido el darnos cuenta que, en primer lugar, la teoría es generada por la práctica reflexiva y sistemática; no es inventada. En segundo lugar, la teoría generada por la práctica adopta los condicionantes de las personas y los ámbitos a los que sirve. En ellos es perfectamente válida, y su generalización lo es en función de los diferentes contextos. Y por último, consecuencia de los dos puntos anteriores, señalar que la definición que adjuntamos al final del capítulo surgió por sí misma, cuando habíamos finalizado toda la investigación y reflexionábamos sobre ella.

Ahora bien, a raíz de esta investigación, es necesario introducir una nueva dimensión en la evaluación del profesorado, la que he denominado *evaluación no formal profesionalizadora*. A través del trabajo de campo ésta se puede entender como un proceso de investigación que surge de la acción docente que realizan los profesores dentro del aula y de su centro educativo. Los elementos propios que caracterizan este tipo de evaluación son los que la confieren su carácter eminentemente profesionalizador: es justa y es ética porque surge desde el propio interés del profesor y es él quien controla su desarrollo; es una evaluación democrática porque surge del interés de los mismos profesores y sirve a toda la comunidad educativa y social; es una evaluación crítica porque fomenta la participación de los interesados en un debate crítico y no alineado con el poder; y por último, añadir que es creativa, generadora de teorías pedagógicas. Se relaciona con modelos de evaluación holística y transaccional (iluminativa y respondiente) y con la Teoría Crítica del

currículum porque entiende que al estar social, cultural, políticamente, etc., determinado, es necesario defender y fomentar la deliberación y reflexión crítica sobre la práctica para mejorarla, preocupándose por el desarrollo profesional del profesor, y estableciendo una estrecha relación entre la teoría y la práctica. Tiene como finalidad la profesionalización plasmada en diferentes aspectos tales como el incremento y consolidación de un saber específico no trivial; el progreso continuado de carácter técnico, la profundización en una fundamentación crítico-científica en la que justificar el cambio técnico; el incremento del grado de satisfacción en la autopercepción profesional; y, el reconocimiento social del servicio profesional que se presta a los ciudadanos. De todo ello surge el *“modelo de evaluación docente profesionalizadora Pdp”*, cuyas características se recogen en el capítulo tercero y más adelante en este mismo resumen.

2º.- Al reflexionar sobre los diferentes aspectos que la evaluación no formal ha adoptado a lo largo de la historia, nos hemos embarcado en una empresa que en principio podría parecer algo difusa con arreglo a los propósitos de esta investigación. Sin embargo, hemos tratado de demostrar y matizar con sumo cuidado lo que la educación y en concreto el profesor ha representado para la sociedad, y, cómo ésta, hacía evaluación de todo ello. En realidad, utilizar el término sociedad es poco preciso. Ya veíamos, como eran los poderes los que decidían, en todo momento, lo que debía o no debía permitirse a los profesores. Sin embargo, hay que decir que, el esfuerzo de la mayoría, la contribución de ciertos intelectuales y el apoyo de amplios sectores sociales

consiguieron cambios y avances educativos solo comprensibles desde nuestra perspectiva histórica. Es muy fácil leer entre las líneas de la historia los procesos evaluadores a los que los poderes sometían a los maestros y profesores. Este ha sido nuestro propósito y éste ha sido nuestro logro.

Así pues, la propuesta que hago plasma el sentir que la historia ha mostrado respecto a la evaluación del profesorado de manera no formal.

3°.- Conocer modelos formales de evaluación nos ha permitido utilizar y adaptar su utilización a las necesidades evaluativas planteadas. Este ha sido un proceso en el que más claramente se pone de manifiesto la necesidad del conocimiento teórico al emprender una investigación de tipo práctico con la pretensión de ser considerada sólida a nivel científico. Si en el punto primero de estas conclusiones decíamos que la teoría sin la práctica es inútil ahora podemos añadir que la práctica sin la teoría es estéril. El estudio de diferentes modelos nos permitió considerar la posibilidad de preparar uno para la realización de nuestra investigación. Volvemos a la idea de que en educación el conocimiento no se inventa. Podemos decir que las modificaciones que ha sufrido el primer bosquejo de modelo en que pensamos, con respecto al que por fin hemos utilizado, lo hacen prácticamente irreconocible. Pero solo la simbiosis entre la teoría y la práctica han hecho posible, una vez más, a través de interrelaciones el hallazgo de un nuevo elemento de ayuda para el desempeño de nuestra investigación. Las características del *“modelo de evaluación docente profesionalizadora Pdp”* son las siguientes:

- Las investigaciones sobre evaluación deben ser holísticas y tener en cuenta el contexto en el que funcionan y se desarrollan las acciones educativas.
- Se enfatiza la descripción y la interpretación en lugar de la medición y la predicción.
- Se orientan al análisis de los procesos educativos, mucho más que al de los resultados.
- El proceso de evaluación se desarrolla bajo condiciones naturales, a través del trabajo de campo.
- Los principales métodos de recogida de información son la observación y la entrevista etnográfica.
- La evaluación es exploratoria por naturaleza y requiere intensa familiarización con las cuestiones, los problemas y las características de la situación a estudiar.
- Es necesaria, diríamos imprescindible la flexibilidad metodológica y la aceptación de cambios, algunos sustanciales, en el diseño de investigación. El diseño, por lo tanto, es heurístico, y se focaliza progresivamente en los fenómenos que se van seleccionando a lo largo de toda la investigación.
- Nuestro modelo de evaluación entiende que un profesor no puede ser analizado aisladamente del contexto en el que actúa. Por ello, resulta fundamental ir más allá de la superficie y trabajar de forma adecuadamente inductiva. El sentido de ser singular es, fenomenológicamente, de primerísima importancia para los docentes

que realizan su labor concreta. Es importante capturar el pensamiento informal, muchas veces dado por sentado, que se desarrolla en la interacción entre los individuos, todos ellos; esto significa que no puede aceptarse como fiable exclusivamente lo que la gente dice y que el evaluador tiene que prestar atención a la práctica, a lo que hacen. Por último, advertir que la evaluación profesionalizadora, acepta que no existe un acuerdo absoluto sobre la realidad que posea verdad objetiva; existen, por el contrario, múltiples realidades, muchas de las cuales se asientan en su validez consensual, y otras, que no son compartidas por todos los sujetos.

- La Evaluación profesionalizadora reconoce que cada participante es un activo constructor de teoría y que, por tanto, explica la realidad desde sus particulares coordenadas ideológicas y valorativas.
- El modelo trata de responder prioritariamente a las necesidades de información del profesor.
- La precisión de la medición y la cuantificación son absolutamente secundarias con respecto a la comunicación e información etnográfica.
- El proceso concibe el trabajo de indagación como un plan de observaciones y con la ayuda de otras personas, prepara informes busca y averigua lo que resulta de valor para el docente, y le importa sobremanera conseguir información de fuentes fiables, numerosas e independientes.
- Esta evaluación, toma como punto central de su trabajo, responder a la forma natural en la que el profesor asimila información y alcanza

la comprensión, y responder a las preocupaciones, expectativas, temores, ansias, y valores de los docentes.

- La Evaluación Profesionalizadora es una perspectiva general para obtener y compartir, con otros profesionales de la educación o personas implicadas de alguna manera en el proceso educativo, información esencial, especialmente información valorativa, sobre la labor docente con afán profesionalizador.

4º - Así pues, la identificación de los diferentes tipos de evaluación del profesorado, nos permitió centrarnos en el análisis de las no formales, y dentro de éstas, las que fueran realmente profesionalizadoras. La experiencia y la reflexión son elementos ciertamente determinantes en la investigación y son las que se sitúan más cerca de la práctica tendiendo un sólido puente hacia la investigación de campo.

Por otra parte nos planteábamos una serie de objetivos a responder con el trabajo de campo, que fue diseñado de acuerdo al modelo conceptual surgido de la información obtenida a través de la documentación reseñada en los capítulos anteriores, así como de la práctica, la observación y la reflexión. De todo ello tenemos lo siguiente:

5º.- Con respecto a las situaciones de evaluación no formal, hemos identificado distintos tipos, por un lado tenemos las que hemos denominado *evaluaciones no formales externas*, que son las que se realizan de forma independiente al profesor; situaciones de este tipo son las que realizan los padres, y las que

realizan los diferentes poderes, por poner casos sobre los que hemos investigado; frente a las *evaluaciones no formales internas* que son aquellas que surgen desde dentro del propio entorno escolar y por interés del propio profesor; en este trabajo se recogen: *una evaluación interna realizada por los alumnos*, y la *evaluación cooperativa*. Por otra parte se puede hablar de las *evaluaciones no formales profesionalizadoras* y las que no lo son. Las mismas situaciones a las que nos acabamos de referir, pueden servir de ejemplo para ilustrar estos nuevos tipos; así, la evaluación que los padres realizan, siendo externa, puede ser aprovechada de forma profesionalizadora por el docente; mientras que la evaluación política o burocrática, que sirve a unos fines concretos y determinados, no tiene carácter profesionalizador en ningún momento. Otras situaciones, aparte de las que se recogen en la investigación de campo, son las que realizan los diferentes grupos que se relacionan con la escuela (excepto las formales, naturalmente).

El proceso de descubrimiento e identificación de situaciones de *evaluación no formal* relacionadas con la práctica docente tuvo dos partes bien diferenciadas, hubo una primera que surge, como se advierte en el capítulo correspondiente, a partir de la experiencia, la observación y la reflexión. Los padres cuando evalúan, no lo hacen siguiendo unos criterios pedagógicos, didácticos ni científicos, por tanto, casi nunca ponen en duda la capacitación profesional de los profesores que enseñan y educan a sus hijos. Es pues, una cuestión de percepción general con diversas influencias, pero que en el fondo tienen una importancia decisiva en la popularidad y aceptación de un centro de enseñanza y de sus profesores. Veámos, además, como esta percepción, a

nivel general, es decir, como suma de percepciones, va a servir de coartada a los poderes públicos para justificar su política económica y social con respecto a la educación.

En segundo lugar, la experiencia recogida en el capítulo VIII tiene su fundamento y su base en las ideas expuestas a lo largo de dicho capítulo, digamos que viene a aportar la praxis allí donde solo había teoría, por eso es importante. Es una investigación de campo no prevista, pero no por ello menos importante. Si nos quedaba alguna duda sobre la existencia a estas alturas de evaluaciones no formales por parte de la Administración, en su carácter más cerril, irracional y antidemocrático, aquí tenemos la respuesta.

Los otros casos que se recogen en este mismo capítulo insisten en la búsqueda e interpretación de estos tipos de evaluación no formal, y se muestran para rebatir la carencia de todo carácter profesionalizador cuando proceden del Poder.

6º.- Ya vimos en el organigrama I, como prácticamente, toda la sociedad está relacionada con la escuela, de una forma o de otra, perteneciendo a alguno de los grupos a los que hacemos referencia; los cuales no son excluyentes, y por tanto hay personas que pueden pertenecer a varios de ellos a la vez. Según hemos visto, cada uno de estos grupos tiene sus propios intereses, dudas y preocupaciones con respecto a la escuela, y por tanto, a los profesores; del mismo modo, cada uno realiza evaluaciones, casi todas, no formales. Las condiciones de estas evaluaciones están en función del conjunto que las realiza. Así pues, tenemos que las evaluaciones no formales de los grupos de *relación*

teórica pueden ser político - ideológicas (las condiciones de éstas las veremos más adelante) o teóricas propiamente dichas. Estas evaluaciones parten del interés investigador del propio teórico; se realizan con la pretensión de ser generadoras de teoría educativa; suelen ser bastante genéricas y a veces algo alejadas de la realidad docente. Los grupos de *relación práctica* son los verdaderamente generadores de este trabajo, lo componen fundamentalmente los profesores, y sus investigaciones evaluadoras son fundamentales para conseguir una mejora de la calidad educativa y de la profesionalización docente. Las evaluaciones no formales de los grupos de *relación profesional* son las referidas a los grupos anteriores. Los grupos de *relación afectiva*, entre los que destacan los padres de alumnos, han dado lugar a un tipo de evaluación no formal profesionalizadora que hemos estudiado profusamente en esta investigación. Su evaluación no es premeditada, pero suele ser utilizada por la Administración como justificación de su política educativa. Los grupos de *relación pasiva* cuando hacen evaluaciones no formales, suelen estar inducidos por evaluaciones como las del caso anterior. Sus preocupaciones están relacionadas con el funcionamiento administrativo, la gestión y la economía, condicionadas, eso sí, por el modelo político desde el que gobiernan. Los grupos de *relación activa*, desde una perspectiva socio - política, tienen unas preocupaciones similares a las del grupo anterior, pero ahora centradas y restringidas al centro educativo donde desarrollan su actividad. Sus evaluaciones internas, cuando no son consideradas un trámite de cara a la Administración, adquieren valor profesionalizador desde el momento que su preocupación está orientada a la sociedad, con vistas a mejorar la imagen de

la institución educativa. Los grupos, según su ubicación, pueden englobarse, a nivel evaluador, en los anteriormente citados. No obstante, con respecto a los grupos de relación externa, conviene señalar la evaluación que se realiza desde las Administraciones educativas a la hora de elegir los docentes que dejarán la escuela para desempeñar tareas de tipo administrativo. El dedo, el capricho y el amiguismo son los criterios únicos y verdaderos que se aplican a este tipo de selección, así como a la continuidad en los mismos.

El conocimiento de las condiciones y criterios de estos modos de evaluación para mejorar la calidad educativa a través de la práctica profesional ha sido parte fundamental de todo el proceso de investigación. Han sido estos datos los que nos han permitido elaborar un plan de acción evaluadora profesionalizadora con influencia y repercusión en la práctica docente con el fin de mejorarla y elevar paso a paso el grado de profesionalización.

7º.- Ya, en el punto quinto de estas conclusiones, me he referido a las situaciones destapadas (más que descubiertas) de *evaluación externa no formal* sobre las que he investigado a lo largo de la Tesis. Es importante recordar que existen dos tipos: las profesionalizadoras y las que no lo son. La *evaluación externa no formal - profesionalizadora* consigue fomentar la reflexión crítica de los profesores sobre lo que acontece en los centros docentes, y sobre su influencia en la opinión de la sociedad a la que sirven. Es esta una de las cuestiones claves y de los más importantes logros que se consigue con la puesta en práctica de esta acción evaluadora. La no profesionalizadora, ya lo hemos visto, obedece a criterios dictados desde

posiciones de poder. Es de tipo político - ideológico, y la historia de la educación es un interesante medio para apreciar esta circunstancia.

En el punto anterior he revisado las condiciones de los diferentes tipos de evaluaciones no formales en función de los grupos a los que pertenecen. Abundando más en esta circunstancia, hay que señalar que estas *evaluaciones externas no formales*, van a ser decisivas para que el profesor actúe coherentemente de cara a la sociedad a la que sirve y así consiga una mejora de la imagen profesional. Aspecto decisivo de cara a la profesionalización docente.

8º.- Es de todo punto impensable que este trabajo se hubiera planteado, sin la motivación de la que fui objeto a partir del análisis de proyectos de acción evaluadora no formal profesionalizadora. Antes de pasar a especificar algunos de estos proyectos, debo aclarar dos cuestiones que pudieran ser consideradas como atípicas por cualquier observador externo a la investigación: la primera de ellas, ya ha sido comentada profusamente a lo largo de la Tesis, y ha consistido en realizar un análisis de evaluación no formal, allí donde otros sólo ven devenir histórico. La segunda, y relacionada con el punto que nos ocupa, ha consistido en entender como proyectos los análisis (individuales y colectivos) de diferentes obras didácticas y de las sesiones de los cursos de doctorado. Otros análisis realizados fuera del ámbito universitario no están exentos de la influencia que estos ejercieron sobre el autor.

Los proyectos que considero motivadores y generadores de acciones investigadoras en la práctica son los siguientes: “La profesionalización del

docente”, “Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar” y “Así enseña nuestra Universidad”, auténticos proyectos de perfeccionamiento y profesionalización del profesor M. Fernández Pérez, que junto con los análisis realizados en sus clases pusieron la primera semilla de lo que luego germinaría en el presente trabajo. El carácter práctico es el elemento más característico de estos proyectos. “Didáctica, currículo y evaluación” del profesor J.M. Álvarez Méndez, cuyas sesiones eran un auténtico ejercicio de reflexión crítica; en ocasiones, sobre todo al principio, de tan elevado tono que eran inasequibles para los no iniciados. El elemento más destacable de este proyecto es precisamente su carácter teórico. “El uso de los Medios desde las Teorías del Currículum” y “Las Nuevas Tecnologías en la capacitación docente” del profesor A. Bautista, pero sobre todo, las sesiones habidas, tanto en lo que fue el seminario, como posteriormente en la realización de la Tesis. A estos proyectos se les puede asociar con la reflexión y la crítica de la práctica como elementos inquebrantables. Otros proyectos que no quiero dejar de citar, pero que desde luego no son los únicos, de hecho, en la bibliografía es posible encontrar un sin fin de ellos suficientemente motivadores como para desear emprender un proceso de profesionalización a través de la evaluación no formal de la práctica docente. “Becoming critical” de W. Carr y S. Kemmis; “La investigación como base de la enseñanza” de L. Stenhouse; “Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que enseña en la formación del profesorado?” De E. Terhart; “¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después?” De F. Tonucci.

9°.- Relacionado con el punto anterior es el estudio de las experiencias de evaluación no formal profesionalizadora. Es el complemento práctico al análisis teórico aludido más arriba. En un análisis más detallado se pueden relacionar estas experiencias con las características mencionadas en el punto tercero relativas al *modelo de evaluación Pdp*. Entre las experiencias analizadas cabe destacar, por la importancia y la utilización que para este trabajo ha tenido, la reseñada en el capítulo VII. Pero hay otras muchas que han surgido del ámbito educativo del investigador y que como en situaciones anteriormente referidas, basta la observación crítica para convertir en objetos de investigación hechos que pertenecen a la actividad cotidiana de cualquier docente. Las correcciones, modificaciones, supresiones e incorporaciones que hacen los profesionales a las PGA, son un ejemplo de lo que decimos. No se sostienen estas modificaciones si no es a partir de una *evaluación no formal profesionalizadora*. Son estas experiencias a las que nos referimos. Lo mismo que a las Programaciones más restringidas. El análisis de estas intervenciones son las que nos han servido de motivación para abordar esta problemática. La implicación en programas y actividades de formación institucional es otra experiencia a tener en cuenta en nuestro análisis motivador. Sucede, en ocasiones, que las ofertas institucionales obedecen a motivos más bien políticos que de otro tipo. Estas implicaciones no suelen aportar beneficios profesionales a la mayoría de colectivos, que al no realizar una evaluación no formal profesionalizadora del valor de la oferta, se diluyen sus acciones entre el tedio y la ineficacia.

10º.- Aceptando el estudio de un único caso, matizado por la observación de la experiencia colectiva a la que nos hemos referido en el capítulo VII, podemos concluir que existe una relación biunívoca entre las acciones de *evaluación no formal profesionalizadora* y el fomento del análisis crítico de la práctica académica. Es precisamente el convencimiento de la necesidad de estas evaluaciones como medio profesionalizador las que conllevan el análisis de la práctica como medio de investigación que determina los cambios de la acción a través de los diseños evaluadores correspondientes. Y viceversa. Aludíamos anteriormente, al estudio del caso único que confirma estas afirmaciones. De hecho el presente trabajo evoluciona y adquiere sentido a partir de esta relación. Relación que se confirma en las investigaciones en las que intervienen otros profesores sobre la evaluación e investigación en la acción. Los diseños evaluadores surgen de la observación, la reflexión, el conocimiento teórico y la experiencia. La práctica de la evaluación no formal profesionalizadora, incrementa la capacidad crítica, y todo ello repercute asimismo, en el perfeccionamiento y mejora de los diseños evaluadores, que surgirán y se adaptarán a los casos específicos que el profesor pretenda investigar en un momento dado. Este es nuestro caso y así lo hemos planteado.

11º.- En el capítulo X se recogen las propuestas, a través de fichas, ideas y reflexiones de planes de acción evaluadora no formal y profesionalizadora. Era este uno de los objetivos irrenunciables a la hora de elaborar el presente trabajo. Estos planes, tratan de cumplir con dos propósitos fundamentalmente, primero: ayudar al docente en su profesionalización a través de la mejora de

su práctica; y en segundo lugar, influir de manera positiva en la opinión que los ciudadanos tienen del profesorado y del colegio responsable de la educación de sus hijos. Estos planes se proponen como ejemplo. No tienen una finalidad terminal en absoluto. Será el profesor investigador el que mejore, corrija, incluso prescinda abiertamente de las propuestas referidas y sea él, el que cree y establezca los planes necesarios a sus necesidades de profesionalización, consiguiendo con ello una autonomía verdadera y una profesionalización real.

12°.- Después de todo el trabajo de investigación, se puede afirmar que existe una tendencia clara de dependencia del profesorado de las normas y acciones provenientes de la Administración. No solo en el ámbito laboral o administrativo, sino a niveles de formación. La conclusión a la que hemos llegado es que la mejora de la calidad de la educación nunca puede proceder de intereses políticos, económicos o administrativos en general. Sólo los intereses del profesor que reflexiona sobre su actividad docente puede poner en marcha un proceso de perfeccionamiento profesionalizador.

ADDENDA.-

No quisiera finalizar sin añadir ciertas reflexiones, interpretaciones y sensaciones. En primer lugar, y con relación a la investigación propiamente dicha, espero que nadie en ella perciba el más mínimo atisbo, no ya de desprecio, ni siquiera menosprecio por modelos de investigación relacionados con el positivismo. Simplemente hemos creído que la investigación educativa, al menos aquella que pretende una profesionalización docente debe tener muchos más componentes de otras teorías científicas. Y en todo caso, queremos que figure en estas páginas nuestro reconocimiento a todos aquellos que desde diferentes posiciones han investigado sobre educación, y han contribuido a dignificar esta rama de la ciencia con sus aportaciones, sus investigaciones y sus estudios, sin distinciones de las diferentes ramas del saber desde las que han trabajado.

Otra cuestión que no quiero dejar en el tintero, hace referencia a la *historia* del doctorando. Este trabajo nunca hubiera sido posible si la persona primero, y el profesional después, no se hubiera ido modelando con los años y las circunstancias. No es el mismo aquel que empezó la investigación, que el que ahora la presenta y la defiende. En el plano personal es fácil comprender que los años no pasan en balde, y que la evolución a veces es tan intensa en determinados periodos de la vida que a uno mismo le cuesta trabajo reconocerse cuando mira levemente hacia atrás. Y sobre las circunstancias, que decir. En primer lugar hacer mención a la suerte del doctorando, que se ha topado con *buenos maestros* los cuales han dejado su sello y su huella. Espero que algo de ello pueda ser observado en el presente trabajo. Recuerdo con especial afecto a todos con los que me relacioné a través de los cursos de doctorado. Muchos aparecen citados a lo largo del trabajo y por supuesto en la bibliografía. Sería largo y extenso citar a todos, por eso nombraré como representante de ellos a Antonio Bautista, que además ha sido el director reflexivo, observador, paciente, y ejemplar del

presente trabajo; pero no seguiré adjetivando sobre sus cualidades, pues además de todo eso, se ha convertido, después de todo este tiempo, en un buen amigo. También me acuerdo de los demás maestros. Desde que era niño. Es precisamente en este juego de memoria donde se pone de manifiesto la importancia del maestro. Todos nos acordamos de ellos. Para bien, o para mal. Su huella es tan importante y decisiva que los recordamos siempre. En segundo lugar, las circunstancias profesionales, como se puede apreciar por todo lo referido, han sido variadas e influyentes en la concepción del mundo educativo circundante. El aprendizaje puede provenir desde muy diferentes ámbitos; nos hemos convencido que incluso de las circunstancias más adversas es posible sacar conclusiones positivas. No me gustaría, por tanto, que de la lectura de este trabajo se pudiera concluir que el autor desprecia o rechaza a los estamentos relacionados con las funciones administrativas. No ha sido mi intención juzgarlos en el ámbito de sus competencias. Solamente, en el de las que no lo son. Reconozco su necesidad, pero no en la formación, la profesionalización y en la evaluación docente. El tercero y último elemento circunstancial y personal a la vez, en este caso el más estable, ha sido el afectivo. La comprensión, la paciencia, el ánimo y el apoyo incondicional de mi familia: mi mujer, mis hijas, mi hermana, mi madre y mi padre (que no lo ha visto concluido) han sido decisivos.

Todo lo que este trabajo sea y tenga de bueno y valioso es producto de todas estas *circunstancias*. Todos los puntos débiles, todas las faltas y carencias son producto de esas deformaciones que la persona, como ser imperfecto que es, consiente. A pesar de sus muchos y buenos maestros.

ABRIR CUARTA PARTE

