

Evaluación compartida

Descripción y análisis de experiencias en Educación Física

Víctor López Pastor



Publicaciones M.C.E.P.

Este libro pretende ser una introducción y una invitación a la puesta en práctica de formas de **Evaluación Compartida** entre el profesorado y el alumnado. Debido a nuestra trayectoria profesional las experiencias que aquí se presentan han sido llevadas a cabo desde el área de Educación Física, pero entendemos (y esperamos-deseamos) que puedan ser útiles a todo el profesorado de las diferentes áreas, contextos y ámbitos educativos. Útiles en un doble plano: el primero, las razones en que nos fundamentamos (y que son las que nos llevan a buscar y realizar este tipo de evaluación), y el segundo, la metodología que utilizamos. Si así fuera, ésta sería nuestra mayor satisfacción.

Al escribir esta obra queríamos dar a conocer nuestras experiencias y prácticas educativas, pero también (y sobre todo), **explicar las razones y convicciones educativas** que nos llevan a actuar como actuamos: que nos han conducido a buscar un sistema de evaluación más coherente con nuestras ideas; así como explicar cuales son los grandes marcos de pensamiento que están influyendo y condicionando una y otra vez nuestra cultura profesional (nuestras prácticas educativas y nuestras ideas sobre dichas prácticas). Creo que cuanto más conscientes seamos de dichos marcos de pensamiento, más fácil será perfeccionar nuestras prácticas para avanzar hacia una enseñanza marcadamente educativa y democrática.

Este libro está dividido en siete capítulos. En los cuatro primeros explicamos una serie de aspectos básicos, que ayudan a entender y comprender las experiencias realizadas; los modelos conceptuales en que basamos nuestro pensamiento y práctica educativa; las relaciones entre evaluación y educación; la evaluación en el área de Educación Física y nuestra propuesta de Autoevaluación y Evaluación compartida.

En el quinto y sexto se presentan los resultados correspondientes a la puesta en práctica de experiencias de autoevaluación y evaluación compartida en Primaria, Secundaria, y Formación del Profesorado (Inicial y Permanente). Por último, en el capítulo séptimo se presentan algunas reflexiones, conclusiones e implicaciones a partir de la puesta en práctica de estos sistemas de evaluación (centradas en tres aspectos: el grado de cumplimiento de las finalidades pretendidas, las limitaciones y las posibilidades y los aspectos a tener en cuenta para la puesta en práctica y perfeccionamiento de estos sistemas de evaluación).

Descripción y análisis
de experiencias en Educación Física

Evaluación compartida

10

La evaluación compartida:

**Descripción y análisis de experiencias en
Primaria, Secundaria y formación del
profesorado en el área de Educación Física**

Cuadernos de Cooperación Educativa/10

1. El método natural. VVAA.
2. Cuando el caballito de cartón se mece. VVAA.
3. El camino hacia una escuela coeducativa. *J. Ramos*. 2ª edición
4. La educación permanente como proceso de transformación.
Antonio Sánchez (Comp.) (AGOTADO)
5. La escuela: instrumento de paz y solidaridad. *José Tuvilla* (Comp.)
6. Hoy ya es mañana. *Juana M. Sancho y Luis Miguel Millán* (Comps.)
7. Educación y Cultura Visual. *Fernando Hernández*. (AGOTADO)
8. Una escuela para la integración educativa. *R. Porras Vallejo*. 2ª edición
9. Repensar la enseñanza desde la diversidad. *E. Rubio y L. Rayón* (Comps.)
10. La evaluación compartida: Descripción y análisis de experiencias en
Primaria, Secundaria y formación del profesorado en el área de Educación
Física. *Víctor Manuel López Pastor*

Colección Colaboración Pedagógica:

1. Hacer la escuela. *M. Alcalá, Toñi Corpas, ...* 2ª edición
2. Una ventana abierta en la escuela. *J. Lanuza y otros*
3. La realidad entra en la escuela. *F. Bastida y M. Gimeno*
4. Método natural de aprendizaje: La escrileitura. *Paul Le Bohec*
5. Rémi a la conquista del lenguaje escrito. *Paul Le Bohec*
6. Cooperar en clase. *A. Campliglio y R. Rizzi*
7. ¿Enseñar o aprender a escribir y a leer? I. Aspectos teóricos del proceso
de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito.
F. Carvajal y J. Ramos 2ª edición
8. ¿Enseñar o aprender a escribir y a leer? II. Formación y práctica docente.
F. Carvajal y J. Ramos
9. De la educación infantil y su crítica: Dilemas curriculares, escolaridad
temprana y discusión ideológica. (Vol. I).

Colección Ideología, Pensamiento y Educación:

1. Ver, saber y ser: Participación, evaluación, reflexión y ética en el
desarrollo de las organizaciones educativas. *Mª Dolores Díaz Noguera*
2. La cooperación en la educación. *Rinaldo Rizzi* 2ª edición
3. Cultura y Educación. *Lawrence Stenhouse*
4. ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?
Michael Fullan y Andy Hargreaves
5. Los discursos redentores de las Ciencias de la Educación. *Th. S. Popkewitz*
6. Los feminismos en la Educación. Una introducción. *Gaby Werner*
7. Innovación y cambio. *Jean Rudduck*
8. Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales.
Tomaz Tadeu da Silva

Con Voz Propia:

1. Maestros con maestros. Peripecia de un grupo en formación.
Rosa Inmaculada Gómez Latorre, Manuel Jaimez y Antonio Sánchez Peláez

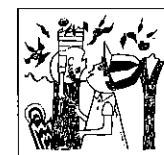
Víctor Manuel López Pastor

La evaluación compartida: Descripción y análisis de experiencias en Primaria, Secundaria y formación del profesorado en el área de Educación Física

Prólogo:

Juan Manuel Álvarez Méndez

Publicaciones M.C.E.P. SEVILLA



Directores de la colección:

Joaquín Ramos García

Diego Navarro Núñez

Antonio Sánchez Román

DEDICO ESTE TRABAJO,

A mis padres: Víctor y Matilde,
quienes me animaron a continuar estudiando
cuando todo eran dudas.

1ª edición Morón - Sevilla, Septiembre 2000
© de esta edición Cooperación Educativa Kikiriki
Apartado de Correos, 117
41.530 - MORÓN (SEVILLA)
Tel./fax: 95 585 48 50
kikiriki@Cooperacioneducativa.com
administracion@Cooperacioneducativa.com
suscripciones@Cooperacioneducativa.com
pedidos@Cooperacioneducativa.com
<http://www.Cooperacioneducativa.com>

Derechos reservados

Depósito legal: SE-1.381-2000

I.S.S.N. de la colección: 1134-3257

I.S.B.N. de la obra: 84-89042-25-X

Ilustración de portada: Ramón Castellano

Imprime: I. G. Morón Grafidós, S.L.

Tel. 95 585 35 63 Fax 95 585 49 46

41530 Morón de la Frontera (Sevilla)

“Celebración de la Subjetividad”

“Yo ya llevaba un buen rato escribiendo *Memoria del Fuego*, y cuanto más escribía más adentro me metía en las historias que contaba. Ya me estaba costando distinguir el pasado del presente: lo que había sido estaba siendo, y estaba siendo a mi alrededor, y escribir era mi manera de golpear y de abrazar. Sin embargo se supone que los libros de historia no son subjetivos.

Se lo comenté a don José Coronel Urtecho: en este libro que estoy escribiendo, al revés y al derecho, a luz y a trasluz, se mire como se mire, se me notan a simple vista mis broncas y mis amores.

Y a orillas del río San Juan, el viejo poeta me dijo que a los fanáticos de la objetividad no hay que hacerlos ni puto caso:

- No te preocupes- me dijo. - Así debe ser. Los que hacen de la objetividad una religión mienten. Ellos no quieren ser objetivos, mentira: quieren ser objetos, para salvarse del dolor humano.”

(Eduardo Galeano. “*El libro de los abrazos*”, pp. 106).

AGRADECIMIENTOS

Aunque las deficiencias, errores, y lagunas de este libro son responsabilidad exclusivamente mía, tras su elaboración está el esfuerzo, colaboración, ayuda y ánimos de un nutrido grupo de personas. A continuación hablo de ellas, para que no queden en el olvido y para mostrarles mi agradecimiento.

Y así, es de rigor manifestar mi agradecimiento a Juan Manuel Álvarez Méndez, más que por sus amplios conocimientos y la acertada dirección de mis trabajos, por su atención y su inmenso valor humano; con la confianza de que continúe siendo un espejo en que mirarse, para ir creciendo como él en bondad y sabiduría.

A Pilar (mi esposa, mi amiga, mi compañera...) por cada una de las lágrimas y las risas compartidas... y por las que vendrán.

A Luis Torrego, incansable maestro y educador; comprometido con la lucha por un mundo más justo y humano; por su permanente apoyo, enseñanza y ejemplo; con el deseo de que podamos continuar disfrutando de los colores de la vida y superando los grises.

A Isaac, por animarme a continuar por la vía del estudio y la docencia; así como por enseñarme a ver el mundo desde una perspectiva más humana.

A Esther, Juan, Mariam, Roberto, Jesús, Javier, Alberto, César, Jesús, Fernando,... protagonistas de algunas experiencias que aquí se presentan, y de miles de horas de ilusión y trabajo compartido que por no caber son menos valiosos e interesantes.

A todos mis alumnos y alumnas, por su amistad y colaboración, así como por sus interesantes reflexiones, críticas, y debates sobre el sistema de evaluación que comparto con ellos.

A Juan, por su amistad y colaboración con la transcripción de la bibliografía; y a Jesusa, por su buena disposición y paciencia ante mis reiteradas peticiones y préstamos de libros, así como por ser ejemplo de constancia en la permanente búsqueda de conocimiento.

ABREVIATURAS UTILIZADAS

EF	Educación Física
EFE	Educación Física Escolar
Procesos E-A	Procesos de enseñanza-aprendizaje
LOGSE	Ley Orgánica para el Gobierno del Sistema Educativo
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
FP	Formación Profesional
BUP	Bachillerato Unificado Polivalente
TPC	Tratamiento Pedagógico de lo Corporal
CRA	Centro Rural Agrupado
CPR (CEP)	Centro de Profesores y Recursos (antes Centro de Profesores)
I-A	Investigación-acción o investigación en la acción.
IC	Investigación colaborativa.
FIP	Formación Inicial del Profesorado
FPP	Formación Permanente del Profesorado.

- ABREVIATURAS INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN DE DATOS -

IFA	Informe final de autoevaluación
AI,(1)	Autoinforme, (primer cuatrimestre)
AIF	Autoinforme final
DI	Diario del investigador
DP	Diario del profesor
DC	Diario del coordinador (Grupos de I-A)
CC	Cuaderno de campo (del profesor).
ES	Entrevista semiestructurada
EP	Entrevista personal (informal o semiestructurada)
EG	Entrevista grupal (semiestructurada o abierta)
RE	Revisión de los borradores por los implicados

INDICE

- PRÓLOGO.....	21
- INTRODUCCION.	31
- Breve introducción a cada capítulo	34
Capítulo I - "RACIONALIDAD Y EDUCACIÓN". LOS MODELOS DE PENSAMIENTO COMO CONDICIONANTES DE NUESTRAS TEORÍAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS.	
- Introducción: ¿Qué quiero decir con "Racionalidad"?	39
1- Las diferentes racionalidades.	
- La racionalidad técnica	40
- La racionalidad práctica	42
- Teoría crítica y práctica crítica.....	44
2.- Sobre como las dos racionalidades (técnica vs práctica) constituyen un marco conceptual que nos ayuda a situar y entender los diferentes planteamientos educativos.	
1.- Los paradigmas en educación.....	48
2.- Las diferentes concepciones curriculares y su conexión con el tipo de racionalidad.....	53
2.1. El currículum como programación por objetivos. La magia de los planteamientos técnicos	54
2.2. El currículum como proyecto y proceso	61
3.- La Formación del Profesorado	70
4.- Investigación Educativa: Planteamientos y metodología en función de la Racionalidad	80
3. Algunas reflexiones sobre racionalidad curricular y reformas educativas en nuestro país.	
1.- El currículum por objetivos en la legislación educativa en España	84
2.- Una muestra eclecticismo contradictorio: la propuesta curricular de la LOGSE	85
3.- Otras consideraciones sobre el currículum y la legislación educativa	89

Capítulo II.- EVALUACIÓN, EDUCACIÓN y RACIONALIDAD CURRICULAR. FINES, USOS Y FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN.

-Introducción.95

1- Algunas reflexiones en torno a las cuestiones más habituales sobre evaluación educativa en la bibliografía.

1. Delimitación del concepto de evaluación educativa. Fines y usos96

2. Sobre la confusión semántica del término "evaluación" en Educación. Algunas dudas e interrogantes98

2.- Fines, usos y funciones de la evaluación desde la racionalidad técnica y el currículum por objetivos.

- INTRODUCCIÓN: El papel de la evaluación en el currículum por objetivos103

1- La evaluación como medición y como calificación108

2- Las funciones "sociales" asignadas a la evaluación119

-La evaluación como: reproducción121

-como clasificación, jerarquización y selección123

-como control y poder124

3- A modo de conclusión: la función política de la evaluación ..128

3.- Fines, usos y funciones de la evaluación desde la racionalidad práctica y el enfoque curricular como proyecto y proceso.

1- Las funciones de la evaluación desde la racionalidad práctica ..130

La evaluación como reflexión y reflexión crítica130

La evaluación como análisis y mejora133

La evaluación como comprensión, ayuda, diálogo y aprendizaje134

La necesaria potenciación de la evaluación informal136

Características de la evaluación educativa desde una racionalidad práctica137

La clave del proceso evaluativo. La necesidad de optar139

2- Aspectos claves que emergen y propuesta que planteamos140

La evaluación desde/en una educación democrática141

Por una evaluación para el aprendizaje y la enseñanza151

La calificación dialogada. Buscando soluciones al problema de cómo compaginar la evaluación compartida y la calificación156

Capítulo III.- LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL ESTADO DE LA CUESTIÓN.

1.- Racionalidad curricular y evaluación en Educación Física.

1.- El falso debate entre "evaluación objetiva" y "evaluación subjetiva". Las dicotomías que subyacen161

2.- Propuesta de un marco curricular metateórico para la enseñanza y la evaluación de la Educación Física164

A- Educación Física y Racionalidad Técnica: el discurso físico-deportivo de rendimiento y el predominio de la concepción curricular por objetivos166

B- Educación Física y Racionalidad Práctica: el discurso participativo-educativo y el desarrollo de la concepción curricular como proyecto y proceso168

2.- El problema a investigar: buscando alternativas al modelo de evaluación dominante en Educación Física170

- La emergencia de un "dilema" en nuestra práctica docente y la búsqueda de soluciones171

Capítulo IV.- LA AUTOEVALUACIÓN Y LA EVALUACIÓN COMPARTIDA. Una propuesta contrastada en el área de Educación Física.

1.- Características de la evaluación que entendemos177

2.- Un modelo basado en la evaluación compartida profesor-alumno y la autoevaluación del alumnado177

1.- La autoevaluación del alumnado178

2.- El enfoque de Educación Física en que se apoya nuestra propuesta183

3.- Los criterios de calidad evaluativa. Buscando criterios de metaevaluación educativa184

4.- Sobre la posible aplicabilidad a la enseñanza de los estudios sobre autoevaluación del profesorado, centros y programas educativos185

5.- Metodología: Como llevamos a cabo este modelo de autoevaluación y evaluación compartida187

En primaria189

En enseñanza secundaria	189
En formación inicial del profesorado	191
En formación permanente del profesorado	192
3.-Implicaciones de la evaluación y la autoevaluación en la formación del profesorado. Razones para su implantación y difusión	192
Capítulo V: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN COMPARTIDA EN PRIMARIA Y SECUNDARIA.	
- Introducción: algunas aclaraciones necesarias	199
- Estructura de los casos	199
1.- Primer caso: experimentando y perfeccionando un sistema de “autoevaluación” y “evaluación compartida” en enseñanza secundaria a lo largo de tres cursos académicos	200
1.- Contextualización	201
2.- Explicación del sistema de evaluación y la metodología utilizada	204
3.- Resultados más relevantes	207
2.- Segundo caso: la utilización de un cuestionario de autoevaluación en un centro de educación primaria	221
1.- Contextualización	222
2.- Explicación del sistema de evaluación y la metodología utilizada	223
3.- Resultados más relevantes	224
Capítulo VI: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN COMPARTIDA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.	
- Introducción	231
- Tercer caso: la Autoevaluación y la Evaluación Compartida en la Formación Inicial del Profesorado.	231
1.- Contextualización	231
2.- Explicación del sistema de evaluación y la metodología utilizada	233

3.- Resultados más relevantes	233
- Cuarto caso: la autoevaluación en la formación permanente del profesorado. El caso de un grupo de trabajo.	242
1.- Contextualización	243
2.- Explicación del sistema de evaluación y la metodología utilizada	245
3.- Resultados más relevantes	246
Capítulo VII.- ALGUNAS REFLEXIONES, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES A PARTIR DE LAS EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN COMPARTIDA.	
1.- Grado de cumplimiento de las finalidades del sistema de evaluación empleado	257
1.- Algunas consideraciones	257
2.- Una evaluación al servicio del proceso y los implicados	258
Alumnado	258
Proceso de E-A	259
Profesorado	259
2.- Entre las limitaciones y las posibilidades	260
3.- Aspectos a tener en cuenta para la puesta en práctica y perfeccionamiento de estos sistemas de evaluación.....	263
1.- La puesta en práctica de sistemas de evaluación compartida: aspectos claves y condiciones previas	263
2.- Algunas propuestas respecto a la necesaria adecuación de los instrumentos y el perfeccionamiento del sistema de evaluación	264
- BIBLIOGRAFIA SELECCIONADA	267
- ANEXOS	285

Prólogo

El sentido formativo de la evaluación en Educación Física

Hay temas en el campo educativo que con cierta frecuencia llaman socialmente la atención más allá del ámbito propio de lo académico, muestra de que la escuela *vive*, que está ahí, que *se mueve*; y, sobre todo, en ciertas épocas del año, hasta preocupa extraordinariamente a personas ajenas a ella misma. Una de las cuestiones que periódicamente se sienten es la de la evaluación.

Como un axioma incuestionable, todo lo que se enseña es o puede ser objeto de evaluación. Evidentemente, no todo lo que se aprende lo es del mismo modo ni con la misma intención. Y en una amalgama que la mayoría de las veces desemboca en confusión, se meten en el mismo saco referentes de índole dispar, si bien tradicionalmente relacionados con el rendimiento de los alumnos en la escuela, en cualquier área de conocimiento. Además, todos son tratados de modos muy similares y con fórmulas e instrumentos muy parecidos. Entre estas cuestiones, la evaluación es una. Así, el mismo término evaluación, con sus matices (continua, formativa, sumativa, criterial; tradicional, renovadora, normativa...), las calificaciones, las notas, los controles, e inexorablemente unidos, los exámenes, las tareas para la casa, conforman un *campo semántico* propio en el que todo parece sobreentenderse, aunque muy pocas veces se expliciten, menos se expliquen, los significados. De la falta de claridad es fácil que surja la confusión que puede llevar a prácticas contrarias de los principios de los que se parte; e incluso, en la confusión pueden encubrirse formas arbitrarias de actuar.

A esta situación, que podemos considerar interna al propio entorno académico, podemos añadir la intervención y expectativas de los padres; y en menor medida, de los alumnos, que parece ser que no tienen mucho que decir con respecto a su rendimiento, puesto que ellos ya han tenido el momento apropiado para hacer valer su saber a través de un examen. Tal vez esto explique por qué en este contexto se habla tan poco de la *autoevaluación*, a la que pienso dedicar aquí algunas líneas. Pero vayamos por partes.

Se asume, sin mayores complicaciones, que entre las funciones del profesor, la de evaluar es incuestionable. Tampoco se discute quién —y cuándo— prepara al profesor para evaluar. Se acepta, sin mayores reparos, que los centros de formación de profesores preparan adecuadamen-

te al futuro docente para su tarea de enseñar. Si atendemos a los programas, veremos que el *qué* enseñar, identificado en muchos casos con la cantidad de información que se transmite, (pre)ocupa en exceso. Y, hasta extremando los términos, se puede decir que es sólo lo que preocupa, puesto que a esta tarea se dedica la mayor parte de los esfuerzos y del tiempo; de ahí que las energías de formación-información se consagren preferentemente a decir a los futuros profesores qué enseñar (contenidos). En menor medida se dedica el tiempo a la formación didáctica que tiene que ver las dimensiones educativas de aquellos contenidos y con el valor formativo de los mismos; también tiene que ver con cuestiones de métodos (cómo enseñar)..

Tampoco se dedica mucha atención —en muchos casos ni se plantean— qué es enseñar, qué es aprender y qué mecanismos entran en juego en estos procesos, por simplificar la complejidad que abarca toda la formación educativa.

De las facultades o del INEF salen los futuros profesores de Enseñanzas Medias y de Universidad con un bagaje de conocimientos nada desdeñable. Pero en niveles de formación básica lo que importa es saber qué hacer *formativamente* con ellos en el aula, sobre todo si la tarea se complica, a no ser que su quehacer sea *contarlos, explicarlos, exponerlos*. Y es fácil caer en la trampa autoexculpatoria e infundadamente corporativista: “Es que los alumnos de hoy no tienen interés por aprender, faltan motivos para querer saber...”. Consecuencia: se confirma la profecía del suspenso diagnosticado. ¡Y tanto que sabe el profesor! Pero es incapaz de *enganchar* con los alumnos, sobre todo, con los que más lo necesitan.

Más allá de las cuestiones técnicas de la evaluación, a las que se reduce tanto la formación docente, las preguntas que surgen a modo de reflexión, más que con la intención de obtener una respuesta contundente, son varias: ¿Qué evalúa el profesor? ¿Cómo evalúa el profesor? ¿Para qué y para quién evalúa el profesor? ¿Al servicio de quién y de qué está la evaluación que ejerce el profesor? ¿Qué papel desempeña el sujeto que aprende a la hora de evaluar su propio aprendizaje? ¿Qué papel desempeñan en la evaluación los otros compañeros de aula que comparten espacios, tiempos, esfuerzos y experiencias similares cuando la tarea de aprender se realiza de un modo compartido, trabajo en grupo, debates, construcción social del aprendizaje en fin?

Cuando llega al aula, cuando conoce al grupo de alumnos, el profesor ‘sabe’ que en muchos casos *el fracaso escolar ‘está ahí’* ¿Qué actitud toma frente a este hecho, que actitud adopta frente al fracaso que reconoce que ‘*está ahí*’? ¿Qué hace para evitarlo? ¿Cómo hace frente a esta situación que ya conoce por experiencias de cursos anteriores? ¿Lo incluye como parte de la programación? ¿Acaso no programa su actividad didáctica, programa el curso para asegurar el éxito de quienes con él aprenden? ¿O sólo programa la distribución de los contenidos según las fechas clave, como pueden ser los días de exámenes, para la previsión de que se cumpla el calendario?

Contenido de la evaluación

Parece que la pregunta sobre el contenido de la evaluación —*qué evalúa el profesor*— tiene una respuesta aparentemente fácil. Se da por sobreentendido que ‘lo que sabe el alumno’, que equivale a decir que evalúa “el aprendizaje del alumno”. Es una respuesta inequívoca y de sentido común, y sobre todo, recoge un sentimiento bastante extendido e implícitamente compartido. En esto, probablemente el porcentaje de acuerdo sería elevado entre las respuestas que indagan lo que evalúa el profesor.

En efecto, siempre “nos lo han dicho”, siempre el profesor ha oído que a través de un examen, o de cualquier otra prueba, lo que se pretende saber es si el alumno ha aprendido, aunque algunas veces, *lapsus* del oficio, se oiga decir que se trata de averiguar si los alumnos han estudiado, trastrueque conceptual que lleva el marchamo de control, descartadas por prudencia otros usos menos confesables, que el ejercicio de poder conoce de vericuetos múltiples para el encubrimiento y el disimulo.

Y el alumno entra en un engranaje de escolarización desde una edad muy temprana por medio del cual llega a ver como normal, entre otras cosas, que el profesor evalúe lo que ha aprendido sin contar con él; incluso lo asume porque son cuestiones resueltas antes de haberse formulado la pregunta.

¿Y los padres? Igual. Sólo que ellos hablarán de las *notas*, que es lo que realmente importa ante el círculo social en el que el hijo y la familia se desenvuelven. Sobre ellas se deposita una confianza absoluta,

auque los caminos que los alumnos y los profesores recorren para llegar a ella resulten inextricables. Y si preguntáramos a los profesores *qué evalúan* podría darse el caso del menosprecio, porque lo obvio resulta siempre enojoso de explicar y la prudencia aconseja no indagar sobre asuntos que tienen marcados los límites de pertenencia.

A modo de sospecha, que convierto ya en hipótesis, pienso que consuetudinariamente se evalúa *lo que se enseña* más que *lo que el alumno aprende*; y se evalúa *tal cual* fue el discurso de transmisión de los contenidos, ambos aspectos diseñados coincidentemente en los libros de texto, convertidos en *vademecum* inseparable y a veces insustituible de profesores y alumnos. Sigo en el terreno de la sospecha porque afirmar-lo taxativamente sería cometer injusticia con un número considerable de profesores que se atreven honesta y razonablemente por otros derroteros de invención y de ensayo, de búsqueda originales –y en la presente obra podemos encontrar varios ejemplos–; pero en esta dinámica de reflexión pienso que se evalúa –al final suele quedarse en simple *medición*, que se traduce en *calificación*– lo ya dado, lo que *ya se sabe* o *se sospecha que se sabe*, por más que en el momento crucial del examen al alumno se le olvide. Pero seguro que si lo que en ese momento se le ha olvidado –que, por supuesto, acarrea el inminente *suspense*, allá las consecuencias– es realmente importante y estimulante, e interesa de verdad, el alumno volverá sobre él por necesidad o por curiosidad, dentro o fuera del aula, porque tiene razones para aprenderlo, a no ser que el proceso de transmisión haya sido tan nefasto que prefiera olvidarlo de una vez por todas. ¿Por qué, si no, tantos conocimientos *interesantes* los hemos dejado definitivamente en la cuneta? ¿Y por qué otros, *a pesar de* una baja calificación, despiertan en nosotros un atractivo irresistible y volvemos a ellos de nuevo, cuando los comprendemos?

En cambio, se presta muy poca atención a cómo aprende la persona a la que se dirigen tantos propósitos de aprendizaje y a *cómo se adquiere, crece y se desarrolla* el pensamiento por medio de unos contenidos que hay que estructurar convenientemente de modo que algún día –el futuro comienza en la escuela– pueda el sujeto educado aplicar creativamente el conocimiento creando más conocimiento. De lo contrario, lo convertimos en sujeto consumidor y reproductor de lo dado, que ya es historia.

Formas y objetivos de la evaluación

He hablado de lo que se evalúa. ¿Cómo evalúa el profesor? Necesariamente debo seguir en el terreno de las hipótesis, y con ellas, en el de la prudencia. Pero pienso que un número elevado de profesores evalúa según los evaluaron a ellos, por más que en alguna ocasión haya asistido a algún curso en el que les haya explicado alguna técnica o algún que otro recurso ingenioso. Al final, hacer lo que hicieron con uno suele ser un recurso que se repite con frecuencia y no tanto cómo le han dicho que tenía que hacer. Es el trecho entre el dicho y el hecho, que no se cierra, más bien se agranda. Y si volvemos la vista atrás, sobre nuestros pasos como alumnos, hoy profesores, podremos ver cuán poco satisfechos quedábamos entonces. ¿Se vuelve selectiva nuestra memoria, que no nos acordamos hoy de aquellos malos ratos, de aquellas ansiedades y desajustes emocionales, de aquellas frustraciones, porque “salí precisamente lo que no había estudiado”; o “en el momento culminante del examen la mente se quedó en blanco”; o “porque copié mal la pregunta”; “ese es tu problema”, que nos decía el profesor? ¿A cuántos no le habrán dicho que “entender el enunciado de un problema es parte del problema”, en el examen de matemáticas; y tú, por *cuestiones de lengua* (?) suspendías *los números*? ¿Por cuántos segundos de más se dio una baja calificación en Educación Física? ¿Cuántos centímetros necesitamos saltar para aprobarla?

¿Para qué evalúa el profesor? Es parte de su oficio, parte de su *ser-profesor*. Evalúa porque está legitimado para ello, y en la legitimación va implícito el legado social que ella comporta. Al final, el profesor, que aprendió contenidos específicos de especialización en sus años de formación, se convierte de pronto en sancionador en un orden social. Se evalúa para la selección, se evalúa para la competencia, que es lo que queda detrás de tanta palabra que anuncia y proclama otras funciones. Piénsese, sigo con las hipótesis, si no: *aprobado/suspense*, vale o no vale. *Destino*: Formación Profesional, Universidad, abandono. *Titulado*: con aprobado de promedio frente a un número uno de promoción, se sabe o no se sabe, cartas credenciales al segundo; al primero y al último, allá con su suerte. Y todo consecuencia directa o derivada de unas calificaciones (*notas*) que no siempre son bien entendidas y, menos, explicadas y a las que se les otorga un valor desmesurado que no les corresponde más allá de la simple conveniencia. Lo que sí dejan claro es que desempeñan funciones que no se corresponden con la función formativa que *también* se les supone.

La autoevaluación

Quedan dos consideraciones más que no quise plantear al principio sobre la base de dos preguntas para la reflexión: ¿Quién evalúa? ¿Al servicio de quién está la evaluación que el profesor realiza en el aula? Las dos cuestiones planteadas vienen a coincidir en una más general: ¿Qué papel desempeñan los sujetos que aprenden en el momento clave de la evaluación?

Respecto a la primera, se da por obvio que el profesor es el que tradicional y usualmente tiene la responsabilidad de evaluar. También resulta evidente que el alumno es el sujeto a evaluar. Pero, ¿por qué no se contempla la posibilidad, con una carga muy alta de valor formativo, de que participe el sujeto que aprende en el proceso mismo que le lleva a aprender? ¿Por qué el sujeto al que se le califica no tiene arte ni parte activa en esa decisión final? ¿No hay factores internos muy importantes en el aprendizaje que sólo el agente de aprendizaje puede conocer? ¿No se proclama con insistencia que el alumno es responsable de su propio aprendizaje?

Si hemos de creer en el valor que representan las palabras, esto mismo nos debe llevar a pensar que quien aprende necesita participar en la evaluación de su propio aprendizaje y conocer, a través de la reflexión que supone la evaluación, la *calidad* del proceso que ha llevado a ciertos resultados. Conocerá también las razones que le han llevado a resultados no previstos, a equívocos, a errores. También conocerá los caminos que aseguran aprendizaje significativamente relevante. En ambos casos, aprenderá *de* y *con* la evaluación, y no *a pesar de* la evaluación, que de ser amenaza se convertirá en una oportunidad más de aprender consciente e inteligente. En esta interpretación, la calidad de la información que aportan las correcciones, comentarios, aclaraciones que haga el profesor son particularmente decisivas. Rayar en rojo los errores, hábito tan irracional y tan extendido como aceptado, frena de una vez cualquier intención formativa y da por concluido un asunto que debería permanecer abierto al diálogo hasta que asegure el aprendizaje deseado, el aprendizaje correcto, el aprendizaje pertinentemente significativo, tanto para quien enseña como para quien aprende.

Por otra parte, si lo que se evalúa es el aprendizaje, y se acepta que el aprendizaje es una cuestión personal, íntima, con repercusiones públicas si se quiere, pero ejercicio de voluntad y de decisión del propio suje-

to que aprende, ¿por qué no puede participar el alumno en un proceso que lo implica totalmente, con todo su ser? ¿Y por qué el profesor como sujeto que comparte responsabilidades queda exento de este proceso autoevaluador?

Por la misma razón de coherencia, si se acepta que el poder intelectual del sujeto que aprende es por naturaleza activo, dinámico, la comprensión debe participar igualmente de la actividad del mismo. Es el sentido profundo que tiene la idea de la construcción del conocimiento, que siempre será activa, participada, social, por más que el acto de aprender corresponda al propio sujeto que desea aprender.

Frente a una tendencia cada vez más asentada, y cada vez más asumida de control, necesitamos trabajar en la elaboración de un discurso que reivindica la emancipación a través de la apropiación de las responsabilidades que se derivan de las acciones que el sujeto emprende. Si son de aprendizaje, y el profesor le da la oportunidad, esta misma postura lleva a la necesaria *evaluación compartida*, sea en la forma de *autoevaluación*, sea en la de *coevaluación*, según haya sido la forma de aprender. Ambas modalidades no se oponen. Se complementan asegurando el enriquecimiento de quienes aprenden.

Aunque suele estar ausente de los discursos sobre evaluación, hay una cuestión que no puede quedar al margen. Se formulan con carácter sustantivo, como si aquilataran la esencia misma de la evaluación, preguntas sobre el *cómo*, el *quién* y el *cuándo* de la evaluación. Son parte del proceso evaluador. Lo que queda encubierto o simplemente al margen es el interés por explicitar *al servicio de quién* está la evaluación. Y ésta es una cuestión clave que desde el interés ético y desde las inquietudes profesionales no puede quedar al margen de las preocupaciones de los profesores.

Como decía, la cuestión escolar se mueve. Pero necesita además revolverse sobre sí misma en la búsqueda de su propia identidad y de su propia función *esencialmente formativa*. La evaluación no puede limitarse, en una forma de empobrecimiento, a calificar, que termina siendo base para la clasificación (primero académica; después, sociolaboral) de los alumnos.

En una sociedad democrática la escuela no puede ser una expendedoría de títulos, ni tan siquiera limitarse sólo a transmitir información o a instruir en una serie de destrezas o habilidades, sean físicas o sean

mentales, por más que se acepte de un modo acomodaticio y funcionalista que su papel sea la de mantener o reproducir un *statu quo* determinado. No nos engañemos. Ni nos dejemos engañar.

La obra Víctor Manuel que tenemos delante es una invitación que abre caminos nuevos tanto desde la reflexión como desde la 'práctica activa' -el autor conoce bien el terreno en el que se mueve, desde la práctica deportiva de elite hasta la práctica docente en la que ejerce con intención manifiestamente *educativa*-. El autor no pretende hacer de la Educación Física un área de competición y de selección sino de formación cívica, en la que la dimensión física se integra en una formación integral. En ella las separaciones sólo sirven como artificio de conveniencia. Lo que queda y lo que importa es el equilibrio.

El libro ofrece pautas de reflexión en áreas de conocimiento en las que falta mucho por andar. De hecho, la Educación Física permaneció por mucho tiempo en terrenos en los que la penumbra no permitía ver con claridad el valor educativo y formativo que en sí encierra. Tal vez la el libro permita desbrozar caminos que posibiliten *lecturas distintas* de parcelas que necesitan abrirse a nuevas formas de entender y de hacer. Esta es una invitación.

Juan Manuel Álvarez Méndez

Introducción

Este libro pretende ser una introducción Y UNA INVITACIÓN a la puesta en práctica de formas de EVALUACIÓN COMPARTIDA entre los principales implicados en los procesos Educativos y de Enseñanza. Debido a nuestra trayectoria profesional las experiencias que aquí se presentan y analizan han sido llevadas a cabo desde el Área curricular de Educación Física, pero entendemos (y esperamos-deseamos) que puedan ser útiles a todo el profesorado de diferentes áreas, contextos y ámbitos educativos, en un doble plano: tanto las razones en que nos fundamentamos (y que son las que nos llevan a buscar y realizar este tipo de evaluación), como la metodología que utilizamos.

Si así fuera, ésta sería nuestra mayor satisfacción.

Entendemos que la relación teoría-práctica en Educación debe ser constante, bidireccional (con idas y venidas continuas) y entrelazada. Hay que evitar tanto el peligro del simple activismo como el de la mera especulación teórica alejada de la realidad. Uno de los aspectos que más me están preocupando últimamente es la concepción tan extendida como habitual que identifica la "Teoría" con "la Palabra" (*el discurso, el debate*) y "los conceptos"; y la "Práctica" con "el Hacer" (el mero activismo) y los "procedimientos". No acabo de comprender esta separación tan excluyente. Entiendo que es necesaria la unión entre "el hacer" y "el reflexionar sobre lo hecho" y "el tomar decisiones sobre la acción"; entre "el hacer" y "el poner filtros y condiciones a la acción" (razones educativamente valiosas).

En este sentido este libro quiere dar a conocer no sólo nuestras experiencias y prácticas educativas, sino, sobre todo, explicar las razones y CONVICCIONES EDUCATIVAS que nos llevan a actuar como actuamos, que nos han conducido a buscar un sistema de evaluación más coherente con nuestras ideas; así como explicar cuales son los grandes marcos de pensamiento que están influyendo y condicionando una y otra vez nuestra cultura profesional (nuestras prácticas educativas y nuestras ideas sobre dichas prácticas). Creo que cuanto más conscientes seamos de dichos marcos de pensamiento, más fácil será perfeccionar nuestras prácticas para avanzar hacia una enseñanza marcadamente educativa y democrática.

- **BREVE INTRODUCCIÓN A CADA CAPÍTULO.**

Este libro está dividido en siete capítulos.

En el Capítulo I analizamos y explicamos como los modelos conceptuales en que basamos nuestro pensamiento y comprensión de las cosas (racionalidades) condicionan nuestras teorías y prácticas educativas. Planteamos la existencia de dos racionalidades básicas (*racionalidad técnica y racionalidad práctica*). También planteamos cuales son sus discursos, enfoques y planteamientos científicos; así como la relación que guardan una serie de aspectos educativos: paradigmas, concepciones curriculares, formación del profesorado e investigación educativa. El capítulo concluye con un análisis de la legislación educativa española desde 1970 hasta la actualidad en función de la estructura ya explicada.

En el Capítulo II se analizan las relaciones entre **Evaluación y Educación**, así como los fines y los usos de la evaluación educativa. Este capítulo está dividido en tres grandes apartados. Los dos primeros suponen un análisis de los fines, usos y funciones de la evaluación educativa desde la racionalidad técnica y desde la racionalidad práctica; y el tercero plantea el modelo de evaluación educativa que emerge desde planteamientos de racionalidad práctica (la *Evaluación Compartida* como propuesta de evaluación formativa en una educación democrática).

En el capítulo III nos centramos en la temática de la evaluación en el área curricular de la Educación Física, realizando una serie de reflexiones sobre el estado de la cuestión. En un primer apartado explicamos como las diferentes racionalidades y concepciones curriculares dan lugar a dos enfoques de enseñanza de la EF marcadamente diferentes, que están estrechamente relacionados con el tipo de evaluación que plantean. En un segundo apartado explicamos porqué nuestro esfuerzo se centra en la búsqueda de alternativas educativamente valiosas al modelo de evaluación dominante en Educación Física; fruto de la cual ponemos en práctica y analizamos sistemas de evaluación basados en la autoevaluación y la evaluación compartida.

En el capítulo IV planteamos estas propuestas de AUTOEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN COMPARTIDA, llevada a cabo y contrastada en el área de Educación Física; explicando las razones que nos llevan a

optar por estos enfoques, la fundamentación teórica en que se basa, las características que posee y, finalmente, la metodología que empleamos para llevarla a cabo en los diferentes niveles y contextos del sistema educativo.

En el capítulo V se presentan los resultados correspondientes a la puesta en prácticas de experiencias de autoevaluación y evaluación compartida en Primaria y Secundaria; mientras que el capítulo VI se presentan los casos correspondientes a la Formación del Profesorado (Inicial y Permanente).

Por último, el capítulo VII se presentan algunas reflexiones, conclusiones e implicaciones a partir de las puestas en práctica de estos sistemas de evaluación; centradas en tres aspectos: el grado de cumplimiento de las finalidades pretendidas, las limitaciones y las posibilidades y, por último, una serie de aspectos a tener en cuenta para la puesta en práctica y perfeccionamiento de estos sistemas de evaluación.

Capítulo I

“RACIONALIDAD” Y EDUCACIÓN.
LOS MODELOS DE PENSAMIENTO
COMO DONDICIONANTES
DE NUESTRAS TEORÍAS Y PRÁCTICAS
EDUCATIVAS.

“El primer paso para que los hombres se comprendan consiste en hacer que reconozcan el modelo o modelos que dominan y penetran su pensamiento y acción. Como todos los intentos de hacer conscientes a los hombres de las categorías con las que piensan, se trata de una actividad difícil, y a veces dolorosa, que produce con facilidad resultados profundamente inquietantes. La segunda tarea consiste en analizar el modelo en sí, lo que compromete al analista respecto a su aceptación, modificación o rechazo y, en este último caso, en la elaboración de otro más adecuado que lo sustituya.

(BERLIN, 1962:7)

Introducción: ¿Qué quiero decir con “racionalidad”?

Este capítulo tiene sentido como *explicación de los modelos de pensamiento* que condicionan las formas de entender la Educación y la Evaluación Educativa. Entiendo que los fines y los usos dados a la evaluación educativa adquieren todo su sentido sólo cuando se explican los modelos de pensamiento (las *racionalidades*) que subyacen, así como las concepciones curriculares que sirven de marco conceptual; esto es, cuando entendemos por qué pensamos como pensamos. Sólo en ese marco la práctica evaluativa escolar encuentra su significado, y permite actuar coherentemente.

Considero que es difícil que la evaluación educativa pueda ser entendida en toda su complejidad sin referencia a una meta-teoría¹. Las diferentes aproximaciones específicas (materiales curriculares, artículos, libros, experiencias, discursos,...) que se realizan sobre las diferentes temáticas educativas: paradigmas, currículum, investigación, formación del profesorado, enseñanza, aprendizaje, “evaluación”... se apoyan en unos marcos teóricos y conceptuales que pueden ser más fácilmente comprendidos y explicados si utilizamos en concepto de “RACIONALIDAD”.²

-
1. En este sentido, el concepto de “Racionalidad” que voy a utilizar a lo largo de este libro es más bien un concepto “Meta-teórico” (una teoría sobre las teorías, una teoría sobre los modelos y estructuras de pensamiento).
 2. En este sentido, YOUNG (1993:28) entiende el concepto de “Racionalidad”, como pensamiento que mejora nuestra comprensión de las cosas y de nuestros actos. Por su parte, GIROUX (1990:43) explica que el concepto de racionalidad tiene un doble significado: en primer lugar, se refiere al conjunto de supuestos y prácticas que hace que la gente pueda comprender y dar forma a las experiencias propias y a las ajenas; en segundo lugar se refiere a los intereses que definen y cualifican el modo en que cada uno vertebra y afronta los problemas que se le presentan en la experiencia vivida.

1.1. Las diferentes racionalidades.

"Partimos de la base de que los grupos de personas se adhieren a opiniones diversas con intensidad variable y que estas opiniones pueden ponerse a prueba en un discurso serio. Pueden considerarse incluso hechos concretos y valores. El discurso racional consiste en dar razones, que no razones indiscutibles".

(HOUSE, 1990:92)

He planteado este apartado desde una perspectiva básicamente dualista entre "**RACIONALIDAD TÉCNICA**" y "**RACIONALIDAD PRÁCTICA**", puesto que entiendo que los "*discursos*" (y concepciones) considerados como "**PRÁCTICOS**" y como "**CRÍTICOS**" tienen muchos más puntos en común que diferencias, sobre todo en lo que se refiere a planteamientos educativos y evaluativos.

Creo oportuno recordar que los tres tipos de racionalidad ("*Técnica*", "*Práctica*" y "*Crítica*"), están basadas en gran medida en los planteamientos de HABERMAS (1972, 1974) sobre **Los Intereses Constitutivos del Saber** ("*Técnicos*", "*Prácticos*" y "*Emancipadores*").

1.1.1.- LA RACIONALIDAD TÉCNICA.

La denominada "**RACIONALIDAD TÉCNICA**" se fundamenta en la aplicación a las ciencias sociales de la racionalidad, conceptualización y metodología que emana de las ciencias naturales de base empírico-analítica, desde una perspectiva de investigación "*científico-natural*".

Dos de sus características más destacadas son: una confianza desmesurada en la ciencia y en la técnica como vía de solución de todos los problemas humanos (en nuestro caso, problemas educativos); y la búsqueda de explicaciones científicas de tipo causal, que puedan dar lugar a leyes generales.

Estos planteamientos se corresponden con la investigación educativa típicamente positivista, basada en la psicología conductista, y caracterizada por la idea de operativización, objetivación, medida y cuantificación de las conductas. Se concibe la educación como un proceso de modificación de los patrones de conducta de las personas; y la enseñanza y el aprendizaje como procesos posibles de ser reducidos a hechos y comportamientos que pueden observarse, cuantificarse y acumularse con el fin de generalizarlos a otros entornos e individuos.

Desde estos planteamientos, más propios de la psicología conductista, se concibe la enseñanza como la aplicación del conocimiento teórico y científico en la consecución de fines educativos; esto es, como una tecnología, e incluso como una "*ingeniería*"³.

La perspectiva curricular⁴ que ha generado esta racionalidad técnica es conocida con la denominación de "**Pedagogía por objetivos**", o "**Programación por Objetivos**". Esta perspectiva curricular constituye una aplicación al mundo de la educación de un modelo industrial, centrado en el control laboral y la productividad que, por su reproducción de una racionalidad empresarial, pone el énfasis en el rendimiento y en la producción eficaz⁵. Desde esta racionalidad, los currículos, materiales e instrumentos deben estar diseñados fundamentalmente por los expertos. Del mismo modo se entiende que las reformas o cambios deben producirse en una dirección descendente, siguiendo el modelo "*centro-periferia*"; ya que el profesor realiza un trabajo fundamentalmente técnico, adaptando o aplicando instrumentos elaborados por otros⁶. Desde esta perspectiva, la formación del profesorado debe ser interpretada como un adiestramiento para estas tareas⁷.

Bajo estos planteamientos de racionalidad técnica y currículum por objetivos, el fin de la evaluación educativa es la comprobación técnica (medición objetiva y "*científica*") de los resultados finales y de la eficacia del logro. Como analizaremos con detalle en el segundo capítulo, bajo la apariencia de "*objetividad*" la evaluación (calificación) se convierte en el principal instrumento de la escuela a la hora de llevar a cabo sus funciones de reproducción social y cultural⁸. Se utiliza para ello un pensamiento burocrático (RIZVI, 1993:42-63), despersonalizado y rutinario, de tal forma que todo posible conflicto sobre valores educativos se reduce a un problema técnico.

3. Estas ideas pueden encontrarse en: SKINNER, 1970; DE LA ORDEN, 1981; SARRAMONA, 1984; FERNÁNDEZ y SARRAMONA, 1987

4. Cuando hablo de una "*perspectiva curricular*", me refiero a una forma concreta de "*hacer currículum*", un modelo que explica como diseñar y llevar a cabo la práctica educativa.

5. Todas estas ideas han sido desarrolladas por autores como: GIMENO SACRISTÁN, 1982; APPLE, 1987; PÉREZ, 1991; ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1985, 1987, 1990; ÁNGULO RASCO, 1991, 1994...

6. Para profundizar en estas ideas consultar: SANTOS GUERRA, 1994; TORRES SANTOMÉ, 1991; SCHWAB, 1989; KEMMIS, 1988:20.

7. Este planteamiento se desarrolla con más detalle en el segundo apartado de este capítulo.

8. COLLINS, 1989; APPLE, 1986, 1987, 1996; BERNSTEIN, 1987, 1988.

Bajo esta aparente asepsia y neutralidad que defiende la "objetivación" de "resultados" y "eficiencias" se esconde un discurso neoliberal, así como los intereses y la ideología social hegemónica⁹. Por eso es fundamental que pedagogos y profesores comprendan que detrás de toda visión técnica hay unos fundamentos y unos valores que la sostienen.

Valores y fundamentos que habrían de ser explicitados, ya que imponen soluciones técnicas simplificadoras a situaciones complejas, bajo la presunta asepsia de la neutralidad técnica (y la aparente no consideración de ideologías y valores en juego). Es importante comprender como las situaciones educativas, por su complejidad, generan dilemas morales, y opciones, con implicaciones éticas e ideológicas (GIMENO, 1982:11.162).

I-1.2.- LA RACIONALIDAD PRÁCTICA.

La "*Racionalidad Práctica*" parte del planteamiento de que las ciencias sociales deben poseer un carácter propio y peculiar, lo cual requiere el desarrollo y elaboración de su propio método (y no la aplicación del de las ciencias naturales a los fenómenos sociales). Está basada, por tanto, en las ciencias hermeneúticas. Sus producciones son informes interpretativos de la vida social, con los cuales trata de iluminar los procesos históricos y sociales que fundamentan el pensamiento y la acción de los agentes sociales, de tal forma que permita la interpretación de las circunstancias sociales y educativas actuales en situaciones reales y concretas (SCHWAB, 1969; KEMMIS, 1988:20-23).

Cuando SCHWAB (1969) plantea la metateoría sobre la naturaleza "*práctica*" del currículum, lo hace basándose en la diferenciación aristotélica entre "*Razón Técnica*" y "*Razón Práctica*". Según esta diferenciación, la "*acción técnica*" se caracteriza por el seguimiento de reglas para alcanzar unos fines predeterminados (acción que es evaluada en términos de eficiencia y efectividad); mientras que la "*acción práctica*" implica la elaboración de juicios morales y la resolución de posibles conflictos, ya que exigen una toma de decisiones ante situaciones concretas y complejas.

Estos planteamientos suponen entender la práctica como forma de razonamiento ("*deliberación práctica*") ante una situación social com-

9. GRAMSCI, 1971; APPLE, 1987, 1988, 1996; KEMMIS, 1988; CARR y KEMMIS, 1988.

pleja y vivida. Razonamiento y situación que suponen a menudo un conflicto (bien moral o ético, bien de intereses encontrados); y que hace necesario realizar un juicio práctico, así como una elección, junto a la asunción de la responsabilidad que esto implica. Por tanto, se concibe la práctica educativa como un tipo de proceso que necesita desarrollar procedimientos deliberativos, así como el desarrollo de las "*artes prácticas*" (SCHWAB, 1969:23).

Basándose en estas razones, desde una perspectiva de Racionalidad Práctica se concibe el currículum como una toma de decisiones educativas, y al profesor como actor del mismo (no como operario), dada la singularidad y las características particulares de los diferentes contextos educativos.

A esta perspectiva curricular que generan los planteamientos de racionalidad práctica voy a denominarla: "*Enfoque del Currículum como Proyecto y Proceso*". La concepción del currículum como Proyecto y Proceso, junto con la concepción del profesor como "*actor*" (como elaborador de su propio currículo y materiales), conduce directamente al planteamiento *del profesor como investigador de su propia práctica* (STENHOUSE, 1984,1987).

Si aceptamos este planteamiento, es fundamental una *formación del profesor* para la reflexión sobre su propia práctica, de tal forma que le permita desarrollar su capacidad de resolver problemas concretos¹⁰. Esto es, se busca preparar al profesor para la toma de decisiones sobre la base de su razonamiento práctico.

Esta conceptualización del currículum, basada en el profesor y la Escuela, se desarrolla fundamentalmente a partir de los planteamientos de STENHOUSE (1984,1987); y se haya directamente conectada a un planteamiento de la enseñanza como "*arte*", más que como "*tecnología*", precisamente por esa singularidad de cada aula y cada sujeto (SCHWAB, 1969; STENHOUSE, 1975).

Lógicamente, desde este enfoque curricular la evaluación educativa se centrará en los procesos de enseñanza y aprendizaje, más que en los resultados, pues busca la *COMPRESIÓN* de los mismos¹¹, para poder

10. SCHÖN, 1992; ELLIOTT, 1986, 1990; CARR, 1996.

11. STENHOUSE, 1984, 1987; SANTOS GUERRA, 1990, 1993.

adecuarlos. Esta finalidad da lugar a un mayor interés por la metodología cualitativa y los aspectos interpretativos.

También se entiende que la ideología que se pone en juego debe ser explicitada, pues toda actividad educativa posee un fuerte carácter ético y moral, así como una serie de implicaciones sociales.

Teoría crítica y práctica crítica. El porqué de su inclusión en la racionalidad práctica.

Anteriormente explicaba que a lo largo de este libro se podrá comprobar un planteamiento dual que sólo distinguirá entre "*Racionalidad Técnica*" y "*Racionalidad Práctica*"; ya que considero la *Racionalidad Crítica* como evolución y complemento de esta segunda, pero mucho más próxima e imbricada en la misma que ajena a ella. Esto es, considero que son muchas más (y más significativas) sus similitudes, relaciones y características comunes, que sus diferencias.

Como ya he comentado, existen numerosos autores que argumentan claras diferencias entre los tres tipos de racionalidades: técnica, práctica y crítica¹²). Por ejemplo, KEMMIS (1988:88-94) considera que la teoría crítica posee las siguientes características: está basada en el razonamiento dialéctico, posee un interés emancipador, elabora una teoría crítica de la Educación (fuertemente relacionada con la ciencia social crítica), se plantea una reconstrucción crítica de la educación y el currículum como un crítica ideológica; y, por último, defiende la necesidad de desarrollar comunidades críticas (en nuestro caso de profesionales docentes).

Por mi parte¹³, considero que muchas de las características que se atribuyen a la racionalidad crítica son también compartidas por los planteamientos de la racionalidad práctica (ampliamente entendida), como: la concepción de la educación como actividad con una finalidad eminentemente emancipadora; la educación como explicitación, reinterpretación y reconstrucción cultural y social; las relaciones dialécticas teoría-práctica y su interacción; y la importancia del trabajo cooperativo entre profesionales docentes.

12. POPKEWITZ, 1988; KEMMIS, 1988; CARR y KEMMIS, 1988; CARR, 1996; GRUNDY, 1991.

13. Basándome en la obra de STENHOUSE (1984, 1987), ELLIOTT (1986, 1990, 1992, 1993), ANGULO (1989, 1991, 1994), ÁLVAREZ MÉNDEZ (1985, 1991, 1994, 1995), FERNÁNDEZ SIERRA (1994).

Entiendo que se hace realmente difícil encontrar prácticas educativas que se ajusten a los modelos de "*Racionalidad Práctica*" definidos por KEMMIS (1988) y CARR y KEMMIS (1988), ya que resulta extraordinariamente complicado sustraerse de procesos intencionales de transformación y cambio desde situaciones educativas concretas. No es habitual dedicarse solamente a contemplar y describir.

Y al contrario, para poder reconstruir la realidad educativa, también se exige como requisito previo su comprensión e interpretación (SANTOS GUERRA, 1990:45). A este respecto, ELLIOTT (1990:210) explica que las implicaciones sociales y políticas del contexto, así como la explicitación de las estructuras que constriñen la práctica educativa, surgen también en los procesos de Investigación-Acción (basados en la racionalidad práctica), por lo que no percibe tanta diferencia entre planteamientos prácticos y críticos. Similares planteamientos pueden encontrarse en FERNÁNDEZ SIERRA (1994:304). Por su parte POPKEWITZ (1988:219), a pesar de diferenciar entre paradigma interpretativo y crítico, explica que la pregunta de "*Cómo funcionan las cosas*" es también un interrogante acerca del modo de cambiarlas, pues ambos aspectos están interrelacionados.

Pero además encuentro un buen número de razones suplementarias, para defender esta posición:

- La primera es que precisamente tres de los autores que siempre han presentado unos planteamientos más claramente "*críticos*" y "*emancipadores*", como son Apple, Giroux, y Freire, no diferencian entre racionalidad "*práctica*" y "*crítica*", sino entre "*dominante* (o tradicional o tecnológica)" y "*teoría crítica* (o alternativa)".

En GIROUX (1990), pueden encontrarse abundantes ideas sobre esta única dicotomía (*racionalidad técnica vs racionalidad crítica*), así como referencias sobre la necesidad de una nueva racionalidad curricular, muy similar a la que desde aquí propongo como "*racionalidad curricular práctica*". Es más, realmente GIROUX (1990:52) considera que no hay un "*Paradigma Crítico*", sino diferentes planteamientos y enfoques con muchas características en común, pero también con diferencias entre sí.

De forma similar, defiende la idea de que las perspectivas práctica y crítica, son más bien diferentes enfoques que dos racionalidades (o paradigmas) claramente diferenciadas; o quizás la evolución de un mismo

enfoque hacia ideas sociales, políticas e ideológicas más marcadas.

También PÉREZ GÓMEZ (1991:382) habla de como diferentes corrientes, distintas en el espacio y en el tiempo, convergen en un mismo movimiento teórico-práctico en permanente construcción, que busca generar un conocimiento útil y comprensivo sobre la práctica educativa para facilitar su transformación. En este sentido, puede ser interesante la consideración de GRUNDY (1991:140), quién explica que el interés por la emancipación es claramente incompatible con el interés técnico, pero compatible con el práctico.

- La segunda razón para hablar de dos perspectivas, está basada en la argumentación de ANGULO RASCO (1991:392-394), quién en una brillante revisión crítica sobre la obra de POPKEWITZ (1988,1990), explica los peligros de identificar el concepto de "*paradigma*" de Kuhn, con el concepto de "*los intereses constitutivos del saber*" de Habermas. Este autor afirma que se trata de una mezcla desajustada y no concorde, puesto que ambos planteamientos no se pueden relacionar paralelamente.

Según ANGULO (ibid), dicha clasificación en tres paradigmas peca de simplicidad desde el momento en que parece fundamentarse en sus cuestiones "*técnico-epistemológicas*". También considera que no es muy aplicable a la realidad de las investigaciones educativas, puesto que los límites entre paradigmas son muy difusos, y pueden encontrarse numerosos ejemplos de investigaciones que se ajustan al menos a dos paradigmas diferentes en cada una de las dimensiones de la investigación: marco epistemológico y perspectiva político-ideológica (directamente relacionada con una teoría del poder, y una teoría de la acción racional)¹⁴.

Este autor (ANGULO, 1991:394) también explica que para evitar esta confusión y simplicidad, no tendríamos que hablar de paradigmas, sino de "*expresiones de racionalidad*", que pueden ser divididas en dos: "*racionalidad de la representación*" y "*racionalidad de la acción*". La primera sirve para construir nuestra comprensión explicativa del mundo; y la segunda para nuestro acceso intencional al mundo, transformándolo y adaptándolo según nuestros intereses. Dentro del primer

14. Por ejemplo, la obra de LERENA (1976), que utiliza una metodología experimental positivista para realizar un análisis desde una perspectiva claramente "Crítica".

tipo de racionalidad tenemos dos tipos de concepciones: positivista vs interpretativa (o empírico-analítica vs simbólica); y como realizaciones del segundo tipo de racionalidad, podemos tener acciones técnicas vs acciones prácticas (o instrumentales vs comunicativas).

De cualquier forma, las opciones "*críticas*" o "*emancipadoras*", no encajan en esta clasificación, sino que aparecen como respuestas a preguntas de cual es la ideología, que concepción del poder asumimos y para qué actuamos (ibid, 395).

- La tercera razón es una cuestión de respeto, humildad y coherencia entre el discurso teórico y la práctica educativa (entre el hablar y el obrar).

Está basada en la observación de un hecho bastante común y generalizado en los últimos años: lo fácil y sencillo que resulta quedarse en el mero "*discurso*" crítico. Basta con asumir y reproducir una terminología, un tipo de lenguaje y un discurso académico concreto y en boga; algo que el profesorado solemos saber hacer con cierta facilidad.

En cambio, llevar este discurso a la práctica resulta sumamente complejo, y muchos de sus autores más destacados (implicados) (Freire, Giroux, Carr, Kemmis, Grundy), me merecen el suficiente respeto como para tildar de "*críticas*" a unas prácticas educativas (mis prácticas, y nuestras prácticas), que pueden mostrar cierta tendencia hacia la teoría y los planteamientos críticos, pero que no lo constituyen en su totalidad.

- La última razón es el reconocimiento de ciertas dudas. Soy consciente de que existen numerosos autores que sí diferencian claramente entre estos tres paradigmas (Positivista, Interpretativo y Crítico); así como de las diferencias que existen entre autores como Stenhouse y Elliott, respecto a otros como Freire, Apple y Giroux (especialmente en cuestiones como la ideología política y la teoría de acción). Quizás sea esta última cuestión la que más dudas me crea (la de introducir discursos pedagógicos tan diferentes en una misma "*categoría*"). Aun así continuo defendiendo que son más los aspectos que los unen que los que los separan; y que no entiendo una racionalidad "*práctica*" tan diferenciada, encasillada y limitada, que carezca de interés emancipador.

NOTA: A lo largo del segundo apartado iré presentando las principales características de la diferenciación que propongo entre racionalidad técnica y racionalidad práctica mediante tablas-resumen.

I.2. Sobre como las dos racionalidades (técnica vs práctica) constituyen un marco conceptual que nos ayuda a situar y entender los diferentes planteamientos educativos.

En este apartado vamos a ir explicando como la forma de entender los diferentes planteamientos educativos está condicionada por la Racionalidad en que nos apoyamos. El análisis se centrará en cuatro aspectos: paradigmas educativos, concepciones curriculares, formación del profesorado e investigación educativa.

II-2.1.- LOS PARADIGMAS EN EDUCACIÓN.

"Para comprender lo que sucede en las aulas es necesario tratar de explicar cuál es el conocimiento tácito de profesores y profesoras; o sea, los constructos, principios y creencias con los que este colectivo de profesionales prácticos deciden y actúan". (TORRES SANTOMÉ, 1991b:15)

KUHN (1970) define "*paradigma*" como conjunto particular de cuestiones, métodos y procedimientos, desarrollados por las comunidades científicas, que sirven de marco de referencia a los individuos que se forman en esa comunidad, y que suelen interiorizar esas predisposiciones hacia lo real (aprenden modos de "*pensar*", "*ver*", "*sentir*" y "*actuar*"). Tal y como explica SPARKES (1992), toda persona que trabaje en el ámbito científico e investigador posee unas "*lentes paradigmáticas*", a través de las cuales percibe e interpreta el mundo, el conocimiento y la ciencia.

Por tanto, podemos considerar que un paradigma es un sistema básico de creencias, un marco conceptual, que comparte una comunidad académica. La asimilación de estas creencias constituye un proceso de socialización científica y profesional, de forma que aprendemos a ver las cosas de una manera y no de otra.

El citado marco representa la posición fundamental que los integrantes de dicha comunidad están dispuestos a adoptar en los temas relativos a: la naturaleza de la realidad social (ontología), las bases del conocimiento, las posibilidades de entender el mundo y de comunicar el saber a los demás (epistemología) (SPARKES, 1992a:29)¹⁵.

15. Sobre paradigmas en Educación ver: FILSTEAD (1986), COOK y REICHARDT (1986), POPKEWITZ (1988), SHULMAN (1989). Sobre paradigmas en Educación Física ver el aclarador artículo de SPARKES (1992a), y consultar también a DEVIS (1993, 1994, 1996), PIERÓN (1988), PASCUAL (1994; 1996), GARCIA RUSO (1996)....

RICHARDT y COOK (1986) realizan una clasificación de forma dual de los paradigmas educativos, denominándoles: "*Cuantitativo*" y "*Cualitativo*", y presentando una tabla (ibid, pg 29) con sus atributos principales.

TABLA I: ATRIBUTOS DE LOS PARADIGMAS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO

PARADIGMA CUALITATIVO	PARADIGMA CUANTITATIVO
Aboga por el empleo de los métodos cualitativos	Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos
Fenomenologismo y " <i>vertehen</i> " (comprensión)	Positivismo lógico
Observación naturalista y sin control	Medición penetrante y controlada
Subjetivo	Objetivo
Próximo a los datos; perspectiva " <i>desde dentro</i> "	Al margen de los datos; perspectiva " <i>desde fuera</i> "
Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo	No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético deductivo
Orientado al proceso	Orientado al resultado
Válido: datos " <i>reales</i> ", " <i>ricos</i> " y " <i>profundos</i> "	Fiable: datos " <i>sólidos</i> " y repetibles
No generalizable: estudios de casos aislados	Generalizable: estudios de casos múltiples
Holista	Particularista
Asume una realidad dinámica	Asume una realidad estable

(Fuente: COOK y REICHARDT, 1986:29)

Desde mi punto de vista, entiendo que, dentro de la **racionalidad técnica**, el paradigma predominante es el *Positivista* (también denominado *tecnológico*, *tecnocrático*, *proceso-producto*, *normativo*, *cuantitativo*, *nomotético*...); mientras que desde planteamientos de **racionalidad práctica** debemos hablar, principalmente, del paradigma *Naturalista* (*ecológico*, *cualitativo*, *ideográfico*...).

En este sentido, considero muy interesante la metáfora comparativa que establece STENHOUSE (1987:146) entre el paradigma educativo

"*botánico-agrícola*" frente al del "*artista-jardinero*". Tras este planteamiento del profesor como "*jardinero*" más que como "*técnico agrónomo*", se haya la conceptualización de la enseñanza como arte, más que como técnica. Este planteamiento posee, además, otro aspecto educativo fundamental: la importancia de la personalización, de la integración, de la reciprocidad, de la individualidad de cada sujeto, de las relaciones personales que se establecen, del contacto directo y personal (ANGULO, 1990:97); frente a la "*impersonalidad*" propia del paradigma positivista, la distancia, el alejamiento), como presunto garante de neutralidad y objetividad (GRUNDY, 1991:60; ANGULO RASCÓ, 1990:92; CONTRERAS, 1990).

A través de este planteamiento de Stenhouse, vamos a profundizar en las concepciones de la Educación y la Enseñanza que subyacen bajo estos paradigmas educativos, lo cual nos ayudará a comprender mejor los marcos conceptuales que dan sentido a la evaluación.

Como ya expliqué anteriormente, desde una **racionalidad técnica** la enseñanza se concibe como una tecnología, dado que existen una serie de conocimientos científicos, teóricos y técnicos, que han de aplicarse en la práctica para la consecución de fines educativos prefijados. El énfasis se pone en los fines, en los productos y resultados de ese proceso de enseñanza que se lleva a cabo; medidos habitualmente a través de pruebas estandarizadas. Estos planteamientos reflejan una visión instrumental de la educación, en la que los objetivos priman de forma clara sobre los medios (PÉREZ GÓMEZ, 1990:11). Además, prima también la adquisición de conocimientos y destrezas científicas y técnicas; ya que el sistema escolar se pone al servicio de la sociedad industrial, la cual requiere un incremento progresivo en la de formación técnica de los individuos (COLLINS, 1989; APPLE, 1989). La escuela se convierte así en agente de reproducción cultural y económica, en la cual existe un claro predominio de la cultura social hegemónica y tecnocrática¹⁶.

En cambio, desde planteamientos de **racionalidad práctica**, se defiende el carácter ecológico y contextual de la educación, ya que las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el aula son las siguientes: multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad, publicidad e historia propia (DOYLE,

1986:392; TORRES SANTOMÉ, 1991:17-18). Estas características convierten a la enseñanza en una actividad eminentemente práctica, y con un fuerte carácter ético y moral, dado que continuamente surgen situaciones en las que entran en juego los valores. Se requiere, por tanto, una concepción de la enseñanza como reflexión en, y sobre, la práctica (SCHÖN, 1992).

Debido a esta fuerte carga ética y moral de toda situación educativa, una de las críticas más importantes que se realiza a la racionalidad técnica, es su tendencia a reducir todo conflicto educativo (y por tanto "*conflicto de valores*") a la categoría de "*problema técnico*" (ANGULO RASCÓ, 1992:63). Desde planteamientos de racionalidad práctica, se entiende que la educación constituye una práctica social, y no exclusivamente individual y cognitiva, cuyos fines principales son la autonomía del individuo y su libertad. Esto lleva a poner el énfasis en los medios utilizados y el proceso (que han de poseer características educativas), más que en los resultados finales.

El último aspecto que quería tratar en este punto es *la relación que se establece entre teoría y práctica educativa*, en función de los planteamientos de que se parta.

Desde una racionalidad técnica, y dado que la ciencia busca la elaboración de leyes generales que puedan aplicarse con cierta generalidad, la práctica se entiende como una mera aplicación técnica del saber teórico (científico). Mientras que desde la racionalidad práctica se concibe una relación dialéctica entre práctica y teoría (entre saber práctico y saber teórico), dado que la práctica educativa se entiende como contextualizada y compleja y, por tanto, difícilmente sujeta a leyes generales y a la aplicación directa de la teoría. Es la concepción de la enseñanza como profesión reflexiva (CARR, 1993:20; SCHÖN, 1992).

Todos estos aspectos los hemos resumido en la tabla II.

16. BOWLES y GINTIS, 1985; GIROUX, 1990b:13; ANGULO RASCÓ, 1992:63; CONTRERAS, 1990.

TABLA II – RACIONALIDAD Y PARADIGMAS EN EDUCACIÓN.

ASPECTO	RACIONALIDAD TÉCNICA	RACIONALIDAD PRÁCTICA
PARADIGMA	- Positivista - Tecnológico - Normativo - Cuantitativo - Nomotético - Proceso-producto	- Naturalista - Interpretativo - Ecológico - Cualitativo - Ideográfico
SABER	Técnico	Práctico y Emancipatorio
PENSAMIENTO PREDOMINANTE	- Burocrático, rutinario, y despersonalizado - Reducción de los conflictos y problemáticas a problemas "técnicos"	- Concibe la práctica como forma de razonamiento (deliberación práctica) ante situaciones sociales complejas y reales, que generan conflictos a resolver, con implicaciones de carácter fundamentalmente ético
ÉNFASIS PUESTO EN	El rendimiento y la producción eficaz; los resultados finales	Los procesos de E-A (su calidad educativa, y de los valores y medios puestos en juego)
INTERÉS POR	Pretensión de objetividad, tecnificación y medida científica	Interés por lo cualitativo, los significados dados, lo cultural...
CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA	- Hechos y comportamientos observables - Cuantificable - Generalizable	- Impredecible y cambiante - Ideosincrática y holística
RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA	- La práctica como aplicación técnica del conocimiento saber teórico y científico	- Relación dialéctica teoría-práctica (saber teórico-saber práctico) - Creación de conocimiento práctico, y de teoría práctica
DISCURSO E IDEOLOGÍA	- Bajo apariencia de asepsia y neutralidad técnica, subyace neoliberalismo y mercantilismo	- Explicitación del carácter ético y político de la educación, y de las ideologías democráticas en que se basan

II - 2.2.- LAS DIFERENTES CONCEPCIONES CURRICULARES Y SU CONEXIÓN CON LOS TIPOS DE RACIONALIDAD.

En este apartado voy a revisar dos formas polarizadas de entender el currículum, que es tanto como decir de entender la enseñanza, de entender la educación, de entender la sociedad, de entender la vida...; pues como afirman GIMENO SACRISTÁN y PÉREZ GÓMEZ (1989:253), la programación conlleva la explicitación previa de toda una teoría pedagógica y, más concretamente, curricular (o quizá hay que decir, más bien, "debería conllevar", pues muchas veces estas teorías no son desarrolladas, aunque subyacen claramente en el currículum de forma implícita). Desde este planteamiento, el currículum se convierte en un paso intermedio entre la teoría y la práctica, y por tanto en un proceso complejo, pues el profesor, y toda la institución escolar, ponen de manifiesto en sus prácticas una determinada concepción, más o menos compleja, de la educación y del ser humano. Seamos conscientes de ello, o no.

Ahora que hemos establecido ya las diferencias entre *racionalidad técnica* y *racionalidad práctica*, en este segundo apartado vamos a ver como estas dos racionalidades dan lugar a unas concepciones curriculares marcadamente diferentes entre sí. De hecho, el término "Currículum" tiene un carácter polisémico y polimorfo (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1985:29)¹⁷, que toma forma a través de dos modelos curriculares básicos (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1987; ANGULO RASCO, 1994):

A- Un modelo de currículum vertebrado en torno a OBJETIVOS y taxonomías educativas; y

B- Un modelo entendido como PROYECTO elaborado por el propio profesor, y como PROCESO que ha de ponerse en práctica y comprobarse en la realidad de su aula.

En los siguientes puntos vamos a analizar estas relaciones¹⁸.

17. Sobre significados del término currículum en educación puede consultarse STENHOUSE (1984; 27,159; 1987;100-104,198), ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1985; GIMENO (1988), JACKSON (1991), ANGULO (1994:17), CONTRERAS (1990). Sobre currículum en Educación Física: FERNÁNDEZ y NAVARRO (1989), KIRK (1990), ARNOLD (1991), SPARKES (1992a), TINNING (1992,1996), DEVIS (1992), PASCUAL (1992,1994,1996), GARCÍA RUSÓ (1993), DÍAZ LUCENA (1994).

18. Lógicamente también la Evaluación, como momento clave que influye y es influido por todo el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, variará bastante de un enfoque curricular a otro; tanto en las funciones y fines que se la asignan, como en los momentos de aplicación y en la metodología, técnicas e instrumentos empleados. A esta cuestión se dedica el segundo capítulo.

2.2.1.- El currículum como programación por objetivos. La magia de los planteamientos técnicos.

Este enfoque curricular entiende el currículo como una serie de objetivos ordenados; como una serie estructurada de resultados pretendidos de aprendizaje para los alumnos (JOHNSON, 1967), que deben estar descritos como conductas manifiestas y observables. Este enfoque curricular pertenece de forma clara a una racionalidad técnica, basado en la psicología conductista y en el experimentalismo de base positivista como justificación metodológica, que acentúa el valor de lo observable y de lo cuantificable como requisito de cientificidad (GIMENO SACRISTÁN, 1982:10). Su origen está fuera de la Enseñanza, a la que fue aplicada con posterioridad. Este modelo curricular tiene sus raíces en los intentos de la industria de aumentar el control laboral y la productividad. Por tanto, el Currículum es entendido como un sistema de producción y control, existiendo una fuerte relación entre la organización taylorista de la producción y el planteamiento eficientista de la enseñanza¹⁹.

Otra característica preocupante de este modelo curricular es que está basado en la individualización, pero no entendida como educación personalizada, sino como individualismo, como "*actividad individual versus actividad grupal o cooperativa*". Los estudiantes sólo establecen contacto con el profesor, no unos con otros. Algunas de las razones explicativas de este hecho, parece ser su relación con el aumento de la "*eficacia*" y el refuerzo de la disciplina (APPLE, 1987:47); aunque probablemente esté también muy relacionado con la fuerte influencia de la psicología conductista en el modelo, lo cual constituye un primer reflejo del proceso de psicologización que sufre desde entonces la Educación.

Recuperando una perspectiva histórica, son varios los autores que elaboran y desarrollan principalmente este modelo curricular a lo largo de este siglo, principalmente entre los años 50 y 80²⁰. Uno de los aspectos fundamentales en sus obras son las propuestas de criterios para la

19. APPLE (1987:28), GIMENO SACRISTÁN (1982:14). En la obra de GIMENO SACRISTÁN citada (1982:19-21) se puede encontrar un cuadro comparativo muy esclarecedor, que nos muestra el paralelismo existente entre los principios de la organización taylorista de la producción y el planteamiento eficientista de la enseñanza.

20. BOBBITT, 1918; TYLER, 1950-1978; HERRICK, 1950; BARTON, 1950; TABA, 1962-1974, MAGER, 1962, 1972; POPHAM, 1980; JOHNSON, 1967; RODRÍGUEZ DÍEGUEZ, 1980...

definición operacional de los objetivos, puesto que el Currículum está basado en los objetivos, definidos en términos de conducta. La importancia se pone en la prescripción y anticipación de los resultados de la enseñanza, contemplados en forma de objetivos operativizados. El énfasis se pone siempre en aspectos como: taxonomías, objetivos, técnicas para redactarlos, técnicas para evaluarlos... (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1985:31-32).

Tal como enunciamos en el anterior apartado, el denominado Currículum por Objetivos concibe la enseñanza como una tecnología, como un conjunto de técnicas que conducen a un fin preestablecido²¹. Esta característica permite un doble análisis:

- Por una parte, ese énfasis en la técnica confiere la apariencia de "*eficacia*", "*asepsia*" y "*neutralidad*", lo cual le otorga una alta credibilidad social. Es la *magia de los planteamientos técnicos*²², bajo la cual subyace la ocultación de las finalidades educativas y de lo ético. Como ya explicamos anteriormente, dichos planteamientos pretenden estar al margen de los problemas de valor, convirtiendo así los problemas con valores educativos en juego en meros problemas técnicos.

- La otra parte del análisis es que al poner toda la importancia en fines predefinidos, el valor educativo intrínseco de los medios y el proceso son olvidados (o al menos dejados en un segundo plano); aparte de la necesidad de cuestionar el valor educativo que posean dichos fines preestablecidos, y al servicio de quién estén.

Otra cuestión importante que hay que considerar es el hecho de que *este modelo curricular haya sido el más familiar y popular entre los profesores* (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1985:34), y *que de hecho continúe siendo el predominante*, muchas veces bajo ropajes terminológicos de Reforma y currículum como Proceso, tras los que continúa subyaciendo el mismo concepto y hábito de enunciar objetivos operativos (ahora bajo la denominación de criterios de evaluación, fácil y asépticamente

21. KEMMIS, 1988:55-56; APPLE, 1986:140;1987:28; HOUSE, 1994:28; PÉREZ GÓMEZ, 1989:433; GIMENO SACRISTÁN, 1982:159.

22. Sobre este halo mágico conferido socialmente a la ciencia y la técnica pueden encontrarse referencias en ANGULO RASCO (1992:92; 1994:80), FORT y LÁZARO (1993:31), FERNÁNDEZ PÉREZ (1994 :863), ÁLVAREZ MÉNDEZ (1996:78-79). Por su parte, TORRES SANTOMÉ (1991) explica como los científicos se han convertido en los nuevos magos y adivinos, sustituyendo sus formulas mágicas y cartas astrales.

evaluables)²³. A través de entrevistas informales con muchos profesores, tanto de primaria como de secundaria, hemos podido conocer que en numerosas ocasiones la LOGSE ha sido difundida (“vendida”) así (como un mero cambio terminológico) en las actividades de formación en los centros y cursos de perfeccionamiento, en los que se trasmite la idea de que:

la programación educativa debe continuar realizándose de la misma forma, simplemente los objetivos específicos pasan a denominarse objetivos didácticos (y no aparecen en la programación general sino dentro de cada Unidad Didáctica), y los objetivos operativos se transforman en criterios de evaluación.

Este hecho ha sido criticado por GIMENO SACRISTÁN (1994:81), quién explica que en numerosas ocasiones lo único que se trasmite es la jerga, y como muchos cursos de los CEPs (actualmente CPRs) están dirigidos a la adopción de los lenguajes de la Reforma. Por otra parte, es el propio MEC quién favorece esta confusión terminológica, al enunciar muchos de los criterios de evaluación de las diferentes áreas curriculares bajo la estructura formal de los objetivos operativos (conducta a observar, condiciones de realización y criterios de logro). Detrás de esta “popularidad y familiaridad” del enfoque curricular por objetivos hay muchas razones. Como hemos visto anteriormente, algunas están en función de corrientes psicológicas y “didácticas” que provienen de teorías sociales ajenas a la escuela; y como veremos a continuación, otras son de índole ideológica.

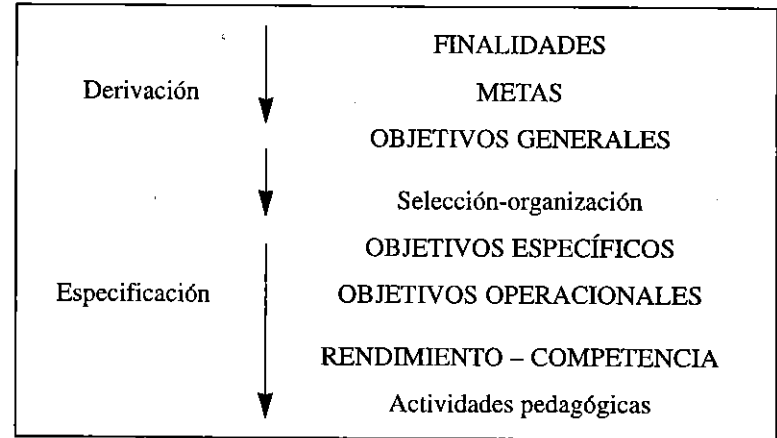
Desde una perspectiva más funcional de diseño curricular, es precisamente la sencillez interna del modelo lo que le hace atractivo de cara a la práctica (GIMENO SACRISTÁN, 1982:11; ANGULO RASCO, 1988:94); pero es también su debilidad cuando se le analiza más profundamente. Por ello el modelo de Currículum por objetivos ha recibido fuertes críticas en las tres últimas décadas²⁴.

23. Un ejemplo, dentro ya de la didáctica de la Educación Física, lo constituye la obra de DÍAZ LUCENA (1994:199), quien desde un presunto enfoque curricular de Educación Física “para la Reforma”, establece un paralelismo entre los “anteriores objetivos operativos” y los “actuales objetivos didácticos” a la hora de su formulación

24. McDONALDS-ROSS, 1969: 276-296; EISNER, 1989:257-264; HAMILTON, 1989: 452-453; ATKIN, 1968; STAKE, 1973; STENHOUSE, 1984, 1987:113-115; KEMMIS, 1988, CARR y KEMMIS, 1988; ELLIOTT, 1990, 1993; GIMENO SACRISTÁN, 1982: 85-164; ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1985; PÉREZ GÓMEZ, 1989,

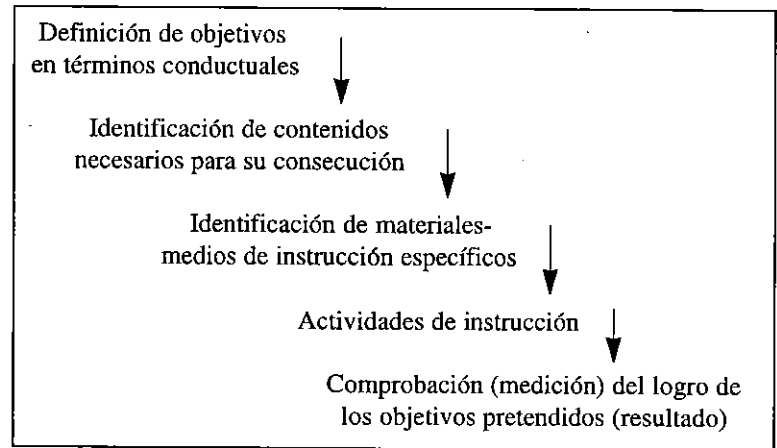
A continuación incluimos dos esquemas (I y II), en que se resumen esta forma de entender y elaborar el currículum en torno a los objetivos.

ESQUEMA I - ESQUEMA GENERAL DE OBJETIVOS PEDAGÓGICOS



(A partir de BIRZEA, 1982)

ESQUEMA II. ESQUEMA BÁSICO DE DESARROLLO DEL CURRÍCULUM EN MODELO TECNOLÓGICO POR OBJETIVOS.



(A partir de TYLER, 1949; en ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1985:32).

2.2.1.1.- Ideología y currículum -

El último tema que voy a tratar en este apartado, es el carácter ideológico que posee este enfoque Tecnológico del Currículum.

Para delimitar el término tomaré como base el pensamiento de GRAMSCI (1971), que concibe la "ideología" como estructuras de significado y de valor; y el de GIROUX (1990:44) que entiende la ideología como un constructo dinámico relacionado con los modos en que los significados se producen, transmiten e incorporan en formas de conocimiento, prácticas sociales y experiencias culturales.

En lo que respecta a ideología y educación GIROUX (1990:44), entiende la ideología tanto como un conjunto de doctrinas, como un medio a través del cual profesores y educadores dan sentido a sus propias experiencias y a las del mundo en que ellos mismos se encuentran.

Como ya enunciaba en el primer apartado de este capítulo, todo currículum encierra una ideología más o menos implícita²⁵. APPLE (1986) desarrolla con profundidad estas relaciones entre currículum e ideología, y plantea que la Educación no es una empresa neutral; y que por la naturaleza misma de la institución, el educador se ve implicado en un acto político, sea o no consciente de ello (ibid, p.11). Desde planteamientos de racionalidad técnica se intenta negar esta relación. GIROUX (1990b) explica como el discurso positivista, en que se basa la racionalidad curricular por objetivos, aparenta despolitizar la educación y defiende una concepción de la escuela como centro de instrucción, donde se transmite-aprende un conocimiento técnico y objetivo (ajeno por tanto a cualquier tipo de ideología). FREIRE (1990:129) critica fuertemente esta pretensión técnica de neutralidad curricular y educativa:

Lavarse las manos en el conflicto entre los poderosos y los desposeídos, no significa ser neutral, sino ponerse del lado de los poderosos. Una vez más, encontramos al ingenuo y al astuto caminando juntos. (ibid, 129).

A partir de este posicionamiento se llega a la aseveración de que no existen educadores neutrales, y que lo que necesitamos es saber el tipo de filosofía política que suscribimos, y conocer los intereses para los cuales trabajamos (ibid, 177).

25. Son varios los autores que hablan de la teoría del Currículum como ideología (KEMMIS, 1988:113-136; GRUNDY, 1991:155 y POPKEWITZ, 1988:39).

Desde esta perspectiva, el currículum escolar, como otros aspectos de la vida social, está formado y modelado ideológicamente, de tal forma que refleja las formas ideológicas dominantes en la sociedad. En este sentido KEMMIS (1988:124-125) diferencia entre tres enfoques curriculares²⁶:

- a)- El Currículum vocacional-neoclásico; cuya ideología entiende la escuela como preparación para el trabajo y, por tanto, con fines de selección.
- b)- El Currículum liberal-progresista; que concibe la educación como preparación para la vida, por lo que se centra en la formación social del individuo.
- c)- El currículum socialmente crítico: entiende la educación como liberación, por lo que plantea un enfoque democrático, participativo y comunitario.

En coherencia con la racionalidad técnica en que se basa, el enfoque curricular por objetivos pretende ofrecer un planteamiento neutral y apolítico, de forma que los intereses que subyacen suelen quedar implícitos, o tergiversados. APPLE (1987:35) denuncia esta aparente búsqueda de una metodología "neutral" al servicio de intereses estructuralmente no neutrales, que sólo sirve para ocultar el contexto económico y político de nuestro trabajo. Tras este manifiesto interés por la búsqueda de métodos "eficaces" y una educación despolitizada, se esconde una fuerte ideología de corte liberal y neoconservador, que combina modelos técnicos e industriales con el discurso liberal)... o el neoliberal, que parece irse extendiendo en educación desde hace ya algunos años) a través de la generalización de términos como: *eficacia, rendimiento, administración, productividad, control...* (APPLE, 1987:148; GIROUX, 1990:41).

Se trata de la aplicación directa a la educación de una ideología economicista, que convierte el criterio de eficacia funcional en el primer elemento de la política educativa. Desde estas posiciones, se propone una educación tecnológica basada en un pensamiento científico, una organización burocrática, y una teoría de la acción técnico-instrumental, donde la meritocracia aparenta cumplir funciones de espejismo de igual-

26 Este mismo autor presenta una tabla (KEMMIS, 1988:134), con los puntos de vista de las diferentes teorías curriculares, diferenciando entre "técnica, práctica y crítica".

dad en la escuela²⁷.

Dentro de la racionalidad de esta ideología, el planteamiento curricular por objetivos posee una clara función de control educativo y reproducción social, económica y cultural, dado que:

- a)- preestablece el conocimiento a transmitir; en tanto que currículum cerrado, centralizado y jerarquizado, elaborado por expertos y a aplicar por los prácticos; y
- b)- reproduce la ideología hegemónica; la cual refleja el poder, la influencia y los intereses de los grupos sociales dominantes en la sociedad.

Dadas estas características, es comprensible que la racionalidad burocrática del modelo por objetivos sea calificada como fundamentalmente ideológica y antidemocrática (RIZVI, 1993:42).

Voy a analizar por separado estas dos funciones²⁸:

El currículum por objetivos cumple funciones de control (técnico) educativo y profesional desde el momento en que es elaborado y definido por personas ajenas a las situaciones educativas contextualizadas y concretas. Este hecho conduce a una descalificación laboral, puesto que profesores y alumnos se convierten en meros ejecutores de planteamientos normalizados (APPLE, 1987:157)

La segunda función de un enfoque curricular de estas características, es la reproducción ideológica y cultural como factor clave de la reproducción social, dado que la escuela actúa como legitimador y distribuidor del capital cultural convirtiendo a la educación en un medio esencial de control, transmisión y reproducción ideológica²⁹. Desde el momento en el que el currículum sólo transmite un tipo de conocimiento (técnico-administrativo), y una ideología determinada, perteneciente a clases y sectores sociales concretos, la educación forma parte del aparato ideológico del estado, que legitima y estructura ciertas formas de currículum y no otras (APPLE, 1987:119). Se legitima a un grupo social concreto y se deslegitima a otros (POPKEWITZ, 1988:39).

Para hacer aún más explícita la ideología que subyace bajo las propuestas curriculares basadas en la racionalidad técnica, podemos formularnos las siguientes preguntas (APPLE, 1987:35; APPLE, 1986:16):

- *¿Por qué determinados aspectos de una cultura colectiva aparecen en la escuela como conocimiento objetivo?*
- *¿Cómo puede el conocimiento representar los fundamentos ideológicos de los intereses dominantes de una sociedad?*
- *¿Cómo legitima la escuela estos niveles de conocimientos parciales y limitados como verdades incuestionables (enfoque científico, énfasis en el consenso -la ciencia como única, no como múltiple e interpretable-, el esfuerzo, el rendimiento y la producción eficaz)?*
- *¿Quién selecciona el conocimiento que legitima el currículo? ¿A quién pertenece? ¿Por qué así?*

El lenguaje de la eficiencia, la producción, los niveles, los costos, las habilidades laborales, la disciplina... amenazan cada vez más con convertirse en el modo de pensar dominante en Educación, desplazando la preocupación por un currículo democrático, por la autonomía del maestro, y por la igualdad de clase, sexo y raza.

2.2.2.- El currículo como proyecto y proceso.

El concepto de Currículum como *PROYECTO Y PROCESO* (o como modelo de investigación en la acción) surge como alternativa al modelo de Currículum por objetivos, principalmente a partir del pensamiento de STENHOUSE (1984-1987)³⁰. Como vimos en el primer apartado de este capítulo, su pensamiento educativo se fundamenta en planteamientos de racionalidad práctica. En ellos se reconoce que todo proceso de enseñanza-aprendizaje es básicamente complejo y contextualizado, que el currículo (al igual que las situaciones educativas y de enseñanza) es problemático, que la objetividad en la ciencia y la evaluación siempre es relativa, y que toda actividad educativa posee un carácter ético (CARR, 1993:15; APPLE, 1986:147).

Otra característica fundamental es la consideración de que la educación constituye una situación social de comunicación, una práctica

27. A partir de las ideas de RIZVI, 1993 KEMMIS, 1988:122, y APPLE, 1986:31-32.

28. Dado que desde una perspectiva educativa de racionalidad técnica la evaluación se convierte en el instrumento legitimador de estas funciones "sociales" del sistema educativo, se tratarán con más detalle en el primer apartado del segundo capítulo.

29. He tomado estas ideas de: BERNSTEIN, 1988, 1990; BOURDIEU, 1970 y ALTHUSSER, 1971.

30. Estas son sus dos principales obras editadas en castellano, junto al libro "Cultura y Educación", editado por el MCEP.

social y moral, y no exclusivamente individual y cognitiva³¹.

Antes de entrar a analizar el concepto de currículum como proyecto y proceso, consideramos conveniente explicar cuál es la concepción de la educación, la enseñanza y el aprendizaje en que se basa este modelo: la **Enseñanza para la Comprensión**. El principal autor en el desarrollo y expansión de esta conceptualización es STENHOUSE (1984,1987); y su más cercano continuador y difusor: ELLIOTT (1986, 1990, 1996).

- LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN. -

La idea de la "*Enseñanza para la Comprensión*" se desarrolla dentro de una perspectiva de racionalidad práctica, que entiende que la actividad educativa consiste principalmente en la elaboración y experimentación de un proyecto educativo, dirigido a promover y desarrollar en el alumnado la comprensión de los actos humanos y las situaciones sociales; en el cual debe mostrarse la divergencia que envuelve siempre a los asuntos humanos (ELLIOTT, 1990; PÉREZ GÓMEZ, 1990:13).

Antes de continuar profundizando en este concepto, creo necesario explicar el planteamiento de STENHOUSE (1984: 122-124) sobre los cuatro procesos que debe comprender la Educación:

- a)- *ENTRENAMIENTO*: consistente en la adquisición de destrezas y habilidades para una tarea específica.
- b)- *INSTRUCCIÓN*: busca la adquisición y retención de información.
- c)- *INICIACIÓN*: en normas y valores sociales (explícitos o tácitos).
- d)- *INDUCCIÓN*: su finalidad es el acceso al conocimiento; construcción de estructuras y sistemas de pensamiento.

A partir de este planteamiento, es comprensible que Stenhouse siempre mostrara una postura crítica ante lo que él consideraba una intrusión de la racionalidad técnica en la planificación del currículo; puesto que defendía la tesis de que la aplicación del *modelo por objetivos* a la enseñanza deforma la naturaleza de la Educación (ELLIOTT, 1993:161,168), ya que *sólo sirve para diseñar procesos de entrenamiento e instrucción*. Esto es, sólo pueden ser fácilmente convertibles en objetivos de conducta la transmisión de destrezas e información (STENHOUSE, 1987:121);

31. Ideas tomadas de: ANGULO, 1994:112; ELLIOTT, 1990:284; LANGFORD, 1993:25; APPLE, 1986:164.

y aunque estos procesos constituyen una parte necesaria de la actividad educativa, no bastan para convertirla en tal, sino que la *inducción a sistemas de pensamiento es fundamental para cualquier proceso verdaderamente "educativo"*. Por esta razón, los procesos de entrenamiento, instrucción e iniciación son procesos subordinados (ELLIOTT, 1993:168) de los procesos realmente educativos: la inducción a los procesos de conocimiento.

La clave del concepto de enseñanza para la comprensión es, precisamente, este acceso al conocimiento como medio y como una disciplina de reflexión (que no es especificable previamente de modo útil en términos de resultados de la conducta):

"El propósito de la educación que brinda acceso al conocimiento puede ser resumido en la palabra 'comprensión'"

(STENHOUSE, 1987:120)

Estos autores explican la importancia de tener en cuenta que las estructuras de pensamiento son problemáticas y discutibles; en el sentido de que las teorías, conceptos y principios en que consisten están abiertos a diversas interpretaciones. Por esta razón, el hecho de intentar traducir las estructuras de pensamiento a "*objetivos*" o "*metas*" conductuales prefijados y únicos, es deformar la naturaleza del conocimiento (puesto que el "*conocimiento*" es mucho más complejo que la simple "*información*").

Además, desde este planteamiento educativo, la comprensión humana se entiende como una cualidad del pensamiento que se construye poco a poco en el proceso de aprendizaje. Y es la calidad del pensamiento desarrollado en el proceso lo que lo convierte en educativo, no los resultados predefinidos. Dicha enseñanza será satisfactoria en la medida en que hace imprevisibles los resultados conductuales de los alumnos; puesto que la calidad de los logros educativos se manifiesta en actuaciones imprevisibles y diversas, que muestran una estructura de conocimiento no estandarizada, sino apoyada en la creatividad y la originalidad de pensamiento (STENHOUSE, 1984:124).

Es por tanto la calidad educativa del proceso lo que le hace valioso, más que los resultados concretos y finales alcanzados. Esto es, la "*acción educativa*" está implícita en el proceso, en los medios y la metodología, más que en los resultados (ELLIOTT, 1990:87); por lo que serán los procedimientos y los medios empleados los que tendrán o no

valor educativo, y no sólo los fines.

Así, desde un planteamiento de enseñanza cuyo fin superior es introducir a los alumnos en las estructuras de pensamiento y conocimiento, y desarrollarlas, el diálogo, la discusión y la actitud reflexiva se constituirán en principios de procedimiento; puesto que estas estructuras son de naturaleza problemática y discutible por su propia razón de ser (STENHOUSE, 1984:124). Por eso, dentro de este modelo curricular la clave no la constituye la elaboración (redacción) de múltiples objetivos didáctico-educativos, sino el planteamiento de una serie de **Principios de Enseñanza** que se constituyen no sólo como definidores del fin educativo, sino como criterios para la actuación y decisión educativa (ANGULO, 1994:127).

Son los denominados: "**Principios de procedimiento docente**", que encierran la respuesta a las explicaciones que sobre la Enseñanza para la Comprensión hemos ido exponiendo en este punto.

STENHOUSE (1984:130-140) plantea los siguientes:

- 1- *Enfocar la enseñanza como un debate abierto, no como transmisión.*
- 2- *Favorecer la divergencia de los puntos de vista, que permita la toma de una postura personal crítica ante un problema, hecho o situación.*
- 3- *No aprovechar, el profesor, su posición de privilegio y autoridad para hacer valer sus puntos de vista.*
- 4- *Provocar en los alumnos la justificación de sus respuestas a través de preguntas que así lo exijan.*
- 5- *Problematizar los contenidos.*

Posteriormente ELLIOTT (1990:86-87) desarrollará esta conceptualización de la enseñanza, y presentará una propuesta que plantea los siguientes principios docentes:

Objetivo: facilitar el razonamiento independiente.

Valores implícitos en el objetivo: los alumnos deben tener libertad para:

- 1- *plantear problemas a investigar.*
- 2- *expresar y desarrollar sus ideas.*
- 3- *comprobar sus ideas frente a pruebas pertinentes y suficientes.*
- 4- *discutir con los demás sus ideas.*

Principios docentes:

- 1- *los profesores han de evitar obstruir la acción de los alumnos en los*

puntos anteriores.

- 2- *los profesores deben intervenir para ayudar a los alumnos a actuar en relación con los puntos anteriores.*

En estos "**PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO**" pueden encontrarse las principales características de este enfoque educativo.

En primer lugar, el hecho de que Stenhouse vislumbrara una clase basada en el diálogo, no en la instrucción; una clase en la que los estudiantes gozaran de libertad para expresar sus puntos de vista sobre diversos actos humanos y situaciones sociales. En esta dinámica de diálogo y divergencia, es sumamente importante la neutralidad del profesor, el no tomar partido por ninguna de las posturas que se planteen. Desde esta perspectiva, la enseñanza para la comprensión se plantea como superadora de una enseñanza centrada en la transmisión y en la instrucción; puesto que la comprensión y la inducción no pueden ser logradas a través de métodos instructivos o de entrenamiento.

Por otra parte, hay que tener en cuenta la importancia que se concede al desarrollo de la capacidad personal de análisis crítico, y su posterior evolución; evitando, y alejándose a la vez, de dogmatismos e intranquilidades. Así mismo, es resaltable el interés por la calidad del aprendizaje (procedimiento nº4 de Stenhouse y 3º de Elliott), que muestra la importancia concedida al hecho de promover en el alumnado la necesidad de argumentar y justificar las afirmaciones y respuestas. Como explica ELLIOTT (1990:129), la educación está comprometida con la promoción de racionalidad, la imaginación y la sensibilidad, no con la irracionalidad, la falta de imaginación, y la insensibilidad.

Además, la enseñanza para la comprensión es un modelo activo de aprendizaje, a través de un proceso de construcción personal y creativo. En este sentido, una de las labores del profesor es crear las condiciones que permitan a los estudiantes su propia comprensión de los temas que se plantean; puesto que la participación personal del alumno fomenta el aprendizaje significativo, favoreciendo la comprensión (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1987:148) y desarrollando el autoconocimiento.

Para concluir este punto, creo interesante recordar que desde planteamientos de racionalidad práctica la finalidad de la enseñanza es, principalmente, la comprensión. Esto es, el proyecto curricular está encaminado no sólo al desarrollo del conocimiento, sino también a cómo se desarrolla ese conocimiento. Bajo este planteamiento, son los valores y

principios puestos en práctica, y no sólo los resultados observables, los que convierten un proceso en educativo. Los valores son entendidos como medios, además de como fines; y la acción educativa como ética por naturaleza, que no de naturaleza técnica como plantea el modelo de objetivos (ELLIOTT, 1990:87).

- Concepto de currículum en el modelo de proyecto y proceso -

Desde este enfoque, el Currículum se concibe como un proyecto en ejecución que se verifica en la acción del aula; como una exploración a través de la cual se investiga y se someten a prueba los presupuestos de partida. Esto es, el concepto de **currículum como Proyecto** implica una *concepción del currículum como hipótesis a contrastar en la práctica*; como el medio a través del cual se comprueban y desarrollan las ideas educativas. Este planteamiento guarda una estrecha relación con otras dos de las concepciones básicas de STENHOUSE (1984,1987): *la del desarrollo del currículum como proceso de enseñanza, aprendizaje e investigación*; y *la del profesor como investigador*.

Bajo este enfoque del currículum como proceso de enseñanza, realizar el currículum es reformularlo y reconstruirlo constantemente (CONTRERAS, 1990:237), para adaptarse a las exigencias que emergen del **Proceso**. Esta concepción del currículum como proceso implica tres características ya estudiadas:

- a- poseerá (o no) validez educativa en función de los medios, procedimientos y valores que utiliza y desarrolla;
- b- está más abierto a la influencia de la impredecibilidad de los acontecimientos del aula
- c- es necesaria una constante reflexión sobre la práctica que permita dicha reelaboración (ELLIOTT, 1990:269).

En esta regulación continua del proyecto y el proceso, la evaluación cumplirá funciones básicas de investigación y diagnóstico³², que guardan una estrecha relación con el desarrollo del currículum y el perfeccionamiento del profesorado.

En el párrafo anterior citamos el segundo de los conceptos básicos

32. Este concepto se desarrolla en los apartados segundo y tercero del segundo capítulo.

en el planteamiento de STENHOUSE (1987): *el del profesor como investigador*.

Bajo este enfoque de racionalidad práctica, el profesor deja de ser un mero técnico aplicador, para convertirse en actor principal e investigador de su propio currículum y su propia práctica. En este sentido, es sumamente esclarecedora la metáfora botánica empleada por Stenhouse, que frente a la concepción del profesor como técnico (ingeniero agrícola), propone su concepción como artista (jardinero); con la implicación de que los artistas hacen uso de su autonomía de juicio, sostenida por una investigación orientada hacia el perfeccionamiento de su arte. De acuerdo con esta lógica interna, el desarrollo del currículum debe basarse en el perfeccionamiento del profesor, puesto que *no hay desarrollo curricular sin desarrollo del profesor*.

Al igual que otros autores³³, consideró importante revitalizar esta conceptualización de la Enseñanza como "arte" práctico por dos razones:

- primero, porque el sentido artístico (en Educación) no está reñido con una sólida formación científica (STENHOUSE, 1987; ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1985)³⁴;
- y segundo, porque esa concepción metafórica del profesor como jardinero implica un conocimiento individual y personalizado de cada sujeto; así como una atención, cuidado e interés por su "crecimiento", por su "desarrollo personal"; lo cual constituye una de las claves de todo proceso verdaderamente educativo.

Esta concepción de la enseñanza como arte práctico está estrechamente relacionada con la comprensión del currículum como praxiología, ya que su desarrollo requiere una *reflexión sobre, y en, la práctica*. Es una concepción de la enseñanza como *profesión reflexiva*; especialmente como *reflexión compartida y cooperativa* con otros profesores y profesoras, a través de grupos de investigación-acción³⁵. He creído más

33. SCHWAB, 1969; STENHOUSE, 1984, 1987; GIMENO SACRISTÁN, 1983:60; CARR, 1993.

34. FERNÁNDEZ PÉREZ (1986) se acerca a este concepto realizando una curiosa propuesta ecléctica, similar a la de GAGE (1978,1986), cuando explica que el profesor debe ir al aula pertrechado en el conocimiento del ingeniero agrónomo, pero con el conocimiento y la actitud del jardinero.

35. Ver ELLIOTT, 1990:267;1993; SCHÖN, 1992; KEMMIS, 1988; CARR y KEMMIS, 1988; CARR, 1993,1996...

conveniente desarrollar este aspecto dentro del apartado 2.3.B, donde se tratan las implicaciones de la racionalidad práctica en la formación del profesorado.

A continuación presentamos una tabla donde se muestran de forma resumida las principales características de cada uno de estos dos modelos curriculares. Los datos han sido obtenidos, principalmente, de ÁLVAREZ (1985:29-38) y GIMENO (1982: 166-172).

TABLA III. TABLA COMPARATIVA ENTRE LOS DOS ENFOQUES CURRICULARES PRESENTADOS.

CURRICULUM POR OBJETIVOS	CURRICULUM COMO PROYECTO Y PROCESO
Basado en la Racionalidad Técnica.	Basado en una Racionalidad Práctica.
Currículo vertebrado en torno a objetivos.	Basado en una Racionalidad Práctica.
La enseñanza como actividad técnica y como sistema de producción.	El proceso de E-A como actividad crítica de investigación e innovación constantes.
Justificaciones de base racionalista y eficientista. Concede mayor importancia a los objetivos.	Justificaciones educativas y sobre el proceso formativo. Centra su atención en los contenidos y en la calidad educativa del proceso.
Perfeccionamiento del docente a través del dominio de nuevas técnicas de enseñanza, y la ejecución de mejores currícula ya preelaborados por expertos.	Busca el desarrollo profesional del docente ligado al desarrollo del currículo (el suyo propio).
Modelos derivados de las taxonomías educativas.	Modelo de Investigación en la Acción en Educación.
Basado en la psicología conductista.	Orientación psicología cognitiva y humanista.
Fuerte connotación positivista.	Asentado en principios que derivan del paradigma interpretativo de las ciencias sociales (noción de comprensión, significado y acción).

División de tareas y aislamiento entre programadores, ejecutores y receptores de la acción educativa.	Los sujetos forman parte del mismo proceso de investigación en la acción, que desarrollan conjunta e integradamente. Relaciones de igualdad y cooperación entre profesores e investigadores.
Flujo de intervención e influencia unidireccional e inconexo.	Basado en relaciones dialécticas más complejas entre las partes implicadas.
Asigna a la escuela fines de reproducción social. La escuela y el currículum al servicio de la sociedad.	La escuela y el currículum como instrumento para el cambio y la reconstrucción social.

(A partir de ÁLVAREZ (1985:29-38) y GIMENO (1982:166-172)).

- Racionalidad curricular práctica e ideología -

Siguiendo la misma estructura del apartado anterior, el último tema que queda por analizar es la relación entre la racionalidad curricular práctica (el modelo de currículo como proyecto y proceso) y la ideología social y educativa puesta en juego.

Existen en este sentido una serie de conceptos claves que desde esta racionalidad sí son explicitados. Consideramos fundamentales los siguientes:

1 - El proceso de enseñanza seguido tiene como finalidad fundamental la educación para la autonomía, la emancipación y la libertad, para la vida en una sociedad democrática.

Se pone, pues, el énfasis en el desarrollo personal del individuo, dentro de la búsqueda de una educación para la excelencia y para la vida (ELLIOTT, 1993:173-175), especialmente para la vida en democracia. Lógicamente, el desarrollo del alumnado va intrínsecamente unido al desarrollo del currículum y del profesor que lo implementa.

2 - En cuanto al profesorado, se concibe al profesor como elaborador de su propio currículum, por lo que se refuerza su autonomía, formación y perfeccionamiento, basadas en el desarrollo curricular. Desarrollo donde cobra una importancia fundamental el trabajo en grupo, la reflexión compartida y la creación de comunidades críticas y reflexivas.

2.3.- LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

2.3.1- La racionalidad técnica y la formación del profesorado.

Como ya enuncié en el primer apartado de este capítulo, desde planteamientos de racionalidad técnica, la formación del profesorado se entiende como una cuestión puramente científica y tecnológica. Se considera al profesor como un técnico, aplicador de unos currículos elaborados por expertos. Hasta tal punto es esto así, que a algunos de estos currículos se los califica como “-A prueba de profesores-” (TYLER, 1950)³⁶; frase muy representativa de la confianza que les merecen a estos expertos los docentes a los que va destinado su “producto”.

El mayor peligro de este enfoque tecnológico (el rol del profesor como técnico aplicador³⁷) es a su vez lo que le hace atractivo para parte del profesorado, por la comodidad que supone. Denominaré este proceso: “desprofesionalización tecnológica” del profesorado.

2.3.1.1- LA DESPROFESIONALIZACIÓN TECNOLÓGICA DEL PROFESORADO -

Desde enfoque curricular por objetivos, una de las principales funciones del profesorado es saber programar correctamente a través de objetivos de enseñanza. Los objetivos generales se van transformando en objetivos cada vez más específicos, hasta llegar a su operativización, lo cual permitirá una evaluación presuntamente rigurosa y científica, mediante la utilización de instrumentos de medida objetivos.³⁸

Por eso, desde planteamientos de racionalidad técnica, la formación del profesorado debe centrarse en tres tipos de adquisiciones: la ciencia básica, la ciencia aplicada, y los conocimientos técnicos. Esto es así porque se entiende la profesionalidad como la aplicación de ciencia y tecnología a problemas prácticos (los cuales se suponen técnicos por natu-

36. Pueden encontrarse referencias sobre este tipo de currículum en APPLE (1986), GRUNDY (1991:65) y en EISNER (1987:28).

37. Ver ELLIOTT, 1993:180 y GRUNDY, 1993:73.

38. En el manual que la UNED edita para la asignatura de “Pedagogía Experimental” (Adaptación) (PÉREZ JUSTE, 1985), se trata con profundidad todo el proceso a seguir en la elaboración de este tipo de instrumentos de medida y obtención de datos. Proceso que (desde este planteamiento curricular) se supone deben dominar y llevar a cabo los profesores para la elaboración de instrumentos objetivos de evaluación. También puede encontrarse en PÉREZ JUSTE y GARCÍA RAMOS (1989).

raleza), en orden a buscar y aplicar los medios más eficaces y eficientes (ELLIOTT, 1990:8). Dicho planteamiento presupone la generabilidad y universalidad de las problemáticas y situaciones prácticas, así como de sus soluciones (SCHÖN, 1983).

Se trata de un enfoque claramente basado en la psicología conductista, puesto que concibe la formación del profesorado como cambios de su conducta destinados a la adquisición de competencias, en función de retratos de “profesor eficaz”. Así se reduce la formación del profesorado al entrenamiento en la utilización de una serie de destrezas³⁹. No en vano suele emplearse, desde este enfoque, la expresión “Entrenamiento del profesorado” (Teacher Training), en vez de la expresión “Formación del profesorado” (Teacher Education). Las diferencias entre “entrenamiento” y “educación” ya han sido explicadas en apartados anteriores; y son perfectamente aplicables a este caso.

El planteamiento de profesionalidad docente de la racionalidad técnica incluye el aprendizaje y dominio, por el profesor, de la metodología de enseñanza que más efectiva resulta, en función de unos objetivos de enseñanza prefijados⁴⁰. Dichas características deben haber sido establecidas y definidas previamente por los investigadores a través de rigurosos diseños experimentales, en los que comprueban la eficacia (o no) de una innovación o método didáctico, basándose normalmente en los resultados numéricos del rendimiento escolar del alumnado.

Desde los planteamientos de esta racionalidad técnica, los profesores no participan en la investigación (generación del conocimiento) ni en el desarrollo del currículum, produciéndose una clara escisión entre decisión y ejecución. La labor del profesor se reduce así a mero consumidor y ejecutor de otros currículos, en vez de elaborar el suyo propio⁴¹; permitiendo que las cuestiones importantes las definan personas ajenas a la situación, y dando lugar a una progresiva descualificación laboral (APPLE, 1989:4).

Este modelo de “usuario de conocimiento” (ELLIOTT, 1990:176-

39. Ver GIMENO SACRISTÁN, 1993:52-53 y PÉREZ GÓMEZ, 1991:376.

40. Una amplia revisión y clasificación de métodos y estilos de enseñanza puede encontrarse en JOYCE y WEILL (1980,1985). En E.F.: MOSSTON (1982), DELGADO (1991), MOSSTON y ASWORTH (1993).

41. Ver: SCHÖN, 1983; ELLIOTT, 1990:88; APPLE, 1989:160.

177) facilita el control jerárquico del conocimiento y la enseñanza, por lo que posee fuertes implicaciones políticas e ideológicas. Los procesos de descualificación profesional que genera, conducen a una pérdida de control del profesorado sobre los procesos educativos, e incluyen la progresiva invasión de los procedimientos de control técnico del currículum en las escuelas:

la introducción de sistemas gerenciales, los currícula reproductores de base conductista, las competencias y los procedimientos de enseñanza predeterminados, la escisión entre planificación y desarrollo curricular,...

Esta perspectiva da lugar a una reestructuración del proceso de enseñanza, que guarda una similitud y paralelismo con la reestructuración del sistema laboral e industrial, cuyas características principales son: la descualificación, el control técnico y la proletarianización docente. Al igual que APPLE (1989) entiendo que dichas características constituyen conceptos a la vez técnicos y políticos, que reflejan el complejo proceso histórico de pérdida de poder y decisión, y de atomización, de la profesión docente.

2.3.1.2.- EL ENFOQUE ECONÓMICISTA.

Tras estos procesos que hemos explicado en el punto anterior, subyace una visión de la enseñanza claramente utilitarista. Un enfoque tecnocrático que entiende el currículum como un sistema de producción, donde unos pocos deciden lo que hay que hacer (los expertos programadores) y otros sujetos, del nivel inferior práctico, lo ejecutan (profesores). Esta clara división de trabajo entre los que elaboran los proyectos y lo que los llevan a la práctica reproduce la misma división de poderes, y la misma relación de dependencia, que se da en el mundo industrial entre los ingenieros, jefes y técnicos respecto a los obreros⁴².

Cuando se aplican los planteamientos de la racionalidad técnica a la hora de entender y administrar la educación, se intenta justificar el trabajo educativo mediante la aplicación de criterios de producción económica; se concibe la educación como proceso empresarial de producción, donde priman la competitividad, el rendimiento, la más pura concepción de eficacia, la medida, el control,... y la individualización⁴³. La exten-

42. Ver APPLE, 1987,1989; GIMENO, 1982; CONTRERAS, 1990:232...

43. Ver GRUNDY, 1991:66 y ELLIOTT, 1993:173.

sión e imposición de estos planteamientos supone olvidar (eliminar, desplazar) otro tipo de enfoques en los que prima la preocupación por la autonomía del profesor, por la cooperación y el desarrollo profesional y por un currículum democrático⁴⁴.

De forma acorde con esta perspectiva, el control técnico del profesorado se produce, principalmente, a través de materiales curriculares previamente elaborados. El crecimiento extraordinariamente rápido que dichos materiales han experimentado, constituye el mejor ejemplo del predominio de los sistemas de control técnico de los profesores, camuflados en forma curricular (APPLE, 1987:155,164).

Dentro de esta dinámica, el libro de texto es el que establece, en gran parte, qué debe enseñarse, así como las condiciones materiales de la enseñanza y el aprendizaje, dando lugar a una estandarización de lo que se enseña a través de los libros de texto y los tests de competencia. De esta forma, los libros de texto delimitan e interpretan el currículum, convirtiéndose en el currículum propuesto. La producción, distribución y consumo del currículum se produce a través de los libros de texto y otros materiales curriculares comercializados (unidades didácticas, videos, cuadernos del alumno, programas informáticos, libros de actividades, carpetas de materiales, etc...)⁴⁵.

2.3.1.3.- EL INDIVIDUALISMO DOCENTE.

Una de las características más repetidas en los planteamientos basados en la racionalidad técnica es la individualidad, el centrarse exclusivamente en los procesos de cada individuo como ente aislado. Esta misma característica se reproduce también en los planteamientos de formación del profesorado y, especialmente, en la práctica docente.

44. A partir de las ideas de APPLE (1989:152) y POLO FERNÁNDEZ (1997). Para ver concepciones muy diferentes de la "eficacia educativa", consultar el artículo de Álvarez Méndez (1996) "Yo también quiero ser eficaz"; y para comprender la diferencia entre una Educación como servicio o como negocio: ÁLVAREZ MÉNDEZ (1998) "La escuela: servicio o beneficio" (Cuad. Pedag.,265).

45. En el área de Educación Física estos procesos tienen lugar principalmente a través del material más habitual en los colegios: aparatos gimnásticos, balones reglamentarios de los deportes más extendidos, infraestructura deportiva como canastas, porterías, postes y redes de voleibol,... (PEIRÓ y DEVÍS, 1994). Posteriormente también tuvo lugar la expansión y comercialización del material específico de los denominados "deportes alternativos", que acaban por reproducir la misma estructura (BARBERO, 1996d; MARTÍNEZ, BARBERO y VACA, 1996); y en los últimos años a través de la "explosión" editorial, en cuanto a publicación de material curricular, libros de texto y cuadernos del alumnado, etc...

Las competencias a adquirir, los procesos tecnológicos a desarrollar, los productos curriculares a ejecutar y reproducir, poseen una fuerte tendencia a la individualidad y a la falta de trabajo común con los compañeros. Los canales de formación e información son verticales y unidireccionales (expertos-profesores), en vez de horizontales y dialécticos (grupos de trabajo de profesores, investigación colaborativa, investigación-acción...)

Desde este tipo de enfoques, la importancia recae en la competencia técnica y el individualismo, a costa de restársela a los procesos éticos, políticos, colaborativos, y comunitarios. Este enfoque promueve una cultura profesional individualista que es preciso superar.

2.3.2.-La racionalidad práctica en la formación del profesorado.

Frente a las implicaciones recién analizadas que tienen los planteamientos de formación del profesorado basados en la racionalidad técnica (reproducción, jerarquización, individualismo, control, ejecución técnica, desprofesionalización,...), es importante resaltar cual es la concepción de profesor desde una perspectiva de racionalidad práctica, así como las implicaciones que esta perspectiva tiene en su formación, en su práctica y en su profesionalidad docente.

Desde este tipo de enfoque educativo y curricular, el profesor se convierte en la clave de todo el proceso educativo y de enseñanza-aprendizaje, puesto que se le concibe como un investigador que somete a prueba sus hipótesis educativas y de enseñanza (diseño curricular), mediante procesos de investigación y reflexión relativos a su propia praxis (desarrollo curricular).

Desde esta perspectiva, la práctica docente del profesor se basa en la elaboración y desarrollo de su propio currículum, o bien en la readaptación de otros (APPLE, 1987:168). Esta última posibilidad requiere lo que STENHOUSE (1984:188) denomina "*Verificación Situacional*", consistente en que el profesor lleve a cabo procedimientos de verificación dentro de su propia situación docente; ya que toda propuesta (bien teórica o bien resultado de procesos de investigación educativa) precisa ser sometida a prueba, verificada y adaptada por cada profesor en su propia clase. Esta consideración se basa en el presupuesto de que cada situación educativa es única e irrepetible, por lo que no puede generalizarse precipitadamente desde una escuela a otra los resultados de la investigación del currículum.

La función docente sufre por tanto un fuerte replanteamiento. Deja de ser entendida como ejecutora y, por tanto, "*consumidora*" de planteamientos y materiales curriculares que ellos no elaboran, o como mera aplicación de técnicas, métodos y currícula elaborados por expertos; y comienza a ser entendida como proceso de investigación, resultado de una toma de conciencia y de postura ante el mismo hecho de enseñar y de aprender (y por tanto como actividad reflexiva)(ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1985:38).

2.3.2.1.- RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA, FORMACIÓN DEL PROFESORADO E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

Como vimos anteriormente, desde una perspectiva de racionalidad técnica la práctica educativa se entiende como una mera aplicación técnica del saber teórico (científico), generado por investigadores y expertos académicos, ajenos a la propia práctica. Desde este planteamiento, la teoría educativa aparece claramente separada de la práctica, explicándola y prescribiéndola. Se establece así una fuerte separación y jerarquización entre teóricos y prácticos, y entre conocimiento teórico y conocimiento práctico (ELLIOTT, 1993:65). Como hemos visto anteriormente, esta separación conduce a una desprofesionalización docente.

Considero especialmente preocupante lo extendido que está este planteamiento entre el profesorado en ejercicio, así como en su formación inicial. Esto es, esta separación entre lo "*teórico*" y lo "*práctico*", propia de una racionalidad tecnológica, forma parte de la cultura profesional más extendida, hasta el punto de que también es predominante en la etapa de formación inicial.

Desde una perspectiva de *racionalidad práctica* y un enfoque curricular como proyecto y proceso, se entiende que *la teoría y la práctica son aspectos mutuamente constitutivos y directamente relacionados*; entre los cuales se establece una relación dialéctica, siendo su desarrollo mutuo, interactivo y bidireccional. Esto es, se entiende que la teoría se elabora, comprueba, perfecciona y valida en la práctica, pero a su vez constituye una dimensión indispensable de dicha práctica⁴⁶.

Sobre este particular, un concepto importante es el de "**praxis**"; que se entiende como *forma práctica de acción reflexiva*, que puede trans-

46. Ver: CARR, 1996: 14,34; CARR y KEMMIS, 1988:108; ELLIOTT, 1990:122; 1993:81.

formar por tanto la teoría que la rige (CARR, 1996:20); o como *práctica que se somete a un proceso de reflexión crítica sobre la adecuación teoría-práctica*, y su interacción.⁴⁷

Estos planteamientos nos lleva a dos cuestiones sumamente importantes. En primer lugar, la afirmación de que *la práctica educativa y la elaboración teórica deben desarrollarse conjuntamente* (KEMMIS, 1996:19). Y como efecto directo de esto, la necesidad fundamental de que el profesorado participe en la teorización (CARR, 1996:38). Estas dos cuestiones afectan de forma directa al modelo de investigación educativa. Desde estos planteamientos de racionalidad práctica, se defiende la tesis de que la investigación educativa debe llevarse a cabo de forma colaborativa por profesores e investigadores; y que debe centrarse, planearse y desarrollarse a partir de los problemas educativos (a investigar), entendidos como problemas prácticos.

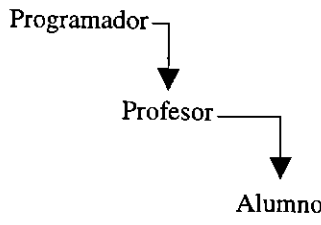
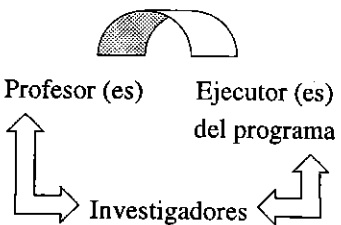
Dichos problemas prácticos surgen de la inadecuación entre la práctica y las expectativas que el docente se había creado sobre la misma; de la contradicción entre sus teorías prácticas y la situación educativa a la que se enfrenta el profesor (CARR, 1996:108-109; ELLIOTT, 1986:113).

Dentro de este planteamiento, la investigación educativa puede entenderse de varias maneras: como un proceso de perfeccionamiento de la teoría utilizada por los profesores para dar sentido a sus prácticas; como reflexión de los profesores y profesoras sobre la teoría implícita en la propia práctica diaria; o bien como el desarrollo de una teoría educativa centrada en el estudio de casos, que se lleva a cabo de forma cooperativa⁴⁸. De esta forma, los grupos de profesores generan sus propias teorías de casos, en vez de limitarse a aplicar las teorías generales. Pero también es importante tener en cuenta que los profesores no pueden desarrollar sus teorías prácticas prescindiendo del desarrollo de sus teorías educativas. Por todo esto, se entiende que la investigación educativa sólo puede considerarse como científica y educativa si se une teoría y práctica (CARR, 1996:116); y que la validez de la teoría y las hipótesis que se generan no dependen tanto de pruebas científicas de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de un modo más inteligente y acertado (ELLIOTT, 1993:88).

47. A partir de éste planteamiento, se concibe la educación como "*práxis regida por criterios éticos*" (CARR, 1996:20).

48. Ver: CARR, 1996:110; ELLIOTT, 1986,1990,1993.

TABLA IV. TABLA COMPARATIVA DE ESQUEMAS BÁSICOS SOBRE RELACIONES DIDÁCTICAS EN FUNCIÓN DEL ENFOQUE CURRICULAR.

CURRÍCULUM POR OBJETOS	CURRÍCULUM COMO PROYECTO Y PROCESO
 <p>Programador ↓ Profesor ↓ Alumno</p>	 <p>Profesor (es) Ejecutor (es) del programa</p> <p>Investigadores</p>

(Basado en ÁLVAREZ MÉNDEZ (1985:30)

En la tabla recién incluida puede apreciarse las diferentes relaciones que se establecen en cuanto a la investigación y práctica curricular en función de la racionalidad y el enfoque curricular.

2.3.2.2.- LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN, EL TRABAJO COOPERATIVO Y LAS COMUNIDADES CRÍTICAS.

Como acabamos de ver, desde una racionalidad técnica y un enfoque curricular como proyecto y proceso se plantea una concepción diferente de la ciencia educativa, que entiende que cada aula puede ser el más adecuado "*laboratorio*", y cada profesor un miembro de la "*comunidad científica*" (STENHOUSE, 1984).

Es el modelo denominado "*generador de conocimiento*" (ELLIOTT, 1990:178), que requiere el desarrollo en el profesorado de una actitud investigadora, consistente en la disposición para examinar con sentido crítico y sistemático la propia actividad práctica, puesto que el papel del profesor como investigador ha de estar estrechamente relacionado con su papel como enseñante. Con este fin habrán de favorecerse, de manera consciente y crítica, los procesos de reflexión personal; tanto en la formación inicial como en la permanente del profesorado. Pero sobre todo habrá que favorecer procedimientos, hábitos y actitudes de trabajo

cooperativo, así como procesos de reflexión grupal y compartida, por dos razones principales:

* Primero, porque un aspecto clave en este planteamiento educativo es el desarrollo de conocimiento práctico compartido, que emerge de la reflexión, el diálogo y el contraste permanente (PÉREZ GÓMEZ, 1990:17). Aspecto directamente relacionado con el desarrollo del currículo, y que requiere procesos de perfeccionamiento docente a través del trabajo colaborativo con otros profesores e investigadores educativos;

* Segundo, porque todas las investigaciones sobre la evolución del pensamiento pedagógico de los profesores en ejercicio, sobre sus creencias y actitudes, coinciden en resaltar la inexorable tendencia mayoritaria a la esclerosis del pensamiento. La tendencia a desarrollar estereotipos cada vez menos flexibles y más resistentes al cambio, que se nutren de la ideología tácita o explícitamente dominante de la reproducción acrítica de la tradición profesional⁴⁹.

Por esta razón, *el desarrollo profesional de los docentes requiere un proceso de reflexión cooperativa y compartida, más que privada*; ya que si no accede a una cultura común, a un cuerpo de conocimientos profesionales compartido, las oportunidades de desarrollo de la práctica de un profesor concreto son muy limitadas. Se hace, pues, necesario vencer la cultura profesional individualista y romper el aislamiento profesional (ELLIOTT, 1990:17,79).

A partir de estos planteamientos sobre la necesidad de la reflexión cooperativa, ELLIOTT (1990:17-18) defiende la idoneidad de los grupos de investigación-acción educativa como instrumento privilegiado de desarrollo profesional. La principal característica de estos grupos es que los *"investigadores"* trabajan junto a los profesores sobre la problemática que emerge de sus prácticas docentes, para desarrollar un trabajo colaborativo en una relación de igualdad (profesores e investigadores en el mismo plano). Esta relación implica la lógica de la negociación (STENHOUSE, 1987:107), y supone una ruptura con respecto a las jerarquías y relaciones de poder tradicionales.

Son varios los autores anglosajones que han desarrollado con más profundidad estos enfoques de desarrollo profesional, basados en proce-

49. Consultar PÉREZ GÓMEZ (1990:18).

sos participativos y democráticos de investigación cooperativa, dando lugar al concepto de *"Comunidades Críticas"* (de profesores), en las que llevar a cabo procesos cooperativos de autorreflexión (APPLE, 1986:212; KEMMIS, 1988:94; FREIRE, 1990; GIROUX, 1990; GRUNDY, 1991:79).

Este planteamiento sobre la necesidad de crear *Comunidades Críticas* de profesores va más allá de su finalidad de desarrollo profesional, y entra también en dinámicas de cambio y transformación educativa y social; fundamentadas en una perspectiva emancipatoria⁵⁰. Así mismo, está fuertemente relacionados con una comprensión del Currículum como elemento transformador de la sociedad, y del profesor como intelectual transformador, profesional crítico, reflexivo e investigador.

Desde esta perspectiva la práctica escolar se entiende como una actividad social crítica y abierta al diálogo (ÁLVAREZ, 1985:38). Para ello se hace fundamental en la enseñanza (y sobre todo en la Formación Inicial del Profesorado), no sólo el *cómo*, sino el *qué*, y el *porqué*. Esto es, desarrollar en el profesor el conocimiento crítico, que le sitúa en la posición de intelectual crítico ante el fenómeno educativo y su función social, con una perspectiva fundamentalmente emancipadora y liberadora⁵¹.

Un último y delicado apunte sobre la investigación-acción y el resto de dinámicas de trabajo y reflexión cooperativa es que, a menudo, estos modelos y propuestas son sacados de su contexto y de la racionalidad en que se fundan, al considerarlos meros instrumentos o métodos de trabajo. Pierden así su sentido original, reproduciendo planteamientos de racionalidad técnica e instrumental. Esta es la razón por la que varios autores diferencian entre investigación-acción *"técnica"*, *"práctica"* y *"crítica"* (KEMMIS, 1988; CARR y KEMMIS, 1988; ESCUDERO, 1987; GRUNDY, 1991; CARR, 1996; TINNING, 1993; FRAILE, 1993; DEVÍS, 1996).

Para finalizar este punto, me gustaría resaltar algunas ideas:

- La primera es la explicitación de las implicaciones políticas que poseen estos modelos de formación del profesorado basados en la racionalidad

50. KEMMIS, 1988,1993; CARR y KEMMIS, 1988; FREIRE, 1990; GIROUX, 1990; y CARR, 1993.
51. Ver: GIROUX, 1990; GIMENO SACRISTÁN, 1983:55; KEMMIS, 1988:152; GRUNDY, 1991; FREIRE, 1990.

lidad práctica, en cuanto a autonomía y responsabilidad profesional, control del currículum, y promoción de un enfoque ascendente de desarrollo profesional y generación de conocimiento teórico y práctico.

- La segunda es el papel que en estas finalidades juega la institucionalización de la reflexión cooperativa sobre la práctica docente (a través de grupos de investigación-acción y comunidades críticas de profesores) dentro del sistema educativo, como condición necesaria para el desarrollo profesional del profesorado.
- La tercera es que la búsqueda, análisis y explicitación de contradicciones y disonancias curriculares invita al diálogo y al razonamiento dialéctico en grupo, y a la participación democrática en la interpretación y en la toma de decisiones; a la vez que desarrolla un creciente sentido de compromiso compartido en la lucha por mejorar la educación. La toma de decisiones sobre el currículo en que participa la comunidad escolar, genera formas de currículo más democráticas (KEMMIS, 1988:156-158).
- La cuarta, y última, es que la idea de los docentes como “*profesionales*” sólo tiene sentido en un contexto en el que se considere la educación como práctica social (ELLIOTT, 1993:180).

2.4.- INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: PLANTEAMIENTOS Y METODOLOGÍA EN FUNCIÓN DE LA RACIONALIDAD.

Como hemos señalado en la introducción de este capítulo, desde planteamientos de racionalidad técnica, la investigación educativa intenta aplicar el método de las Ciencias Naturales a las cuestiones o problemas educativos a investigar, al considerarlo el único método científico. Por tanto, esta perspectiva epistemológica se caracteriza por una fuerte base positivista, así como por la utilización de forma casi única de una metodología cuantitativa, con un complejo aparato estadístico y diseños de contrastación empírica preferentemente experimentales, en busca de leyes generales. Su reflejo en la enseñanza corresponde a la investigación empírico-analítica, mayoritariamente cuantitativa y positivista; caracterizada por la idea de objetividad, por la medida y operativización de las conductas, por la noción de sistema de variables y de relación causa-efecto, por la uniformidad de lo que ocurre en el aula y lo que ocurre en la naturaleza, por la separación de hechos y valores, y por la confianza desmesurada en el progreso científico y técnico (DEVÍS, 1994c:35)

En cambio, desde una perspectiva de **racionalidad práctica**, se entiende que las ciencias sociales deben desarrollar su propio método, ya que debido al carácter de las situaciones sociales (en nuestro caso las educativas) el método de las ciencias naturales no es aplicable. Los modelos de investigación que se desarrollan desde esta perspectiva están interesados por la interpretación y los significados que resultan de las interacciones humanas y sociales; así como su transformación y mejora. Su metodología es predominantemente cualitativa, de tipo descriptivo e interpretativo, y con un fuerte carácter etnográfico. Los problemas a investigar surgen de la práctica, y son definidos por los prácticos (docentes), que trabajan junto a los investigadores y expertos mediante grupos colaborativos de investigación-acción, investigación cooperativa o investigación colaborativa. Suelen utilizar el diseño de estudio de casos, por lo que siempre deberá analizarse la posible transferencia y adecuación de los resultados de las investigaciones realizadas, a las diferentes situaciones y contextos educativos.

Las redes nomológicas y las características principales de estos dos enfoques de investigación, clasificados en función de la racionalidad en que se apoyan, han sido explicadas anteriormente, y pueden encontrarse resumidas en las tablas I, V y VI.

Considero sumamente interesante reflejar la distinción conceptual que establece ELLIOTT (1990:34-38,96) entre: “*Investigación Educativa*” e “*Investigación sobre la Educación*”; utilizando como criterio diferenciador el análisis de los valores educativos que subyacen en cada enfoque y, sobre todo, al servicio de qué personas y qué intereses del mundo educativo se ponen. Este autor explica que la Investigación puede ser considerada “*Educativa*” si tiene como objeto la puesta en práctica de valores educativos, y su desarrollo está guiado por dichos valores. Mientras que podemos denominar “*Investigación sobre la Educación*”, a aquella que utiliza los procesos educativos como contexto en los que se exploran y desarrollan teorías básicas de las disciplinas de las ciencias de la conducta; y que por su planteamiento presuponen la existencia de una división del trabajo entre los profesores y los investigadores.

Personalmente me gustaría añadir que la *Investigación Educativa* está al servicio de la práctica educativa y de sus principales implicados (alumnos y profesores), que se lleva a cabo a través de dinámicas colaborativas con ellos (en un plano de igualdad y respeto), que implica un

desarrollo curricular (en su doble sentido de proyecto y proceso), y que sirve para generar conocimiento práctico-teórico. Por su parte, la *Investigación sobre la Educación* suele estar al servicio de intereses ajenos a las realidades educativas que son investigadas (académicos, científicos, profesionales, económicos...), por lo que no suele implicar ningún cambio ni mejora sustancial para las personas y los procesos objeto de investigación. La expresión que mejor define esta situación es: "hacer de conejillos de indias" (STENHOUSE, 1987 :88), lo que plantea (o debiera plantear) ciertos conflictos éticos para el investigador, especialmente en cuanto al tipo de reciprocidad que se establece⁵².

En la tabla VII presento de forma esquemática las diferencias entre la *Investigación Educativa* y la *Investigación sobre Educación*. Ha sido elaborada con ligeras modificaciones sobre la presentada por ELLIOTT (1990:34). Resulta interesante comprobar su alto grado de semejanza con la tabla I, en la que se diferencia entre investigación "naturalista" (basada en la racionalidad práctica) y "positivista" (basada en la racionalidad técnica).

TABLA V: DIFERENCIAS ENTRE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN

PARÁMETRO	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN
Perspectiva	Natural	Científica
Conceptos	Sensibilizadores	Definidores
Elaborados	A posteriori	A priori
Datos	Cualitativos	Cuantitativos
Teoría	Sustantiva	Formal
Método	Estudio de casos	Experimental
Generalización	Naturalista	Formalista
Técnicas de obtención de datos	Observación participante y entrevistas informales	Observación no participante, empleando sistemas de categorías a priori
Participación en el proceso de investigación	Profesores y alumnos como participantes activos, a través de la introspección	Profesores y alumnos como objetos de investigación

(Elaboración propia a partir de la presentada por ELLIOTT, 1990:34).

52. Ver: SPARKES, 1994; COHEN y MANION, 1990:13; YOUNG, 1993:148.

TABLA VI: RACIONALIDAD, CURRÍCULUM, FORMACIÓN DEL PROFESORADO E INVESTIGACIÓN.

MARCO ASPECTO	RACIONALIDAD TÉCNICA	RACIONALIDAD PRÁCTICA
CONCEPCIÓN CURRICULAR	- Programación curricular por objetivos	- Currículo entendido como proyecto y como proceso
APRENDIZAJE	- De base conductista y operarivizado. - La educación como modificación de patrones de conducta.	- Como comprensión. - Busca el desarrollo de estructuras de conocimiento y pensamiento
ENSEÑANZA	- La enseñanza como tecnología (e incluso como ingeniería)	- La enseñanza como arte.
EVALUACIÓN	- Como comprobación técnica (medición objetiva y científica) de resultados finales y de eficacia del logro. - Evaluación como medida y calificación. - Como legitimadora de funciones sociales del sistema educativo: clasificación, reproducción, poder y control social. - No integrada en la actividad.	- Centrada en los procesos (busca su comprensión); metodología cualitativa y aspectos interpretativos. - Evaluación como reflexión, diálogo, análisis y mejora del proceso de aprendizaje. - Integrada en la actividad. - Relación con la investigación del profesor.
CONCEPCIÓN DEL PROFESOR	- Como técnico: aplicador de un currículo ya elaborado. - Como "ingeniero agrónomo"	- Como actor que elabora y desarrolla su propio currículo. - Como "jardinero".
RELACIÓN EXPERTO-PROFESOR	- Separación jerárquica y unidireccional arriba-abajo.	- Trabajo colaborativo a través de grupos de Investigación-acción.

RELACIÓN EXPERTO-PROFESOR	- Separación jerárquica y unidireccional arriba-abajo.	- Trabajo colaborativo a través de grupos de Investigación-acción.
DIRECCIÓN DEL CAMBIO E INNOVACIONES	- Descendente y centroperiferia. - Diseñado (ordenado, legislado) por expertos para ser realizado por los técnicos.	- Ascendente. - Surge por iniciativa de grupos docentes, o a través de trabajos colaborativos entre investigadores y prácticos
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	- Positivista, modelo de las ciencias naturales (empírico-positivista, proceso-producto, mediacionales orientados a la eficacia...) - Metodología cuantitati., con fuerte aparato estadístico y diseño experimental. - Búsqueda de leyes generales que permiten la generabilidad.	- Naturalista, modelo de las ciencias sociales (etnográfica, ecológica, estudios de casos, colaborativas, mediacionales orientados a la comprensión...) - Metodología cualitativa, diseño de estudio de casos. - Modelo de Investigación en la Acción. - Busca la comprensión (y mejora) de los casos contextualizados, lo que permite la transferencia.

(Elaboración propia).

11.3- Algunas reflexiones sobre racionalidad curricular y reformas educativas en nuestro país.

En este tercer apartado voy a relacionar las dos concepciones curriculares ya explicadas con los enfoques y tipos de programación curricular plasmada en las principales leyes educativas españolas de las últimas décadas.

3.1- EL CURRÍCULUM POR OBJETIVOS EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA.

Las leyes educativas que de una forma más clara y explícita basan su diseño curricular en el modelo de programación por objetivos son la "Ley General de Educación" de 1970 y los "Programas Renovados" de 1981. Dichos "Programas Renovados" suponen una reformulación

curricular de la Ley de 1970 y muestran una fuerte base conductista, que da lugar a una imposición aun mayor del enfoque curricular por objetivos. Una de sus características es la introducción, como discurso oficial explícito, de la evaluación basada en objetivos operativos preestablecidos y en términos de conducta. De esta forma, se "tecnifica" el proceso de enseñanza y aprendizaje, y se imponen las programaciones por objetivos y las técnicas de evaluación asociadas, principalmente las pruebas objetivas⁵³. El MEC enuncia la importancia de una evaluación objetiva, para lo cual propone una evaluación "criterial"; entendiendo "criterios de evaluación" como objetivos operativos que definan la conducta a observar-medir, las condiciones de realización y el nivel o grado de ejecución o rendimiento.

Otras características de esta legislación educativa y el diseño curricular que conlleva, es la dirección descendente de su imposición, así como su condición de modelo centro-periferia. Como es propio de todo modelo tecnocrático y burocrático, la elaboración de su diseño corresponde a una serie de expertos y asesores, mientras que su desarrollo y puesta en práctica al profesorado.

Es también importante tener en cuenta el papel catalizador que jugaron los libros de texto en el desarrollo curricular de los diseños así elaborados, puesto que *son ellos los que realmente interpretan y traducen el currículo y su desarrollo*, convirtiéndolo en una cuestión puramente instrumental (BELTRÁN, 1992:198). Hasta tal punto la práctica docente está marcada y regulada por los libros de texto, que también resulta estarlo su formación inicial⁵⁴.

3.2.- UNA MUESTRA DE ECLECTICISMO CONTRADICTORIO: LA PROPUESTA CURRICULAR DE LA LOGSE.

La "Ley Orgánica para la Ordenación General del Sistema Educativo" (LOGSE, 1990) encierra en su formulación curricular una serie de eclecticismos contradictorios, que inducen fácilmente a la confusión. En gran parte de su discurso, y al menos en apariencia, esta ley educativa rompe con los planteamientos curriculares anteriores y toma opción por el enfoque curricular como proceso y proyecto (*currículum*

53. Ver ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1991 y BELTRÁN, 1992:197.

54. GIMENO y FERNÁNDEZ (1980:90) comprobaron como en las propias Escuelas Universitarias de Magisterio el libro de texto se erigía en el único recurso y fuente de información, unificando la metodología y el aprendizaje del alumnado.

abierto, el profesor investigador y el diseño y desarrollo curricular, etc...). Con las implicaciones que esta propuesta posee en cuanto al nuevo modelo y perfil del profesorado "*para la Reforma*", la formación permanente y perfeccionamiento del mismo, la investigación educativa, el desarrollo de una escuela comprensiva...

Pero en el propio discurso de los planteamientos y propuestas se produce cierto eclecticismo contradictorio y se muestra una fuerte incoherencia entre el discurso "*teórico*" y las condiciones que se establecen para su desarrollo en la práctica escolar, vamos a comentar brevemente estos dos aspectos.

3.2.1.- El eclecticismo contradictorio.

Los planteamientos de la Reforma mezclan en su propuesta varios discursos marcadamente diferentes, provenientes de diferentes racionalidades y enfoques curriculares. Este hecho genera cierta confusión y a manifiestas contradicciones. Por ejemplo, en lo que se refiere a los procesos de enseñanza y aprendizaje, la Reforma hace un discurso constructivista pero desarrolla un diseño curricular basado en la tecnología y propuesta conductista, más propio de la racionalidad técnica y el enfoque curricular por objetivos⁵⁵.

Otra fuerte contradicción es la existente entre las fuentes bibliográficas en que se basa el discurso y el planteamiento de innovación y cambio que realiza el MEC⁵⁶ (que defienden que la innovación debe partir del profesor, a partir de su currículum y su aula, y a través del trabajo cooperativo con otros profesores), y el marcado carácter burocrático de la Reforma, realizado como discurso descendente vía BOE, y a través del modelo centro-periferia⁵⁷.

3.2.2.- Las incoherencias entre el planteamiento teórico y las condiciones de desarrollo práctico.

Dentro de este apartado, la primera incoherencia que puede señalarse tiene que ver con el carácter burocrático del modelo de innovación que desarrolla la reforma (recién señalado): el cambio principal se pro-

55. Ver: ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1994:332 y ANGULO RASCO, 1994:87.

56. Muchos de los planteamientos de la Reforma están basados de forma importante en autores como STENHOUSE, ELLIOTT, CARR, KEMMIS...

57. Junto a la cortocircuitación del discurso ascendente (SANTOS GUERRA, 1994:85). Consultar también: TORRES, 1991:484.

duce a nivel legislativo, pero sin modificar las condiciones de la práctica escolar para que dicho cambio se produzca⁵⁸.

Gran parte las enormes dificultades encontradas para que las innovaciones legislativas se transformen en innovaciones educativas reales, es el hecho de no haber tenido en cuenta el contexto histórico, social, cultural y profesional del sistema escolar en España. Se ha introducido un discurso curricular proveniente de una historia y cultura escolar muy diferente, sin tener en cuenta la realidad de la escuela española y su profesorado. De esta forma era previsible que se produjera una fuerte resistencia del profesorado al cambio por múltiples motivos, que van desde razones de comodidad, hasta la confusión e indignación por la imposibilidad pragmática del cambio anunciado, pasando por los sentimientos de amenaza e inseguridad ante las nuevas formas de trabajo docente.

La resistencia al cambio curricular que propone la LOGSE se ha institucionalizado a través de dos mecanismos: la adopción del lenguaje de la reforma sin modificar de forma importante las prácticas educativas, y el rechazo y desprecio de dicho conocimiento, abandonando toda actividad teorizadora o reflexiva⁵⁹. Por ejemplo, en lo que respecta a este cambio superficial que supone la mera modificación del lenguaje, veíamos anteriormente como han sido muchos de los propios asesores y "*expertos*" quienes han difundido (en los "*cursos*" sobre "*La Reforma*") que la LOGSE es fundamentalmente un cambio de terminología, pero que el diseño y el desarrollo curricular y la práctica docente vienen a ser prácticamente idénticos.

Otra fuerte incoherencia se da entre el planteamiento de un currículum estatal "*abierto*", que debe ser "*cerrado*" por las comunidades autónomas con competencias en educación y por el propio centro y profesorado, y el desarrollo específico de dichos "*Contenidos Mínimos*". Una cuestión clave es la consideración de si estos "*Contenidos Mínimos*" son los suficientemente amplios para convertirse más bien en máximos (con lo que volveríamos al Currículum oficial y centralizado). Por otra parte, respecto a las características del currículum de la LOGSE, puede observarse como ha ido sufriendo una involución temporal, puesto que un principio (DCB de 1989) presentaba una fuerte característica

58. A partir de las ideas de: TORRES, 1991:484; SANTOS GUERRA, 1994:82-87 y ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1990;1991.

59. ver: TORRES, 1991:484; BARBERO, 1996d; CONTRERAS, 1990:240.

de sistema "débilmente acoplado" (currículo a elaborar por el profesor en su mayor parte), para ir avanzando con el paso del tiempo (1991, 1992) hacia uno más "burocrático" (currículo muy estructurado y definido; poca posibilidad de variación por centros y profesores)⁶⁰.

La serie de incoherencias que he ido presentado hasta aquí, pueden darnos una idea de las graves dificultades existentes para que en nuestro país pueda realizarse un cambio de perspectiva curricular en las prácticas escolares. El profesorado, así como la mayoría de los grupos sociales que interaccionan en la escuela, está marcado por una tradición tecnocrática, y por una serie de creencias e ideas profesionales (generalmente implícitas) sobre lo educativo. Esta tradición y mentalidad curricular generalizada continúa siendo la de reproducir-traducir el currículo oficial y centralizado, mediante la utilización de los libros de texto que lo desarrollan. En clara incoherencia con el discurso y los planteamientos que desarrolla la Reforma, los libros de texto continúan cumpliendo con su papel de intermediarios, que condicionan y conforman el diseño y desarrollo curricular que se realiza en las aulas.

En este sentido es importante tener en cuenta la propia contradicción de la Reforma, que plantea en su discurso la elaboración del currículum por el profesor, pero sin poner remedio a las limitaciones del profesorado de tiempo y formación para llevarlo a cabo, por lo que se convierte en un añadido laboral. Esta situación da lugar a una mayor carga burocrática y a un mayor consumo de currícula ya elaborados, con lo que se produce un afianzamiento de este tipo de actitudes consumistas como modo de resolver el problema (CONTRERAS, 1994:40).

La última incoherencia que voy a considerar se refiere al perfil de profesor que plantea el discurso de la reforma, frente a la realidad del profesorado en nuestro país, en lo referente a su contexto histórico de formación y práctica, y a sus condiciones de trabajo. El MEC (1989) señala un modelo de profesor para la Reforma, que supone un resultado ecléctico de asumir y ensamblar algunas teorías y paradigmas educativos que promueven un profesor reflexivo, investigador, crítico, intelectual y profesional⁶¹. A este discurso teórico se han subido rápidamente

60. A partir de RODRÍGUEZ DIÉGUEZ (1994). Similar análisis realizan BARBERO, VACA y MARTÍNEZ (1996), dentro del área curricular de Educación Física, respecto del DCB de 1989 y los decretos de mínimos de 1991 y 1992.

61. *Reflexivo* (ZEICHNER, 1987; SCHÖN, 1992; ELLIOTT, 1990, 1993; CARR, 1993; PASCUAL, 1992, 1994; TINNING, 1992, 1994). *Investigador* (STENHOUSE, 1984, 1987; ELLIOTT, 1986,

un elevado porcentaje de "expertos" (investigadores, académicos y formadores de formadores) que asumen con mayor velocidad aún la jerga y terminología imperante, estén convencidos o no de ella, y a pesar de que en muchos casos su propia práctica desmienta sus palabras (BARBERO, 1994; GORE, 1991); pero no podemos dejar de plantearnos algunas preguntas, como:

- * ¿cuál es la verdadera realidad de los profesores de Primaria y Secundaria?
- * ¿Cuál ha sido su formación y su experiencia vivenciada de esa formación -ese aprendizaje oculto e inconsciente tan difícil de modificar; y por tanto su forma de entender y reproducir esa formación?
- * ¿Cuál es su horario? ¿Cuáles sus condiciones de trabajo y sus honorarios?
- * ¿Qué tiempo, interés y preparación existe para el trabajo colaborativo, para el desarrollo profesional a través de la investigación de la propia práctica basada en el diseño curricular?

No deberíamos olvidar que cualquier intento de cambio curricular requiere de una transformación del papel y la práctica social del currículum, así como del profesor que lo lleva a cabo; ni que las características de nuestro contexto socio-histórico y realidad escolar) deberían hacernos tomar posiciones demasiado optimistas⁶².

3.3.- OTRAS CONSIDERACIONES SOBRE EL CURRÍCULUM Y LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA.

3.3.1.- La psicologización del currículum

Según HERNÁNDEZ (1997:79-80) el proceso de psicologización del discurso educativo parece iniciarse en España a partir de esta Ley Educativa de 1970, basado en las teorías piagetianas (precisamente como superación desde el ámbito psicológico de las teorías conductistas); pero sin embargo no es hasta la Ley Educativa de 1990 (LOGSE) cuando el discurso psicológico acaba por imponerse como referencia

1990, 1993; CARR, 1996; GIMENO SACRISTÁN, 1983). *Crítico* (KEMMIS, 1988; CARR y KEMMIS, 1988; CARR, 1993, 1996; KIRK, 1990; PASCUAL, 1992). *Intelectual transformativo* (GIROUX, 1990; PÉREZ, 1992). *Profesional* (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1988; MARTÍNEZ BONAFÉ, 1989; VILLAR ÁNGULO, 1990).

62. Ver: CONTRERAS, 1990: 225, 231; ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1990, 1991; TORRES SANTOMÉ, 1991: 500.

dominante para explicar cómo enseñar y cómo aprender, a través de un nuevo modelo de la psicología del aprendizaje: “*el Constructivismo*”, que se erige en discurso hegemónico de la actual Reforma.

Personalmente considero que el discurso psicológico se había impuesto ya desde la ley de 1970, a través de la racionalidad técnica y el enfoque curricular por objetivos, los cuales poseen una fuerte base conductista que se ve claramente reforzada a través de los programas renovados de 1981. Pero es con la actual reforma (MEC, 1989,1991) cuando el proceso de psicologización se acentúa aun más, a través de este extraño eclecticismo contradictorio. Como ya hemos visto, a la vez que se impone un nuevo discurso “*constructivista*” sobre el aprendizaje y la enseñanza, se reproducen similares planteamientos conductistas como estructura “*técnica*” curricular; lo cual marca aun más el proceso de tecnologización y psicologización educativa de la Reforma y el currículum⁶³.

Son varias las críticas que este proceso ha suscitado en nuestro país⁶⁴:

- La primera se refiere a las limitaciones que presenta una visión psicologicista frente a la complejidad de la realidad escolar y educativa; a la preponderancia psicológica de un discurso reduccionista, que resta importancia a las razones pedagógicas y produce una desconsideración de la sociología del currículum
- La segunda se centra en su carácter tecnocrático, puesto que produce un espejismo de “*tecnificación*” de los problemas educativos; reducidos de esta forma a una mera psicologización del aprendizaje, que desvía la atención de los verdaderos problemas educativos). Este espejismo oculta la regresión de análisis sociocrítico, puesto que en el currículum de la Reforma no se plantean los problemas estrictamente educativos, sociales, culturales y políticos).

Lógicamente, estos procesos de psicologización educativa y curricular no son exclusivos de nuestro país. POPKEWITZ (1987:76) ha denunciado como las reformas escolares fijan la atención en la capacidad indi-

vidual para aprender, y en los cambios de enseñanza que aumentan la eficacia del aprendizaje. Así mismo ha mostrado como el empleo de la psicología en educación sugiere que la enseñanza es algo objetivo y técnico, cuya evaluación se basa en la comprobación de la eficacia.

Uno de los posicionamientos más claros ante este fenómeno es el de BERNSTEIN (1995). Este autor explica la necesidad de contrarrestar la cultura educativa generada (especialmente en los últimos diez años), que silencia las voces de los docentes, sustituyéndolas por una cultura psicológica que les era ajena, y que produce una transposición de fines: de las concepciones y prácticas pedagógicas se ha pasado a un discurso sobre el conocimiento y los procesos de desarrollo, producidos en contextos (y con finalidades) diferentes a las de la educación escolar.

3.3.2.- La evolución de la tecnocracia curricular: su persistencia y enmascaramiento.

La reforma educativa de 1970 puede calificarse, sin lugar a dudas, de tecnocrática en cuanto a racionalidad educativa y planteamientos curriculares se refiere⁶⁵. El problema reside en la actual Reforma de 1990 y, para ser más exactos, en la aun más actual contrarreforma “*economicista*” y neoliberal de los últimos años⁶⁶, en la que priman la meritocracia y la competitividad, la noción de cliente y el rendimiento en términos de resultados. Del mismo modo se favorece la enseñanza privada sobre la pública, mediante un nuevo discurso emergente hecho a base de eslóganes como “*evaluación de la calidad de la enseñanza*”, “*cheque escolar*”, “*libertad de elección de centro*”,... (HERNÁNDEZ, 1997:78-79); así como una serie de disposiciones ministeriales para la escuela pública: mayor número de alumnos por aula, sobrecarga de horario docente, asignación automática de especialidades “*afines*”, fortalecimiento e institucionalización de la función directiva,... y “*libertad de elección de alumnos*” por el centro.

En este sentido, resulta sumamente interesante el artículo de POLO FERNÁNDEZ (1997), en el que explica como la aplicación de medidas de la ideología neoliberal en el sistema educativo español está dando lugar

63. Ver: ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1994:339.

64. Muchas de estas ideas las he obtenido de: CARRETERO, 1996; TORRES SANTOMÉ, 1991:494; GIMENO SACRISTÁN, 1994:80,82.

65. Ver: TORRES SANTOMÉ, 1990; BELTRÁN, 1992. Un análisis sobre el significado de dicha característica tecnocrática, y su ideología, en esta ley educativa puede encontrarse en PUELLES (1992) y ORTEGA (1992).

66. Un análisis detallado de esta misma problemática en el contexto anglosajón, y a nivel mundial, puede encontrarse en la reciente obra de APPLE (1996).

en los últimos años a una menor inversión en educación, un aumento del número de alumnos por clase, a procesos de privatización y a una reorientación curricular. Todo ello tiene una serie de repercusiones en el profesorado:

- *reducción de la remuneración y alargamiento de la jornada docente (efecto sumativo al de mayor número de alumnos por aula)*
- *menor cualificación del profesorado (e incluso utilizar personal menos cualificado por su menor costo),*
- *intensificación de los controles administrativos y de inspección sobre el profesorado (ibid,76-78).*

Se produce una fuerte disonancia entre la administración de un sistema educativo utilizando un claro enfoque tecnocrático y neoliberal, y una legislación que, por el contrario, se apoya en un discurso sobre las funciones y el perfeccionamiento del profesorado basado en la racionalidad práctica. La discrepancia es incluso mayor si consideramos que esta situación se añade a unas condiciones escolares y docentes incoherentes con los planteamientos citados, a un modelo curricular ecléctico y contradictorio y, por último, a un contexto histórico, social y profesional muy concreto. El complejo panorama descrito genera, sobre todo, confusión, resistencias e inmovilidad en la práctica educativa.

Capítulo II

EVALUACIÓN, EDUCACIÓN Y RACIONALIDAD CURRICULAR. FINES, USOS Y FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN

3

Introducción

A lo largo de este segundo capítulo voy a realizar un análisis de las funciones, fines, modalidades, tipos, usos e instrumentos de la evaluación educativa. Para poder realizar dicho análisis me voy a basar en el marco teórico y curricular que he desarrollado en el primer capítulo, pues es en base a este marco como los diferentes aspectos de la evaluación educativa adquieren todo su sentido.

En el primer apartado voy a realizar una serie de reflexiones y aclaraciones previas sobre los fines y usos de la evaluación educativa, presentando una serie de interrogantes personales sobre la evaluación, así como un breve análisis de las cuestiones terminológicas en evaluación la educativa.

En el segundo planteo como desde una perspectiva de Racionalidad Técnica la evaluación se identifica con medición (objetiva y científica) de resultados finales, especialmente con medida del rendimiento escolar y calificación. La metodología que se utiliza desde este enfoque es predominantemente cuantitativa, y frecuentemente el proceso evaluador toma la forma de diseños experimentales de investigación. También explico como mediante este tipo de planteamientos técnicos la evaluación se convierte en instrumento político e ideológico, legitimador de algunas de las funciones sociales de la Escuela: reproducción, selección, clasificación, jerarquización, poder y control social.

El tercer apartado se divide en dos subapartados: en el primero analizo como desde planteamientos de Racionalidad Práctica (y desde enfoques curriculares como proyecto y proceso) la evaluación se centra en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de comprenderlos y mejorarlos. En este enfoque la metodología utilizada es fundamentalmente cualitativa e interpretativa; el proceso de evaluación se plantea como reflexión, diálogo, análisis y mejora del proceso de aprendizaje (en el cual está estrechamente imbricado), y como la evaluación se haya al servicio de los implicados en dicho proceso.

En el segundo subapartado desarrollo una serie de aspectos claves sobre la evaluación educativa que, desde mi perspectiva, entiendo que emerge de un planteamiento curricular como proyecto y proceso:

- El primero es el concepto de EVALUACIÓN COMPARTIDA¹, como puesta en práctica de una evaluación democrática; la cual adquiere sentido, lógicamente, dentro de un planteamiento de escuela y enseñanza democrática.
- El segundo es la propuesta de un sistema de evaluación al servicio del proceso de E-A y los implicados en el mismo. Este planteamiento se completa señalando la dificultad que implica el cambio de las prácticas evaluativas más habituales, y la problemática que genera la obligación de compaginar este tipo de evaluación con la calificación académica.

Respecto a la evaluación en Educación Física (EF), me remito al capítulo III de este libro, en el que analizo las perspectivas de evaluación en EF a la luz de las concepciones curriculares.

Como último aspecto a tener en cuenta para la lectura y estudio de este capítulo, creo conveniente informar de que a veces puedo parecer reiterativo, al volver sobre ciertos temas o al referirme a aspectos a desarrollar más adelante. Sin embargo entiendo que son conceptos e ideas fuertemente relacionadas, dentro de una temática compleja como es la evaluación educativa, y que dicha relación debe ser señalada.

II.1.- Algunas reflexiones en torno a las cuestiones más habituales sobre evaluación educativa en la literatura específica.

1.1.- DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. FINES Y USOS.

Cuando hablo de evaluación educativa, o de evaluación en educación, me refiero siempre a la evaluación que se realiza dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en las aulas, en los diferentes niveles del sistema educativo. Pretendo por tanto distanciarme de la evaluación entendida como "evaluación de programas" (aunque sean "educativos"), o como investigación evaluativa. En las escasas ocasiones en que me refiero a este tipo de evaluación lo explicitaré convenientemente.

Con la pretensión de delimitar más concretamente a que me voy a

1. Este concepto me ha sido sugerido por JM. ÁLVAREZ MÉNDEZ durante la elaboración de la tesis en que está basado este libro. Posteriormente lo he encontrado también en SALINAS (1997).

referir cuando hable de "evaluación", es importante tener en cuenta que se trata de los procesos de evaluación que se dan en las situaciones educativas formales y cotidianas del mundo escolar. A este respecto no entiendo que existan tres ámbitos independientes y separados en la evaluación:

- la evaluación del alumnado, que es la más habitual en la mayoría de los casos, por no decir la única;
- la evaluación del profesorado, y
- la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo.

sino que, en mi opinión, están estrechamente imbricados y relacionados entre sí.

Sobre el tema de la evaluación educativa se ha escrito mucho, y desde diferentes perspectivas y posiciones. Una de las cuestiones que más claras parecen estar es que **la evaluación es el punto clave de todo el proceso educativo** (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1986). PERRENOUD (1990:30) lo denomina "punto sensible", cuando afirma que:

La evaluación es un tema constante de preocupación de los docentes, de las autoridades escolares y de los investigadores de la Educación. Esto indica de por sí que se trata de un "punto sensible", muy cargado afectiva e ideológicamente... Pero también muy rico en informaciones indirectas sobre las prácticas.

Lo cual conduce a su condición de **definidor de la enseñanza que se lleva a cabo**². Bien en sus múltiples facetas³, bien en alguna de ellas; como la labor docente, respecto a la que JORBA y SANMARTÍN (1993) señalan que la evaluación pone al descubierto parte del llamado Currículum Oculto del profesorado.

Otras características importantes son:

Su fuerte potencial didáctico (FERNÁNDEZ SIERRA, 1996; SANTOS GUERRA, 1993c; DE LA TORRE, 1993; FERNÁNDEZ PÉREZ, 1986, 1994); la

2. HULL, 1984; CARDINET, 1986; PÉREZ GÓMEZ, 1988; GIMENO SACRISTÁN y PÉREZ GÓMEZ, 1989; ROSALES, 1990; GIMENO, 1992; JORBA y SAN MARTÍN, 1993; SANTOS GUERRA, 1993.

3. Pues como indica GIMENO SACRISTÁN (1992:16) la evaluación es un microcosmos a través del que se puede desentrañar el sentido de la escolaridad, buena parte de la profesionalidad docente y las vivencias que los alumnos tienen de la enseñanza. ÁLVAREZ MÉNDEZ (1985:68) lo plantea al revés: - *Dime como enseñas y te diré como evalúas.*

de ser “eje vertebrador de todo el dispositivo pedagógico” (JORBA y SAN MARTÍN, 1993), ya que el tipo de evaluación que se lleva a cabo no sólo nos informa retrospectivamente, sino que también marca de forma poderosa el proceso de E-A que se pone en marcha. Ello es así porque la evaluación es un aspecto crucial de la vida en el aula; y **motor (o no) de innovación educativa**, puesto que innovación y evaluación son actividades inseparables y que se condicionan mutuamente. Tan cierta es la necesidad de cambiar la evaluación si se quiere cambiar la práctica educativa, como que el hecho de cambiar muchos puntos de vista sobre la evaluación implica cambiar radicalmente muchas concepciones sobre la enseñanza (FERNÁNDEZ SIERRA, 1996).

Pero, en cambio, parece ser que *la evaluación es la práctica pedagógica que menos motiva al profesorado y que más le molesta, y para el alumnado resulta ser la más temida y la menos gratificadora* (VESLÍN, 1992).

¿Cómo es esto posible? ¿Por qué ocurre?

Probablemente una respuesta sea que en la medida en que consideremos la evaluación como función distinta a la actividad didáctica normal, podremos comprender los recelos y el temor que tradicionalmente ha originado tanto en el profesor como en los alumnos⁴

1.2.- SOBRE LA CONFUSIÓN SEMÁNTICA DEL TÉRMINO “EVALUACIÓN” EN EDUCACIÓN. ALGUNAS DUDAS E INTERROGANTES.

Cuando se habla de Evaluación Educativa, o se escribe, o se diserta (en cursos, conferencias, jornadas y congresos), casi siempre se comienza con una definición o varias de los términos “*evaluación*” y “*evaluación educativa*”, para a continuación clasificar y explicar los diferentes tipos de evaluación en educación.

El primer problema es que la confusión semántica que se esconde bajo el concepto aparentemente unívoco de “*evaluación*” es muy grande, y esconde diferentes formas de entender y practicar la evaluación (SANTOS GUERRA, 1993c:34). De hecho, el exceso de sinónimos del ter-

4. Por ejemplo, uno de los usos más cotidianos y representativos de esta forma de evaluación ajena a los procesos de Enseñanza, a la cual nos referimos, son los exámenes normalizados para la obtención de certificados.

mino “*evaluación*” se produce por razones ajenas al lenguaje (ANGULO, 1994:283). Esta situación da lugar a un manifiesto “*desconcierto terminológico*”, puesto que cuando se habla o se escribe sobre evaluación educativa, muchos términos superponen significados, otros los ocultan, otros los confunden, otros los intercambian. En otros casos las interpretaciones que se hacen de ellos los hacen diferentes sin modificar su forma lingüística; en otros, a los mismos términos se les asignan funciones y fines diferentes haciéndolos irreconocibles,... No faltan casos donde la confusión es total; y sobre ella se articulan discursos que desconciertan a quienes se aproximan o intentan comprender el estado de la cuestión (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1994, ANGULO RASCO, 1994).

Dicho desconcierto terminológico no es de extrañar, pues tras consultar la bibliografía específica⁵, resulta que la evaluación educativa puede ser:

- *Inicial, Continua, Final, Puntual, Diagnóstica, Formativa, Sumativa, Acreditativa, Interna, Externa, Formal, Informal, Cuantitativa, Cualitativa, Integrada, Respondiente, Sistemática, Iluminativa, Subjetiva, Objetiva, Burocrática, Autocrática, Democrática, Científica, de Producto, de Proceso, Artística, Pluralista, Etnográfica, Colaborativa, Participante, Personalizada, Predictiva, Criterial, Normativa, Respondiente, Ideográfica, Interpretativa, Uniforme, Pluriforme, Procesual, Aditiva, Acumulativa, Holística, Contextualizada, Comprensiva, Útil...*

Otro discurso bastante común es analizar el **qué, cuándo, y cómo** evaluar; muy difundido en nuestro país a partir de la propuesta de COLL (1987) y su inclusión en las propuestas del MEC (1992). ANGULO (1994b) critica esta propuesta por su simplicidad y neutralidad técnica, que oculta el complejo entramado de fines e intereses que subyacen en la evaluación educativa. Por su parte, ÁLVAREZ MÉNDEZ (1994) considera que estas definiciones y cuestiones suelen (o pueden) convertirse en manidas e irrelevantes, por carecer de valor más allá de lo puramente académico y administrativo.

Personalmente considero más importante profundizar en otras cues-

5. SCRIVEN (1967), GIMENO (1992), MACDONALD (1989); HAMILTON (1989), PERRENOUD (1990), ÁLVAREZ MÉNDEZ (1985, 1991, 1993, 1994, 1995a), SANTOS GUERRA (1990, 1993), ANGULO (1994, 1995), ROSALES (1981); ALLAL (1988); JORBA y SAN MARTÍN (1991, 1993); GIMENO (1982, 1992); PÉREZ GÓMEZ (1989); IMBERNON (1993).

tiones; cómo por ejemplo, no quedarse en el “¿A Quién?”, sino avanzar hasta el “¿para quién?” y el “¿al servicio de quién?”. El hecho de plantearse estas preguntas significa entrar a considerar los intereses, intenciones, valores, ideologías, expectativas, exigencias y principios que confluyen en la actividad evaluativa⁶.

Voy a tratar, por tanto, sobre los valores educativos de la evaluación; sobre que prácticas evaluativas los cumplen y cuales no (y por qué); ... y sobre todo de los fines de la evaluación, de sus implicaciones sociales y personales, de su trascendencia, y de las personas para las que se realiza (esto es, para quién se evalúa). Esto implica entrar en el delicado terreno de los valores y la ética, como aspectos prioritarios a tener en cuenta a la hora de evaluar. Como veremos a lo largo de este trabajo, cambiar la evaluación exige algo más que un intercambio de metodologías; implica también modificar la forma de pensar, aprender y enseñar.

1.2.1.- Un ejemplo de confusión terminológica y conceptual.

En este punto voy a poner en duda los supuestos paralelismos que parecen existir (o al menos así se presentan habitualmente⁷) entre Tipos y Momentos de evaluación educativa (Tabla VII). Así, la evaluación *inicial* se identifica con la *diagnóstica*, la *continua* con la *formativa* y la *final* con la *sumativa*; como si las funciones de la evaluación sólo dependieran del momento de E-A en que se apliquen. En algunos casos esta identificación es tan grande que se utilizan los términos indistintamente: en las “Orientaciones para la Evaluación” del Área curricular de Educación Física (MEC, 1992:125-126) la respuesta al **cuándo** evaluar distingue entre: *Inicial, Formativa y Sumativa*. Este tipo de clasificaciones y afirmaciones manifiesta una preocupante falta de rigor, conduce a la confusión entre el profesorado.

6. Ver: STENHOUSE, 1987; ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1985, 1994, 1995; SANTOS GUERRA, 1993a, 1993b.

7. ROSALES (1981,1990); COLL (1988); JORBA y SANMARTÍN (1993); CASTILLO ARREDONDO (1994); GONZÁLEZ SOTO (1994); BLÁZQUEZ (1990, 1993b).

TABLA VII. PRESUNTOS PARALELISMOS ENTRE TIPOS Y MOMENTOS DE EVALUACIÓN EDUCATIVA SEGÚN LA FORMA HABITUAL DE PRESENTACIÓN

TIPO DE EVALUACIÓN	MOMENTO DE EVALUACIÓN	PROPUESTA DEL MEC (1992) AL CUÁNDO EVALUAR
DIAGNÓSTICA	INICIAL	INICIAL
FORMATIVA	CONTINUA	FORMATIVA
SUMATIVA	FINAL	SUMATIVA

(elaboración propia)

Aunque pueda parecer que este es su uso más común (o al menos el teóricamente correspondiente), considero conveniente poner en duda que sea el único posible (o el más idóneo), pues se trata de clasificaciones cerradas, aparentemente concluyentes y excesivamente clarificadoras. Una vez más, nos encontramos ante soluciones “técnicas”, que hacen desaparecer las dudas y los problemas a costa de simplificar y trivializar la realidad.

Ante propuestas de este tipo, me surgen una serie de interrogantes, dudas y dilemas. Por ejemplo, no tengo muy claro que la evaluación *formativa* y la *sumativa* hayan de entenderse siempre como antagonistas y mutuamente excluyentes, sin considerar en detalle cada práctica educativa concreta. Tampoco acepto el hecho de que no pueda convertirse en *formativa* (o en principalmente *formativa* o con un alto grado de *formatividad*) una evaluación *final* (presuntamente *sumativa*). También me hace ser suspicaz el hecho, repetido y comprobado, de convertir la evaluación “*continua*” en una “*sumativa continua*”, que se traduce en un cálculo de medias o porcentajes finales. Este es el resultado de una recalcitrante malinterpretación de la ley (1970; 1981, 1985, 1990, 1991⁸) que ha sido denunciada en numerosas ocasiones⁹.

8. Para ver como se plasma la evaluación educativa en las leyes educativas españolas desde 1970 hasta la actualidad, consultar: ÁLVAREZ MÉNDEZ (1994).

9. GIMENO, 1992; FERNÁNDEZ PÉREZ, 1986, 1994; FERNÁNDEZ SIERRA, 1996; ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1991, 1994.

No estoy muy seguro de que la evaluación educativa deba plantearse como una dicotomía "sumativa" versus "formativa" o, más bien, como fases diferenciadas dentro de un mismo proceso y sistema evaluativo. Tampoco estoy seguro de que alguien sea capaz de señalar con precisión el difuso límite entre la evaluación formativa y la sumativa en más de una práctica educativa concreta.

Creo que no es tan simple. La realidad educativa y evaluativa no es tan clara, sino que se desarrolla a través de procesos considerablemente complejos. La introducción y coordinación de dos perspectivas y finalidades de evaluación inicialmente tan diferentes entre sí (formativa y sumativa) en un mismo sistema de evaluación, me plantea al menos tantas dudas y contradicciones como posteriormente se analizan en el último apartado de este capítulo.

Como tantas veces se ha señalado, más que el tipo de evaluación, su momento de realización o las técnicas empleadas, el problema (y por tanto la decisión y los valores educativos puestos en práctica) es la intención, la finalidad que se confiere a esa práctica evaluativa (ROSALES, 1981:18-20).

Es SANTOS GUERRA (1993b:25) quien mejor explica que:

Lo más importante no es el hecho de realizar la evaluación, ni siquiera el modo de hacerla, sino al servicio de quién se pone.

Como plantea ÁLVAREZ MÉNDEZ (1995), la evaluación sumativa suele ir destinada más a la justificación externa que a otro tipo de usos formativos; y no se puede dedicar tanto esfuerzo y tanto tiempo a tareas delegadas de justificación externa; tareas de control al fin y al cabo, y que acaban con mucha frecuencia ocultando aquel valor primario que debe preocupar y ocupar al docente. Por eso, lo que importa es conocer a cuál de las funciones se le da un mayor peso, porque normalmente las que abarca la sumativa quita tiempo y espacio a las formativas, y la evaluación que no eduque debería descartarse de la escuela.

Desde mi punto de vista, la evaluación formativa y la sumativa pueden llegar a ser compatibles y complementarias cuando:

- la finalidad de la evaluación formativa sea la comprensión, mejora y perfeccionamiento de los procesos de E-A que están teniendo lugar; cuando esté orientada al cambio, a la acción presente y futura; y cuando
- la evaluación sumativa se entienda como una reflexión retrospectiva sobre el proceso seguido y una valoración sobre la calidad de este pro-

ceso y los resultados alcanzados (¿adónde hemos llegado? ¿qué hemos hecho?, ¿cómo lo hemos hecho?); ya que, como afirma SANTOS GUERRA (1990:141):

La evaluación tiene como finalidad mejorar la realidad. La evaluación supone un juicio sobre la realidad que se proyecta sobre su futuro. No es una simple mirada retrospectiva.

Sin embargo entiendo que serán difícilmente compatibles si la evaluación sumativa se entiende como un control, ya sea de resultados o del grado de cumplimiento de fines preestablecidos. La incompatibilidad es incluso mayor si ese control se hace sobre resultados u objetivos medibles, cuantitativos y objetivables.

II.2.-Fines, usos y funciones de la evaluación desde la racionalidad técnica y el currículum por objetivos.

- EL PAPEL DE LA EVALUACIÓN EN EL MODELO CURRICULAR POR OBJETIVOS

Dentro de una concepción de currículum y enseñanza basada en la racionalidad técnica la evaluación juega un papel fundamental: la evaluación es la encargada de comprobar el cumplimiento (y en qué grado) de los objetivos de enseñanza programados, lo cual implica:

- Una previsión de cambios en las conductas de los estudiantes.
- Comenzar por la definición clara de objetivos conductuales.
- Utilización de instrumentos de medida adecuados, normalmente tests, que cumplan los criterios de objetividad y fiabilidad de las medidas empleadas.

De forma que uno de los presupuestos más importantes de este enfoque es la necesidad de formular con claridad y precisión los objetivos de un programa, tema o sesión de enseñanza, a nivel de comportamientos individuales concretos (objetivos operativos), como condición necesaria para una evaluación objetiva y eficaz. Esto requiere el desarrollo de instrumentos de medida y tests de rendimiento académico referidos directamente a los objetivos propuestos. Este planteamiento da lugar a un sistema de evaluación con una serie de características, que son a su vez motivo de fuertes y abundantes críticas¹⁰:

10. JACKSON, 1991; APPLE, 1987, 1988; STENHOUSE, 1984, 1987; PERRENOUD, 1990; PÉREZ GÓMEZ, 1989; ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1994, 1995; MCCORMIC y JAMES, 1996.

- a- Se pone el énfasis, casi exclusivo, en los productos o resultados de la enseñanza. En muchos casos de forma global, todo el grupo, mediante porcentajes, medias y desviaciones típicas; lo que permite convertir un criterio de rendimiento académico del grupo de alumnos en criterio de calidad y eficacia del profesor y/o el centro educativo.
- b- Se aplican al proceso de evaluación educativa los presupuestos de la investigación científica, por lo que habrá de cumplir los mismos criterios de diseño y fiabilidad de métodos e instrumentos de medida. Esto implica la utilización del método hipotético-deductivo y un tratamiento estadístico de los datos, así como la importancia de la medida (objetiva y cuantitativa).
- c- Se entiende la evaluación como un proceso tecnológico, como una cuestión meramente técnica, de medida y tabulación. Esto facilita que la evaluación se convierta en instrumento de selección, clasificación, jerarquización, control y poder, ajeno a las finalidades educativas a qué dice servir.
- d- Mide efectos a corto plazo, pero en cambio requiere cierta estabilidad del Currículum durante largos periodos de tiempo, así como cierta generalidad y uniformidad del mismo, de forma que puedan ser aplicadas pruebas comunes (tests estandarizados, pruebas nacionales, etc....).
- e- Esta última característica conduce a que la evaluación se convierta en el fin y en el referente de la enseñanza, en función de la cual se estructura y desarrolla.

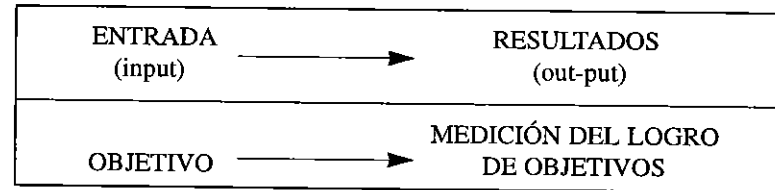
Hasta tal punto es la evaluación piedra angular de este planteamiento curricular, que algunos autores (GIMENO SACRISTÁN y PÉREZ GÓMEZ, 1989:255) consideran que es el modelo curricular el que surge como búsqueda de una evaluación más objetiva, para lo cual se modifican las técnicas de programación en busca de unos objetivos educativos perfectamente observables y medibles, y por tanto enunciables en términos de conducta. Nos encontramos, por tanto, ante una *estructuración de la educación y la enseñanza en función de la evaluación*. En los siguientes subapartados (*"Evaluación y calificación"*, y *"Otras funciones sociales de la evaluación"*), analizo como la forma de plantear la evaluación educativa desde perspectivas de racionalidad técnica, conducen a una tergiversación de todo el proceso educativo y evaluativo (aparte de las consecuencias personales y sociales que poseen). Se da la vuelta a la lógica propia de todo planteamiento didáctico, organizándose todo el proceso de E-A en función (y al servicio) del proceso evaluativo.

Los efectos de este sistema de evaluación han sido fuertemente criticados por numerosos autores¹¹, que coinciden en señalar que dichos efectos suponen:

1- *Un fuerte Reduccionismo educativo*. Sólo puede ser evaluado lo observable, objetivable y medible. Los aprendizajes más complejos y creativos ni siquiera son programados, así como otros objetivos y ámbitos fundamentales en toda educación, como son el campo afectivo y las actitudes.

Evidentemente los procesos internos no son tenidos en cuenta. Es el viejo modelo de *"caja negra"*, sólo con entrada (*"input"* - objetivos-) y salida (*"output"* - medición de logro-) (tabla VIII). Es la trivialización de la educación y la enseñanza por el mito de la *"objetividad científica"*; que reduce la enseñanza a una mera instrucción, a un entrenamiento. La formación se reduce a la adquisición de destrezas concretas y *"útiles"*, que posteriormente serán evaluadas analíticamente.

TABLA VIII - MODELO DE "CAJA NEGRA"



(fuente: ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1985)

2- Como este modelo de currículum exige una alta especificación de los objetivos a conseguir. *Se requieren cientos de objetivos específicos, que son difícilmente manejables por el profesor* (EISNER, 1989:259; MARTÍNEZ y SALINAS, 1988).

3- Esta misma necesidad de especificar, parcializar y operativizar (para poder evaluar), *rompe con la globalidad educativa y opta por la instrucción y evaluación analítica*.

11. ATKIN (1968), EISNER (1969), STAKE (1973), NILO (1971), MACDONALDS (1973), GIMENO (1982), STENHOUSE (1984, 1987), ÁLVAREZ MÉNDEZ (1985, 1995, 1996), MARTÍNEZ y SALINAS (1988); WOOD (1986), CARDINET (1986), FERNÁNDEZ PÉREZ (1986), PÉREZ GÓMEZ (1989), ROSALES (1990), PERRENOUD (1990), TORRES SANTOMÉ (1991), GIMENO SACRISTÁN (1992)

4- *Prevalece un modelo burocrático de evaluación*, ya que se sacrifica la evaluación formativa (el aspecto más importante de la evaluación educativa) en aras del rigor (en términos de evaluación sumativa).

5- *Se impone una fuerte tendencia al control y la selección*, por su medición cuantitativa del rendimiento académico como resultado único (o principal) y final de la evaluación educativa.

6- *Fomenta la uniformización y control de los centros escolares*, especialmente a través de la aplicación de evaluaciones externas y comunes.

7- La evaluación *se convierte en una actividad técnica* desligada de valores, intereses y conflictos, y del aprendizaje del sujeto que aprende (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1994:315). La evaluación *se presenta como una cuestión aparentemente directa y fácil* (STENHOUSE, 1987:112), lo que constituye uno de sus principales atractivos para el profesorado. Este atractivo posee una doble dimensión:

- * Por una parte, *reduce la evaluación a mera calificación numérica* según los resultados en las correspondientes pruebas o exámenes; números que dan esa apariencia de objetividad tan buscada. Se consigue así cierta comodidad (GIMENO, 1988:383) respecto a sistemas de evaluación más complejos y cualitativos.
- * Y por otra, *no se consideran todas las implicaciones personales y sociales que posee este sistema evaluador-calificador*, pues el juicio de valor parece recaer en los instrumentos utilizados y sus baremos, no en la persona del profesor. ¿Quizás deberíamos considerar que lo que se hace es rehuir aparentemente el juicio de valor que como profesor debe realizar?.

La evaluación parece así no sólo neutra, sino también impersonal, aseptica, ajena a la relación profesor-alumno, de forma que el profesor se comporta como un evaluador externo:

A menudo actuamos como si fuésemos sujetos externos y desconocedores del sistema, como si realizásemos evaluaciones a individuos desconocidos, anónimos, sobre los que no pudiésemos intervenir e influir. (FERNÁNDEZ SIERRA, 1996:94).

Esta aparente sencillez, facilidad y neutralidad evaluativa es uno de los grandes fraudes del modelo. Por un lado *se reduce el proceso de evaluación a la mera aplicación de pruebas estandarizadas* (elaboradas por

expertos) y su correspondiente baremación de resultados, aunque tenga poco o nada que ver con el proceso de E-A seguido; y por otro, si se opta por la elaboración de los propios instrumentos de evaluación, el proceso es lo suficientemente largo, laborioso y complejo como para no ser viable en las condiciones de docencia habituales¹². Fraude y problemática que no se plantea a menudo desde posiciones de racionalidad técnica¹³. Como explica PERRENOUD (1990:142), desde el enfoque psicométrico se continúa acusando a la evaluación tradicional del profesor de ser intuitiva y artesanal; tendiendo a considerar estas distancias (entre la evaluación del maestro y una evaluación más objetiva) como errores de medida. Por esta razón centran su esfuerzo en dotar al cuerpo docente de instrumentos de evaluación adecuados y de formarle con el fin de lograr una evaluación más rigurosa. También es cierto que como consecuencia de la evolución de esta perspectiva, existen autores dentro de este modelo que han enfocado su uso a una evaluación predominantemente formativa, que sirva para retomar y reelaborar el proceso didáctico, y las actividades de enseñanza-aprendizaje con los alumnos (DEKETELE, 1984; ROSALES, 1981; CHADWICK y RIVERA, 1991).

En esta introducción he intentado mostrar la importancia fundamental de profundizar en las repercusiones de la evaluación escolar, no siempre reducibles a los resultados pretendidos, observables, y pretendidamente medibles; sobre los cuales suelen centrarse algunos modelos de evaluación y algunas concepciones sobre el fracaso o el éxito escolar¹⁴. Como veremos a continuación, aceptar una medición del rendimiento escolar tal como se concibe en los modelos conductistas y tecnocráticos de racionalidad técnica, es la base en la que se apoyan los procesos selectivos escolares; que son así legitimados, al considerar el éxito y el fracaso como aspectos "*normales*" en la escuela. Se llega a aceptar implícitamente que no todo el mundo tiene porque tener éxito, y que es "*normal*" que algunos fracasen (TORRES SANTOMÉ, 1991a:46). Estos procedimientos poseen fuertes implicaciones sociales y políticas que serán analizadas en los siguientes sub-apartados. Por la complejidad

12. La elaboración de instrumentos de evaluación acordes con esta perspectiva curricular, se trata en profundidad en: DOMÍNGUEZ, 1977; HILLS, 1982; PÉREZ JUSTE, 1985; CABRERA y ESPÍN, 1986; GARCÍA RAMOS, 1989; PÉREZ JUSTE y GARCÍA RAMOS, 1989.

13. Otros autores se muestran más críticos y afirman que bajo esa aureola de neutralidad se esconde una ideología conservadora y un mantenimiento de la injusticia social (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1996:78-79; CONNELL, 1997; McCORMICK y JAMES, 1996).

14. Ver: SANTOS GUERRA, 1992:59; ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1995b.

del tema, he considerado conveniente tratarlo a través de dos grandes sub-apartados: la evaluación como medición y calificación, y las funciones "sociales" de la evaluación (y otros usos asociados).

2.1.- LA EVALUACIÓN COMO MEDICIÓN¹⁵ Y COMO CALIFICACIÓN¹⁶.

Evaluar exige medir. Sin medidas no es posible calificar ningún resultado o producto, y mucho menos evaluar en sentido objetivo, sistemático y científico. (GARCÍA RAMOS, 1989:15)

El concepto de evaluación es uno de los conceptos didácticos que más ha sufrido en nuestro contexto cultural y académico los rigores de la estrechez positivista... evaluar se ha hecho históricamente sinónimo de examinar, y el examen concierne casi exclusivamente al rendimiento académico del alumno. (PÉREZ GÓMEZ, 1989:426)

Una de las características más claras de los planteamientos de racionalidad curricular técnica es cuasi-identificación entre evaluación y medición. Existen numerosas obras pedagógicas¹⁷ que identifican o relacionan de forma importante evaluación y medición. Incluso el propio MEC (1981,1982,1989), propone la elaboración de ítems que "midan" las enseñanzas mínimas:

Se habla de "medir", no de "evaluar"; demostrando una vez más a través del lenguaje, que como bien sabemos no es neutral, que

15. Con objeto de delimitar mínimamente que se entiende por medición, puede ser representativa la siguiente referencia realizada por PÉREZ JUSTE (1985:12):

- M. BUNGE (1976) nos da una magnífica definición descriptiva del acto de la medición: "Cuantificar una propiedad de un sistema concreto es proyectar el conjunto de grados de la propiedad... sobre un conjunto de números, de tal modo que la ordenación y espaciación de los números refleje el orden y la espaciación de los grados. Y medir es determinar efectivamente alguno de esos valores numéricos -

16. Continuando con mi intención de intentar delimitar el significado que atribuyo a alguno de los términos clave más utilizados, creo conveniente explicitar que utilizo el término "calificación" para referirme a los códigos lingüísticos y numéricos que se asignan al alumnado en los procesos acreditativos de la administración educativa: *necesita mejorar o progresa adecuadamente en Primaria; insuficiente, suficiente, bien, notable o sobresaliente en ESO; de 0 a 10, sin decimales, en Bachillerato.* (Orden del 30-10-92).

17. Algunas de ellas más difundidas en nuestro ámbito, como: DOMÍNGUEZ (1977), POPHAM (1980, 1983), RODRÍGUEZ DIÉGUEZ y OTROS (1979), RODRÍGUEZ DIÉGUEZ (1980), HILLS (1982), BENITO (1985), CABRERA y ESPÍN (1986), DE LA ORDEN (1968), PÉREZ JUSTE y GARCÍA RAMOS (1989), GARCÍA RAMOS (1989).

todo gira y se transforma en objetivo "medible" (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1994:18).

Es interesante tener también en cuenta que dentro de la racionalidad técnica el proceso de investigación guarda cierto parecido con el proceso de evaluación educativa, el cual en la mayoría de los casos se aproxima al modelo experimental pretest-postest, en que medición (en este caso de diferencias) y evaluación se convierten en sinónimos.

Cuando hablo de evaluación como pseudosinónimo de medición me refiero principalmente a autores que realizan afirmaciones como las siguientes:

- *Medir no es evaluar, pero si partimos de medidas para la evaluación, tendremos que asegurar que dichas medidas aporten información fiable, consistente y no deformada por defectos en los instrumentos empleados para obtenerla.*
- *Sin medición no es posible hablar de calificación mínimamente objetiva y fiable; y por ende, no es posible hablar tampoco de evaluación.*
- *La clave de la evaluación está en la elección de instrumentos de medida apropiados.* (GARCÍA RAMOS, 1989: 11,15,55).

El fenómeno de la medición como evaluación (o fase fundamental de esta) rompe una vez más con las finalidades pedagógicas y formativas de la evaluación educativa. Se reduce la evaluación a aspectos puramente técnicos y métricos, bajo el prisma de lo operativizable, cuantificable y numéricamente objetivizable. Este enfoque conlleva una fuerte desprofesionalización docente y una peligrosa dependencia externa respecto al material elaborado por editoriales y expertos.

Probablemente el error más grave de este tipo de planteamientos es que están más preocupados por el rigor del método que por el contenido a evaluar; lo cual lleva a imponer restricciones, arbitrarias y artificiales, sobre aquellas variables que escapan al control. Se adaptan y acomodan los asuntos educativos a las técnicas disponibles, en vez de acondicionar y acomodar dichas técnicas a los fenómenos que se estudian. Como consecuencia lógica de esta prioridad métrica, sólo se evalúa lo que es posible medir; que suele convertirse en lo que es fácil de medir. Ello conduce inevitablemente hacia la trivialización y simplicidad del conocimiento.

En la obsesión por evitar cualquier tipo de análisis subjetivo de los datos obtenidos (medidos), se intenta mecanizar ("*objetivar*", dicen) está fase del proceso evaluativo, a través de la aplicación de baremos, correcciones automáticas y/o fórmulas matemático-estadísticas. Los resultados (calificaciones, clasificaciones, puntuaciones, centiles...) adquieran cierto halo de justicia, equidad mecánica, juicio objetivo e impersonalidad. Pero es precisamente esta automatización de la evaluación su mayor error pedagógico, el lado más oscuro de la caja negra: *la despersonalización de la profesión docente* en materia evaluativa. Se me hace difícil aceptar que un profesor que esta trabajando y tratando a diario con sus alumnos no los conozca y/o que tenga que recurrir a este tipo de instrumentos de evaluación tan impersonales y automatizados. O quizás sea precisamente esa impersonalidad y automatización de los instrumentos de evaluación-medición-calificación la característica que busca parte del profesorado, bien por comodidad o como evitación de "*problemas*" con el alumnado.

Aunque la identificación entre medición y evaluación está sumamente extendida en nuestro sistema educativo, aún lo está más la identificación entre evaluación y calificación. Esta tradición examinadora y de control que impera en el sistema educativo conlleva una evaluación entendida como medida del rendimiento académico de los contenidos (GARCÍA RAMOS, 1989). Se adopta así una visión psicoestadística de la educación (IMBERNOM, 1993;5), que suele basarse en el diseño, aplicación, corrección y baremación de métodos psicométricos y psicoestadísticos.

NILO (1971) crítica este tipo de evaluación por antidemocrática, ya que se basa en la curva normal de frecuencias, que hace suponer que "*tiene que haber*" un porcentaje de fracaso escolar, el cual coincide con el porcentaje de privación socioeconómica (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1995:78). Al igual que NILO (1971), son muchos los autores que critican estos planteamientos reduccionistas, y los peligros y efectos patológicos a que da lugar esta forma de entender la evaluación (medición-calificación)¹⁸.

- La identificación entre evaluación y calificación.

Estamos viendo, pues, que *el principal problema de la evaluación es*

18. ALVAREZ MÉNDEZ, 1985; FERNÁNDEZ PÉREZ, 1986:17; ELLIOTT, 1990:218-219; SANTOS GUERRA, 1993:173.

que no se la interpreta como tal, sino como "calificación" (o cualquiera de los diferentes términos integrados en su campo semántico: nota, examen, prueba, test, control...). Cuando ésta utilización del término "*evaluación*" como sinónimo de "*calificación*" se produce de una forma tan generalizada y sistemática como está teniendo lugar en nuestro país (entre alumnos, padres, profesorado de todos los niveles, bibliografía didáctica), no es cuestión de una simple confusión terminológica o una asimilación de significados, sino de un hecho mucho más preocupante: las prácticas evaluativas formativas y educativas han desaparecido bajo la preeminencia y dominio de las prácticas calificativas, tal como afirma en el título de su artículo FERNÁNDEZ SIERRA (1996): "*¿Evaluación? No gracias, calificación*". Cuando todos los objetivos, instrumentos, técnicas y procesos evaluativos van dirigidos de una forma casi exclusiva hacia la calificación, algo muy grave está sucediendo en el sistema educativo y con los principales protagonistas del mismo: alumnos y profesores. Por qué al final lo que cuenta es la evaluación sumativa y acreditadora que subyace tras la calificación; que es la que queda registrada, y sobre la cual se legitiman las decisiones que se toman (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1995).

¿Por qué la evaluación se interpreta a menudo como sinónimo de calificación?

Inicialmente la evaluación de los alumnos cumple un doble objetivo:

- a)- Ofrecer información interna (intra-aula), con una finalidad claramente retroalimentadora y formativa.
- b)- Ofrecer información externa, con una función de notificación y certificación social (sumativa);

pero son estas funciones sociales de notificación, certificación y clasificación¹⁹, el factor que más peso tiene en la transformación de la evaluación en calificación. Estas funciones no suelen explicitarse ni considerarse, sino que se envuelven en ropajes de "*tecnificación*", "*objetividad*", y "*cuantificación*"; precisamente porque esta apariencia de rigor, y sus correspondientes ribetes científicos, es la que disminuye la capacidad de crítica²⁰. A costa de esta pretensión de objetividad y científicidad, se acaba reduciendo la evaluación-calificación a la medición y aná-

19. Estas funciones sociales y políticas de la evaluación educativa las analizo con más detalle en un apartado posterior de este capítulo.

20. Ver: ANGULO RASCO, 1992:286; SANTOS GUERRA, 1988.

lisis estadístico de los resultados educativos (tomados en términos de rendimiento y cambio de conducta).

Según se profundiza en este análisis, podemos comprobar cómo a pesar de que la evaluación y la calificación cumplen funciones muy diferentes y a menudo contradictorias dentro de los niveles obligatorios del sistema educativo se ven obligadas a convivir. En esta obligada "convivencia", se produce un claro dominio y preponderancia de la calificación frente a la evaluación, ya que la primera es lo importante, lo que cuenta. Porque la hora de la verdad no es la hora del aprendizaje, sino la hora de la evaluación²¹, que es tanto como decir "La hora de calificar" (WOOD y ELLIOTT, 1986). Sólo cuenta, sólo queda, sólo interesa realmente, la nota. Esta situación nos conduce al siguiente punto.

- La evaluación como práctica contradictoria: sus implicaciones y efectos.

La evaluación escolar es una práctica eminentemente contradictoria²², puesto que pretende cumplir dos funciones contrapuestas entre sí:

- * *Las explícitas* (lo que se dice que se hace (o que hay que hacer). Una función formativa, educativa: como regulación, y al servicio, del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- * *Las implícitas* (lo que se hace). Una función burocrática-administrativa, que requiere todo un sistema de calificación, acreditación y titulación (que cumple con los fines sociales de clasificación y selección).

La evaluación y la calificación, en los niveles obligatorios del sistema educativo, cumplen una serie de funciones a menudo contradictorias e invisibles. Esta contradicción se ve reflejada en las disposiciones del MEC (1990,1992), que en los mismos documentos en que descartan los exámenes y las evaluaciones sumativas, identifica evaluación con calificación cuando llega el momento de la burocracia administrativa. Se favorecen de este modo prácticas confusas: se les aconseja a los profesores no examinar, pero se les exige una calificación (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1994, 1995). En buena parte, esto conduce a que la mayor parte de los docentes realicen prioritariamente la evaluación acreditativa y a que se

21. JACKSON, 1991; PERRÉNOUD, 1990, SANTOS GUERRA, 1993c:75, ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1995.
22. PERRÉNOUD, 1990:164; FERNÁNDEZ PÉREZ, 1994; BATALLOSO, 1995:74; FERNÁNDEZ SIERRA, 1996:93-95.

reproduzca una concepción de la evaluación como sinónimo de calificación.

Esta exigencia de acreditación del sistema educativo, como "necesidad" burocrática de administrar la "educación", es la que acaba imponiéndose en la legislación educativa. Se ensalza la evaluación formativa, pero no se arbitran medidas para llevarla a cabo, ni los procedimientos para ser reconocida formalmente en las acreditaciones. Cuando llega el momento de concretar el concepto "evaluación" en las disposiciones administrativas se la identifica con "calificación". A través de este ordenamiento legal sobre "las calificaciones" la evaluación se va volviendo progresivamente selectiva, a la vez que cuantitativa; ya que estas "calificaciones" van adquiriendo una forma cada vez más numérica, según se avanza en el sistema educativo, así como un fondo cada vez más jerarquizado (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1994):

En Primaria: "Progresar adecuadamente" o "Necesita mejorar"; en ESO "Insuficiente, suficiente, bien, notable o sobresaliente"; en Bachillerato "de 0 a 10, sin decimales. (Orden del 30- Octubre, 1992).

Estas exigencias contrapuestas generan serios conflictos entre la función e interés pedagógicos (educativo, formativo) y meritocráticos (selección, etiquetado, jerarquización), dando lugar a un serio conflicto personal y profesional²³.

Esta contradicción puede guardar cierto parecido con los planteamientos de STENHOUSE (1984) y ELLIOTT (1990), sobre el conflicto, *el dilema y la elección entre una evaluación para la comprensión y una evaluación para el examen*. Pero el conflicto y la contradicción no afecta sólo al docente (o a los docentes) como dilema ético-profesional, sino también a su relación con los alumnos. El sistema presiona al profesorado para que califique y seleccione más que para que eduque, haciéndole desempeñar al mismo tiempo el papel de amigo-educador y de juez-sancionador, con las contradicciones que provoca en la práctica docente cotidiana la simultaneidad de ambos (FERNÁNDEZ SIERRA, 1996:96-97).

Este carácter evaluador-calificador del contexto escolar, define la vivencia y el significado de los acontecimientos en el aula para el pro-

23. Ver: GIMENO SACRISTÁN, 1992:364; PARLET y HAMILTON, 1989:472; ROSALES, 1990.

fesor, y en particular para los alumnos. *Se crea y desarrolla una "cultura del examen"*, en la que la evaluación se convierte en un intercambio formalizado de actuaciones o adquisiciones por calificaciones, que tiene lugar periódicamente. Dichos procesos producen una grave distorsión educativa, puesto que los contenidos y experiencias de aprendizaje se convierten en simples mercancías o valores de cambio, que permiten su transacción por calificaciones²⁴.

Bajo la rueda demoledora de la meritocracia la educación deja de verse como una conquista democrática de la sociedad, a la que todos los ciudadanos tienen derecho²⁵, y pasa a ser tratada como mercancía de cambio y de consumo que hay que administrar y distribuir. Es el desarrollo de una "*pseudoética escolar*" que generan los planteamientos neoliberales de la meritocracia, desde los que se entiende la calificación académica como logros individuales y como competición en la carrera por mejores puestos²⁶. Son los "*valores*" del éxito, del alto rendimiento académico como objetivo sustantivo, cueste lo que cueste, y por encima de quién o lo que sea. Y son conceptos como *éxito, excelencia, competitividad, individualismo, eficacia, eficiencia...* los que mejor la definen (ÁNGULO, 1992:64,67).

Ante el influjo de este planteamiento, los procesos de escolaridad y aprendizaje dan lugar a una "*educación*" para la meritocracia, para el arribismo y la trepa²⁷. "*Triunfan*" las características personales de *competitividad, agresividad, individualismo, insolidaridad, y un presunto posicionamiento apolítico y técnico*, propias de una sociedad industrial, neoliberal, competitiva y capitalista; que sin embargo, desde un punto de vista pedagógico, se muestran como claramente antieducativas (SANTOS GUERRA, 1996). Esta realidad discordante conduce al planteamiento de un serio conflicto personal como educadores, puesto que sí en la escuela se lograra romper el círculo de reproducción social con nuestro alumnado, consiguiendo que predominaran en ellos y ellas los "*valores*" que se consideran más educativos (colaboración, diálogo, altruis-

24. Ver: JACKSON, 1991; DOYLE, 1978,1979; APPLE, 1989.

25. ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1995:79; PÉREZ GÓMEZ, 1994:67.

26. Ver: YOUNG, 1971,1990; COLLINS, 1989; APPLE, 1989:88; GOLBY, 1993:134.

27. Comentarios muy interesantes de como la Escuela "*oficial*" conduce a esto se pueden encontrar en la obra ya citada: ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA (1970) *Carta a una maestra*. Por su parte, FERNÁNDEZ PÉREZ (1986) explica como este sistema de evaluación cuantitativa del rendimiento del alumno produce ciudadanos cínicos, escépticos, poco honestos y tramposos.

mo, generosidad, justicia, resolución pacífica de conflictos,...), probablemente surgiría otro problema: nuestros alumnos y alumnas podrían convertirse en inadaptados sociales (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1985; SANTOS GUERRA, 1993c).

A partir de esta interpretación de la evaluación, tan parcial y reduccionista, se crea un Curriculum Oculto que influye poderosamente en la vida del aula, puesto que la evaluación (calificación) se manifiesta como creadora del ambiente escolar. La evaluación condiciona el proceso de enseñanza y se convierte en estructura formalizadora de la vida en el aula.

A continuación expondré los que considero **los efectos más graves de este currículum oculto**. Santos Guerra (1992) se refiere a alguno de ellos como "*los efectos secundarios del sistema*". Son los siguientes:

* a- Se estudia y se aprende para el examen²⁸. El éxito académico es el centro de la vida del aula y el alumno aprende los mecanismos para lograrlo, aunque ello implique el uso de estrategias para compensar su ignorancia²⁹.

Los alumnos aprenden a aprender para aprobar, no por el placer ni el interés del conocimiento y el saber. El alumnado aprende que lo importante es el examen, la calificación. Este "*descubrimiento*" conduce a trabajar (o estudiar) sólo por la nota, sólo para el examen, desapareciendo así la motivación intrínseca que posee el aprendizaje y el conocimiento y dando lugar a una desmotivación masiva de alumnos y profesores³⁰. La finalidad clave del alumno es adaptarse a las pautas de la evaluación (ROSALES, 1990:93); y esta adaptación constituye el verdadero éxito (o fracaso) escolar: conocer y dominar (o no) las estrategias necesarias para ir "*aprobando*" (o, por tanto, suspender).

Se puede observar, a partir de este primer efecto, que se vicia de raíz el sentido de la evaluación: de ejercicio de aprendizaje pasa a convertir-

28. JACKSON, 1991; ELLIOTT, 1990; PERRENOUD, 1990; GIMENO SACRISTÁN y PÉREZ GÓMEZ, 1992:132; SANTOS GUERRA, 1992:56; ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1995:80.

29. Por ejemplo, aprende que no hace falta destacar, que vale con ir pasando -nivel medio de excelencia-, o también, a como pasar inadvertido. Son "*los otros aprendizajes de la Escuela*"; como aprender a obedecer siempre y a decir lo que el profesor espera oír y no las propias opiniones.

Ver: JACKSON, 1991; PERRENOUD, 1990; SANTOS GUERRA, 1993a.

30. PERRENOUD, 1990:256; ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1995:80; FERNÁNDEZ PÉREZ, 1986.

se en aprendizaje para sobrevivir al ejercicio de la evaluación

* b- *La educación al servicio del examen.* Por la forma de practicar la enseñanza, centrada en la calificación y en la autoridad³¹, se reduce la vida escolar a una preparación permanente de exámenes. Se vive entonces como importante lo que se pide en el examen, o lo que se tiene en cuenta a la hora de calificar³². En esta forma lo calificable se convierte en el objetivo de la educación; y dentro de esta lógica de actuación, el trabajo que no es calificado, a menudo es considerado por los alumnos como “*de bajo estatus*” (HULL, 1984). De la misma forma que el alumno espera ser calificado, por lo que consideran que el profesor que no califica no es un buen profesor (WOOD, 1986:109). La evaluación se hace más importante que el propio proceso de aprendizaje al que dice servir, convirtiéndose incluso en una finalidad que somete y modela al resto de los elementos³³.

* c- *La vivencia del éxito y el fracaso escolar.* Dado el sistema de evaluación-calificación imperante, y sus funciones sociales implícitas, el éxito o fracaso escolar se vive como éxito o fracaso personal por el alumno y por su familia, lo que da lugar a la creación de un “*valor escolar*” del niño: el niño “*vale*” -más o menos- en función de las calificaciones escolares que obtiene. Este “*valor escolar*” del niño está a veces íntimamente asociado a su valor personal y social (ROSALES, 1990; PERRENOUD, 1990:260,263). Estos aspectos dan lugar a una serie de consecuencias personales y sociales que afectan profundamente a la práctica educativa.

La evaluación tiende a actuar para muchos alumnos como un sistema que registra el fracaso (y que lo hace públicamente), más que como un sistema que apoya el aprendizaje y mejora el rendimiento³⁴. Este planteamiento evaluativo parte de la consideración del error como motivo de sanción, de tal modo que la evaluación (calificación) suele tener una relación inversamente proporcional al número de errores cometidos. Es la imposición del error como fracaso. El predominio de la dimensión

31. o “*en la autoridad de la calificación*”, siguiendo el juego de palabras que realiza SANTOS GUERRA (1992:56)

32. Ver: JACKSON, 1991; PERRENOUD, 1990; TORRES SANTOMÉ, 1991:46-47; SANTOS GUERRA, 1988.

33. TORRES SANTOMÉ, 1991; FERNÁNDEZ PÉREZ, 1986, 1994; ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1995; STENHOUSE, 1984, 1989; ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1995b:9; PÉREZ GÓMEZ, 1988).

34. Ver: JACKSON, 1991:51; WESTON y EVANS, 1988.

de sanción y etiquetamiento que poseen los exámenes como acepción conductista de control técnico, no considerando la capacidad del error de ser fuente de aprendizaje³⁵.

* d- *La meritocracia individualista de la calificación.* Desde planteamientos de racionalidad técnica, la existencia de la diferencia entre el éxito y el fracaso escolar, ya desde tempranas edades, se justifica y explica con el discurso liberal meritocrático de la “*igualdad de oportunidades*” por un lado, y el de la capacidad, responsabilidad y trabajo individual por el otro. Así se vive como normal e incluso “*natural*” esta diferencia, esta desigualdad (ANGULO RASCO, 1992: 62; APPLE, 1987:73).

Los dilemas pueden comenzar a aparecer cuando se constata que los porcentajes mas elevados de “*fracaso*” coinciden con las clases sociales más bajas y desfavorecidas, y los del “*éxito*” con las clases sociales dominantes³⁶. Bajo esta nueva perspectiva, el discurso meritocrático (y la selección que conlleva) se convierte en legitimador de la desigualdad social. Se instaura así una explicación del elevado porcentaje de fracaso escolar como selección natural; desarrollando un peligroso concepto de “*darwinismo*” social, en el que la desigualdad social aparece como natural; y dando lugar a un nuevo racismo y clasismo (pseudo) “*científico*”³⁷.

El mecanismo a través del cual se produce esta legitimización es la individualización del fracaso escolar (BERNSTEIN, 1989:49), mediante su conversión en desigualdad individual “*natural*”: el fracaso como problema y causa personal. Este mecanismo también se apoya en la perspectiva psicologicista del aprendizaje como proceso meramente cognitivo e individual, que ya vimos en el último apartado del capítulo I.

Desde enfoques de racionalidad práctica, la realidad del éxito y el fracaso escolar se ven de una forma muy diferente, pues se entiende que son la escuela y sociedad las que generan esta división, clasificación y etiquetamiento del éxito y el fracaso escolar (APPLE, 1986:39). Se entien-

35. Ver TORRES SANTOMÉ, 1991:44 y DE LA TORRE, 1993:112,173. El tratamiento del error como una de las posibles fuentes de aprendizaje se lleva a cabo en posteriores apartados.

36. ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA, 1970; BOURDIEU y PASSERON, 1977; LERENA, 1976; BOWLES y GINTIS, 1985; ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1995a

37. Por ejemplo la obra de HERRENSTEIN y MURRAY (1994):-“*The Bell Curve*.-” (APPLE, 1996:141). Sobre toda esta temática consultar: APPLE, 1987; ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1995; BOURDIEU y PASSERON, 1977; COLLINS, 1989..

de que el éxito y fracaso académico son sobre todo un constructo social que obedece a intereses ajenos a la educación y que están fuertemente marcado por el "capital cultural" y la clase social de origen. Desde este punto de vista, la utilización de la calificación como el etiquetado del niño que fracasa en la escuela se convierte más bien en "la condena a la víctima", y nos muestra la función política del etiquetado escolar.

* *e-La desprofesionalización docente.* Esta interpretación de la evaluación como valoración cuantitativa y sumativa del rendimiento escolar posee una fuerte interdependencia con la desprofesionalización docente, al menos en los tres siguientes aspectos:

* Por una parte, la institucionalización de sistemas de evaluación sumativa (normalmente externos y "públicos") conduce habitualmente, como reacción defensiva y/o adaptativa, a la organización y subordinación de los procesos y actividades educativas en función de la superación de los temarios y niveles instructivos exigidos. De esta forma, el profesor se convierte en un mero técnico, ejecutor y reproductor de diseños curriculares, elaborados por personas ajenas al contexto educativo de su centro y su alumnado. Este es un ejemplo claro de la evaluación como instrumento de control (indirecto) de currículos, centros y profesores (ELLIOTT, 1990, 1993b).

* La segunda cuestión, extraordinariamente preocupante, es que somos de los pocos profesionales que disponen de sólo un diagnóstico (aprobado/ suspenso), y que repetimos el tratamiento que acaba de mostrarse ineficaz: repetir curso o asignatura (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1986).

Incluso podemos considerar que el "aprobado/suspenso" sólo es un "síntoma", ni siquiera un diagnóstico (que suele ser más informal, como por ejemplo: "no vale, no da más de sí, no estudia, no se entera..."); de forma que el problema es aún más grave: se aplica el tratamiento sin ni siquiera diagnosticar, sólo en función de un síntoma.

* La tercera es la tendencia a reducir las prácticas evaluativas a meros procesos de medición y administración burocrática de la calificación³⁸.

38. Un claro ejemplo de la tendencia burocratizadora de la evaluación, podemos encontrarlo en la Orden del 30 de octubre de 1992, en que se establecen (entre otros asuntos) los documentos básicos a cumplimentar del proceso de evaluación para las enseñanzas de régimen general de Educación Primaria y Secundaria: *Expediente académico; Actas de evaluación; Informes de evaluación individualizados; Libros de escolaridad; - Boletines de evaluación* (trimestralmente).

Para concluir este punto, considero interesante resaltar *algunas conclusiones y consecuencias de la identificación entre evaluación y calificación*:

- 1- Realizar una evaluación exclusivamente sumativa, como instrumento de calificación de nuestro alumnado, supone desaprovechar el potencial didáctico que la evaluación tiene para el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como para sus principales implicados (alumnado y profesorado).
- 2- El actual sistema evaluador (deberíamos denominarlo más bien "calificador") constituye un multiplicador y reforzador poderoso del fracaso escolar. (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1986).
- 3- Lo más grave es la inercia al inmovilismo en cuanto a las prácticas evaluativas se refiere; el hecho de que todo esto ya está dicho desde hace mucho tiempo, y año tras año sigue igual (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1995).

II-2.2.- LAS FUNCIONES ("SOCIALES") ASIGNADAS A LA EVALUACIÓN.

Introducción.

La Escuela cumple una serie de funciones "sociales" (clasificación, selección, reproducción, control,...) que han sido analizadas, fundamentalmente, desde la didáctica y la sociología de la educación³⁹. Y es la evaluación-calificación la herramienta que utiliza la escuela para cumplir estas funciones sociales de clasificación y selección, convirtiéndose en instrumento de diferenciación y estratificación social⁴⁰.

En la siguiente tabla (TABLA IX) presento una clasificación de las funciones sociales de la evaluación según el mayor o menor grado de explicitación. Esta tabla está basada en la elaborada por ANGULO RASCO (1993:11; 1994a) sobre las funciones de la evaluación de (y en) el sistema educativo. Estas funciones aparecen siempre basadas en la concep-

39. Ver: JACKSON, 1968; ALTHUSSER, 1980; BAUDELLOT y ESTABLET, 1976; BOURDIEAU y PASSERON, 1981; LERENA, 1976, 1980, 1983; BOWLES y GINTIS, 1985; APPLE, 1986; FERNÁNDEZ, 1985, 1988, 1990; CONTRERAS, 1987,....

40. FOULCAULT, 1982; ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1985, 1995; APPLE, 1986, 1987; FERNÁNDEZ PÉREZ, 1986; CARDINET, 1988; PERRENOUD, 1990; TORRES SANTOME, 1991; ANGULO, 1993, 1994; GIMENO SACRISTÁN, 1992; CASTILLO, 1994.

ción de la racionalidad técnica, que entiende la evaluación educativa como medida de rendimiento académico y calificación.

TABLA IX - LAS FUNCIONES SOCIALES DE LA EVALUACIÓN

EXPLÍCITAS (retóricas)	INTERMEDIAS	IMPLÍCITAS (ocultas)
- Motivación individual - Movilidad social - Certificación de méritos.	- Reforzamiento de la homogeneidad y de la cultura e ideología dominante. - Credencialista	- Clasificación - Selección - Reproducción - Control

(A partir de ANGULO RASCO (1993:11, 1994)).

Esta tabla nos muestra como tras el discurso y el pensamiento habitual (la Escuela como instrumento de movilidad social en función de los méritos, y esfuerzos individuales) se esconden las verdaderas funciones de la escuela (imposición de la cultura dominante, credencialismo, control, clasificación, selección...). La mayoría de estas funciones son implícitas, forman parte del Curriculum Oculto⁴¹. No suelen ser nombradas ni señaladas, pero están continuamente presentes, influyendo poderosamente en la organización y funcionamiento de la institución escolar y en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje que en ella tienen lugar.

Es probable que gran parte del profesorado no sea excesivamente consciente de la existencia de estas funciones; aunque también es probable que a una parte de los que sí lo son les satisfagan estos procesos. Estas funciones sociales de la evaluación escolar generan serias implicaciones para el profesorado, no sólo de responsabilidad profesional, sino también social y ética (FERNÁNDEZ SIERRA, 1996:91). Al igual que PÉREZ GÓMEZ (1989:134), entiendo que el análisis y explicitación de las funciones que cumple la evaluación (calificación) es un paso previo fundamental, que permite una toma de conciencia y la posibilidad de intentar transformar este orden de las cosas.

41. BERNSTEIN, 1975, 1989a; DREEBEN, 1976; EISNER, 1981; FERRENOUD, 1990; TORRES SANTOMÉ, 1991; SANTOS GUERRA, 1992, 1993. SCRIVEN, 1967; GIMENO SACRISTÁN, 1992:365.

Desde una perspectiva de racionalidad técnica la evaluación educativa cumple funciones ajenas a su razón de ser, que la convierten en herramienta técnica, ideológica y política de un sistema desigual, selectivo e injusto (APPLE, 1986 :13;1987:109). Esto es lo que voy a analizar a lo largo de este apartado.

2.2.1-La evaluación como reproducción.

a) Social, económica y cultural.

Principalmente desde la sociología de la educación se ha explicado y demostrado repetidamente como *el sistema escolar reproduce las relaciones entre clases y las desigualdades sociales y culturales*⁴². La evaluación-calificación educativa resulta ser uno de los instrumentos fundamentales a la hora de cumplir dichas funciones.

En el anterior apartado expliqué como este hecho es justificado a través de un discurso meritocrático que pone en el individuo las razones y las causas de su situación social, económica y laboral. Uno de sus argumentos principales es la "igualdad de oportunidades", que a su vez constituye una de las mayores falacias de este discurso. Es precisamente gracias a esta engañosa lógica igualitaria como se reproduce y perpetua la desigualdad social. El argumento es el siguiente: cuando dos individuos, o grupos sociales, marcadamente diferentes reciben el mismo tratamiento (lo cual ni siquiera es cierto en la realidad social y educativa cotidiana), continuarán siendo diferentes; e incluso dará lugar a unas diferencias aun más marcadas. Parece obvio pensar que la igualdad no es cuestión de igualitarismo en los medios, sino igualación (o tendencia a la igualación) de los efectos y los fines.

Sobre esta realidad escolar de presunta igualdad, pero verdadero igualitarismo, la evaluación vuelve a jugar un papel fundamental; sobre todo cuando la "igualdad" se sostiene en la aplicación de pruebas "objetivas" a gran escala o "exámenes nacionales". ÁLVAREZ MÉNDEZ (1995) lo explica de la siguiente forma:

Si la objetividad se entiende como "medida por el mismo rasero

42. BOURDIEAU y PASSERON, 1981; ALTHUSSER, 1980; BOWLES y GINTIS, 1985; LERENA, 1976, 1983; BAUDELLOT y ESTABLET, 1976; PETITAT, 1982; BERTHELOT, 1983; APPLE, 1986,1987; KEMMIS, 1988; GRAMSCI, 1985; BERNSTEIN, 1988, 1989, 1990; COLLINS, 1989; GIROUX, 1990. Una explicación de este mismo proceso de una forma más coloquial, amena y personalizada puede encontrarse en ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA (1970).

para todos" (igualitarismo) puede, además de ir en contra de principios educativos (de la LODE y la LOGSE), llegar a faltar a la justicia, porque los puntos de origen de los sujetos (sociales, culturales, económicos, geográficos) no son los mismos.

b) *La reproducción de las prácticas evaluativas escolares (la autorreproducción).*

La escuela también autorreproduce su propia cultura académica y docente, así como sus prácticas; en el caso que nos ocupa, sus prácticas evaluativas. La autorreproducción escolar tiene lugar, en la mayor parte de los casos, de una forma implícita. El currículum oculto ocupa un lugar principal en la adquisición, por parte del profesorado, de principios pedagógicos en forma de rutinas prácticas. Estos principios y rutinas son aprehendidas a un nivel inconsciente y automático, fruto de acciones que se ven hacer a otros miembros de la comunidad docente, o que ellos y ellas sufren (en su doble condición de alumnado y profesorado en formación), pero sin llegar nunca a reflexionar sobre tales actividades con suficiente profundidad. Muchas de las prácticas docentes y de la cultura profesional se deben a estos procesos de "Socialización"⁴³.

Como ya ha sido demostrado (MORRISON y MCINTYRE, 1969), *los profesores no reproducen la metodología ni la práctica educativa que les enseñaron en su formación inicial, sino la que les aplicaron.* Esta es una de las formas en la que la escuela se va reproduciendo a sí misma, por transmisión inconsciente de la cultura profesional dominante a través de la práctica. Otra de las vías más habituales es la reproducción de las prácticas escolares dominantes y conservadoras a través del periodo de "prácticas" de los futuros profesores y profesoras (ZEICHNER, 1987:162; CONTRERAS, 1987,1996; PÉREZ, 1996,1997).

Lógicamente, *estos mismos procesos también se producen respecto a las prácticas evaluativas en la enseñanza. La evaluación dominante se impone y reproduce en la práctica educativa a través de la socialización del profesorado* (GIMENO SACRISTÁN, 1992:375), puesto que la mayoría de los profesores evalúan como fueron evaluados. Gimeno Sacristán lo explica en los siguientes términos:

"Tanto los alumnos como los profesores se socializan en (y

43. Ver: TORRES SANTOMÉ, 1991:95; GIMENO SACRISTÁN, 1983:90; ZEICHNER, 1987; CONTRERAS, 1987.

reproducen) las prácticas habituales en la evaluación dominante. Los mismos docentes son afectados profesionalmente por las prácticas de evaluación dominantes y el tipo de conocimiento y de aprendizaje que potencian. Al ser una práctica institucionalizada que desborda la voluntad de hacerla o no, actúa de elemento conformador de la profesionalidad docente.

Se reproduce preferentemente la metodología "sufrida" durante su formación universitaria (que posee un carácter marcadamente sumativo, calificador y selectivo) y que es la que continua predominando.

2.2.2.- La evaluación como clasificación, jerarquización y selección.

La función de la escuela, a través de su sistema de calificación, es la de clasificar, categorizar, etiquetar y seleccionar individuos (niños, adolescentes y jóvenes en la mayoría de los casos). Las instituciones escolares prueban, seleccionan y distribuyen para el mercado laboral, para desempeñar puestos específicos en la sociedad⁴⁴. La selección se va realizando a través de dos únicas opciones (a largo plazo): o son eliminados del sistema (fracaso escolar) o promocionan (éxito académico). Las implicaciones de este hecho han sido tratadas en el anterior apartado.

Estos procesos de selección generan una "carrera" por el escalafón educativo hacia el escalafón social más alto, lo cual supone un gran paralelismo con la competición deportiva, entendida como superación de obstáculos, niveles y "rivales" hasta llegar a los puestos más altos⁴⁵.

Pero: ¿cuáles son los mecanismos que aseguran la clasificación, jerarquización y selección?, ¿y por qué razones influye de una forma tan poderosa en estos procesos la clase social?

La clave nos la da BERNSTEIN (1988, 1989, 1990) cuando explica el papel que juegan el lenguaje, los códigos sociolingüísticos y la cultura en las relaciones entre escuela y clase social; así como en las funciones

44. BOURDIEU y PASSERON, 1977; LERENA, 1976; FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990b; BERNSTEIN, 1990; TORRES SANTOMÉ, 1991:40.

45. Quizás por eso la competición deportiva (y de rendimiento físico) se ha integrado con tanta facilidad en el mundo escolar, ha tenido tanto éxito y ha sido tan aceptada, a pesar de ser tan manifiestamente antieducativa (PARTISANS, 1978; BARBERO, 1990,1992; BORES y DÍAZ, 1993; VARIOS, 1994; BARBERO ETAL., 1996a y 1996b)... y es que comparten la misma racionalidad.

asociadas de que cumple el sistema educativo⁴⁶. En función del lenguaje y la cultura (que es familiar y social) con la que el niño o la niña acceden a la escuela⁴⁷, encontrarán que la escuela legítima dicha cultura...o la rechaza; y que existirá, o no, una prolongación entre familia y escuela. De esta forma, se traducen las relaciones de comunicación y de clasificación, en relaciones de poder y de control⁴⁸.

2.2.3.- La evaluación como control y poder.

Todas las funciones vistas hasta aquí (reproducción, clasificación, selección, etc...) se generan por la existencia de unas claras relaciones de control y poder jerarquizado dentro del sistema educativo. En esas relaciones la evaluación (entendida como calificación y certificación credencialista de rendimiento escolar) juega un papel preponderante, por lo que más que repetir es cuestión de aplicar lo enunciado en puntos anteriores. A lo largo de este punto me centraré en analizar las funciones de control y poder que cumple la evaluación desde una triple perspectiva:

a- Evaluación y control social.

Acabamos de ver como una de las funciones de la evaluación está estrechamente relacionada con la reproducción y legitimación de unos conocimientos frente a otros, así como la legitimación del saber dominante. Esta forma en que la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo, refleja tanto la distribución del poder como los principios de control social (BERNSTEIN, 1988:81). Este autor entiende que esta relación de control se realiza mediante los códigos sociolingüísticos de educación que el profesor transmite a los alumnos, cuya adquisición contrastará a través de la evaluación.

El currículum define lo que se considera como conocimiento válido, y la evaluación lo que se considera como expresión válida de ese conocimiento por parte del profesor. Dentro de esta lógica de pensamiento y acción, el examen se convierte en instrumento normalizador y falsamente igualador; que cumple tal misión recurriendo a fórmulas de cla-

46. Son varios los autores que consideran que son estas funciones sociales de clasificación, jerarquización, selección, reproducción y control social, las verdaderas razones por las que existe la Escuela (COLLINS, 1989; GIMENO, 1992:366).

47. "Capital Cultural" en palabras de BOURDIEU (1970).

48. BERNSTEIN, 1988:130; 1990:39-45.

sificación, jerarquización, valoración y sanción dictadas por aquellas personas que, en una determinada situación, detentan el poder (TORRES SANTOMÉ, 1991:44)

b- Evaluación como relaciones de control y poder en el aula.

La rápida y habitual identificación entre calificación y evaluación conduce, con cierta facilidad y generalidad, a unas prácticas docentes de la *evaluación (calificación) como uso y abuso de poder*. El poder que da la nota, la calificación, la acreditación; habitualmente en manos del profesor⁴⁹. Estas prácticas implican, en la mayoría de los casos, la utilización de la evaluación (calificación) como forma de fuerza, coerción o manipulación.

La calificación, como "producto" final más comúnmente entendido del proceso de evaluación (cuando no único), se convierte en un poderosa forma de control del alumno y de disciplina en el grupo⁵⁰. Muchos profesores utilizan las exigencias del sistema de exámenes como mecanismo para establecer y mantener la disciplina en sus clases o para imponer sus valores y criterios de enseñanza⁵¹:

Los profesores, con esa capacidad en sus manos, regulan la conducta en clase, controlan las posibles insumisiones y mantienen la actividad del alumno trabajando con contenidos y metodologías que no son atractivas por sí mismos. (GIMENO, 1992:368).

Para muchos profesores la preocupación central está en cómo no perder el poder que la calificación le otorga, así como en el temor a no encontrar armas alternativas para dominar sus clases si se les arrebata la única que creen poseer: las notas⁵².

El profesorado (especialmente el de enseñanza secundaria) no

49. De hecho, uno de los primeros aprendizajes que realiza el alumno en la escuela es el de saber quién tiene el poder (JACKSON, 1991:50). Para profundizar en estas ideas ver: SANTOS GUERRA, 1988; BATALLOSO, 1995:74; COLLINS, 1989; CALVO y MARÍN, 1993; STENHOUSE, 1987; PERRENOUD, 1990; HOUSE, 1994:169.

50. Este uso le viene conferido por su trascendencia familiar, personal y social, en un sistema meritocrático y acreditativo. Ver: ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1995; COLLINS, 1989.

51. Ver: ELLIOTT, 1990:226; SANTOS GUERRA, 1988.

52. o más claramente, la facultad de suspender (FERNÁNDEZ SIERRA, 1996:95). Lógicamente este sistema de control falla cuando al alumno ya no le importa su calificación, y por tanto no la teme.

se caracteriza por oponerse a los sistemas más puros y duros de calificación. Su preocupación esencial, en la mayoría de los casos, está en cómo no perder el poder que ésta le otorga. (FERNÁNDEZ SIERRA, 1996:95)

La utilización de la evaluación como herramienta de poder, conduce con cierta facilidad a otros usos y finalidades, que degradan aun más el potencial educativo y formativo que posee la evaluación educativa. FERNÁNDEZ SIERRA (1996: 95-96) las denomina "*Funciones Añadidas*"; y son las siguientes:

- *Coercitiva: la calificación empleada como elemento, o forma de presión para obligarles a un comportamiento acorde con la finalidad pretendida por los profesores y por el centro de enseñanza. Por ejemplo, en algunas áreas es muy común la instauración de un sistema de control de asistencia a las sesiones, que implica la calificación de insuficiente directo para el alumnado que tenga más de dos o tres faltas sin justificar en un trimestre (el número de faltas oscila en función del centro).*

- *Punitiva: la utilización de los exámenes o pruebas de evaluación para castigar la actuación de alumnos y alumnas; o bien "suspender" (o "bajar nota") por motivos de "comportamiento, conducta o actitud". Más grave puede ser la "venganza" motivada por enfrentamientos personales, críticas, resistencias, o por haber rebatido ideas y planteamientos.*

- *Defensiva-ofensiva: Demostración (ofensiva) de lo poco que saben -los alumnos-, o de lo mal preparados que vienen. Es la manida crítica a los profesores de los niveles anteriores (no se sabe si como justificación defensiva del bajo resultado obtenido, de la propia incapacidad,...).*

- *De patentización de quién posee la autoridad: se pretende demostrar o "ganar" estatus académico de una asignatura mediante la inflexibilidad a la hora de calificar y/o la dificultad, para superarla. Es la idea tan difundida en la universidad pública española (y entre algunos profesores de medias) de que el reconocimiento de una carrera, o una asignatura, reside en el mayor porcentaje de suspensos.*

Existen, por tanto, intereses gremiales en la supervivencia de la cali-

ficación, que no suelen ser explicitados públicamente. Lejos de trabajar por superar estos usos y funciones de la calificación, tras muchas quejas de numerosos profesores y profesoras se esconde el pánico a perderla y la pretensión de potenciarla (FERNÁNDEZ SIERRA, 1996:97).

c- *La evaluación de centros y profesores. Su utilización como forma de control y poder por parte de agentes externos.*

La utilización de la evaluación de centros y profesores con fines de control sobre los mismos ha sido criticada fuertemente⁵³. Tras el discurso de racionalidad técnica que realizan este tipo de propuestas, subyace un interés por controlar y jerarquizar la enseñanza y la práctica docente, así como unos intereses ideológicos y políticos implícitos, de selección, legitimación y producción del conocimiento y de homogeneización y control del currículo. Desde la racionalidad técnica, hay dos modelos tecnocráticos que suelen emplearse con estos fines:

* El primero, y más simple, consiste en la evaluación de centros y profesores a través del rendimiento escolar de su alumnado, de forma que los criterios de rendimiento se convierten en criterios de calidad educativa⁵⁴.

* El segundo es la utilización del modelo de indicadores⁵⁵, bajo el que subyace la misma racionalidad tecnocrática en una expresión más pura, pues confiere al proceso la suficiente complejidad y formulación estadística para convertirlo en conocimiento esotérico, accesible sólo para iniciados (ANGULO, 1994d).

En nuestro país la fórmula más institucionalizada de control sobre el currículum y la enseñanza es la realización de un proceso de evaluación externa del alumnado (selectividad); que aparte de sus funciones de filtro para el acceso a la universidad, sirve como control de la autonomía de centros y profesores, que se ven obligados a impartir un temario establecido y a planificar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de dicha evaluación.

53. JACKSON, 1991:159; ELLIOTT, 1986b, 1990, 1992a, 1992b, 1993a, 1993b; MORTIMORE, 1986; CARR, 1993:6; ANGULO RASCO, 1993a; GIMENO SACRISTÁN, 1992:362,24-25, 1993.

54. MONDREGO y SAN SEGUNDO, 1988; ELLIOTT, 1992a, 1992b.

55. ÁLVARO PAGE, 1992. ÁLVARO PAGE y OTROS, 1988; ÁLVARO PAGE y CERDÁN VICTORIA, 1988; GONZÁLEZ, 1988. El empleo de un sistema de indicadores como modelo de evaluación de programas ha sido aplicado al área de la Educación Física por CASTEJÓN (1994, 1995b, 1996).

2.2.4- A modo de conclusión: La función política de la evaluación.

Dado que la educación no es una empresa neutral, la evaluación educativa posee, sobre todo e ineludiblemente, una dimensión política. Por la naturaleza misma de la institución escolar el educador se ve implicado en un acto político, sea o no consciente de ello⁵⁶. Es principalmente esta dimensión política la que condiciona y explica el resto de dimensiones y funciones de la evaluación.

A lo largo de este apartado hemos visto las diferentes funciones que cumple la evaluación, habitualmente a través de la evaluación certificativa (la calificación). Como se puede comprobar en el análisis realizado, estas funciones sociales de la evaluación responden a unos claros intereses ideológicos y políticos, además de mostrar una forma claramente política de entender la relación escuela-sociedad y sus procesos. Considero que esta dimensión política e ideológica de la evaluación debe ser claramente explicitada y sometida a análisis crítico por la comunidad educativa; ya que habitualmente suele ser ocultada, obviada, silenciada o negada, bajo ropajes y discursos "técnicos" y "científicos". Esto es, el énfasis que se pone en *el ropaje científico-tecnológico funciona como legitimador y ocultador de la ideología que subyace*⁵⁷, así como legitimador y justificador de sus efectos y resultados.

Una forma de ocultar estas funciones de la evaluación es el plantearla como un ejercicio neutro y técnico. Como una práctica que no tiene ni consecuencias ni implicaciones sociales (ni éticas) que trasciendan el marco escolar y que vayan más allá del sujeto como alumno. El uso de la evaluación como legitimación de la selección y como sistema de control social, genera una peligrosa concepción de darwinismo social en función del cual no todo el mundo tiene por qué tener éxito en la escuela y es "normal" que algunos fracasen. Es la aceptación de una deficiencia "natural" de una parte de la sociedad.

También es importante explicitar, y ser conscientes, de *la ideología que subyace en los procesos de evaluación educativa*⁵⁸. A partir de lo ya

56. APPLE, 1986:11; FREIRE, 1990; SANTOS GUERRA, 1990:179.

57. He encontrado estas ideas en: APPLE, 1987:71; ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1995b; ANGULO, 1994d:290; SALINAS, 1997:44; POPKEWITZ, 1988:198; TORRES SANTOMÉ, 1991:46.

58. Basado en autores como COLLINS, 1989:219; KEMMIS, 1988:52; APPLE, 1986:31-32; HOUSE, 1994:118.

explicado en el primer capítulo de este libro, sobre la ideología educativa que subyace en el enfoque curricular por objetivos y la perspectiva de racionalidad técnica en que se apoya, estoy en condiciones de afirmar que el modelo evaluativo de evaluación educativa que emerge de dicha racionalidad y enfoque curricular está fuertemente relacionado con la ideología educativa y social neoliberal. Dicha ideología está basada en el credencialismo y la meritocracia, según las cuales las personas tienen éxito según sus méritos, y la escuela es el lugar donde se fija y se prueba la capacidad de cada cual. Como ya vimos en anteriores apartados, la meritocracia sirve como espejismo de igualdad en la escuela.

Tras la gran preocupación que parece existir desde posiciones de racionalidad técnica por la eficiencia y la evaluación existen unos intereses ideológicos y políticos, que nunca son explicitados. Por eso se hace necesario formularse una serie de preguntas, como:

-¿Ante quién hay que dar cuenta? ¿En interés de quién se evalúa la eficacia? ¿Qué tipo de eficacia se evalúa? ¿Para qué sirve, y a qué intereses, esta evaluación? ¿Qué efectos y usos tiene?

Las preguntas a plantearse continuamente son:

-¿A quién beneficia?- y -¿A quién perjudica?.

A partir de los planteamientos y explicaciones realizadas a lo largo de estos dos capítulos, podemos considerar que los procesos dirigidos al "dar cuenta", a la eficiencia y la evaluación", harán muy poco por promover una educación democrática; en cambio harán mucho por colocar a las escuelas dentro de la economía de mercado y de su base ideológica (BERNSTEIN, 1990:142). Llega un momento en que hay que optar, pues la educación es política por naturaleza y la no elección (tras razones de neutralidad) implica una clara opción. Creo que, como educadores, la cuestión decisiva (e ineludiblemente política e ideológica) que debemos responder es:

¿A los intereses de quién debe servir la evaluación educativa? (HOUSE, 1992:53)

Mi respuesta personal es que debe estar al servicio de los implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan (alumnado y profesorado), así como del mismo proceso. Por eso *planteo la necesidad de explicitación del carácter político e ideológico de la evaluación educativa, como paso previo para su comprensión y transformación.*

Como explica APPLE (1996:64), no es posible comprender las propuestas y cuestiones educativas, si se toman de forma aislada. Hay que situarlas en una dinámica ideológica mucho más global.

III-3.- Fines, usos y funciones de la evaluación desde la racionalidad práctica y el enfoque curricular de proyecto y proceso.

“Para evaluar hay que comprender. Cabe afirmar que las evaluaciones convencionales del tipo objetivo no van destinadas a comprender el proceso educativo. Lo tratan en términos de éxito y de fracaso... el docente debería ser un crítico, y no un simple calificador”. (STENHOUSE, 1984:156)

III.3.1.-LAS FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN DESDE LA RACIONALIDAD PRÁCTICA.

A lo largo de este primer subapartado vamos a ir explicando las principales funciones que cumple la evaluación desde una racionalidad práctica y un planteamiento curricular entendido como proyecto y proceso. Puede comprobarse como se parte de una concepción de la evaluación educativa muy diferente de la que predomina desde planteamientos de racionalidad práctica.

3.1.1.- LA EVALUACIÓN COMO REFLEXIÓN Y COMO REFLEXIÓN CRÍTICA.

El hecho de comprender la evaluación como proceso de reflexión, constituye una perspectiva estrechamente relacionada con la comprensión de la enseñanza como reflexión en y sobre la práctica; del profesor como profesional reflexivo; y con la relación que se establece entre teoría y práctica dentro de esta racionalidad y enfoque curricular⁵⁹. Igualmente, esta comprensión de la evaluación educativa como procesos de reflexión y reflexión crítica aparece íntimamente relacionado con otras perspectivas de la evaluación que iremos viendo a lo largo de este capítulo: evaluación formativa, de proceso, de investigación sobre la acción, de evaluación como fuente de aprendizaje, etc.

Pero... ¿qué se entiende por “reflexión” y por “evaluación como reflexión”?

59. Basado en SCHÖN, 1992; ELLIOTT, 1990,1993; KEMMIS, 1988; CARR y KEMMIS, 1988; CARR, 1996. También Ver el anterior capítulo.

Algunas características de la evaluación como reflexión son⁶⁰:

- La evaluación como reflexión crítica sobre todos los componentes curriculares, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza. Esta característica está estrechamente relacionada con los conceptos de desarrollo y perfeccionamiento del currículum e investigación curricular (STENHOUSE, 1984, 1987).
- Evaluación como toma de conciencia sobre el proceso educativo que tiene lugar, y su inserción en el ciclo reflexivo de investigación en la acción, permitiendo así introducir correcciones, añadir acciones alternativas y reforzar ciertos aspectos.
- La evaluación como reflexión sobre los éxitos y los fracasos (dentro de las actividades de aprendizaje), y la necesidad de evaluación y reflexión sobre los propios errores como requisito de cambio.

¿Por qué hablamos de la evaluación como “reflexión crítica”? ¿Cuál es el concepto de “reflexión crítica” que manejamos? Según la clasificación de VAN MANEN (1977), los niveles de reflexión⁶¹ son los siguientes:

- *La reflexión “Técnica”* se caracteriza por la aplicación del conocimiento para la consecución de los fines dados por sentados. Esta reflexión tiene una finalidad puramente instrumental.
- *La reflexión “Práctica”* es una forma de investigación contemplativa que busca comprender las acciones que rodean la práctica, al tiempo que se ocupa de su justificación desde el punto de vista moral y ético.
- *La reflexión “Crítica”* tiene también implicaciones éticas, pero además se ocupa de identificar las fuerzas ideológicas que constriñen la práctica.

El concepto que manejo de “evaluación como reflexión crítica” abarca la comprensión de la práctica, su justificación desde el punto de vista moral y ético y, de forma especial, la función de la evaluación como motor de cambio y de transformación; sobre todo de cambio emancipatorio.

60. ROSALES, 1990; GIMENO SACRISTÁN, 1992:372; DE LA TORRE, 1993:109; CASTILLO ARREDONDO, 1994.

61. Basados en los intereses constitutivos del saber de HABERMAS (1972, 1974): técnico, práctico y emancipatorio; los cuales ya fueron comentados en el anterior capítulo.

Algunas de las conceptualizaciones más difundidas sobre evaluación educativa son las siguientes:

- El planteamiento de **la evaluación como crítica artística** (EISNER, 1981). Posee tres aspectos constitutivos (que pueden entenderse también como fases): *descripción, interpretación y realización de juicios de valor*.

Es una evaluación basada en una crítica educativa esencialmente cualitativa y procesual. La función del crítico es capacitar al otro (alumna-o) para ver lo que de otra forma permanecería oculto. El propósito fundamental de la evaluación basada en la crítica educativa es reeducar la capacidad de percepción, comprensión y valoración de aquellos que participan en los programas o experiencias educativas.

- **la evaluación como debate crítico**.⁶² Desde enfoques curriculares de proyecto y proceso, la evaluación supone un planteamiento de preguntas por parte del profesor con el fin de provocar los procesos de pensamiento del alumnado y el desarrollo de un diálogo crítico. De esta manera, la evaluación entra a formar parte del proceso de aprendizaje como dinámica de diálogo-debate entre los implicados en dicho proceso, donde se confrontan las diferentes argumentaciones y planteamientos (y por tanto, no se reduce a una actividad final centrada en los resultados terminales).

Asumir que los productos de trabajo de los alumnos son redes de reflexión y discusión implica invitar a los alumnos a una aproximación crítica a sus propios productos de trabajo, en colaboración con el profesor (y por tanto a conceptos de "Autoevaluación", "Coevaluación" y "Evaluación Compartida").

Desde esta perspectiva la calidad de la evaluación puede ser juzgada según la calidad de su contribución al debate crítico, impulsándolo o mejorándolo.

- Este hilo argumental nos conduce directamente al siguiente planteamiento: **la evaluación crítica como autocrítica y como crítica de la enseñanza que recibe**. Si optamos por un enfoque de la evaluación como reflexión crítica, lo lógico será fomentar y favorecer en los alumnos, entre otros aspectos:

62. Fundamentado en las ideas de STENHOUSE (1984,1987) y ELLIOTT (1990:219-224) principalmente; también en HULL (1984) y SANTOS GUERRA (1993b:30).

- a)- la evaluación crítica de la enseñanza que recibe, si es que nos referimos a la evaluación del proceso (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1996:81-82),
- b)- la evaluación crítica de su propio aprendizaje, como instrumento necesario para lograr una auténtica autonomía intelectual, y con el fin de estimular su capacidad de autocrítica.

Es el planteamiento de la evaluación del alumnado (autoevaluación) como actividad crítica de aprendizaje (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1993).

Para que la evaluación se convierta en un proceso de reflexión crítica y compartida (con las características y dinámicas educativas que esto implica), es necesario el establecimiento de unas relaciones discente-docente que lo permitan, ya que requiere una necesaria colaboración entre alumnos y profesores, y -sobre todo- un clima de diálogo⁶³.

3.1.2.- LA EVALUACIÓN COMO ANÁLISIS Y MEJORA.

Dentro de este segundo subapartado, voy a analizar las implicaciones y características de una evaluación concebida como proceso de análisis y mejora de los procesos educativos al servicio de los cuales está.

Cuando hablo de "*evaluación como análisis*", la intención es poner el acento en lo que en los diferentes manuales sobre evaluación se considera solamente una fase del proceso evaluativo:

- "*fase de elaboración de la información*" (GIMENO SACRISTÁN, 1992:349). - "*interpretación y realización de juicios de valor*" (EISNER, 1981). - "*búsqueda y aplicación de criterios para la realización de juicios de valor*" (ROSALES, 1990:14);

Pero que precisamente es el momento en el que están implicados los procesos intelectuales más complejos y cualitativos y, por tanto, los de mayor calidad de aprendizaje y los más valiosos educativamente.

Otra razón interesante para resaltar esta fase y estos procesos, es la de señalar su contraposición con la mayoría de los planteamientos de racionalidad técnica en educación, los cuales tratan de eliminarla a través de una corrección automática, convirtiéndola en fórmula de cálculo matemático o estadístico (GIMENO SACRISTÁN, 1992:349). Para ello se

63. STENHOUSE, 1984,1987; HULL, 1986; ELLIOTT, 1990,1993; GIMENO SACRISTÁN, 1992:394; FORT y LÁZARO, 1993:32; DE LA TORRE, 1993:103.

diseñan y utilizan las denominadas “*pruebas objetivas*” y “*tests estandarizados*”, cuya finalidad es, lógicamente, eliminar la carga de “*subjetividad*” (de “*personalización*” más bien) que implica esta fase del proceso de evaluación.

- Hablo también de la *evaluación “como mejora”* porque, al igual que SANTOS GUERRA (1993b:32), considero que uno de los fines prioritarios de la evaluación debe ser el de permitir la mejora de los programas educativos y las prácticas concretas de enseñanza y aprendizaje. Tanto para las que están en curso, como para otras que se pongan en marcha más adelante.

3.1.3- LA EVALUACIÓN COMO COMPRENSIÓN, DIÁLOGO, AYUDA Y APRENDIZAJE.

Si el aprendizaje es (o debe ser) sobre todo comprensión y desarrollo de estructuras de conocimiento y pensamiento, lógicamente para poder evaluarlos lo primero será comprender dichos procesos. Los datos de la evaluación son inútiles sin saber qué es debido a qué; cuáles son las causas, los motivos, la evolución del proceso, las razones de las manifestaciones del aprendizaje,.... el **porqué**. Un claro ejemplo puede constituirlo la aplicación de la evaluación como comprensión en la evaluación inicial con finalidad diagnóstica, en la cual no se califica, sino que se busca comprender lo que el alumno sabe para avanzar a partir de ahí. *El fin*, bajo esta concepción curricular, *es comprender para poder actuar pedagógicamente*.

Posteriormente ELLIOTT (1990) amplía este concepto de evaluación como comprensión, entendiendo la evaluación como un proceso de comprensión y diálogo que forma parte del proceso de aprendizaje y que busca reconducir los procesos didácticos del aula. Desde esta perspectiva, la comprensión se constituye por tanto en la base de una evaluación orientada al perfeccionamiento y la mejora.

Por otra parte, la evaluación también puede ser comprendida como un proceso de ayuda. Tal como he ido explicando, la cuestión clave de la evaluación es *al servicio de quién se pone* (SANTOS GUERRA, 1993b,1993c), al servicio de quién está, a qué fines sirve. Es una concepción de la evaluación al servicio de los sujetos que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y destinada a la mejora, al perfeccionamiento, al mejor ser.

La evaluación y el aprendizaje son dos caras de la misma realidad educativa, aunque desde un prisma positivista sean concebidas como momentos sucesivos y diacrónicos del proceso de enseñanza, en el que uno (la evaluación) sirve para medir-controlar los resultados del otro (el aprendizaje). Supone pues un hito importante en educación señalar que la evaluación forma parte del proceso de aprendizaje, y más aún demostrar que la evaluación es un momento privilegiado de aprendizaje. La evaluación se concibe así no sólo como regulación del aprendizaje, sino también como actividad de aprendizaje⁶⁴.

Un aspecto importante de esta comprensión de la evaluación como aprendizaje es la consideración de la evaluación de los errores como posible fuente de aprendizaje. Para poder plantear la evaluación como aprendizaje de los errores, es necesario aceptar que el error es un elemento del proceso de aprendizaje, y que forma parte de este⁶⁵; así como que evaluar es informar al alumno sobre lo acertado o erróneo del proceso que realiza. La clave parece estar, por tanto, en **como pasar del error como motivo de sanción, al error como fuente de aprendizaje**⁶⁶.

Entiendo que desde una perspectiva de racionalidad práctica **la evaluación debe servir como reguladora de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje, de forma que se convierta en vehículo de cambio, perfeccionamiento y mejora**. Me estoy refiriendo, por tanto, a la comprensión del cambio como mejora y perfeccionamiento, tanto del proceso educativo que se lleva a cabo como de los procesos de aprendizaje de los participantes en el mismo.

En este sentido, STENHOUSE (1984:125) relaciona el proceso de evaluación con esta concepción **de la evaluación como perfeccionamiento del aprendizaje del alumno**. Este autor afirma que constituye un índice relativo de la calidad de un profesor el hecho de que sea capaz de realizar una evaluación bien meditada y productiva, que ayude al estudiante a perfeccionar su trabajo. Para ello es fundamental desarrollar en

64. Ver: ELLIOTT, 1990:224; GRUNDY, 1991:110; FERNÁNDEZ PÉREZ, 1986,1994; ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1985; FORT y LÁZARO, 1993:31.

65. Diseño Curricular Base para Educación Primaria (MEC,1989).

66. Sobre la importancia del error como instrumento de evaluación, aprendizaje y educación, pueden encontrarse trabajos de numerosos autores, pero el tratamiento recopilador corresponde a DE LA TORRE (1993). Su planteamiento es el de trabajar el potencial constructivo del error, en vez de su tradicional carácter sancionador.

el alumno la capacidad de reflexión y crítica hacia su propio trabajo, la capacidad de autoevaluación⁶⁷.

Un proceso muy similar, y profundamente interrelacionado, es el que sigue la evaluación como perfeccionamiento de la acción docente y del proceso puesto en marcha; la evaluación como cambio de las propias prácticas con fines de mejora, innovación y perfeccionamiento. STENHOUSE (1984:126) realiza la siguiente afirmación sobre esta cuestión:

No enseñaremos a nuestros alumnos a saltar más alto elevando la altura del listón, sino permitiéndoles criticar su actual rendimiento. Son las críticas acerca del proceso las que ayudan al profesor a mejorar su enseñanza.

3.1.4.- LA NECESARIA POTENCIACIÓN DE LA EVALUACIÓN INFORMAL⁶⁸.

No todos los resultados de la evaluación se expresan en forma de notas o calificación. Los más frecuentes, cotidianos y decisivos en lo que al aprendizaje se refiere, se realizan de manera informal durante el transcurso de la clase, dentro de una actitud de evaluación permanente y continua, inherente al proceso de enseñanza, y que puede constituir la parte más importante y formativa de la evaluación.

Una de las cualidades más destacadas de los procedimientos de evaluación es que no rompan el ritmo natural de la enseñanza; esto es, que la evaluación sea parte integrante de la práctica. En este sentido GIMENO (1992:383) habla de "Evaluación Integrada"⁶⁹, explicando las condiciones de partida necesarias para que se adecue a las condiciones de trabajo de los docentes:

- 1- ser factible (en cuanto a condiciones laborales y tiempo)
- 2- tener una finalidad de conocimiento y mejora
- 3- no distorsionar, cortar o entorpecer los procesos de E-A
- 4- no generar un clima autoritario ni de control en las relaciones humanas entre los participantes

67. ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1985, 1993, 1996; STENHOUSE, 1984; WOOD, 1986; FERNÁNDEZ PÉREZ, 1986, 1994; FERNÁNDEZ SIERRA, 1994:304; JORBA y SANMARTÍN, 1993; BATALLOSO, 1995.

68. PERRENOUD, 1990:227-234; GIMENO SACRISTÁN, 1992:351; STENHOUSE, 1984:89; ELLIOTT, 1993:26; ROSALES, 1990:14.

69. Basándose en el artículo 22 de la LOGSE, regulador de la evaluación en educación secundaria, que ha de ser continua e integradora.

Es preciso desarrollar sistemas de evaluación con fines eminentemente formativos, basados en la toma de datos por parte del profesor a través de la observación, el diálogo y el análisis de tareas y documentos. Sólo el profesor, que es quién interactúa de forma próxima y continua con el alumno, está en condiciones de conocer cuáles son las características de su proceso y nivel de aprendizaje y de aplicar en cada caso las actuaciones que resulten oportunas (ROSALES, 1990).

3.1.5.- CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA DESDE UNA RACIONALIDAD PRÁCTICA.

Desde planteamientos de racionalidad práctica y una concepción del currículum como proyecto y proceso, la evaluación se entiende como parte integral y fundamental del proceso, cuya finalidad es permitir su comprensión, reelaboración y perfeccionamiento, perdiendo las funciones propias de la racionalidad técnica, más centradas en la medición de logro de los objetivos programados (de carácter sumativo y final). Se trata de una evaluación al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, y de las personas en él implicadas. Para que esta evaluación tenga lugar, es necesario cumplir al menos las siguientes características:

- 1-En primer lugar, la evaluación *debe estar integrada* en la práctica escolar, y no llevarse a cabo como un aparte o un apéndice del proceso.
- 2- La evaluación *debe estar al servicio de las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (alumnado y profesorado).
- 3- *Se evalúan de forma interrelacionada los procesos de Enseñanza-Aprendizaje desarrollados, el profesor, y el alumnado*; no sólo a este último (y a través suyo, de forma indirecta al profesor y su enseñanza); y sobre todo no sólo a través de los resultados de rendimiento académico.
- 4- *La evaluación se centra en el proceso de aprendizaje y comprensión, más que en sus productos*. Este enfoque de evaluación se propone entender y valorar los procesos y resultados de un proyecto educativo. Por eso la evaluación supone un diálogo y un planteamiento de preguntas por parte del profesor, que busca provocar los procesos de pensamiento del alumno, promoviendo después una forma de diálogo crítico entre ellos. Es importante recordar que desde enfoques curriculares de proyecto y proceso, los resultados de los procesos educativos son complejos, impredecibles, divergentes, abiertos a la sorpresa, a la transformación

innovadora y a la creación original de ideas y comportamientos; y sólo detectables a largo plazo. Lógicamente, la evaluación de los resultados de estos procesos deberá buscar nuevas fórmulas de realización, muy alejadas de las propuestas técnicas consistentes en la definición conductual previa de los resultados a evaluar a través de objetivos operativos. Hasta tal punto es esto así, que la educación entendida como inducción al conocimiento logra éxito en la medida que hace impredecibles los resultados conductuales de los estudiantes. Se hace necesario poner el énfasis en la evaluación de los procesos intelectualmente "ricos", en vez de los más simples, como la memorización mecánica, desconectada del conocimiento⁷⁰.

5- Para llevar a cabo este planteamiento *el profesor debe ser un crítico, que busca perfeccionar el trabajo realizado; no un simple calificador.*

Estos posicionamientos suponen una comprensión de la evaluación como:

- a)- instrumento eficaz de investigación y diagnóstico, que sirve para regular el proyecto curricular.
- b)- medio de perfeccionamiento y mejora profesional; a la vez que exigencia interna de perfeccionamiento del proceso de Enseñanza-Aprendizaje y de los protagonistas del mismo: alumno y profesorado.

Evidentemente la metodología evaluativa ha de ser coherente con este nuevo marco teórico, con estas concepciones educativas y didácticas y con las funciones asignadas. Por esta razón, desde este enfoque curricular la evaluación se va a basar principalmente en técnicas e instrumentos cualitativos y etnográficos, que utilizan de forma principal la observación abierta y flexible de la vida natural del aula. Esto no implica que cuando se considere oportuno puedan utilizarse otro tipo de instrumentos evaluativos más cuantitativos, como pruebas objetivas, cuestionarios y encuestas... Este planteamiento está fuertemente relacionado con una explicación de la evaluación como proceso interpretativo, puesto que la evaluación lleva consigo actos interpretativos.

Como se explica a continuación la clave de la evaluación educativa no está tanto en **qué** tipo de instrumentos y técnicas se utilizan como en

70. Todas estas ideas están tomadas de: ELLIOTT, 1990; PÉREZ GÓMEZ, 1990:12; STENHOUSE, 1984:124 y FERNÁNDEZ PÉREZ, 1986.

la finalidad que se las da; esto es *¿para qué se usan?* y, sobre todo, *¿al servicio de quién?* En este sentido, es importante señalar que desde un enfoque de racionalidad práctica y del currículum como proyecto y proceso, el planteamiento de la evaluación y del proceso de Enseñanza-Aprendizaje jamás pueden estar dirigido al examen con finalidad sumativa y de control sin que pierda calidad y sentido. Entender la evaluación como un proceso de reflexión (y más concretamente de reflexión crítica), es la primera de las características que quiero resaltar. La segunda será la concepción de la evaluación como un proceso de análisis y mejora.

3.1.6.- LA CLAVE DEL PROCESO EVALUATIVO. LA NECESIDAD DE OPTAR.

El problema de la evaluación no se resuelve aislándola del resto de aspectos y procesos de la enseñanza y la educación,... ni ensayando o proponiendo un listado de estrategias evaluativas, sino fortaleciendo día a día los referentes éticos y didácticos del proyecto educativo; analizando su relación, finalidades y papel dentro del proceso educativo completo. (A partir de SALINAS, 1997:43)

A lo largo de este capítulo he analizado las diferentes características y finalidades que cumple la evaluación educativa en función de la racionalidad y el enfoque curricular que se adopte. Igualmente, he explicado el carácter ideológico, político y profesional que conlleva, negando los planteamientos que la presentan como una actividad puramente técnica y neutral. Pero antes de continuar con la explicación de la evaluación educativa que entendemos (y que queremos llevar a cabo), considero necesario realizar una "toma de posición".

En primer lugar, creo que es preciso tener en cuenta que nos encontramos en un contexto educativo en el que el sistema escolar y la presión social reclaman básicamente evaluaciones sumativas y finales de procesos, pero, en cambio, la evaluación útil para los implicados en dicho proceso educativo es la formativa. Por eso, y al igual que GIMENO (1992:373), considero que será el tipo de uso que se hace de la evaluación lo que determinará que tenga un carácter u otro. Esto es, lo fundamental no es el **cómo** (qué metodología seguir), sino el **para qué** se evalúa, y sobre todo el **para quién** (al servicio de quién)⁷¹; la clave no está

71. JORBA y SAN MARTÍN, 1992:24; GIMENO, 1992:372; SANTOS GUERRA, 1993a:25,1993b; APPLE, 1996.

tanto en la objetividad evaluativa como en su justicia.

Además, las disposiciones de tiempo y esfuerzo que tenemos los profesores son limitadas, por lo que si nos dedicamos mucho a una (sumativa), no llevaremos a cabo la otra (formativa) (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1995). Hay que optar, tras reflexionar profundamente sobre la cuestión y actuar en consecuencia.

Llegados a este punto, considero importante explicitar que opto claramente por la segunda de estas dos perspectivas curriculares. Ello no significa necesariamente "optar por la parcialidad", sino más bien reconocer que no existe la "imparcialidad", que no existe la "no perspectiva" y que, ya que no existe, es mejor que elijamos bien y que lo hagamos conscientemente (CONTRERAS, 1990:9). Por tanto, opto por la racionalidad práctica y el enfoque del currículum como proyecto y proceso como marco metateórico, tanto desde la teoría y planteamientos pedagógicos que entiendo como más lógicos en función de mi posicionamiento e ideología educativa y personal, como desde una práctica sustentada en dichos planteamientos de racionalidad práctica.

III.3.2.- ASPECTOS CLAVES QUE EMERGEN Y PROPUESTA QUE PLANTEAMOS.

En esta apartado presento una serie de propuestas surgen de los marcos conceptuales en que me apoyo (un enfoque de racionalidad práctica y un currículum entendido como proyecto y proceso); y que, como se explica en el anterior punto suponen también una elección personal y profesional, que dota de sentido, significado y coherencia a nuestros planteamientos pedagógicos.

En este apartado explico, en primer lugar, las bases de una educación y evaluación democrática, así como las implicaciones y las características de este enfoque evaluativo. En un segundo subapartado definiendo la propuesta de una evaluación para la enseñanza, al servicio de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los protagonistas de los mismos. Para ello destaco la importancia de lograr una evaluación auténticamente formativa, así como la dificultad de cambio en las prácticas evaluativas más habituales y extendidas y la problemática de compaginar la necesidad pedagógica de una evaluación formativa con la obligación legal de la calificación.

3.2.1.- LA EVALUACIÓN DESDE / EN UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA.

El término "*Evaluación Democrática*" es conceptualizado por MACDONALD (1976)⁷² dentro del ámbito de la evaluación de programas. Posteriormente también se aplica a la evaluación de proyectos educativos y curriculares, evaluación de centros y del sistema educativo. En lo que al presente estudio atañe, el concepto de evaluación "democrática" surge de la evaluación de programas educativos, como alternativa marcadamente política y ética frente a otro tipo de evaluaciones (Burocrática y Autocrática), que trata de dar voz a todos los participantes en el programa, presentando los distintos puntos de vista e intereses y con una finalidad principal de ayudar al mayor número de personas posibles (MACDONALD, 1976, 1989:474-476).

Dado este fin original de evaluación de programas, podemos plantearnos la duda de hasta qué punto es aplicable este enfoque a la evaluación de la enseñanza, a la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y más concretamente, a la evaluación del alumnado. Considero que este intento de dar voz a todos los sujetos implicados, de tener en cuenta el punto de vista del sujeto evaluado (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1993), no sólo es aplicable sino que muy probablemente sea la característica fundamental de nuestra concepción pedagógica de la evaluación, pues *da lugar a una "evaluación compartida" y dialéctica*. Es fundamental que se desarrolle una evaluación verdaderamente democrática, porque en ella están las respuestas a todas esas cuestiones que nos planteábamos al principio de este capítulo y sobre las que la mayoría de las publicaciones sobre evaluación suelen pasar de puntillas:

¿Al servicio de quién está la evaluación? ¿Para quién se evalúa? ¿Qué tipo de evaluación se hace y como influye en las prácticas educativas?

Es el problema de las cuestiones éticas, más que el de las cuestiones técnicas. Y eso es lo que voy a intentar desarrollar en este apartado, a través de los siguientes tres puntos.

72. Junto a Roz Walker. PÉREZ GÓMEZ (1989:445), que pone el acento en lo metodológico, considera a Stenhouse, McDonald y Elliott como los principales generadores de este sistema de evaluación.

3.2.1.1- Evaluación no democrática vs Evaluación democrática. (Sobre el porqué de este apartado).

En este primer punto explico por que creemos que la mayoría de las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en la escuela no son democráticas. Como hemos visto a lo largo del primer capítulo, y sobre todo del primer apartado del segundo, la mayor parte de las prácticas evaluativas que se realizan en la escuela desde planteamientos de racionalidad técnica, no son (generalmente) democráticas. Entre otras causas, porque la escuela tampoco lo es (esto es, no lo es en su función aunque sí en sus aspectos formales). Además, desde esta racionalidad tecnocrática, ambas (escuela y evaluación) realizan funciones completamente ajenas a los fines educativos en que dicen estar sustentadas.

El primer aspecto a considerar son **las causas del predominio de la escuela no democrática**⁷³. Una de las razones principales de este hecho es la extensión y predominio de la racionalidad técnica (burocrática y tecnocrática) en el mundo escolar. Las formas tecnocráticas de organizar y desarrollar la enseñanza conducen a relaciones de jerarquización, control, poder y dominio; por lo que la realización del ideal democrático en las escuelas se ve seriamente limitado.

La clave parecen ser las relaciones de poder que establece la escuela según su organización política y administrativa. La educación burocrática se caracteriza por la concentración de poder, y su utilización unidireccional y jerarquizada, frente a la educación democrática, basada en la difusión de poder (HOUSE, 1994:140-141). La noción más fuerte de democracia implica estar comprometido con una distribución de las relaciones de poder más igualitaria que la que actualmente se da.

A continuación explicaré brevemente algunas **características de la evaluación no democrática**⁷⁴. Muchas de ellas ya han sido explicadas en este segundo capítulo (la utilización de la evaluación como poder, coacción, castigo, imposición, control, selección...). En el tercer punto de este apartado, intentaré aportar algunas soluciones a las mismas.

73. Una evolución histórica de los planteamientos de educación y escuela democrática a lo largo de este siglo puede encontrarse en RIZVI (1993:41-42).

74. Elaborados, principalmente, a partir de las ideas recogidas por SANTOS GUERRA (1988 y 1993d) sobre "Patología de la evaluación educativa" y "Los (ab)usos de la evaluación"; así como las de ÁLVAREZ MÉNDEZ (1985) y HOUSE (1994).

A- Cuantificación y mecanización reduccionista.

1- *Evaluar parcialmente*. Se suelen evaluar sólo algunos resultados (muy concretos) del proceso de enseñanza-aprendizaje (aprendizajes académicos cognitivos y memorísticos), pero no el proceso seguido. Sólo se evalúan los efectos observados (que frecuentemente intentan ser "medidos"), y a veces de forma incoherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje seguido; a menudo esta evaluación se realiza descontextualizada y distemporalmente.

2- *Impersonalidad en la evaluación*; a través de la supresión de la complejidad y calidad de la fase de análisis por una baremación mecánica o estadística, en aras a una pretendida objetividad. A menudo el problema es la comodidad, la evitación de la implicación profesional y personal que posee la evaluación y, sobre todo, la calificación.

B- Funciones ajenas.

3- Poner la evaluación al servicio de intereses ajenos a la escuela (clasificación, jerarquización, selección,...).

C- Rutinización, credencialismo y competitividad.

4- Hacerla por cumplir, por obligación, costumbre y rutina, dando lugar a una evaluación estereotipada, que evalúa de forma unidireccional y sólo a los alumnos.

5- No dar a los evaluados más información que la puramente sumativa y calificadora (los resultados de rendimiento académico), que además suele realizarse de una forma pública (cuando son personales). Esto último tendría sentido como mecanismo de control público que evite irregularidades; pero su finalidad no suele ser esa, sino el fomento de la competitividad entre los alumnos (¿compañeros?).

D- Evaluación como control y poder, y otros usos no éticos.

6- Convertir la evaluación en un instrumento de control, coerción, manipulación, dominación y opresión; o la utilización no ética del poder que posee.

7- Manipular la evaluación para demostrar ideas preconcebidas de base ética inadmisibles (discriminatorias, comparativas, injustas,...), o para la atribución de resultados arbitrarios, a menudo ajenos al proceso educativo (fines personales, del seminario, del centro,...). A menudo la utili-

zación de instrumentos de evaluación inadecuados favorecen estos usos.

Casi todas las características que acabamos de exponer son debidas al carácter descendente de la evaluación; siempre se evalúa al inferior en el escalafón, sobre todo al último: *el alumno* (SANTOS GUERRA, 1993c:10). Este carácter no democrático de la evaluación revela (oculta) su lado más oscuro y muestra las dinámicas de poder, privilegio y dominio en que se basan.

El sentido democrático de la evaluación exige cambiar esta perspectiva. Se hace urgentemente necesaria la reconstrucción democrática de la escuela: del currículo, de la práctica docente, de su estructura y administración, de la evaluación, de la cultura crítica, de la posibilidad de debate, relación y trabajo en grupo, de la participación en igualdad, de la metodología de enseñanza...⁷⁵. Así como la reconstrucción del discurso, pues el lenguaje que utilizamos encarna en (y por) sí mismo, claras implicaciones políticas (APPLE, 1989:194) puesto que es reflejo de estructuras de pensamiento.

Abogamos pues, por la búsqueda de una continua mejora y democratización de la enseñanza; por la búsqueda de una organización y administración escolar democrática, de formas menos autoritarias y burocráticas de toma de decisiones, que permitan y animen la participación significativa de todos sus miembros⁷⁶. Por tanto, la línea de actuación estaría en procurar evitar a toda costa hacer de la evaluación un instrumento de dominación, y esforzarse por convertirla en un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica educativa (SANTOS GUERRA, 1993a:11). Para llevar a cabo estos planteamientos, es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos (BATALLOSO, 1995:75-77; SANTOS GUERRA, 1993c:10):

- 1- El ámbito; hay que evaluar a todos y a todo.
- 2- El control democrático del proceso de evaluación por parte de los que intervienen (participación y negociación).
- 3- El modo de realizarlo; siempre debe estar basado en un proceso respetuoso, y en una buena relación docente-discente.
- 4- La finalidad: mejora de la práctica y ayuda a las personas implicadas.
- 5- La transparencia de la información y del proceso;

75. APPLE, 1987:14; KEMMIS, 1988:158; RIZVI, 1993:50.

76. APPLE, 1987:78; TORRES SANTOMÉ, 1991b:24; RIZVI, 1993:49; ANGULO, 1994a.

Aspectos que se encuentran reflejados en gran medida cuando hablo a continuación de las características principales de la escuela y la evaluación democrática.

3.2.1.2.- Las bases de una escuela democrática.

En este punto se presentan una serie de aspectos que pueden ayudar a que la escuela sea (un poco más) democrática, como condición indispensable para llevar a cabo una evaluación de igual denominación; pues como afirma BATALLOSO (1995:74) no es posible realizar una evaluación democrática si no se democratiza toda la educación. Estoy convencido de que la clave de una educación democrática está en la participación e implicación de los sujetos que participan en **todo** el proceso de enseñanza-aprendizaje; no sólo en su desarrollo, sino también en la toma de decisiones sobre el mismo y en su evaluación. Voy a desarrollar este planteamiento a través de una serie de características y condiciones que considero fundamentales para la consecución de este fin.

- La primera característica es la generación y consecución de un **plano de respeto, colaboración, co-responsabilidad, igualdad y amistad en las relaciones profesor-alumno**.

Entiendo que la comprensión de la educación y el aprendizaje como actividad común, como proceso con un interés y responsabilidad compartida, exigen al profesor saltarse cuantas divisiones creadas por el sistema escolar le sean posibles (enseñante-aprendiz, aprendiz-experiencia, trabajo-juego...), y ponerse a trabajar al lado del alumno, junto al alumno.

No es sólo cuestión de coherencia entre el pensar y el obrar, sino que las relaciones que se establecen entre profesores y alumnos constituyen un elemento crucial en cuanto a la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes reales (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1985:41) y la base imprescindible para poner en práctica procesos de evaluación cualitativa útiles.

- La segunda característica es el funcionamiento de **cauces fluidos de información, negociación y diálogo**.

En una escuela democrática algunos de los derechos fundamentales de los alumnos son: el de ser informados, orientados y ayudados en sus dificultades de aprendizaje; el de conocer lo que sus profesores, se proponen enseñar; así como el de intervenir en los procesos de evaluación (diseño de medios e instrumentos y codecisión de criterios de valor por

los que se juzgará sus trabajos) (ELLIOTT, 1990:84). En este sentido, STENHOUSE (1987:106-109) explica cómo la negociación con el alumnado es un efecto lógico de plantear el currículum como una hipótesis a comprobar entre todos, puesto que les implica. Entiendo que el debate y la negociación sobre el currículum debe estar centrado en su valor educativo y en el conocimiento, no en el alumno ni en el profesor.

Desde planteamientos educativos basados en la racionalidad práctica, el diálogo se convierte en instrumento primordial para llevar a cabo los principios de participación y de negociación que hemos expuesto, pues requieren cierto grado de democracia y consenso en la toma de decisiones.

Lógicamente son métodos lentos, pero lo que aparentemente puede perderse en tiempo o en "eficacia"⁷⁷ se gana en educación y en facilitación de los procesos de aprendizaje (BATALOSO, 1995:76). Permitir que nuestros alumnos participen en estos procesos significa permitir que asuman responsabilidades e implica su desarrollo (explícito e implícito) como personas.

- La tercera característica es la **búsqueda de autonomía** como finalidad educativa básica.

En muchos proyectos curriculares, publicaciones y manuales, se puede encontrar como objetivo de la educación el lograr que los alumnos adquieran estrategias de aprendizaje autónomo. Pero lo que no acaban de explicar muy bien, estos documentos, es como lo van a conseguir; con qué currículum, con qué contenidos, actividades, metodología,... y sobre todo con qué evaluación; pues como afirman FORT y LÁZARO (1993; 32), este tipo de estrategias de aprendizaje (autónomo) no se prestan fácilmente a una evaluación "clásica".

- Un aspecto clave en la búsqueda de autonomía es el desarrollo de una característica de la evaluación formativa, por su potencial liberalizador, emancipador, y fomentador de la capacidad de tomar decisiones: la **reflexión crítica como autorreflexión, autoevaluación y coevaluación**. Desde una concepción democrática de la educación la autoevaluación ha de verse como un derecho, no como una concesión, tanto por coherencia interna como por el hecho de constituir una actividad edu-

77. Es cuestión de recordar los diferentes significados del concepto "eficacia", según desde que racionalidad se utilice. Ver ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1996.

cativa y necesaria, dado que cuando el alumno está implicado en su propio aprendizaje la autoevaluación de todos los aspectos del proceso se ve como un paso más⁷⁸.

La cuestión a plantearse es ¿hasta qué punto se lleva esto a cabo? Por lo general estas opciones "democráticas" de evaluación (autoevaluación y coevaluación entre alumnos), se suelen utilizar para la apreciación de cualidades personales y sociales más que de los rendimientos considerados más sustanciales: los académicos (GIMENO SACRISTÁN, 1992:360).

- En el desarrollo de una enseñanza democrática otro aspecto fundamental es la **aceptación de la existencia de conflictos, y su superación**.

En educación el conflicto posee habitualmente un halo de negatividad y destrucción, por lo que tiende a ser evitado mediante mecanismos de control y disciplina, o simplemente a ser ignorado u ocultado. Esta actitud es característica de la racionalidad técnica, que al no entrar en cuestión de intereses, lo oculta o lo evita, reduciendo los conflictos de intereses a meros "problemas técnicos".

Pero los conflictos son inherentes a la vida de las instituciones y de las experiencias. Silenciarlos, destruirlos o negarlos impide aprovecharlos como fuente de conocimiento. El conflicto puede utilizarse (cuando surja) como situación de análisis, como un hecho natural y capaz de ser positivo y creador si se consigue que en vez de chispas dé luz (SANTOS GUERRA, 1993b:28). La propuesta consistiría, por tanto, en aceptar la existencia de los conflictos como hechos propios y habituales en toda situación social y que reflejan los diferentes intereses puestos en juego. El siguiente paso es su consideración explícita y la creación de cauces y dinámicas que permitan su solución a través de procesos democráticos de diálogo y debate crítico.

- La última de las condiciones que voy a enunciar, para la educación de ciudadanas y ciudadanos en una sociedad democrática es la **necesaria explicitación del currículum oculto** (TORRES SANTOMÉ, 1991:198-208); dado que a la hora de poner en marcha un educación democrática el currículum se convierte en un instrumento fundamental de trabajo; se

78. Ver: TORRES SANTOMÉ, 1991:199-206; ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1996:82; FERNÁNDEZ PÉREZ, 1986.

hace necesario sacar a la luz lo implícito, de hacerlo ostensible, para poder pasarlo por el tamiz de la reflexión y la crítica como paso previo a la reelaboración del mismo por parte de la comunidad educativa.

3.2.1.3.-Implicaciones y características de una evaluación democrática

"Cuando lo que se busca es un sentido democrático de la evaluación, lo fundamental no es hacer evaluación, sino conocer el papel que desempeña y la función que cumple, saber quién se beneficia de ella. En definitiva, al servicio de quién se pone". (SANTOS GUERRA, 1993c:9).

En este tercer punto se presentan las características que consideramos más fundamentales para llevar a cabo una evaluación democrática.

- La primera, y que da sentido a todo el discurso, es **la fuerte implicación ética y política de la evaluación**.

En el primer capítulo expliqué porqué desde un enfoque de racionalidad práctica las cuestiones y problemas educativos son de naturaleza ética más que técnica; y en el primer apartado de este segundo capítulo se vio como este mismo razonamiento es también aplicable a la evaluación educativa. Casi todas las características de la evaluación democrática que vamos a ver a continuación tienen profundas implicaciones éticas, pues muchas (o casi todas) de las cuestiones que esta plantea (la justicia evaluativa, la ética evaluativa...), poseen una fuerte relación con el uso del poder. Conceptos como *transparencia, explicitación, información, participación, negociación, diálogo, igualdad, codecisión, justicia, co-responsabilidad, compartición del poder y metaevaluación*, adquieren, bajo ese prisma, todo su sentido.

- La segunda es **la importancia del intercambio de información**. Desde mi punto de vista, es importante aportar al alumnado información suficiente sobre todo lo que se refiere a varios aspectos, fuertemente relacionados con los procesos de evaluación educativa:

- la marcha de su educación y sus procesos de aprendizaje.
- los criterios de evaluación
- las decisiones a tomar sobre su formación;

puesto que sin información no se puede garantizar la participación en el proceso educativo, ni la reflexión sobre el mismo; aparte de ser un mecanismo de control del abuso de poder.

- La tercera es asegurarse de que la evaluación sea **un proceso justo y transparente** (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1994). Por eso el proceso a seguir debe ser explicitado a los alumnos y a la comunidad educativa; especialmente, los criterios de valor del profesor y los criterios de calificación (como se transforma la evaluación continua en nota trimestral). Se trata de un *"principio de transparencia"*, que más bien constituye un deber de los profesores y un derecho de los alumnos (BATALLOSO, 1995:75).

- Pero para llevar a cabo una evaluación democrática no basta, aun siendo muy importante, con informar a los implicados sobre los detalles de la evaluación a desarrollar. El aspecto clave es conseguir **su participación** en el diseño y desarrollo de la misma. Esto es, que los alumnos intervengan activamente en el diseño de los criterios y los instrumentos de evaluación. A este respecto es sumamente interesante la propuesta de ELLIOTT (1990:84) que plantea que los criterios de los profesores para la evaluación de los trabajos de los estudiantes deben ser objeto de diálogo crítico con ellos y que pueden ser modificados si así se acuerda y se decide. Son posiciones de **asunción de responsabilidades**, de responsabilidades **compartidas**; lo cual conlleva la participación de todos los implicados y la distribución democrática de responsabilidades de evaluación⁷⁹

Cuando se cree en la necesidad de *"dar voz a los alumnos"* (BATALLOSO, 1995:74) y en el derecho de los alumnos a intervenir en los procesos de evaluación, surge la necesidad de establecer estrategias de negociación y congestión del currículum, que en este apartado específico consistirán en estrategias para la **negociación y cogestión del ámbito evaluativo del currículum**. Al igual que SIMONS (1995), considero que un principio básico para el desarrollo de una evaluación democrática es fundamentarla sobre un proceso de negociación entre todos los participantes; para lo cual es necesaria la existencia de unas relaciones de **comunicación y diálogo entre profesor y alumno**, así como situarse en un **plano de igualdad y trabajo compartido**.

El concepto de **evaluación como diálogo y negociación** está estrechamente relacionado con dos conceptos ya tratados: la importancia de facilitar al alumnado toda la información necesaria sobre los procesos

79. SANTOS GUERRA, 1993b:26-28; ROSALES, 1990:66; BATALLOSO, 1995:75; KEMMIS, 1986.

de evaluación a seguir (explicitación curricular), y la “*negociación curricular*”, en la que se promueve la co-decisión entre alumnado y profesorado del currículo a desarrollar.

Una vez fijado (co-decidedo) el planteamiento a seguir, y a lo largo del proceso educativo que lo desarrolla, la evaluación adquiere una finalidad prioritariamente formativa, a través de un proceso de diálogo, que requiere dos condiciones para llevarse a cabo esta evaluación: libertad de opinión, y buen uso de la información.

La primera de estas dos condiciones, *libertad de opinión*, se refiere especialmente a la aceptación de la crítica por parte del docente, a la no existencia de represalias. En lo que respecta a la segunda condición, *buen uso de la información*, comprende principalmente las condiciones de confidencialidad, no trascendencia y anonimato respecto a cualquier persona externa al proceso.

Otra forma de “*diálogo*” evaluativo consiste en la revisión de trabajos y pruebas, corregidos y devueltos al alumno, para que sirvan como aprendizaje de los errores y de los aciertos (sobre todo), de forma que predomine una evaluación positiva (BATALLOSO, 1995:76). Es un posicionamiento que supone estar abierto a la posibilidad de error y a su rectificación y corrección.

- Una de las características que considero más fundamentales para poder llevar a cabo una evaluación democrática, es la de **la autocalificación como poder compartido y dialogado**. Tal como ha sido analizado en el primer apartado de este segundo capítulo, las calificaciones escolares acarrear una serie de consecuencias personales, familiares y sociales, dando lugar a efectos secundarios, tanto en el sistema educativo como en los procesos de enseñanza y en la evaluación. Por esta razón, preguntarse por las posibilidades de una evaluación democrática significa preguntarse por el uso que se da a la posición de profesor, sobre todo por el uso que se da al poder de la calificación.

A causa de estas relaciones de poder que establece la calificación considero, al igual que SANTOS GUERRA (1988), que desde posiciones de evaluación democrática no es aceptable la práctica de un juego autoevaluador, en el cual el alumno hace reflexiones y análisis sobre su aprendizaje, pero no puede materializar el resultado en una parcela de las calificaciones. Si optamos por compartir el poder que da la calificación, estamos optando por la autocalificación y/o co-calificación del alumna-

do; a pesar de los riesgos que entraña que, como veremos, en el siguiente apartado, son sumamente preocupantes y no precisamente por la credibilidad y adecuación de las calificaciones así inferidas.

- Por último, quiero hacer referencia a **la necesidad de metaevaluación y contrastación**. Uno de los rasgos más definitorios de una evaluación democrática es la posibilidad de reflexionar sobre (y cuestionar críticamente) las prácticas al uso por parte de los que intervienen en ellas (BATALLOSO, 1995:74). Si las prácticas sobre las que se dialoga y reflexiona críticamente, son las evaluativas, nos encontraremos ante la realización de una particular metaevaluación, que para varios autores no es una posibilidad sino una necesidad: *la necesidad de evaluar las evaluaciones*⁸⁰.

Este es un aspecto clave en una evaluación democrática, fomentar y favorecer la evaluación crítica de la enseñanza que se recibe; para lo cual deben estar aseguradas la libertad de opinión, y la posibilidad de expresar libremente y sin miedo a represalias, sus argumentos y valoraciones sobre cualquier aspecto del proceso (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1996:81; SANTOS GUERRA, 1993c).

3.2.2.- POR UNA EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA.

“No se trata de que A evalúe a B, sino de que A y B, juntos, evalúen su experiencia, su desarrollo, y los obstáculos con que se enfrentan, así como posibles errores o equivocaciones”. (FREIRE, 1990:47)

No basta hacer evaluaciones. No basta hacerlas bien. Es preciso saber al servicio de que valores y de que personas se ponen. (SANTOS GUERRA, 1993c;56)

Uno de los más graves problemas de la evaluación para la enseñanza, es que la mayoría de los textos y documentos más difundidos sobre evaluación educativa se refieren a evaluación de programas, con sus acepciones de (o aplicaciones a) “*evaluación investigativa*” o “*investigación evaluativa*”⁸¹. El problema reside en el hecho de que estos tipos de evaluación suelen ser aplicados casi directamente a la evaluación de

80. SANTOS GUERRA, 1988,1993c; FERNÁNDEZ PÉREZ, 1994; BATALLOSO, 1995; ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1996.

81. Ver: COOK y REICHARDT, 1986; FILSTEAD, 1986; IANNI y ORR, 1986; KNAPP, 1986; STAKES, 1975; PARLETT y HAMILTON, 1976; STENHOUSE, 1982, JENKIS y KEMMIS, 1986; McDONALD, 1976; ELLIOTT, 1982; PÉREZ, 1989:440)

la enseñanza. Y la cuestión que se plantea es:

¿Hasta qué punto la evaluación para la enseñanza debe ser igual (o una aplicación de), la evaluación de programas educativos o de la investigación educativa?

Creo entender, que su respuesta y resolución pasa por el análisis de su posible aplicación a la enseñanza, a través del filtro del marco curricular que fijamos en el primer capítulo. Por ejemplo, por las razones que vengo enunciando tengo cierta seguridad de que la evaluación de la enseñanza no puede ser una aplicación de la racionalidad técnica, de los planteamientos de la investigación positivista y experimentalista que se observa en el modelo del currículum por objetivos. Pero en cambio, sí puede existir cierta relación con el tipo de investigación educativa que plantea la perspectiva de racionalidad práctica, ya que es la investigación de este tipo la que se adapta al concepto de evaluación formativa; además de ser este el enfoque de investigación educativa que está dirigida a la mejora de la praxis (STENHOUSE, 1987), al igual que la evaluación está dirigida a (y al servicio de) la mejora y perfeccionamiento del proceso y de las personas en él implicadas.⁸²

Aun así, *considero necesario y urgente comenzar a desarrollar*, tanto desde la teoría como desde la práctica, *un modelo de evaluación para la enseñanza y el aprendizaje; al servicio de la enseñanza y el aprendizaje*, de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las instituciones educativas; y sobre todo, al servicio de las personas que los llevan a cabo. Sobre sus características más importantes voy a tratar de hablar a lo largo de este último apartado del capítulo.

3.2.2.1 - La dificultad y la necesidad de una evaluación formativa.

Aunque es obvio que la existencia de una calificación sin evaluación previa es un hecho extremadamente difícil (aunque esta evaluación sea tan burda como una simple medición y tabulación); sin embargo sí

82. Muchos autores, desde una perspectiva de racionalidad práctica y un enfoque curricular como proyecto y proceso, defienden que la evaluación sea igual a (o esté estrechamente interrelacionada con) la investigación (STENHOUSE, 1984, 1987; ELLIOTT, 1986, 1990; ROSALES, 1990:41; FERNÁNDEZ PÉREZ, 1994:836; GIMENO y PÉREZ 1989:89; SIMONS, 1995); o ven la evaluación como un proceso de investigación-acción (ELLIOTT, 1986, 1990, 1993; CALVO y MARÍN (1993); CARDONA, 1994.

puede llevarse a cabo una evaluación sin necesidad de calificación. Es más, en este último caso, sería muy probable que la evaluación educativa alcanzara su máxima expresión, y recuperara todo su sentido.

Cuando se entiende la educación como un proceso de enseñanza-aprendizaje, su evaluación ha de cumplir dos finalidades primordiales (GIMENO SACRISTÁN, 1993):

- a- *comprobar la validez de las estrategias didácticas puestas en escena,*
- b- *informar al alumno para ayudarle a progresar en su autoaprendizaje*

Llevar a la práctica esta afirmación, aparentemente tan sencilla, es sumamente complicado, pues el profesor se encuentra en el camino serios obstáculos a superar. En un contexto escolar que refuerza las condiciones dominantes de un tipo de evaluación (competitividad, selección, acreditación), los pocos profesores que se esfuerzan por cambiar el sistema de evaluación realizan de hecho un gigantesco trabajo por cambiar todo un sistema de vida (ROSALES, 1990:96). En este sentido, GIROUX (1990:86) explica como los intentos de cambiar los procesos de evaluación-calificación son difíciles, y a menudo frustrantes.

La segunda gran cuestión es: *¿Cómo adecuarlo a sus posibilidades y su tiempo, a su formación (implícita y explícita, inicial y permanente) que refuerza y perpetúa los hábitos sumativos de la cultura profesional dominante, las relaciones autoritarias y de control que se imponen en las aulas,...?*

En las condiciones actuales de docencia resulta ciertamente difícil realizar una evaluación predominantemente formativa. La evaluación formativa es una aspiración muy exigente, que requiere una relación profesor-alumno mucho más estrecha (con todos y cada uno), mucho mayor tiempo y dedicación y una organización escolar muy distinta; pero no por ello existirá siempre la posibilidad de introducir algunos cambios. Aun es una necesidad apremiante que el profesorado comprenda las dimensiones educativas de la evaluación, que aproveche su potencial didáctico, para la mejora de la vida cotidiana de nuestras aulas y centros y para potenciar la autonomía intelectual de los alumnos y alumnas (FERNÁNDEZ SIERRA, 1996:94).

Como ya explicamos anteriormente, **la evaluación formativa**, basa-

da en los planteamientos por los que hemos ido optando a lo largo de estos dos últimos apartados, es una imbricación de tres tipos de evaluación que habitualmente son desarrollados por separado, como si de realidades diferentes e independientes se tratase: la evaluación de alumnos, del profesor y del proceso de enseñanza-aprendizaje. Son tres objetos de evaluación, pero de un mismo proceso educativo; por lo que deben ir unidos e imbricados, no separados, ni tratados analíticamente.

- LAS POSIBILIDADES LEGALES DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA

La evaluación formativa está amparada por la ley⁸³, lo cual es ya una poderosa salvaguarda y estímulo para llevarla a cabo. Ante esta legislación vigente no deja de ser preocupante que en la práctica no sea la evaluación preponderante, las dificultades que surgen a la hora de llevarla a cabo, o la propia incoherencia del MEC, que en las normativas posteriores promueven una evaluación sumativa y acreditativa después de plantear un discurso diferente.

Pero tal como plantea ÁLVAREZ MÉNDEZ (1994), y dado que estas legislaciones sobre evaluación (innovadora y formativa) existen, es urgente y necesario que los profesores y los alumnos se apropien de la legitimación que dan las palabras dichas, para transformarlas en hechos de renovación y de cambio. Hay que aprovechar las posibilidades que en este sentido existen.

3.2.2.2.- La dificultad del cambio en las prácticas evaluativas del profesor

Que la evaluación y la calificación son conceptos (y realidades educativas) totalmente diferentes, aunque relacionados, parece estar muy claro desde posiciones teóricas desde hace ya bastante tiempo. Mas, no estoy muy seguro de la utilidad real de esta distinción, sí la mayor parte del profesorado, por no hablar de alumnos y padres, las identifica totalmente. Parece ser que una de las funciones irrenunciables de la evalua-

83. Educación primaria: -"La evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos será continua y global"- (art. 15) -"La evaluación de la educación secundaria obligatoria será continua e integradora"- (art. 22 de la LOGSE). Sobre las posibilidades legales sobre evaluación formativa, evaluación continua y autoevaluación, consultar el trabajo de ÁLVAREZ MÉNDEZ (1994) en que se realiza una revisión de las leyes educativas desde la de 1970 hasta la LOGSE, desde la óptica de la evaluación.

ción es la de verificar los aprendizajes de los alumnos. Y, por supuesto, la totalidad de los profesores afirmarían que ésta es la finalidad esencial de sus evaluaciones. La duda surge al indagar qué se verifica y con qué objetivo.

Partiendo de los planteamientos de racionalidad curricular, que conllevan un cambio hacia modelos de evaluación educativa como los que vengo defendiendo, el primer paso sería conseguir la modificación de las prácticas evaluativas dominantes entre el profesorado. Pero la mayor parte del profesorado presenta una fuerte resistencia a dicha modificación, por más que lo diga la legislación educativa. Hay varios autores que han tratado este tema. Por ejemplo, ROSALES (1990:71) expone las tres razones principales por las que, a su juicio, no se cumple lo legislado sobre evaluación educativa:

las condiciones de trabajo de los docentes, la presión social para la evaluación certificativa y la insuficiente capacitación profesional para otro tipo de planteamientos.

Por su parte, FERNÁNDEZ SIERRA (1996:95-97) también manifiesta esta necesidad de cambio, pero la considera utópica por varias razones (a pesar de lo cual hay que seguir luchando por conseguirla):

las condiciones y características existentes en la escuela y la profesión; los fines sociales de selección y clasificación asignados a la evaluación escolar (en este sentido, el profesor adquiere un papel primordial en este proceso selectivo, lo que supone una gran responsabilidad, no sólo profesional, sino también social y ética).

Al igual que en otros aspectos educativos, las reformas son ineficaces si el profesorado no está convencido, preparado y de acuerdo. Y en esta cuestión, como en cualquier otra, una persona no cambia su manera de pensar/ ser/actuar a no ser que perciba algo irracional (ausencia de porqué) en ello, o se le presenten otros métodos evidentemente mejores.

El cambio educativo parece ser un proceso difícil, azaroso, complejo y prolongado⁸⁴, que presenta las siguientes tres dimensiones, gradadas desde "relativamente fácil" a "extremadamente difícil", en función de la complejidad del cambio y del tiempo necesario para ello (FULLAN, 1982:30):

84. SPARKES (1992c:251). Pueden encontrarse revisiones sobre el cambio educativo en FULLAN (1982,1991), HORD (1987) y LOMAX (1989).

- 1- *Cambios en la utilización de materiales curriculares, libros u otro tipo de material.*
- 2- *Cambios en la práctica de la enseñanza (estilos, estrategias, técnicas, etc...).*
- 3- *Transformación de las creencias, asunciones pedagógicas e ideología en que se basa la propia práctica educativa.*

Como decía, la tercera dimensión del cambio es extremadamente difícil, puesto que desafía los valores esenciales que los individuos mantienen con respecto a los propósitos de la educación. Además, estas creencias suelen estar implícitas, enterradas al nivel de las asunciones no expresadas, constituyendo por tanto verdades incuestionables dadas por supuesto, lo cual dificulta su discusión y comprensión racional y consciente.

Pero como formadores de formadores, y más concretamente cuando se trata del ámbito de la evaluación educativa, consideramos que la única estrategia válida se basa en poner en tela de juicio y "remover" todas estas asunciones, todas las razones no cuestionadas y reproducidas una y otra vez por la mayoría de las prácticas evaluativas en la enseñanza. La clave de la evaluación no es tanto el instrumento y metodología utilizada, como el uso que se dé, la finalidad que se confiera. Por tanto, definiendo la idea de que se hace necesaria una ruptura conceptual, como base previa para la modificación de las prácticas evaluativas y educativas.

3.2.2.3.- La calificación dialogada. Buscando soluciones al problema de cómo compaginar la evaluación compartida y la calificación.

- IMPLICACIONES DE LA ADECUACIÓN A LA LEGALIDAD.

Como ha sido explicado anteriormente, la calificación y la evaluación formativa presentan funciones contrarias, dispersas e irreconciliables; pero la ley parece obligar a que el profesor las conjugue en una única calificación. Estas funciones, unas explícitas y otras invisibles, obligan a los docentes a desempeñar una especie de papel psicótico o de desdoblamiento profesional, ya que ejercen al mismo tiempo, de educadores-amigos y de jueces (a veces vistos como inquisidores) de sus alumnos. Porque la calificación existe y hay que ponerla obligatoriamente.

La cuestión es entonces ¿Cómo llegar a la calificación (obligación

legal) sin distorsionar la dimensión educativa de la acción docente y de la evaluación? FERNÁNDEZ SIERRA (1996;94), lo plantea en los siguientes términos:

Una de las mayores preocupaciones de estos momentos para el profesorado con inquietudes innovadoras y formativas en Enseñanza Secundaria es cómo desandar este camino; esto es, una vez concluido el proceso evaluativo (formativo, de retroalimentación para alumnos, profesorado y proceso E-A), ¿cómo llegar hasta la calificación (obligación legal de convertir la evaluación en una nota), sin distorsionar (o traicionar) la dimensión educativa de mi acción docente y evaluadora?

El gran problema es que la obligación legal de emitir notas interfiere, en gran parte, los procesos de análisis y diálogo interpersonales, ya que, abierta o latentemente, las implicaciones de la calificación están siempre presentes, distorsionando el proceso.

La clave estaría entonces en lograr hacer formativa (en la medida que se pueda, que jamás será completa por su propia razón de ser) la obligación legal de calificar, convirtiéndolo en un proceso de reflexión para el alumno y para el profesor y sobre todo, en un *proceso de ética personal y educativa*. Desde esta propuesta, algunas posibles medidas a tomar serían:

1- *Evitar la contradicción interna currículo-evaluación.* Es necesaria la existencia de una fuerte coherencia interna entre lo que el profesor dice que es importante y lo que se califica⁸⁵, y entre las actividades propuestas de enseñanza-aprendizaje y las formas de evaluar.

2- *La explicitación de la evaluación.* La necesidad de eliminar el currículum oculto de la evaluación educativa; asegurar la transparencia del proceso; explicitar los procesos, instrumentos y criterios de evaluación; las "normas de juego", para que todo el mundo las conozca (y por tanto pueda "jugar" con garantías de no ser engañado o de no equivocarse por desconocimiento) (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1985:71).

3- *La importancia del trabajo colaborativo.* Es importante que el cambio en las prácticas evaluativas se realice en grupo, con el resto de profesores; tanto por la necesidad de coordinación y coherencia, como por

85. TORRES SANTOMÉ, 1991:47; FERNÁNDEZ PÉREZ, 1986, 1994.

las mayores repercusiones que tiene, y por el apoyo y ayuda que supone; a pesar de que a veces el proceso sea más lento. En este sentido, son muy interesantes las experiencias presentadas a nivel de centro por SALINAS (1997), RODRÍGUEZ y OTROS (1997), SÁNCHEZ (1997) y JIMÉNEZ y MARTÍNEZ (1997).

- UNA POSIBILIDAD: LA CALIFICACIÓN DIALOGADA.

Nos guste o no, la calificación existe y forma parte del actual sistema educativo. Si bien podemos hacer campaña a favor del cambio, en la actualidad los profesores tenemos que aprender a convivir con ella. Hay que contar con ella y buscar la fórmula más coherente.

En nuestro caso hemos optado por la *Autocalificación y la Calificación Dialogada*; aunque somos conscientes de que no es la más fácil, simple ni segura; y a pesar del peligro que encierra por su trascendencia. Dado que la calificación existe, adoptamos la autocalificación como solución "*menos mala*" a un problema con el que hemos de convivir. Hay además otra poderosa razón: desde el momento en que la calificación supone un poder, las decisiones sobre la misma pueden dar lugar al establecimiento de relaciones de poder, o bien al establecimiento de unas relaciones más democráticas, de compartición de dicho poder, lo cual requiere llegar a soluciones que, basándonos en GIROUX (1990:82) denominamos **calificación dialogada**.

El porqué del desarrollo de nuestro planteamiento de **autoevaluación y evaluación compartida** (y a veces obligada **auto-calificación y calificación dialogada**) en el área de Educación Física se explica en el siguiente capítulo; para posteriormente presentar algunos estudios de casos en que se muestra como la hemos llevado a cabo en los diferentes niveles del sistema educativo.

Es importante señalar, tal como comentábamos anteriormente, que la clave no está en las técnicas e instrumentos de evaluación utilizados, sino en la finalidad que se pretende y en el uso que se da a dichas técnicas e instrumentos. Esto es, en Evaluación Educativa la clave no es tanto el **con qué** se evalúa, sino más bien el **cómo**, y sobre todo el **para qué** y el **para quién**.

Capítulo III

LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL ESTADO DE LA CUESTIÓN.

En este tercer capítulo vamos a explicar cuales son los modelos de evaluación dominantes en la enseñanza de la Educación Física, y porque entendemos que deben ser superados y relegados.

Para ello entendemos que es necesario explicitar previamente como los diferentes modelos de enseñanza y evaluación en Educación Física obedecen a marcos educativos conceptuales y curriculares más amplios, que son los que nos permiten entender esta temática con mayor profundidad. Eso es lo que vamos a hacer en el primer apartado.

III.1.- Racionalidad curricular y evaluación en educación física.

“Existe una tendencia a la aproximación a modelos tecnicistas, por ejemplo, en la forma de realizar los programas de EF, cuando se hace uso del modelo por objetivos (operativos o de conducta), o cuando se lleva a cabo, o se defienden formas de evaluación relacionadas con la eficiencia, el rendimiento o el producto final, o bien cuando nos preocupamos de dar a conocer objetivos, contenidos, métodos de enseñanza o de evaluación (lo que denominamos técnicas de enseñanza) sin plantearnos los porqués, y dando por sentado éstos, es decir cuando la educación es considerada como no problemática”. (PASCUAL, 1992:262)

En este primer apartado intentamos explicar la relación que guardan los diferentes modelos de evaluación en E.F. con las diferentes racionalidades existentes, así como los paradigmas científicos y educativos distintos que desarrollan. Este análisis se realiza a partir del marco conceptual y metateórico desarrollado en los dos primeros capítulos. Esto es, vamos a intentar mostrar como las principales diferencias respecto a la evaluación en EF no están en la forma sino en el fondo; en las concepciones curriculares que se ponen en juego y en las teorías científicas y pedagógicas en que estas se apoyan.

1.1.- EL FALSO DEBATE ENTRE “EVALUACIÓN OBJETIVA” Y “EVALUACIÓN SUBJETIVA”. LAS DICOTOMIAS QUE SUBYACEN.

Revisando los textos más extendidos en nuestro país sobre el tema de la Evaluación en Educación Física, se puede extraer la errónea idea que el mayor problema que posee este campo de conocimiento es una cuestión aparentemente de carácter técnico, y que podríamos resumir en el hecho de que la evaluación sólo parece poder ser de dos tipos: *obje-*

tiva o subjetiva. También puede observarse que parece existir cierto consenso, y evidencia, sobre la necesidad de huir de esta última en base a su escasa cientificidad y sistematicidad, para superar el bajo estatus académico de la EF y relegar al pasado métodos tradicionales de baja calidad didáctica¹.

Algunos ejemplos de estos planteamientos pueden encontrarse, por ejemplo, en BLÁZQUEZ (1990:59-60):

En EF podemos hablar fundamentalmente de dos grandes tipos de evaluación: objetiva y subjetiva;

mientras que otros (PILA-TELEÑA, 1985, 1986, 1988:188; CASADO, DÍAZ y COBO, 1989) van un poco más allá:

En EF se puede evaluar, fundamentalmente, de tres formas: objetiva, subjetiva, y de manera mixta. (PILA-TELEÑA, 1988:188)

Dentro de esta clasificación de la evaluación en EF, sus procedimientos metodológicos serán, respectivamente, los "experimentales" (y cuantitativos) para la evaluación objetiva, y (los cualitativos y) la "observación" para la subjetiva²; presentando la evaluación "científica, rigurosa y tecnológica" como instrumento de selección, elección, clasificación o calificación (BLAZQUEZ, 1993a:4). Esta última afirmación deja entrever de forma clara y manifiesta cual es la racionalidad, y la ideología educativa, que subyace en este tipo de planteamientos.

Pero, como es lógico, desde un marco de análisis metateórico más global, el problema es mucho más complejo que una simple cuestión técnica. Bajo la falacia de *objetivo versus subjetivo* se esconde una verdadera dicotomía metodológica (*cuantitativo vs cualitativo*), de paradigmas educativos (*positivista-experimental vs ecológico-naturalista*), y más aun, distintos enfoques dentro de la enseñanza de la Educación Física. Pero sobre todo subyace una clara dicotomía en cuanto a concepciones curriculares y perspectivas de racionalidad metateórica (Ver TABLA XIII). Todos estos niveles dicotómicos son una inferencia lógi-

1. KIRK (1990:128) nos aclara cual es el origen curricular de esta dicotomización, cuando explica como la difusión del Curriculum por objetivos en EF crea en los profesores la tendencia a evitar y defenestrar la evaluación subjetiva.

2. BLAZQUEZ, 1990:61, 1993; MARQUÉS, 1994:75; DÍAZ LUCENA, 1993:48; LOZANO, 1993; MEC, 1992b.

ca a partir de la conceptualización de las dos racionalidades (técnica y práctica) realizadas en el capítulo I, y su relación con la evaluación educativa (desarrollada en el capítulo II).

Desde una perspectiva evaluativa y curricular metateórica, PASCUAL (1996) expone con extraordinaria claridad cuales son los paradigmas educativos que subyacen detrás de cada perspectiva de evaluación en EF, así como la metodología que utilizan y porqué. Anteriormente SEBASTIANI (1993:18) había explicado que, evidentemente, lo que se piensa sobre la evaluación no es un hecho aislado, sino que responde a unas teorías psicológicas y pedagógicas en las que nos encontramos inmersos.

EVALUACIÓN	OBJETIVA	Aparente enfrentamiento	SUBJETIVA
MÉTODOS	CUANTITATIVOS	divergencia real	CUALITATIVOS
ENFOQUES DE ED. FÍSICA	DOMINANTE (rendimiento)	enfrentamientos que subyacen	ALTERNATIVOS (Participativo)
CONCEPCIÓN CURRICULAR	CURRÍCULO POR OBJETIVOS	basados en las	CURRÍCULO COMO PROCESO
RACIONALIDAD	TÉCNICA	dicotomías	PRÁCTICA

(elaboración propia)

Volviendo al discurso predominante en la literatura especializada; si nos basamos en las creencias y prácticas pertenecientes a este modelo de racionalidad técnica y enfoque curricular por objetivos, a la hora de hablar de sistemas de evaluación en EF, la clave parece estar en los instrumentos que se emplean y en la traducción de los datos obtenidos a través suyo en puntuaciones y calificaciones. Esto es, siguiendo la misma lógica curricular, se plantea la evaluación en EF como la medición del rendimiento físico, reduciéndose la evaluación en EF, a tests de condición física y habilidades motrices³. Es representativa la siguiente cita de CASTEJÓN (1996:108), cuando habla sobre la evaluación de pro-

3. Ver: BAÑUELOS, 1992b; LITWIN y FERNÁNDEZ, 1982; BLÁZQUEZ, 1990.

gramas de EF:

La evaluación requiere elaborar una serie de pruebas o elementos de medida que ayuden a comprobar si se han logrado... los objetivos y contenidos que se pueden evaluar, habilidades motrices por un lado, y condición física por otro.

Se reduce así la evaluación a una mera cuestión técnica de pruebas baremadas, cronómetro y cinta métrica; una cuestión de medición, de estadística; y por tanto ampliamente extendida y aceptada como el modelo a desarrollar. El hecho de que este modelo evaluativo se plantee como un aspecto meramente metodológico, ajeno a cualquier concepción curricular, evidencia aun más su carácter de racionalidad técnica.

Tanto es así, que la aplicación de estos tests de CF con una frecuencia de 2-3 veces por curso escolar es presentada como ventaja (CASADO, DÍAZ y COBOS, 1989), o bien planteada por la mayoría de los libros del alumno y materiales curriculares que muchas editoriales han lanzado al mercado con la implantación de la Reforma Educativa.

Pero el problema mayor no son los instrumentos y pruebas en sí, sino el uso que se les da, la función que cumplen, la finalidad que persiguen,... en fin, la forma de interpretar el hecho educativo que subyace. Esto es, la concepción curricular, y la racionalidad, en que se basan.

Todo esto es lo que vamos a tratar de explicar, antes de proponer sistemas alternativos de evaluación; que por supuesto constituyen "la punta del iceberg" de formas diferentes de entender la EF, la sociedad, y el ser humano.

1.2.- PROPUESTA DE UN MARCO CURRICULAR METATEÓRICO PARA LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Al igual que en los capítulos I y II hemos desarrollado un marco conceptual metateórico que ayuda a entender mejor los diferentes aspectos de la Educación (currículum, función docente, formación del profesorado, investigación, relación teoría-práctica,...) y, como uno de ellos, *de la evaluación educativa*, vamos a intentar realizar en este apartado un desarrollo similar respecto a *la enseñanza de la EF*. En este sentido, en la bibliografía específica existente sobre la enseñanza de la EF en nuestro país es relativamente difícil encontrar trabajos que expliciten y ana-

licen las diferentes teorías curriculares que sirven de marco⁴. Esto no significa que las diferentes propuestas realizadas dentro del ámbito de la Enseñanza de la EF no se guíen por alguna de ellas, ni que no se muestren, de forma implícita pero clara, en los diferentes planteamientos didácticos y diseños curriculares.

Para realizar una propuesta de marco curricular metateórico en la Enseñanza de la Educación Física, que pueda ser útil en este sentido (y a partir del marco metateórico establecido en el primer capítulo), voy a plantear una clasificación en torno a dos grandes concepciones curriculares en la enseñanza de la EF y el deporte (también basada en los planteamientos de TINNING, 1996; SPARKES, 1992b; KIRK, 1990; FRAILE, 1993; DEVÍS, 1994c; y BARBERO, 1996):

- La EF orientada al rendimiento físico-deportivo, y
- la EF orientada a la educación y participación;

Creemos conveniente aclarar que esta clasificación se estructura en torno a dos concepciones curriculares en coherencia con el marco conceptual de que se parte. Somos conscientes de que hay autores que sí establecen diferencias entre el enfoque práctico y el crítico, por lo que sus clasificaciones sobre el currículum en EF son triples (PASCUAL BAÑOS, 1992, 1994, 1996c; GARCÍA RUSO, 1993a)⁵. También soy consciente de que existen algunas propuestas difícilmente clasificables, bien por la confusión que genera su eclecticismo, o bien por su escaso desarrollo.

Esta clasificación se articula en torno a un doble discurso que aparece en la literatura especializada, aparentemente desconectados entre sí; lo cual muestra una orientación meramente técnica. Por un lado se realiza un discurso sobre las perspectivas y los fines de la EF (físico-deportivo y rendimiento versus participación y desarrollo personal), y por otro, se elabora un discurso didáctico-curricular sobre la EF (tecn-

4. Pueden encontrarse referencias al respecto en PASCUAL BAÑOS (1992a, 1992b, 1994, 1996c) y GARCÍA RUSO (1993a, 1993b, 1997). Esta última (GARCÍA RUSO, 1993a), denomina a las tres perspectivas curriculares: tradicionalista, empirista- conceptual, y reconceptualista. Por su parte, PASCUAL (1996) diferencia entre las orientaciones curriculares: tecnológica, práctica y sociocrítica. También pueden encontrarse análisis y clasificaciones curriculares poco desarrollados en CORPAS, TORO y ZARCO (1991: 241), y en DELGADO NOGERA (1994:123).

5. Ya expliqué anteriormente mis razones para no clasificar por separado las perspectivas práctica y crítica, por lo que no reiteraré este discurso.

lógico-por objetivos vs de proceso), sin que aparentemente ambos cursos tengan algún tipo de relación entre sí. Lo que pretendo demostrar es que tras ambos discursos, y dicotomías, subyace un mismo enfrentamiento y conflicto:

racionalidad técnica versus racionalidad práctica;

de tal forma que la enseñanza de la EF basada en una racionalidad técnica suele mostrar un discurso sobre los fines de la EF más próximo al modelo físico-deportivo, así como una concepción curricular por objetivos; mientras que los enfoques basados en la racionalidad práctica muestran un discurso sobre los fines de la EF dirigido a la educación, la participación y el desarrollo personal del individuo, que "suele" ir acompañada por una concepción curricular como proyecto y proceso (o al menos tendente a).

Y digo "suele", y "tendente a", porque esta última característica curricular no se da de forma tan clara en bastantes casos, en los que prevalece cierta mezcolanza y confuso eclecticismo. Interpreto que este hecho se debe, precisamente, al bajo grado de estructuración y desarrollo de la teoría curricular en que se fundamentan y apoyan dichas propuestas, tal y como anteriormente comentaba.

A: ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DE LA ED. FÍSICA Y RACIONALIDAD TÉCNICA: EL DISCURSO FÍSICO-DEPORTIVO DE RENDIMIENTO, Y EL PREDOMINIO DE LA CONCEPCIÓN CURRICULAR POR OBJETIVOS.

Los modelos y enfoques de enseñanza de la EF que pertenecen o que pueden clasificarse en esta perspectiva, con mayor o menor grado de similitud, suelen poseer las siguientes características:

- * Transmiten la idea de que la enseñanza de la EF está basada en el desarrollo de la condición física y las habilidades deportivas, por lo que la práctica docente guarda un fuerte paralelismo con los sistemas de entrenamiento físico-deportivos.
- * Esto da lugar a la estructuración del grupo-clase en grupos de nivel homogéneo; con un carácter claramente elitista, centrada en los alumnos más destacados deportivamente, y en la búsqueda de su mayor rendimiento; así como en los resultados en las competiciones deportivas escolares.

* El conocimiento profesional, por tanto, está apoyado en los saberes biomédicos, y en las ciencias del rendimiento físico-deportivo; en el ideal del hombre-máquina⁶.

* El profesor se ve a sí mismo como "ejecutor hábil": *si tú no eres capaz de hacerlo, no se lo puedes mandar a los alumnos*. (SPARKES, 1992b, 1996).

* Se considera que la mejora del estatus de la EF pasa por un mejor rendimiento en las competiciones deportivas escolares⁷, así como por el establecimiento de formas de instrucción y evaluación más "eficaces, científicas y objetivas".

* La enseñanza y la programación curricular se conciben como una tecnología. Se da una importancia primordial a la enseñanza "eficaz", caracterizada por la investigación sobre los aspectos de: compromiso motor, cantidad y calidad de feed-back aportado, estructuración de la sesión y actividades, y clima positivo.

La comprobación de dicha "eficacia" se realiza a través de la medición del rendimiento del alumnado (resultados finales).

* Se plantea una fuerte jerarquización del diseño curricular, basado en el uso de las taxonomías y la concreción de los objetivos, que pone el énfasis en la correcta elaboración y redacción de los objetivos operativos.

Pueden encontrarse algunas de estas ideas en autores como: PIERÓN (1986,1988,1992), SÁNCHEZ BAÑUELOS (1986), VICENTE PEDRAZ (1988), FERNÁNDEZ y NAVARRO (1989), BLÁZQUEZ (1993d), DÍAZ LUCENA (1994), SIEDENTOP (1998)...

Lógicamente, la consideración del profesor está mucho más próxima a la de un técnico aplicador de los currícula que otros (expertos) han elaborado. Pueden ser significativas de esta racionalidad tecnológica algunas afirmaciones como las siguientes:

los bajos resultados de la EF es causa del escaso desarrollo de la tecnología curricular en nuestra área (FERNÁNDEZ y NAVARRO, 1989);

6. SPARKES, 1992b; TUNNING, 1996; BARBERO, 1994,1996; FRAILE, 1993.

7. KIRK, 1990:76; SPARKES, 1992b.

o que :

no basta con lograr diseños curriculares muy bien confeccionados, es necesario que el profesor esté preparado para llevarlos a cabo (BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, 1989:9)⁸.

B: ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DE LA ED. FÍSICA Y RACIONALIDAD PRÁCTICA: EL DISCURSO PARTICIPATIVO-EDUCATIVO, Y EL DESARROLLO DE LA CONCEPCIÓN CURRICULAR COMO PROYECTO Y PROCESO.

Dentro de esta perspectiva, integro los enfoques y modelos que plantean una enseñanza de la EF con actividades participativas y extensivas, así como igualitarias y cooperativas. También suelen mostrar una fuerte diversidad de contenidos, y una estructuración a través de grupos heterogéneos.

Lógicamente el cambio no se produce sólo en lo referente a contenidos y desarrollo curricular, sino que también se da en la metodología de enseñanza y la evaluación, en las cuales se tiende hacia formas más centradas en el alumno, activas, participativas y cualitativas⁹.

El interés se centra en la calidad educativa del proceso que tiene lugar más que en los resultados, y se entiende el currículum como una perspectiva de enseñanza, en la que se explicitan los fundamentos teóricos y los principios de procedimiento que se van a poner en práctica (DEVÍS, 1996:43-56). También se entiende el currículum como un proyecto y un proceso, como hipótesis a comprobar en la práctica y a perfeccionar continuamente, a partir la investigación del profesor sobre su propia práctica, y junto al grupo de profesores en que participa¹⁰. Estos planteamientos transforman completamente la concepción del profesor de EF, así como su formación inicial y permanente. De igual forma, surgen una serie de autores que abogan por el desarrollo de un currículum crítico en la enseñanza de la EF, especialmente dirigido al desarrollo de la conciencia crítica del alumnado¹¹.

8. Prologo a la obra de FERNÁNDEZ y NAVARRO (1989).

9. SPARKES, 1992b; TINNING, 1996; FRAILE, 1993,1995; DEVÍS y PEIRÓ, 1992; VACA, 1986, 1992, 1996a.

10. VACA, 1992, 1996d; FRAILE, 1993; GARCÍA RUSO, 1993; DEVÍS, 1994; PASCUAL, 1994.

11. KIRK, 1990; PASCUAL, 1992, 1994; GARCÍA RUSO, 1993a; BARBERO, 1995; BARBERO y OTROS, 1995, 1996.

Como ya hemos comentado anteriormente las diferentes perspectivas existentes no son neutrales, ni ideológica ni políticamente, lo cual da lugar a un permanente conflicto y enfrentamiento entre ambas, así como una clara lucha de poder y conflictos de intereses.

Actualmente el primer enfoque es el dominante, el hegemónico; tanto en los centros de formación, como en la cultura y práctica profesional, a pesar de que su finalidad y origen sea claramente no educativo¹²; y dado el actual marco socio-político, es fácil que se imponga con mayor fuerza cada vez. En este sentido, la situación de esta segunda perspectiva en los centros de formación del profesorado es claramente marginal. No sólo los planes de estudios están fuertemente orientados al rendimiento y la competición físico-deportiva, sino que esta orientación tiende a acentuarse con el tiempo. Esta tendencia puede comprobarse, por poner un ejemplo, en el actual proceso de cambio de denominación de dichos centros de formación: es el predominio de las "*Ciencias de la actividad física y el deporte*" (TINNING, 1993,1996; DEVÍS, 1993, 1994c; PASCUAL, 1996a).

El carácter *marginal y contrahegemónico* de esta segunda perspectiva de la enseñanza de la EF, genera serios problemas en la práctica educativa. Al acceder a una labor profesional participativa, y por tanto intentar desarrollar un currículum con fines presuntamente educativo-participativos, estos profesionales se encuentran con una menor formación específica para la misma, y con una mentalidad positivista como modo de pensar único o predominante¹³. Esto da lugar a planteamientos y prácticas curriculares ciertamente incoherentes y confusas, en las que se pretende adoptar las finalidades de la segunda de estas perspectivas, con las concepciones y características de la primera. El efecto habitual es la generación de propuestas de un extraño eclecticismo y difícilmente digeribles, o bien, la adopción del lenguaje del cambio sin un cambio real (SPARKES,1992a,1992d; BARBERO,1996), tal como ya se ha explicado en anteriores capítulos.

En estas condiciones contextuales y socio-históricas, se hace ciertamente urgente comprender que el cambio no puede afectar sólo a fines, contenidos, modelos de profesor, o metodologías de enseñanza; sino que

12. KIRK, 1990; TINNING, 1996; SPARKES, 1992a,b; BARBERO ET AL,1994; BARBERO, 1996; HERNÁNDEZ, 1996.

13. FRAILE, 1993; TINNING, 1996; HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, 1996.

lo fundamental y necesario es la reconstrucción de todo el complejo entramado de pensamiento, de enfoque y de racionalidad. Es la necesidad de reconstrucción de toda la concepción curricular y profesional desde una perspectiva de racionalidad práctica.

III.2. – El problema a investigar: buscando alternativas al modelo de evaluación dominante en educación física.

Una persona no siempre puede hacer lo que quiere, pero siempre puede no hacer lo que no quiere. (MARIO BENNEDETTI).

En este libro vamos a presentar una serie de experiencias sobre prácticas de Autoevaluación y Evaluación Compartida en el área de Educación Física, llevadas a cabo en Primaria, Secundaria y Formación Inicial y Permanente del Profesorado. La finalidad fundamental de esta "investigación en el aula" era comprobar la posibilidad (y conveniencia) de llevar a la práctica este sistema de evaluación; el cual suponía un fuerte cambio e innovación respecto a los sistemas de evaluación más extendidos en los últimos años en el área curricular de Educación Física.

Este modelo dominante al que nos referimos, basa el proceso de evaluación en la realización de tests de "rendimiento físico", "rendimiento motor" y "ejecución técnica", según el bloque curricular "evaluado" sea "Condición Física", "Habilidades motrices" o "Deportes". A este respecto existen infinidad de tests, pruebas, escalas de observación, registros, listas de control...; la mayor parte de ellos perfectamente registrados, estandarizados y validados; con sus correspondientes tablas de distribución normal (y sus escalas para hallar los correspondientes percentiles o deciles a partir de los resultados directos obtenidos por los alumnos), clasificadas según poblaciones, niveles de edad..., e incluso en algunas ocasiones coeficientes de fiabilidad y validez.

La bibliografía sobre el tema es amplia, pues tanto desde los manuales de Educación Física y su Didáctica (PIERÒN, 1986,1988; PILA-TELEÑA, 1988; BAÑUELOS, 1989; FERNÁNDEZ y NAVARRO, 1989), como de las obras específicas (MACCARIO, 1986; GROSSE y STARISCHKA, 1988; BLÁZQUEZ, 1990; GONZÁLEZ HALCONES, 1995; HAAG y DASSEL, 1995) y los diferentes materiales difundidos por el MEC y el CSD se plantea este tipo de Evaluación en Educación Física.

Uno de los aspectos más significativos es que a pesar de la ingente cantidad de tests, pruebas y escalas que nos ofrecen (también programas

informáticos: CALZADA, 1995), no hay diferencias apreciables entre unos y otros; todos son del mismo tipo: radicalmente cuantitativos y conductistas. Todos buscando la medición del rendimiento físico y motor, pero sin ninguna (o poca) intencionalidad formativa ni educativa.

Está práctica evaluativa choca frontalmente con el discurso pedagógico que estos autores utilizan en las introducciones y capítulos "teóricos" de sus documentos sobre la evaluación en Educación Física. Este anacronismo de abrazar en la teoría los presupuestos formativos y cualitativos en evaluación, pero utilizar exclusivamente la evaluación sumativa, ya era denunciado por FERNÁNDEZ y NAVARRO en 1989; a pesar de lo cual continúa reproduciéndose una y otra vez desde hace al menos 29 años¹⁴.

En los últimos años se han comenzado a plantear serias críticas sobre este tipo de evaluación en Educación Física (erróneo también a nuestro parecer por sus serias deficiencias formativas) (FRAILE ARANDA, 1990; DEVÍS y PEIRÓ, 1992,1993; LÓPEZ y LÓPEZ, 1996; TINAJAS y OTROS, 1995); además de no convencer a un sector cada vez más amplio de la población docente, que busca e intenta poner en práctica modelos de evaluación alternativos que sean más adecuados a sus finalidades educativas.

2.1- LA EMERGENCIA DE UN "DILEMA" EN NUESTRA PRÁCTICA DOCENTE Y LA BÚSQUEDA DE SOLUCIONES.

Los planteamientos y experiencias que aquí presentamos surgen de un dilema sobre nuestra práctica docente que se nos planteó cuando accedimos a nuestras primeras experiencias como profesores y profesoras de Educación Física. En aquellos momentos (entre otras muchas dudas y temores propios del profesorado novel¹⁵) no teníamos del todo claro como evaluar, pero al menos sí teníamos muy claro como no queríamos hacerlo. Son estas dudas y dilemas (tan urgentes e inmediatas como nuestra práctica docente cotidiana) las que, principalmente, nos han conducido a cuestionarnos la necesidad de buscar nuevos sistemas de evaluación en la enseñanza de la Educación Física, que sean más

14. Los manuales de EF más antiguos que hemos encontrado en nuestro país, en que se propone este sistema de evaluación datan de 1970 (MARTÍN y OTROS, 1970).

15. Sobre esta temática ver el interesante trabajo de ASTRAÍN y OTROS (1996).

coherentes y acordes con nuestras convicciones¹⁶.

Y es que estamos plenamente convencidos de que la forma tradicional de evaluar en EF ni forma, ni educa, ni ayuda, ni enseña, ni crea en la mayoría de los alumnos y alumnas una Cultura Física positiva y útil para su vida personal. Todo lo más genera una élite psicomotriz, junto a una serie de aprendizajes implícitos de “*ineptitud para*” y “*evitación de*” actividades físicas en un porcentaje muy alto de la población.

Esto no debería existir, ni consentirse, en una EF perteneciente a un Sistema Educativo dirigido a toda la población (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria). Por desgracia para la población escolar, esto no constituye una realidad aislada de esta área curricular, sino que es reflejo de la misma tergiversación de finalidades que sufre la escuela. Una de las razones principales de las altísimas tasas de fracaso escolar es que la educación obligatoria (Primaria y ESO), presuntamente común y dirigida a **toda** la población, suelen presentar en la mayor parte de los casos un claro enfoque académico dirigido exclusivamente a la preparación para la universidad (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1995; PÉREZ GÓMEZ, 1991). La escuela produce también su reducida élite (*académica* esta vez, que no me atrevo a decir “*intelectual*” ni “*cognitiva*”; y mucho menos “*solidaria*”, ni “*sensible*”) y una gran proporción de “*fracasados*”; los cuales han pasado por la desagradable experiencia de aprendizaje de que “*eso no es lo suyo*”.

Lo que realmente nos estábamos planteando era el problema de una visión de la Educación Física como entrenamiento y rendimiento deportivo, en vez de como educación corporal y motriz para la persona y su vida.

Esta realidad habitual y cotidiana nos sitúa ante una urgente búsqueda de alternativas coherentes que modifiquen estas prácticas escolares. El problema, en estos momentos, es la preocupante escasez de publicaciones que oferten una amplia variedad de alternativas reales y posibles a este modelo dominante de evaluación en la Educación Física. La mayoría de las nuevas publicaciones sobre Educación Física en ESO

16. El cambio de persona en algunos tiempos verbales (de primera del singular a primera del plural) no es casual ni gratuito. Como puede comprobarse en los casos presentados, este camino de búsqueda de soluciones a dilemas educativos no lo he recorrido sólo. Considero justo, por ello, que se haga explícito en el discurso cuando así corresponda.

y Bachillerato reproducen este modelo, por más que intenten disimularlo con diferentes “*barbiques didácticos*”; lo cual es aun es más grave cuando es el propio MEC quién los edita¹⁷. Las verdaderas alternativas están surgiendo principalmente del ámbito docente¹⁸, por lo que su reflejo bibliográfico es todavía escaso. Pero nos consta —por las conversaciones, debates y cambios de impresiones que desde entonces hemos mantenido con muchos de nuestros compañeros en diferentes jornadas profesionales— que un porcentaje importante de nuestros colegas están poniendo en práctica instrumentos y métodos de evaluación alternativos en Educación Física, como consecuencia de esa insatisfacción que les creaba el uso del modelo dominante en su práctica docente.

Dentro de esta situación, queremos aportar nuestro grano de arena demostrando que el sistema de evaluación que hemos elaborado y desarrollado un grupo de profesores de EF (*la Evaluación Compartida y la Autoevaluación en Educación Física*), presenta claras ventajas formativas y educativas como modelo de evaluación en el Área Curricular de Educación Física; aparte de estar mucho más próximo a los planteamientos educativos en los que se basa la Reforma Educativa, que el modelo de evaluación que tradicionalmente se viene aplicando en Educación Física (principalmente en Enseñanza Secundaria, aunque cada vez más extendido también en Primaria); así como su idoneidad en la Formación Inicial del Profesorado.

17. Materiales Didácticos (Área de Educación Física) para 4º de ESO I (1993), Segundo ciclo ESO (1992), Bachillerato (1992), y Primer ciclo ESO (1995)

18. FRAILE, 1990; SEBASTIANÍ, 1993; CALVO y CHIROSA, 1994; LÓPEZ y JIMÉNEZ, 1994; LÓPEZ ET AL., 1996; VELÁZQUEZ, 1996; VACA ESCRIBANO, 1996; SALES, 1997...

Capítulo IV

LA AUTOEVALUACIÓN Y LA EVALUACIÓN COMPARTIDA¹.

Una propuesta contrastada
en el área de Educación Física.

1. La idea original sobre esta denominación, más ajustada a las características de la práctica educativa-evaluativa que se lleva a cabo, procede de JM. Álvarez Méndez. Posteriormente, he encontrado referencias muy apropiadas en SALINAS (1997).

Introducción.

A lo largo de este capítulo voy a intentar explicar en que consiste esta propuesta de evaluación que hemos denominando "*Evaluación Compartida y Autoevaluación*", los fundamentos educativos en que se basa, y el modo en que la hemos puesto en práctica en cada una de las etapas del sistema educativo en que ha sido contrastada (Primaria, Secundaria y Formación Inicial y Permanente del Profesorado), dentro del área curricular de Educación Física.

IV.1.- Características de la evaluación que entendemos

Creemos que un sistema de evaluación, para que sea formativo y útil en un proceso de enseñanza-aprendizaje, ha de poseer, al menos, las siguientes características:

- 1- Que no interfiera a (ni requiera excesivo tiempo de) el proceso de enseñanza. Esto implica una *evaluación integrada en el propio proceso*, en vez de una evaluación puntual. Así como una evaluación integrada en el proyecto curricular.
- 2- *Que esté al servicio del proceso de Enseñanza-Aprendizaje*; y no al revés, como suele ocurrir cuando se enseña para aprobar, cuando la enseñanza sirve para preparar para el examen y/o las pruebas.
- 3- *Que esté al servicio del alumno* (que le sea útil, personal y pedagógicamente), *del profesor* (aportando información relevante sobre su actuación docente...) y *del proceso* de enseñanza-aprendizaje (E-A) que entre los dos llevan a cabo.
- 4- Que el proceso de evaluación tenga una *utilidad claramente formativa*. Esto es, que el propio instrumento y/o actividad de evaluación se convierta en un momento privilegiado de aprendizaje (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1986).

IV.2.- Un modelo basado en la evaluación compartida profesor-alumno y la autoevaluación del alumnado.

A lo largo de los últimos seis años un grupo de profesores de EF hemos puesto en práctica sistemas de evaluación basados en la Autoevaluación del alumnado y la Evaluación compartida (alumno-profesor). Algunas de estas experiencias se presentan en los siguientes capítulos de este libro.

2.1.- LA AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNADO. Algunas consideraciones desde la teoría y la práctica de la Educación y la Educación Física).

Aunque la autoevaluación sea una de las propuestas evaluativas más claras de la Reforma (y uno de los conceptos más repetidos en los últimos años en la mayoría de las publicaciones sobre evaluación educativa y evaluación en EF), son pocos los autores que desarrollan su sentido y finalidad educativa, así como las estrategias necesarias para llevarla a cabo².

Cuando hace ya unos años comenzamos nuestra labor docente, y nos planteamos qué hacer en materia evaluativa, nuestro objetivo principal como educadores era encontrar un sistema de evaluación que fuera significativo para nuestro alumnado y para nosotros mismos; y que lo fuera en dos planos: el personal y el pedagógico. Un sistema en el que la evaluación sea el momento clave del aprendizaje, el momento privilegiado; puesto que permite una reflexión seria y profunda sobre la práctica desarrollada (mediante la triangulación entre las personas implicadas en el proceso, a través de la utilización de diversas técnicas, preferentemente etnográficas); de forma que sirva para perfeccionar continuamente la misma.

* 2.1.1.- Su sentido pedagógico y formativo.

“La autoevaluación individual del alumno, cuando es auténtica, fiable y veraz, significa uno de los mayores logros a que un sistema educativo y un educador puedan aspirar”. (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1988:143)

2. Por ejemplo: ÁLVAREZ MÉNDEZ (1985, 1987, 1991, 1993, 1994, 1996) realiza una sólida argumentación sobre su conveniencia y necesidad; FERNÁNDEZ PÉREZ (1986, 1994) trata el tema con cierta profundidad; JORBA y SAN MARTÍN (1993:23-28) también explican como llevarla a cabo; BATALLOSO (1995:75) defiende la necesidad de asumir la autoevaluación como actividad educativa; y SALINAS (1997) la enfoca como un proceso de responsabilidad compartida. En estrecha relación con esta temática, GIMENO (1985,1992), FERNÁNDEZ SIERRA (1996:94) y CHADWICK (1991:54), conectan la autoevaluación con la importancia de la búsqueda del autoaprendizaje.

Para profundizar en las bases teóricas y pedagógicas de la autoevaluación puede consultarse, desde el campo de la didáctica general: ALVÁREZ MÉNDEZ (1985,1993), FERNÁNDEZ PÉREZ (1986, 1994), ELLIOTT (1986, 1990, 1993), SANTOS GUERRA (1990, 1993), DE LA TORRE (1993); y desde la Ed. Física: PÉREZ CERDÁN (1992, 1994) MARTÍNEZ ALVÁREZ (1992), MOSSTON y ASHWORH (1993), LÓPEZ y JIMÉNEZ (1994), BLASCO MIRA ET AL.(1994), LÓPEZ y RUEDA (1995), LÓPEZ ET AL.(1996b), LÓPEZ, MONJAS y DÍAZ (1997).

Existen una serie de razones que justifican la necesidad de la autoevaluación como una constante en el sistema educativo (BATALLOSO, 1995:75; GIMENO, 1992:360-364):

1º- Una persona correctamente formada es aquella capaz de dirigir su propio aprendizaje. En esta línea, la principal tarea del profesor es hacerse innecesario lo antes posible; y por tanto habrá que preparar al alumno para transmitirle la función de la evaluación lo antes posible.

2º- La búsqueda de un mayor dominio del contenido:

Un alumno no domina un contenido, justamente hasta que es capaz de corregir de forma adecuada su propio ejercicio sobre dicho contenido. (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1986:81)

3º- Si el principal valor educativo de un sistema o institución es educar para la honradez, y los principales implicados en ella niegan la autoevaluación del alumno por temor a que se ponga más “nota” de la que se “merece” (que les “engañe”, al fin y al cabo), nos está demostrando el fracaso estrepitoso de su método, pues significa que esos alumnos no son honrados, ya que si pueden engañan.

4º- La mejor manera de provocar en un alumno un comportamiento adulto, digno, responsable y honrado, es tratarlo, en la medida de lo posible, como tal; es decir, en algunos casos como si lo fuera, en otros como lo es.

5º- La importancia clave de la evaluación como actividad de aprendizaje:

“Todo aprendizaje que no conlleve autoevaluación de la actividad misma del aprender no forma” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1993).

Como ya vimos anteriormente, la puesta en marcha de procesos de autoevaluación con el alumnado no puede ser considerado como una solución técnica, ni como un instrumento evaluativo más, puesto que tiene implicaciones de cambio en todo el proceso didáctico. Una de las más importantes es su estrecha relación con:

a- la **autonomía de aprendizaje**;

b- con el **análisis crítico, y con la autocrítica.**

c- Con la **formación de personas responsables.** Lo cual requiere dar responsabilidad y favorecer la implicación del alumnado. Y dársela en

todos los ámbitos y puntos del proceso de E-A, especialmente en la evaluación; es preciso implicarlos. Dentro de esta concepción del aprendizaje como voluntad y responsabilidad compartida (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1985:68), la evaluación juega un papel fundamental como regulador del proceso educativo y como momento privilegiado de aprendizaje; siempre que el alumno esté implicado en él, siempre que el alumno se auto-evalúe, que es una forma concreta y comprometida de la implicación educativa a que me refiero³.

*2.1.2.- Su adecuación.

Entendemos que la utilización de este tipo de dinámicas de evaluación posee una mayor adecuación respecto a nuestras finalidades y planteamientos educativos, así como a los proyectos curriculares desarrollados. En este sentido la utilización de sistemas de autoevaluación y evaluación compartida se han mostrado especialmente adecuados para conseguir objetivos educativos más complejos que los meramente instructivos; así como a la hora de guardar una fuerte coherencia con nuestras finalidades educativas y avanzar en la línea que nos habíamos marcado⁴.

*2.1.3.- La evaluación formativa en EFE.

El tema de la evaluación formativa en EF (Educación Física) ha sido tratado con mayor detenimiento en nuestro país en los últimos años⁵. Por ejemplo, BLÁZQUEZ (1993;14) afirma que cuando la información sobre la ejecución de la actividad (feedback) es trasladada al alumno para que sea éste quien ejerza una autorregulación y adquiera un dominio de su actividad, se convierte el dispositivo en una autoevaluación formativa⁶.

En el desarrollo de la evaluación formativa que planteamos, hay dos conceptos claves:

3. Sobre la implicación del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en los evaluativos, consultar (dentro del área de EF): SEBASTIANI (1993), LÓPEZ y JIMÉNEZ (1994), PASCUAL (1994, 1996).
4. Por su parte, JORBA y SAN MARTÍN (1993; 27-28) afirman que se ha constatado la efectividad de la autoevaluación y otros sistemas de evaluación formativa que implican al alumnado, como la evaluación mutua y la coevaluación.
5. ARNOLD (1991), VELÁZQUEZ (1991), TINNING (1992), BLÁZQUEZ (1993; 1994a; 1994b), LOZANO (1993b).
6. Esta autoevaluación, o autorregulación, respecto a la ejecución de habilidades motrices y deportivas, tiene cierta similitud con el estilo de enseñanza denominado "de Autoevaluación" (MOSSTON y ASWORTH, 1993:125-138).

* Uno es la utilización de la corrección de las diferentes actividades, elaboraciones y trabajos como instrumento de aprendizaje. Como ÁLVAREZ MÉNDEZ explica (1993), en la corrección de exámenes, trabajos y tareas (acción que es indispensable para comprender el aprendizaje del alumno y poderlo evaluar), el profesor no debe reducirse a la función de simple calificador, sino ser un crítico. Crítica que como actividad intelectual siempre ha de ser positiva, constructiva y basada en argumentos.

* El otro es la comprensión del error como fuente de aprendizaje⁷:

Se trata de entender el error como fuente de aprendizaje, y no en términos de éxito/fracaso (escolar, académico...). Luchar por romper la idea que une la corrección a una peor calificación, y el error a una peor nota.... Superar (el error) con la ayuda del profesor será lo formativo. Penalizarlo, restándole puntos, es poner al alumno en situación de obligado silencio.

Deje que los alumnos manifiesten su conocimiento sin la contrapartida de la sanción. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1993b:30)

Esto es, no se corrige sobre el alumno, sino para el alumno, la finalidad es facilitar información para la formación del alumno. En sintonía con este planteamiento, TINNING (1992) entiende la evaluación en la EF como una función diaria y reguladora, de aporte de información útil al alumno; y habla en términos de "dar el feedback apropiado".

*2.1.4.- La evaluación global, la integral y la integrada en EF.

Son varios los autores que, desde la EF, han defendido una evaluación global e integral:

* CHIVITE (1989:113) plantea la necesidad de recuperar en EF los ámbitos cognitivo y afectivo del ser humano y por tanto evaluarlos también, en vez de limitarse a lo puramente motriz. Ahora bien, su propuesta de evaluación es analítica, separada por ámbitos (aunque es cierto que informa de que su propuesta puede parecer más analítica de lo que en realidad es).

7. DE LA TORRE (1993,1994) desarrolla con gran profundidad las posibilidades de error como fuente de aprendizaje y señala, entre otros aspectos, que la corrección del error no debe convertirse en instrumento de poder, sino que ha de estar al servicio del alumno. Mientras estemos utilizando el tratamiento didáctico del error como estrategia de aprendizaje, no debería mezclarse el criterio de valoración y calificación.

* Por su parte, BLÁZQUEZ (1994c:64-3) plantea la necesidad de una evaluación global (no analítica) en EF, puesto que las habilidades motrices y deportivas ponen en juego varias cualidades físicas, y resulta muy difícil encontrar comportamientos capaces de aislar variables. Además son estos comportamientos (globales, no aislables) los que observa constantemente el profesor, y los que nos preocupan desde una perspectiva educativa. El problema, desde mi punto de vista, es que este autor se refiere sólo a la evaluación del aspecto táctico-motriz; mientras que nosotros optamos por centrarnos en otro tipo de observaciones, como el grado de comprensión y reflexión del alumno sobre su práctica motriz, y su actitud respecto a dichas prácticas.

Como ya se explicó anteriormente, si trabajamos de forma integrada los tres tipos de contenidos, consecuentemente su evaluación deberá ser también global; y esto es todo un reto actualmente para la evaluación en la enseñanza de la EF.

El último aspecto sería entonces integrar la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que se logre una, correctamente entendida, evaluación continua. Aunque no es la propuesta que más me agrada en este sentido, una aproximación puede ser la de PINEAU (1992:22):

Los efectos (del proceso E-A) no deben ser identificados por la realización de un acto único (evaluación puntual y sumativa: examen), sino por un nivel general de práctica, por su conjunto de rendimientos susceptibles de ser reproducidos regularmente.

Aun así, hay otros autores en el ámbito de la EF, por ejemplo GONZÁLEZ HALCONES (1995:20), que no parecen estar muy de acuerdo con este tipo de planteamientos:

la evaluación continua no puede, ni debe, sustituir a los exámenes.

Personalmente, la postura que más me convence es la de ARNOLD (1991:169), que también opta por una evaluación en EF integrada en, y al servicio de, el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando afirma que el profesor no debería olvidar que el propósito fundamental de la evaluación consiste en facilitar unas decisiones racionales en un intento por mejorar el aprendizaje del alumno.

* 2.1.5.- Calificación y autoevaluación, decisiones tomadas al respecto.

A lo largo del capítulo II vimos la problemática que genera el hecho de asociar evaluación y calificación, así como la necesidad de asumir la autocalificación como decisión de coherencia interna, dado nuestro planteamiento evaluativo y la obligación actual de cumplir con administración burocrática de la educación (calificación). En este sentido también analizo los peligros que conlleva de perversión del sistema propuesto.

Desde mi punto de vista, y dada la obligatoriedad de asignar calificaciones, considero que debemos intentar que las calificaciones sean reflejo de un proceso formativo, como único modo de lograr que el tipo de evaluación significativamente educativa y útil para el proceso de E-A y sus implicados ocupe un lugar preferente en la práctica. Es posible que de esta forma no se eliminen el resto de funciones que posee un sistema calificador, pero al menos si nos permite explicitarlas.

También considero que la evaluación sumativa y final, entendida como valoración final de un proceso, y los logros en él obtenidos, ha de ser considerada (junto a otros aspectos), pues puede tener un alto valor formativo dentro del sistema de autoevaluación que planteamos.

2.2.- EL ENFOQUE DE E. F. EN QUE SE APOYA NUESTRA PROPUESTA.

Tan sólo pretendo dar una visión general del modelo de EF en que se basa nuestra práctica docente (y, en consecuencia, nuestra propuesta de evaluación), por lo que me centraré en las grandes finalidades que conferimos a la EF en función de la etapa educativa (esto es, los objetivos principales que buscamos a través de nuestra intervención pedagógica).

El eje de trabajo longitudinal se centra en la formación hacia la autonomía corporal, y hacia la autonomía en la práctica de actividades físico-deportivas. Al igual que otros muchos autores⁸, creemos que el prin-

8. ÁLVAREZ (1985:35), VACA (1989) ORLICK (1986), MEC (1992), FRAILE ARANDA (1992:3), PASCUAL BAÑOS (1992), PINEAU (1992:23), DEVIS (1992:32), CORBÍN y PATE (1981), PATE (1988), MOSTTON y ASWORD (1993), FERNÁNDEZ y NAVARRO (1989, 1992, 1993), BLÁZQUEZ (1994c), LÓPEZ y JIMÉNEZ (1994),...

El principal objetivo de la Enseñanza de la EF debe ser la autonomía de los alumnos. Autonomía personal que implica la adquisición de conocimientos, instrumentos y hábitos que la permitan, así como una actitud crítica y reflexiva (LÓPEZ y JIMENEZ, 1994); pues como afirma SANTOS BERROCAL⁹, consideramos que:

*La independencia de un alumno es uno de los retos más sugerentes, que más vale la pena, y que justifica una vida profesional.*¹⁰

Dentro de este enfoque, los objetivos principales en Primaria serían el desarrollo físico-motor y la formación de una "Cultura Física"¹¹ reflexiva; mientras que en Secundaria el trabajo iría enfocado a dotar al alumnado de cierta autonomía en la organización y realización de prácticas físicas (lo cual incluye el tratamiento de la "Cultura Física" social y personal desde una perspectiva reflexiva y crítica), y hacia la creación de hábitos de práctica regular de actividad física (lo cual requiere, necesariamente, haber pasado por experiencias corporales positivas, así como un tratamiento metodológico en que los aspectos sociales, lúdicos y de participación ocupen un lugar importante).

Lógicamente la autoevaluación integral del, e integrada en el, proceso de enseñanza-aprendizaje es el sistema más coherente con tales fines, ya que la capacidad de autoevaluación (de autovaloración y autorregulación) es imprescindible para alcanzar cierto nivel de independencia.

2.3.- LOS CRITERIOS DE CALIDAD EVALUATIVA. Buscando criterios de metaevaluación educativa.

En la literatura educativa pueden encontrarse abundantes propuestas de "criterios de calidad", "características", y "requisitos" sobre procedimientos e instrumentos de evaluación¹², pero voy a centrarme en mi

9. Introducción al libro de MOSSTON y ASWORD (1993:12).

10. Un concepto muy importante en la enseñanza de la EF, es el planteado por FERNÁNDEZ y NAVARRO (1993:31), a partir de un cita de FREIRE (1969). Estos autores hablan de -"Educar hacia la emancipación"-, en EF, y de la utilización de metodologías que lo permitan ("estrategias emancipatorias").

11. El concepto de "Cultura física" puede encontrarse en: CAGIGAL (1979), BARBERO (1991, 1992, 1994b); VACA (1989); PINEAU (1992).

12. STUFFLEBEAM y SHINKFIELD (1987), ROSALES (1990), CHADWICK y RIVERA (1991), JORBA y SAN MARTÍN (1993), MARTÍN y LÁZARO (1993), GONZÁLEZ-SOTOS (1994), FERNÁNDEZ (1994)... Desde la EF: BLÁZQUEZ (1990), LOZANO (1993b), GONZÁLEZ (1995:14)...

propia propuesta (LÓPEZ, 1996a): *LOS CRITERIOS DE CALIDAD EDUCATIVA*.

2.3.1.-Criterios de calidad educativa. Una propuesta.

El proceso de intentar explicar, estructurar y argumentar verbalmente las prácticas de evaluación educativa que entendemos, nos lleva a enunciar los siguientes criterios de calidad evaluativa:

* El primer criterio es la **adecuación** del proceso e instrumentos de evaluación, desde una triple perspectiva:

a)- *Adecuación al diseño curricular elaborado (objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación).*

b)- *Adecuación a las características de los alumnos y del contexto en que tiene lugar la enseñanza.*

c)- *Adecuación a los planteamientos pedagógicos del docente.*

* El segundo sería su **relevancia**; esto es, su capacidad de proporcionar información útil y significativa a los implicados en el proceso de E-A que tiene lugar. Y este extremo debe ir unido al criterio de *veracidad*, de credibilidad, de dicha información.

* El tercero es que sean **formativos**, entendido en el sentido amplio de permitir correcciones y reorientaciones; pero sobre todo entendido como motivador, además de facilitador y generador de aprendizajes.

* En cuarto lugar, deberíamos considerar su **integración** en el proceso de enseñanza; tanto desde el punto de vista de su interferencia, como desde el de su realización puntual.

* El quinto, y último (aunque no por ello menos importante), sería su carácter **ético**, que abarca una amplia variedad de situaciones y posibilidades. Por concretar en los aspectos más habituales, hablaré de la no utilización de estos procesos e instrumentos de evaluación como poder, castigo, imposición, engaño o control; así como de tener en cuenta la multiplicidad de perspectivas de valor, intereses, ...

2.4.- SOBRE LA POSIBLE APLICABILIDAD A LA ENSEÑANZA DE LOS ESTUDIOS SOBRE AUTOEVALUACIÓN DEL PROFESORADO, CENTROS Y PROGRAMAS EDUCATIVOS.

Como ya expliqué anteriormente, muchos de los documentos que tratan la autoevaluación se refieren a la evaluación de programas edu-

cativos, centros e instituciones educativas y profesorado¹³. Son menos frecuentes los documentos que hablan directamente de la evaluación de los procesos de E-A reales y diarios; esa evaluación "práctica" que todos los profesores han de realizar de forma "continua" en sus aulas, por más que muchos lo identifiquen con "calificar continuamente", o con "evaluar-calificar" al final de un periodo temporal (Unidad didáctica, trimestre, o curso académico) (FERNÁNDEZ SIERRA, 1996).

El problema que me planteo, entonces, es hasta que punto son aplicables al aula, al proceso cotidiano de E-A en EF, las teorías y metodologías de autoevaluación y evaluación cualitativa que surgen inicialmente dentro de otros ámbitos evaluativos, como los anteriormente señalados¹⁴ (u otros, como la evaluación de materiales¹⁵); y, sobre todo, hasta que punto son aplicables dentro de nuestro modelo de evaluación, basado en la autoevaluación del alumno (y la evaluación compartida) y fundamentado principalmente en la redacción de autoinformes.

Vamos a intentar resolver esta cuestión a través de un pequeño análisis de aplicabilidad, partiendo de las ideas de MORTIMORE (1986), el cual nos explica cuales son las razones para que se comenzaran a desarrollar técnicas de autoevaluación para profesores y centros:

Una razón es el debate en torno a la responsabilidad en la Educación; y otra, que las técnicas de autoevaluación fomentan, de una forma mucho más estructurada, lo que los buenos profesionales siempre han tratado de hacer: reflexionar sobre sus éxitos y fracasos, y modificar su forma de enseñar basándose en dicha reflexión.

Es especialmente importante, tener en cuenta las condiciones que deben asegurarse para el éxito de estas técnicas de autoevaluación:

- 1.- *Confidencialidad garantizada: para "permitir" sinceridad.*
- 2.- *Relación de confianza: trabajo entre iguales.*
- 3.- *Intercambio (entre dos profesores): necesidad de ajustar la información intercambiada; lo cual necesita tiempo, confianza y reciprocidad.*

13. GALTÓN y MOON (1983), ELLIOT (1983), STENHOUSE (1984,1987), ELLIOT (1986,1990), SANTOS GUERRA (1990, 1993), CALVO y MARÍN (1993),...

14. ALEXANDER y GALTÓN (1983), MORTIMORE (1983), ELLIOT (1983), SHIPMAN (1986), HAMILTON (1989), McDONALD (1989), ELLIOT (1986,1990)

15. MARTÍNEZ BONAFÉ (1990), SANTOS GUERRA (1991), PEIRÓ y DEVÍS (1991).

4.- *Determinar cuando no usar la autoevaluación: como formas de inspección.*

Respecto a nuestro planteamiento, comenzaré exponiendo que las dos primeras condiciones lo son también del uso de los informes de autoevaluación con los alumnos (LÓPEZ y JIMÉNEZ, 1994); mientras que la tercera condición es aplicable al "Prácticum" en la Formación Inicial del Profesorado especialista en EF¹⁶.

También es aplicable para la Formación Permanente, pero su realización es mucho más difícil, por la necesidad de que converjan una serie de circunstancias: que los dos profesores de EF, implicados en un mismo grupo y proceso de Investigación-Acción (I-A) pertenezcan al mismo centro (o próximo), que sus horarios sean compatibles, y que exista una buena relación profesional y personal entre ellos¹⁷.

Respecto a esta tercera condición (intercambio y reciprocidad), creo que sí es muy aplicable al sistema de autoevaluación expuesto, sobre todo en secundaria, y especialmente en Formación Inicial del Profesorado. Con la variante que supone la imposibilidad de intercambio entendido literalmente.

Esto es, en el proceso de "Evaluación Compartida" se da más bien un proceso dialéctico profesor-alumno, en el que si bien es cierto que las aportaciones son mutuas, estas no son de similares características ni están ajustadas. En una relación profesor-alumno, la información que cada uno transmite al otro suele ser, lógicamente, diferente.

2.5.- METODOLOGÍA: COMO LLEVAMOS A CABO ESTE MODELO DE AUTOEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN COMPARTIDA.

16. En las EU de Palencia y Valladolid llevan ya varios años trabajando por parejas, o tríos, de "amigos críticos" durante su periodo de prácticas específicas, dentro de modelos de investigación-acción. Otros profesores de diferentes centros de Formación del profesorado de EF, también han realizado numerosos estudios sobre programas de prácticas de enseñanza basada en observación entre compañeros, grabación de sesiones en vídeo, y análisis grupal de los mismos (consultar DELGADO NOGUERA, 1990; VILLAR ÁLVAREZ, 1993; GRANDA VERA, 1995, 1996; ROMERO, 1996). También CAMERINO (1995, 1996a, 1996b) en la formación inicial del profesorado.

17. Existe algún caso documentado en FRAILE et al (1994 y 1995), y en PEIRÓ y DEVÍS (1994).

2.5.1.- De dónde partimos. Unas aclaraciones.

Basándome en la definición de evaluación que realiza ÁLVAREZ MÉNDEZ (1985:59):

Evaluar no es otra cosa que valorar, enjuiciar, emitir un juicio sobre la base de una información (e interpretación de la misma) obtenida por distintos medios;

considero que tanto el profesor como el alumnado deberán estar directamente implicados y comprometidos en el proceso, y preocuparse más por la descripción e interpretación de lo evaluado, que por su medición y predicción. Dado que existen diferentes perspectivas e intereses (y que al tratarse de una actividad valorativa la objetividad absoluta no existe, tal y como se entiende esta desde el paradigma de racionalidad técnica) es fundamental la realización de una triangulación entre las distintas partes.

Existen una serie de presupuestos de partida, para llevar a cabo una evaluación cualitativa (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1985:67-72):

- 1- Las decisiones metodológicas poseen un carácter condicional; no existe un "mejor método" sin contar con el **para qué y para quién**.
- 2- Los criterios que sirven de referencia y de base para ejercer esta actividad deben ser de dominio público. Hay que explicitar criterios y procedimientos de evaluación y calificación, definiéndoles de forma clara y previa; el alumno debe conocer y entender las razones de justicia y verdad por las que se juzga su actuación y trabajo (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1993)¹⁸.

así como unas condiciones para poner en práctica nuestro sistema de autoevaluación (LÓPEZ y JIMÉNEZ, 1994):

- *Es necesario que exista una gran confianza entre docentes y discentes.*
- *Las relaciones personales se convierten en un tema delicado; es importante ser extremadamente cuidadoso y respetuoso en nuestras valoraciones, opiniones y afirmaciones.*

18. PINEAU (1992:17) también plantea la necesidad de la explicitación de las normas de evaluación, en EF.

- Por último, este sistema de evaluación necesita bastante tiempo para ser llevado a cabo, una fuerte y clara decisión y cierta dosis de paciencia.

2.5.2.- La autoevaluación en EF, en enseñanza primaria.

Una de nuestras mayores dudas era sobre la conveniencia y utilidad de aplicar sistemas de autoevaluación del alumnado en el área de EF en Educación Primaria. Dudas relativas a la edad, y grado de madurez de este alumnado, pues los considerábamos dos de los factores que mayor influencia tenían en la adecuación, o no, de la propuesta. Pero, por un lado, la posible inadecuación debía ser comprobada; y por otro, existían referencias bibliográficas que informaban de que era posible¹⁹, e incluso de que había experiencias al respecto²⁰.

La clave parecía estar en el tipo de instrumento utilizado, que debería ser seleccionado o diseñado en función de la edad o la capacidad verbal del alumnado. Tal como habíamos comprobado repetidas veces con nuestros alumnos de secundaria durante los primeros años académicos, el instrumento de evaluación utilizado debía estar más estructurado cuanto menor edad, o menor capacidad verbal e intelectual, tenga el alumno. En este sentido, DE LA TORRE (1993:238) explica por qué un autoinforme es inadecuado para un alumnado con baja capacidad verbal. Y SANTOS GUERRA (1993c:187) que para poder llevar a cabo una autoevaluación en primaria, el niño debe disponer de referencias de criterio sobre lo que evaluar. Por estas razones, la experiencia llevada a cabo en primaria se basó en la utilización de un cuestionario de autoevaluación altamente estructurado.

2.5.3.- La autoevaluación en EF en enseñanza secundaria.

La metodología empleada es eminentemente cualitativa; sus dos instrumentos y técnicas fundamentales son:

- a- La redacción individual de la autoevaluación trimestral.

19. FERNÁNDEZ PÉREZ (1986) explica como la opinión de que la autoevaluación debe ser sólo para adultos es infundada, ya que el niño puede ser tan o más serio, y el adulto tan o más tramposo.

20. Ver FORT y LÁZARO (1993:35), SALINAS (1997), RODRÍGUEZ y OTROS (1997), SÁNCHEZ (1997), JIMÉNEZ y MARTÍNEZ (1997); y desde el área de EF, GONZALEZ y LOSA (1994). Otra experiencia muy interesante, pero dentro de una estructura escolar bastante diferente a la cotiniana, es la llevada a cabo en la Escuela Libre "Paideia" (consultar CARBONELL, 1996).

(Adjuntando al final, de forma optativa, su autocalificación).

b- La entrevista personal profesor-alumno, en la cual se analiza la evaluación presentada y se aclaran las posibles divergencias valorativas.

Este primer instrumento, la redacción de autoevaluación, busca (aparte de una reflexión personal por parte del alumno, y el posibilitar un diálogo posterior con él) el reflejo (y la transformación) de la evaluación continua en evaluación final al terminar cada trimestre. Lo hacemos así porque queremos que la evaluación sumativa (y la obligada calificación) tengan sobre todo un sentido y una finalidad formativa.

El problema era, pues, ¿cómo transformar la obligada –y en parte necesaria– evaluación sumativa en la fundamental y prioritaria evaluación formativa (si es que esto es posible de algún modo)? Y es en esa búsqueda de soluciones donde el informe de autoevaluación cobra un mayor sentido.

En cuanto a las entrevistas, inicialmente surgen con una doble finalidad:

- Permitir la triangulación con el alumno (después de leído y corregido su autoinforme, y después de haber leído él las correcciones del profesor a su autoinforme). Es un momento de puesta en común, y de debate, discusión y negociación si se da el caso.
- Como mecanismo de control de las autoevaluaciones y autocalificaciones muy divergentes con nuestra valoración.

Pero con el tiempo y la experiencia, comprobamos que la entrevista era un instrumento de trabajo sumamente poderoso a la hora de cumplir con nuestras finalidades formativas de reorientación del proceso de aprendizaje de cada alumno. Esto es, por su carácter fuertemente personal, posee una enorme potencialidad formativa, en este caso; pero nos tememos que también puede ser enormemente negativa en función del uso que se le dé. En este sentido, es interesante descubrir un artículo sobre la evaluación educativa en el que se desarrollan una serie de actividades a realizar, y funciones a cumplir, por una auténtica evaluación formativa, en busca del aprendizaje autónomo de nuestro alumnado; especialmente cuando estas actividades y funciones son cumplidas, en su mayor parte, por este proceso de Autoinforme-Entrevista personal:

Discutir con ellos cuestiones como su participación en clase, su interrelación con los compañeros y con el profesor, su interés en la materia de estudio, la metodología empleada por el profesor, las posibilidades de reorientación de sus métodos de trabajo y estudio, los criterios de evaluación y su interpretación en esa tarea concreta, etc..., es poner en sus manos herramientas conceptuales y de trabajo que le facilitan la asunción del papel de aprendiz.

El análisis conjunto (profesor-alumno) de las circunstancias académicas que han llevado a los resultados obtenidos y de los procesos desarrollados es una fórmula eficaz para ponerlos en disposición de desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo. (FERNÁNDEZ SIERRA, 1996:94).

Aparte de estas dos técnicas principales, también existen instrumentos de autoevaluación que se utilizan de forma secundaria en fichas, trabajos y recensiones. Un aspecto importante, y que a veces no suele ser entendido, cuando explicamos nuestro planteamiento a otros compañeros, es que estos dos instrumentos principales son la recopilación, la concreción, el resumen, de toda la evaluación continua y formativa que ha estado realizándose a lo largo de un periodo de tiempo (unidad didáctica, trimestre, curso...), a través de las actividades realizadas en clase, y de la elaboración, corrección y devolución de trabajos.

2.5.4.- La autoevaluación en formación inicial del profesorado.

El planteamiento general es bastante similar al de secundaria, aunque son diferentes los aspectos del proceso de E-A que cobran especial importancia, así como los criterios de evaluación y calificación utilizados. En formación del profesorado consideramos como aspectos fundamentales a evaluar el dominio de la materia y su capacidad de observación, análisis, reflexión y crítica sobre las prácticas realizadas y la temática tratada. A un nivel de planteamiento práctico, cobra especial importancia la elaboración de numerosos documentos (fichas analíticas de las sesiones prácticas, análisis crítico de artículos científicos, elaboración de unidades didácticas, etc...), seguida de una corrección comentada, devolución y aclaración de dudas.

El aspecto fundamental en formación del profesorado es que el método es el contenido (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1989,1994). Esto es, la puesta en marcha de un sistema de evaluación formativa y autoevalua-

ción, y su análisis con el alumnado, se convierten en contenido (metodológico) de aprendizaje, que puedan posteriormente adaptar y aplicar a su labor docente.

2.5.5.-La autoevaluación en formación permanente del profesorado.

La intervención ha sido notablemente diferente en este campo, puesto que se basaba en un trabajo en grupo²¹ a través de dinámicas de investigación-acción²². Como será desarrollado con profundidad en un estudio de caso, aquí sólo explicaremos como llevamos a cabo la autoevaluación.

La evaluación formativa va realizándose cotidianamente, a través de la elaboración de un acta de cada sesión y su revisión grupal en la siguiente, así como la reelaboración del proyecto inicial para adecuarlos a las problemáticas surgidas y al ritmo de trabajo conseguido.

La "*Evaluación compartida (autoevaluación grupal)*" que realizamos es una reflexión final y valorativa sobre todo lo acontecido. Se lleva a cabo al final del curso escolar, con la elaboración, lectura y análisis grupal de un informe personal de evaluación en torno a una serie de aspectos sobre el funcionamiento del seminario, los participantes y uno mismo.

Se trata, pues, de una dinámica de reflexión individual, que una vez compartida con el grupo da pie a una reflexión grupal y crítica, que permita la toma de decisiones sobre la mejora del funcionamiento del seminario para el próximo curso.

IV.3.- Implicaciones de la evaluación y la autoevaluación en la formación del profesorado. Razones para su implantación y difusión.

En contra de lo que muchos formadores de formadores parecen opinar sobre la viabilidad de la autoevaluación en la Formación Inicial del

21. Este trabajo de formación permanente se ha canalizado a través del CEP de Segovia, durante los cursos 1994-95 y 1995-96, mediante la figura legal de "*Seminario Permanente*". Actualmente lleva tres cursos centrado en la temática de la EF en la Escuela Rural.

22. Sobre la I-A en EF consultar FRAILE (1990, 1991, 1993, 1994, 1995), TINNIG (1992, 1993), PEDRAZ (1992), RUSÓ (1993, 1994, 1995), GÉNERELO (1993), LAMOROUX (1995), CHACÓN (1995), LÓPEZ (1995). Y sobre procesos de I-A: PACHECO (1995), LÓPEZ ET AL. (1996).

Profesorado (sin entrar siquiera a considerar su posibilidad y potencialidad formativa), considero que los sistemas de evaluación formativa que planteamos no sólo son igualmente viables en este nivel educativo, sino que en el caso que nos ocupa (Formación Inicial del Profesorado) adquieren aun mayor importancia y trascendencia (y su utilización es aun más adecuada y lógica) que en las etapas anteriores. Partiendo de esta convicción, hemos intentado desarrollar este planteamiento evaluativo, tanto a nivel teórico como práctico.

Respecto a la utilización de sistemas de autoevaluación en la Formación del Profesorado, el autor que con mayor profusión ha tratado la potencialidad y adecuación de la autoevaluación ha sido ELLIOTT (1986, 1990, 1993). Sus propuestas están centradas en la autoevaluación del profesorado, dentro de dinámicas de formación permanente y a través de grupos de I-A y comunidades educativas. ELLIOTT (1990:75) se refiere a la autoevaluación como instrumento principal en la evaluación del profesorado (dentro de dinámicas grupales de investigación-acción), y explica como esta evaluación va evolucionando de individual a cooperativa.

Desde este planteamiento, la autoevaluación se emplea como instrumento de desarrollo profesional y en dinámicas de indagación colaborativa.

Dentro del ámbito específico de la EF en nuestro país, existen otras dos experiencias documentadas de autoevaluación en Formación Inicial del Profesorado de EF: la de PASCUAL (1996a), y la llevada a cabo por BLASCO, MARTÍNEZ, y SAUCEDA (1994).

Por nuestra parte²³, la propuesta que aquí defendemos es la de introducir la práctica de la autoevaluación en la formación inicial del profesorado de EF, como instrumento clave para su perfeccionamiento docente; tanto en sus propias dinámicas de enseñanza, como en las grupales y colaborativas. Lógicamente esta propuesta cobra sentido dentro de un planteamiento del profesor como práctico reflexivo e investigador de su propio diseño y desarrollo curricular.

A continuación vamos a desarrollar las razones que poseemos para poner en práctica, y promover, este modelo de autoevaluación en

23. LÓPEZ y RUEDA, 1995; LÓPEZ y OTROS, 1996, 1997.

Formación Inicial del Profesorado de Educación Física (EF); y que son a su vez, las grandes *ventajas que presenta sobre los modelos tradicionales de evaluación, de carácter sumativo y de control, centrados en el profesor:*

A- Estamos convencidos de que este modelo de evaluación puede ser extraordinariamente útil, tanto al alumno como al profesor, y tanto en el plano personal como en el pedagógico.

B- Debemos ser conscientes de que nuestra finalidad más directa es la Formación Inicial del Profesorado Especialista de EF; y que ese profesorado (hoy alumnos nuestros) no va a *"sufrir"* en su actividad laboral docentes exámenes ni calificaciones (u otros sistemas evaluativos similares), ni va a tener que rendir cuentas *"al profesor"* por su mayor o menor eficacia, esfuerzo, dedicación o mejora-aprendizaje.

Pero aunque ellos aun no lo vean así (por considerarse *"alumnos"* en vez de *-futuros- "profesores"*), van a necesitar cierta autonomía en el uso de un modelo de evaluación que les permita perfeccionarse como docentes, y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo con sus alumnos; además de la suficiente ética y responsabilidad como para llevar a cabo una enseñanza de la máxima calidad posible en relación a las circunstancias existentes.

En este sentido es muy interesante el planteamiento de ELLIOTT (1986), que aboga por ver la responsabilidad no sólo como un fin en sí misma, sino como un medio de desarrollo profesional del profesor.

Evidentemente esta capacidad autoevaluativa, y la asunción de responsabilidad que conlleva, no se generará por *"inspiración"* o *"iluminación"*. Aunque se trate de un objetivo ambicioso, lo menos que podemos hacer como **formadores de formadores** es intentarlo, preparando a nuestros alumnos (futuros profesores) para ello, ya desde su Formación Inicial. Y no sólo facilitándoles los instrumentos adecuados y creando ese hábito, sino también tratando en profundidad con ellos su sentido, su razón de ser, su **por qué**.

C - Desde estos presupuestos, al desarrollar un modelo de autoevaluación con nuestros alumnos-profesores de EF, pretendemos **fomentar** en ellos:

C.1.- **Su autonomía docente**, a partir de permitirles, incitarles,... invitarles a, **asumir sus responsabilidades**, e introducirlos en un

proceso de reflexión sobre su propia práctica. Pues:

En la medida en que consideremos al profesor como un profesional responsable y autónomo,... nos plantearemos de manera más inmediata la necesidad de estimular en él, ya desde el periodo de formación inicial, la capacidad de evaluación. (ROSALES, 1990:132).

O como nos recuerdan MARTÍNEZ y DÍAZ (1993:148), respecto a la Formación Inicial de un profesorado de EF autónomo:

No podemos anhelar un profesor autónomo capaz de adaptarse al contexto y, simultáneamente, negarle experiencias en las que tengan la oportunidad de tomar decisiones por su cuenta.

C.2.- La consideración de la **justicia** y la **ética personal**.

Ya que, a través de este sistema, la evaluación se convierte en un aspecto fundamentalmente ético del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se comprueba la honestidad y transparencia del proceso educativo, y donde se llega a acuerdos y entendimiento a través del diálogo (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1993). Cualquier aspecto que se aleje de ese planteamiento ético restará credibilidad y valor a las prácticas evaluadoras, pues como afirma ELLIOTT (1992b:207):

Los criterios de evaluación deben dejar de ser criterios de rendimiento (modelo técnico) para convertirse también en criterios de valores y ética educativa explícitos. Esto no significa que el modelo técnico carezca de valores, sino que estos se mantengan ocultos, implícitos, escondidos bajo la aureola de neutralidad y asepticidad.

C.3.- (Fomentar -recuerdo-) La participación e implicación del alumno en el proceso de formación y de evaluación de una forma explícita; en un proceso que es el suyo y del que debería ser, por tanto, el principal interesado (MARTÍNEZ ÁLVAREZ, 1992).

D- **En cuanto al profesor**, la utilización de este modelo de autoevaluación posee una serie de ventajas importantes:

D.1.- Permite un mayor conocimiento de los alumnos, tanto de su proceso de aprendizaje como de sus características y circunstancias personales, favoreciendo de una forma importante la **individualización**.

D.2.- Es una fuente de contraste entre la autoevaluación del alumno, la que él mismo realiza sobre los aspectos prefijados, y/o la de otros compañeros. Permite pues la **triangulación**, con lo que el proceso gana en **credibilidad** (Villar Álvarez, 1994).

D.3.- Es una fuente importante de información sobre su labor docente (**evaluación del profesorado**), que permite – y favorece- el **perfeccionamiento profesional**.

D.4.- Facilita datos muy útiles sobre el proceso de Enseñanza-Aprendizaje que se está llevando a cabo, permitiendo así su **evaluación**, y una **reelaboración y mejora** del mismo.

Capítulo V

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN COMPARTIDA EN PRIMARIA Y SECUNDARIA

Introducción: Algunas aclaraciones necesarias.

Las experiencias que hemos llevado a cabo sobre autoevaluación y evaluación compartida aparecen divididas en dos grandes ámbitos: la Educación Física en las etapas de Primaria y Secundaria del actual Sistema Educativo (este capítulo), y el que se refiere al ámbito de la Formación Inicial y Permanente del Profesorado (siguiente capítulo).

Presentamos los casos de secundaria antes que los de primaria, porque así es como surgen y se desarrollan en el tiempo.

Estas experiencias abarcan diferentes etapas laborales de un grupo de profesionales de la Educación Física a lo largo de los últimos seis años; la mayoría de los cuales había concluido recientemente su Formación Inicial cuando comenzaron a ponerse en marcha estas experiencias, por lo que, lógicamente, han sufrido importantes cambios en sus situaciones laborales y personales a lo largo de este tiempo.

Entendemos que esta característica, no resta credibilidad a los resultados presentados sino que los refuerza notablemente, ya que muestra de una forma clara como una convicción educativa y una innovación didáctica no sólo son factibles en contextos muy diferentes, sino que van perfeccionándose con el tiempo gracias al mantenimiento de una dinámica profesional grupal y colaborativa (y a pesar de las dificultades que la evolución de los acontecimientos supuso para este tipo de trabajo).

- ESTRUCTURA DE LOS CASOS.

Hemos organizado los casos en función de la etapa y del profesor que lo llevaba a cabo. Por la diversidad de experiencias que hemos llevado a cabo en estos años, algunos casos se refieren a espacios cortos de tiempo (un trimestre), mientras que otros llegan a abarcar varios cursos académicos sucesivos. Respecto a la estructura de cada caso, hemos organizado la información recogida en torno a los siguientes cuatro aspectos:

- 1- CONTEXTUALIZACIÓN (ámbito en que se lleva a cabo, centros y cursos académicos, profesor que lo desarrolla...)
- 2- EXPLICACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN Y LA METODOLOGÍA UTILIZADA.
- 3- RESULTADOS MÁS RELEVANTES.
 - 3.1- Sobre el proceso de Enseñanza-Aprendizaje llevado a cabo (subdividida en cuatro descriptores: clima social, dedicación, proceso seguido y aprendizaje).
 - 3.2- Sobre el propio proceso y sistema de Evaluación.

Confiamos en que esta estructura ayude a comprender lo mejor posible unas prácticas educativas cuya comprensión no es fácil cuando no se ha participado en ellas.

Algunos de los análisis que a continuación se realizan están apoyados por referencias documentales que he preferido copiar íntegras, a pesar de sus faltas ortográficas, de puntuación o de expresión. Para asegurar la confidencialidad y el anonimato exigidos en este tipo de investigación educativa (y garantizado al alumnado y profesorado que participa en esta experiencia de innovación e investigación), no aparecerán los nombres del alumnado de las referencias antes citadas, sino únicamente el instrumento de obtención de datos y el nivel administrativo del grupo (por ejemplo: entrevista personal, 4ºESO). En los casos en que dentro de las referencias aparezcan nombres propios, se utilizarán seudónimos. Por esta misma razón, y para evitar identificaciones con personas y grupos reales, en algunas ocasiones los grupos y niveles aparecerán cambiados.

Después de cada referencia documental se facilitará información, entre paréntesis, de la fuente de que ha sido obtenida la misma, utilizando los códigos que a continuación ejemplifico:

- (A,1T,3ºB): *autoinforme, primer trimestre, alumno de 3ºBUP.*
- (AF,4ºE): *autoinforme final, alumno 4º ESO.*
- (EGF, 3ºBb): *entrevista grupal final, 3ºBUP grupo B.*
- (EPS2,3ºBa): *entrevista personal semiestructurada, segundo trimestre, alumno 3ºBUP grupo A.*
- (CC,3ºBc): *cuaderno de clase, grupo 3ºBUP C.*
- (DP): *diario del profesor.*

* Quiero también recordar que considero importante reflejar que hablo de alumnos y alumnas, profesoras y profesores, madres y padres, aunque ello pueda suponer hacer su lectura un tanto repetitiva. A pesar de ello, habrá alguna ocasión en que utilice solamente la forma masculina, y me este refiriendo a ambos sexos.

V.1. – Primer caso: Experimentando y perfeccionando un sistema de “autoevaluación” y “evaluación compartida” en enseñanza secundaria a lo largo de tres cursos académicos.

El Estudio de Caso que se presenta a continuación se centra en la puesta en práctica de un sistema de evaluación en enseñanza secunda-

ria, en el área de EF, basado en la Autoevaluación y la Evaluación Compartida. Este sistema de evaluación lo desarrollo y contraste a lo largo de tres cursos académicos (cada curso en un centro diferente, en función del destino que ocupaba cada año).

Como ya expliqué en capítulos anteriores, el origen de este sistema de evaluación se debe a la fuerte disonancia cognitiva que me produjo el hecho de comprobar que las prácticas evaluativas más usuales en EF presentaban una fuerte contradicción con algunos de los planteamientos pedagógicos que había estudiado y aprendido; así como la convicción de que era posible desarrollar sistemas de evaluación, en la enseñanza de la EF, más coherentes con mis convicciones educativas. El desarrollo de estos nuevos sistemas en la práctica educativa es fruto de una necesidad tan real y urgente como el hecho de acceder de forma imprevista a una plaza de profesor interino en un Centro de Enseñanza Secundaria. Había llegado el momento de poner a prueba mis hipótesis; de intentar demostrar que el sistema de evaluación en EF en que creía firmemente no sólo era posible de llevar a cabo con ciertas garantías (criterios de credibilidad), sino también mucho más adecuado para mis planteamientos de enseñanza de la EF (criterios de adecuación).

1.- CONTEXTUALIZACIÓN:

1.1.- Ámbito en que se lleva a cabo. Centros y cursos académicos.

Las tres experiencias presentadas están estrechamente unidas a mi historia profesional como profesor de EF en Enseñanza Secundaria. Dada mi situación docente (interino), los centros en que se llevaba a cabo la experiencia no fueron elegidos al azar, sino condicionados por mi destino profesional.

1.1.1 - El centro escolar del primer curso académico (1993-94).

El centro era un Instituto de Enseñanza Secundaria que anticipaba la implantación de la Reforma Educativa, pero que aún conservaba los cursos de 3º de BUP y COU del anterior plan de estudios (a extinguir).

Este centro está situado en una pequeña localidad, de unos 3.500 habitantes, de la provincia de Segovia. Recibe alumnos de toda la comarca, que se desplazaban diariamente mediante transporte escolar (en algunos casos en trayectos de hasta 45 minutos de duración). Se

puede asegurar que el medio de donde procedían los alumnos era eminentemente rural.

Esta experiencia se realizó con los cuatro grupos que me fueron asignados¹: un 4º curso de ESO y tres 3º de BUP. Cada uno de los grupos recibía dos sesiones semanales de Educación Física de 55 minutos de duración. Su experiencia en materia de evaluación en EF, consistía predominantemente en la realización de exámenes o pruebas (físicas o teóricas) y, en ocasiones, la presentación de trabajos y cuadernos.

1.1.2.- El centro escolar del segundo año académico (1994-95).

El centro escolar era un Instituto de Enseñanza Secundaria recién creado (comenzó a funcionar ese curso académico) en una localidad de montaña de unos 5000 habitantes de la provincia de Segovia, al pie de la cordillera de Guadarrama. También anticipaba Reforma, pero sólo para el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria (cuatro grupos); existiendo igualmente un grupo de 2º de BUP (con alumnado proveniente de otros centros), al que se le respeta su anterior plan de estudios. Una parte muy importante del alumnado de los cuatro grupos de tercero de ESO procedía del área geográfica asignada por la dirección provincial a este centro, existiendo tres rutas diferentes de transporte escolar, alguna de las cuales realizaba trayectos de aproximadamente una hora de duración.

Aunque el medio de procedencia era eminentemente rural, estaban fuertemente influenciados por la cultura urbana debido a varios factores: los máss-media y la estandarización cultural, la proximidad de muchas de estas localidades a la capital de la provincia, y la característica de muchas de estas localidades de ser lugares de "veraneo", con importantes incrementos de población durante los meses de estío. Esta población escolar presentaba una mayor conflictividad que en el caso anterior, pero por el contrario solía tener más sentido de grupo y una mayor integración en los mismos de los individuos de diferentes poblaciones.

Este estudio se realizó con los cinco grupos existentes en el centro (cuatro 3º ESO y un 2ºBUP), cada uno de los cuales recibía dos sesiones semanales de EF de cincuenta minutos cada una; además se impar-

1. Es preciso recordar mi situación de interino con horario a tiempo parcial, y como tal, mi incorporación se produjo pocos días antes de comenzar el curso.

tían otras dos horas semanales de "Expresión Corporal" a un grupo de alumnos de tercero de ESO que la había escogido como optativa. En lo concerniente a la evaluación en EF, su experiencia solía reducirse a la realización de pruebas físicas a lo largo del año (EGFs²), con un "lístón" a superar. La elaboración y presentación de trabajos escritos suele quedar limitada al alumnado "exento".

1.1.3.- El centro del tercer año académico (curso 1995-96).

El centro era un Instituto de Formación Profesional, situado en una localidad de unos diez mil habitantes, en el interior de la provincia de Valencia. Se trata de un centro relativamente pequeño (10 grupos de alumnos), que posee planes de estudios de dos ramas técnicas: "Electricidad" y "Sanitaria", con características muy diferentes y marcadas:

- De la rama de "Electricidad" sólo se impartía el primer ciclo (1º y 2º). En esta especialidad el alumnado era exclusivamente masculino, con muy bajo nivel académico (un elevado porcentaje no poseía el graduado escolar) y con fuertes expectativas de fracaso escolar y abandono de los estudios iniciados.

- La rama de "Sanitaria" poseía los dos ciclos completos, existiendo una fuerte diferencia entre el primer ciclo (1º y 2º) y el segundo (3º, 4º y 5º). Esta especialidad estaba compuesta en su mayoría por alumnado femenino, y aunque en el primer ciclo se podían encontrar características muy similares a las anteriormente citadas (bajo nivel académico, fuertes expectativas de fracaso y abandono escolar), en el segundo ciclo las características eran marcadamente diferentes: elevado nivel académico (un alto porcentaje proviene de BUP o COU) y expectativas de acceso a estudios universitarios o a un puesto laboral especializado.

La experiencia se llevó a cabo con los ocho grupos asignados: 1º A y C, 2º A, B y C, 4º A y B, y 5º. Cada grupo recibió dos sesiones de Educación Física (de cincuenta minutos) a la semana.

1.3.- Profesor que lo desarrolla.

No me resulta fácil describirme como profesor, ni guardo la completa seguridad de que pueda hacerlo de la forma más completa y ajust-

2. Entrevistas grupales finales.

tada posible, por lo que voy a ayudarme de algunas de las valoraciones de los que durante esos años fueron mis alumnos y alumnas. En cuanto al material escrito (sus autoinformes), algunas de las características más positivamente valoradas son las relacionadas con una actitud: —“*desenfadada, abierta, respetuosa o/y divertida...*”—, o el hecho de ser: —“*receptivo en el trato*” (con ellos)—. Tengo serias dudas respecto a que ese sea mi carácter habitual, pero si es cierto que a lo largo de esos años me esforcé por intentar conseguir un perfil más o menos semejante en mi relación docente con ellos. De lo que no tengo dudas es de que siempre hemos logrado crear (ellas-os y yo) un agradable clima de comunicación, confianza y amistad con una porcentaje importante del alumnado, que en muchos de los casos ha trascendido las situaciones de enseñanza formal y que se ha mantenido a través del tiempo.

Por mi parte, considero fundamental la relación humana y personal que se establece con el alumnado, así como el avanzar hacia procesos más democráticos de enseñanza-aprendizaje; y eso implica actitudes y posturas de respeto, escucha, comunicación y colaboración. En este sentido, son unas características personales y profesionales que requieren un continuo esfuerzo y perfeccionamiento. Quizás sea más un ideal al que irse aproximando que un estado ya alcanzado.

2- EXPLICACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN Y LA METODOLOGÍA UTILIZADA.

2.1.-Proceso de negociación de los casos.

En todos los casos el proceso de negociación es el siguiente: durante el curso tanto los instrumentos como las técnicas de obtención y análisis de datos son empleadas como sistema de evaluación de la enseñanza (del proceso E-A, de los alumnos y del profesor). Durante la última sesión del curso, y una vez que ya están fijadas las notas (para evitar los efectos que la calificación podría tener), se explica al alumnado que el sistema de evaluación que se ha seguido constituye parte de una investigación sobre su idoneidad y posibilidad; se les pide permiso para utilizar sus autoinformes con este fin (asegurándoles las condiciones habituales de acceso restringido, anonimato y confidencialidad); y se les invita a participar de forma voluntaria en una reunión grupal (entrevista grupal semiestructurada) para hablar (analizar y valorar) sobre el sistema de evaluación seguido.

2.2.- Instrumentos utilizados.

El instrumento principal de este sistema es la autoevaluación trimestral y anual del alumno a través de una redacción personal, en la que se analizan una serie de aspectos seleccionados por el alumno; bien elegidos por el mismo, o bien entre los que se les facilita en una “*Guía para la Autoevaluación*”, que se les entrega y explica (Ver Anexo I).

Este **autoinforme** es el instrumento más “*visible*” de todo el proceso, pero no el único, ya que constituye (por decirlo de alguna manera) el “*resumen*” y “*reflejo*” de todos los datos obtenidos y recogidos por el alumnado y el profesor a lo largo de los tres meses de trabajo, enseñanza y aprendizaje.

Es importante señalar que no es el sustituto de otros instrumentos evaluativos (examinadores), con finalidad claramente sumativa y calificadora, con los que, por su correspondencia en el tiempo, podía ser identificado. Realizamos esta distribución temporal, por una parte, porque coincide con la temporalización de la estructura curricular que desarrollamos; por otra (sobre todo) porque consideramos que posee una fuerte capacidad reflexiva y formativa; y por último, porque la entrega y corrección del autoinforme facilita la puesta en práctica de otra técnica con fuerte potencialidad formativa: la entrevista personal con cada alumno. Así, aunque se trata más bien de un proceso de evaluación continua con un momento de reflexión final compartida sobre el mismo, voy a diferenciar tres fases para facilitar su comprensión.

a) Evaluación continua (y fundamentalmente retroalimentadora).

Desde el principio de curso se entrega y explica a los alumnos un resumen de la programación dentro de la cual se encuentran, entre otros puntos, los criterios de evaluación y calificación. También se les entrega unas pequeñas fichas que facilitan la autoevaluación de los diferentes documentos que deberán entregar a lo largo del curso académico: fichas de sesiones realizadas, trabajos, recensiones,...(ver Anexo II). Cada documento presentado deberá incluir al final la ficha de autoevaluación correspondiente. Todos estos documentos son corregidos, comentados y devueltos al alumnado, con indicaciones para su corrección o para futuros trabajos. Una vez terminado el ciclo de corrección y comentario, el trabajo se guarda en la carpeta personal del alumno, que desde principio de curso están colocadas en el seminario.

Gran parte de la evaluación se basa en la observación participante durante el transcurso de las sesiones de enseñanza-aprendizaje, dando lugar a intervenciones con un fin claro de retroalimentación informativa para el alumnado: corrección en la ejecución de ejercicios, análisis y comentarios sobre cuestiones surgidas en el desarrollo de la clase o al final de la misma, entrevistas informales para solucionar conflictos,...

La información más significativa de todo este proceso de observación, evaluación e intervención se registra en dos cuadernos: el *diario del profesor* y el *cuaderno de observación de los alumnos* (que es utilizado en clase por un alumno que hace la función de observador "no participante", cuando por diferentes motivos no puede participar activamente: lesión física, indisposición, falta de vestimenta, prescripción médica, etc...). Si además algún alumno elabora fichas sobre esa sesión (son voluntarias) la información sobre la misma se ve complementada.

b)- Redacción y corrección del autoinforme.

Unas dos semanas antes del final del trimestre se reparte la "Guía de Autoevaluación" (ver anexo I), se les explica como elaborar el **autoinforme**, y se fija una fecha cercana para la entrega del mismo. El autoinforme consiste en una redacción personal, en la que se analizan una serie de aspectos personales y grupales. Una vez recogidos, se procede a su lectura, corrección (comentarios e indicaciones) y análisis (individual y común del grupo-clase), mediante el instrumento correspondiente (Ver Anexo III). Al día siguiente se comentan en grupo los resultados generales, y se entrega a cada uno su autoevaluación corregida y su carpeta personal, iniciándose la tercera "fase": la entrevista.

c)- La entrevista personal.

La entrevista personal constituye un análisis común del trimestre entre profesor y alumno (normalmente breve), a partir de lo escrito y corregido en el autoinforme, al final del cual se llega (salvo en escasísimas ocasiones) a un acuerdo en la calificación. Es importante señalar que se separan los dos momentos (que guardan cierta relación):

***Evaluación Compartida** del trimestre (análisis, reflexión, diálogo...), y

***Calificación Dialogada** del trimestre (búsqueda de un acuerdo mediante los criterios de calificación fijados, ante la obligación y la necesidad de fijar una "nota");

Como posteriormente explico en el apartado de **resultados**, la entrevista se convierte en el momento de mayor potencial formativo y educativo cuando el **autoinforme** ha sido mal o escasamente utilizado (a causa de los diferentes factores que entran en juego, y que en dicho apartado analizo).

3- RESULTADOS MÁS RELEVANTES.

3.1.-Sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo.

* **PRIMER CASO: EL INICIO DE LA EXPERIENCIA (Curso 1993-94).**

- Primer Descriptor: CLIMA SOCIAL.

A partir del análisis de los datos obtenidos, hay tres aspectos en torno a los cuales gira lo que he venido a denominar "*clima social*": las relaciones profesor-alumnado, el ambiente en los grupos y las relaciones interpersonales del alumnado.

La relación que se establece entre profesor y alumnado parece estar marcada por la confianza y el establecimiento de relaciones de comunicación fluidas. De modo similar, el ambiente que va predominando en los grupos es bastante agradable, lo cual facilita el desarrollo de las clases. Respecto a las relaciones entre el alumnado, hay una valoración más o menos generalizada de que el proceso seguido en esta asignatura ha permitido un mayor conocimiento y respeto mutuo entre ellos.

- Segundo descriptor: DEDICACIÓN.

Este descriptor recoge todos los datos relacionados con aspectos como: *interés, esfuerzo, actitud, participación, amenidad, variedad, disciplina, y desarrollo de las sesiones y la programación*. A pesar de ser aspectos inicialmente tan diferentes, sus relaciones en la enseñanza de la Educación Física son profundas, imbricadas y muy complejas, hasta el punto de formar una tupida malla de relaciones (en los análisis de los datos) que en algunos casos resulta complicado desenredar.

- Tercer descriptor: PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

Las valoraciones que el alumnado realiza sobre el proceso de E-A son, en general, positivas, girando en torno a aspectos como "*participación, amenidad y variedad*" de las actividades y contenidos desarrolla-

dos; "disciplina y desarrollo de las sesiones y la programación".

- Cuarto descriptor: APRENDIZAJE.

En este descriptor se recogían las valoraciones realizadas sobre el aprendizaje logrado a lo largo del curso escolar en esta materia, que muestran una amplia variedad, desde los que afirman no haber aprendido nada hasta los que aseguran haber aprendido mucho; respecto a estos últimos, la mayoría de los casos hacen referencia a la "practicidad, utilidad y aplicabilidad" de lo aprendido, así como sus relaciones con la autonomía personal. Lo que están valorando son detalles, en apariencia tan simples, como los siguientes: *explicar qué es lo que se está haciendo y para qué sirve, mezclar las explicaciones con la experimentación práctica, realizar una serie de lecturas, trabajos y análisis escritos sobre algunas de las temáticas trabajadas...*

Son este tipo de dinámicas, en vez de una mera repetición mecánica de gestos motrices, las que les permiten adquirir un conocimiento útil; aunque inicialmente chocan por ser "novedosas" para ellos. Se valora la "teoría" como guía para la "práctica", frente a la mera práctica física a que estaban acostumbrados:

(Este año) ha estado mejor en el sentido de haber adquirido más conocimiento (nunca habíamos dado tanto conocimiento teórico): explicar qué haces, por qué, qué finalidades tiene, para qué sirve. Otros años no te explicaban nada, no sabías lo que hacías; se hacía por hacerlo; no te explicaban para qué; sólo te decían que lo hicieras. Otros años era sólo práctica...mejorar el rendimiento físico (EGF,3ºB).

SEGUNDO CURSO: INTENTANDO PERFECCIONAR EL SISTEMA DE EVALUACIÓN COMPARTIDA. (Curso 1994-95).

Mi segundo año de docencia como profesor de EF en enseñanza secundaria supuso una nueva puesta en marcha y experimentación de este sistema de evaluación, así como la posibilidad de perfeccionarlo y la oportunidad de demostrar su viabilidad en un nuevo contexto educativo.

- Primer Descriptor: CLIMA SOCIAL.

Mientras que, en este segundo año, la relación que se establece entre el profesor y el alumnado se reconoce también como positiva, no ocurre lo mismo en lo que respecta al "ambiente" que predomina en los gru-

pos, ni a las relaciones entre el alumnado.

- Segundo descriptor: DEDICACIÓN.

También en este aspecto el alumnado muestra ciertas problemáticas respecto al curso anterior, como un menor interés, un bajo nivel de esfuerzo y una predominante actitud negativa para con sus iguales.

- Tercer descriptor: PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

Las valoraciones que el alumnado realiza sobre este descriptor presentan cierta variedad, entre positivas y negativas; reflejo, en parte, del continuo "tira y afloja" que se da con ciertos grupos de alumnos a lo largo del curso, ante mi negativa a dedicar las clases de EF a jugar al fútbol.

- Cuarto descriptor: APRENDIZAJE.

Al igual que en el caso anterior, las valoraciones realizadas sobre el aprendizaje logrado a lo largo del curso escolar en esta materia muestran una amplia variedad entre el "nada" y el "mucho"; aunque se distinguen por lo poco que especifican que es lo que han aprendido.

TERCER CURSO: LA PRESUNTA DIFICULTAD DEL CONTEXTO ESCOLAR (1995-96).

Por las características propias del centro de FP al que había sido destinado (tan diferentes de los dos anteriores), la puesta en práctica de un sistema de evaluación basado en la autoevaluación del alumnado, constituía una "prueba de fuego", en cuanto a la adecuación de este sistema de evaluación a situaciones y contextos educativos tan distintos.

- Primer Descriptor: CLIMA SOCIAL.

En este tercer curso, la relación que se estableció entre el profesor y el alumnado es valorada como "buena", al igual que la referente al "ambiente" dentro de los grupos y a las relaciones entre el alumnado; aspectos, estos últimos, que no era ciertos en la mayoría de los grupos. Es curioso comprobar como en muchas ocasiones los autoinformes más simples y menos elaborados suelen ocultar toda la información "problemática", presentando una suerte de mundo idílico en que todo funciona "a las mil maravillas". Consideramos que es fundamental la utilización de otras fuentes de obtención de datos para poder así contrastar la información.

Segundo descriptor: DEDICACIÓN.

La dedicación mostrada por el alumnado, en la mayoría de los grupos, suele ser muy baja, pero al igual que en el anterior descriptor suele ser ocultada en los autoinformes.

- Tercer descriptor: PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

En varios de los grupos impartidos, existían notables problemas de actitud y disciplina, que en algunos autoinformes son justificados o, al menos, quitados importancia. Es también importante señalar como se produce continuas protestas por tener que realizar trabajos escritos:

- *no deberías haberlos mandado, ya que la Educación Física es hacer deporte y no trabajos (AF,4°).*
- *... porque no asocio la Educación Física a la escritura (AF,5°).*

Por último, es importante señalar las resistencias que genera en el alumnado intentar desarrollar bloques de contenidos más o menos "novedosos", como la Expresión Corporal.

- Cuarto descriptor: APRENDIZAJE.

Al igual que en el caso anterior, las valoraciones realizadas sobre el aprendizaje logrado a lo largo del curso escolar en esta materia muestran una amplia variedad entre el "nada" y el "mucho"; aunque se distinguen por lo poco que especifican que es lo que han aprendido.

3.2.- Sobre el proceso y sistema de evaluación.

En este apartado voy a analizar preferentemente las consideraciones de los alumnos respecto al sistema de evaluación empleado³, desarrolladas en torno a aspectos como: *la identificación entre evaluación y calificación en EF, ventajas e inconvenientes del sistema de autoevaluación empleado, otros aspectos y consideraciones sobre la calificación (autocalificación).*

3. Aparte de algunas valoraciones en los autoinformes sobre la justicia del profesor a la hora de calificar, la mayor parte de las valoraciones sobre el sistema de evaluación empleado se obtienen en las entrevistas personales semiestructuradas; pero sobre todo en las entrevistas informales y en las entrevistas grupales finales, realizadas después de terminar el curso. La transcripción de una de estas entrevistas grupales puede encontrarse en el anexo IV; en el que se reflejan y desarrollan los aspectos que aquí señalamos.

3.2.1.- La identificación entre evaluación y calificación.

El primer aspecto a señalar es que gran parte del alumnado identifica evaluación con calificación. Su experiencia acumulada en su paso por el sistema educativo les ha enseñado que la evaluación cumple una función exclusivamente calificadora:

- *Se evaluaba para pasar el expediente (EG, 3° B).*
- *En EF se usa la evaluación para la obtención de calificaciones (3° A)*
- *La evaluación se ha utilizado para ponerte la notas y dejarse de bobadas (EG, 2° BUP).*

No deja de ser significativo comprobar como el alumnado refleja una vivencia de la evaluación escolar muy próxima a las funciones que esta cumple desde una racionalidad técnica, y que han sido explicadas en capítulos anteriores. Por ejemplo, uno de los aspectos reflejados es el del poder de la calificación:

- *Al profesor le tengo un grandísimo respeto, porque sé que es el que evalúa y pone las notas (AF, 3° E).*

Tienen tan asumida la calificación, el temor al suspenso, que no suelen diferenciar entre evaluación y calificación. O bien afirman que es lo mismo una que otra, o bien que la calificación es el fin (el motivo) de la evaluación (EG,2°), o al menos uno de ellos.

3.2.2.- La valoración del sistema de evaluación.

Centrándonos ya en *la valoración del sistema de evaluación puesto en práctica* existe cierto disenso, pues mientras en muchas de las redacciones, y en todos los grupos de discusión, se muestra agrado o acuerdo sobre el mismo, existen excepciones que lo valoran negativamente (y lo argumentan):

- *Nunca me han gustado las autoevaluaciones, por eso cuando tengo que hacerlas, no se que decir, y tampoco se si soy justa o no lo soy (AF, 3° B).*

Vamos a organizar este apartado en torno a dos grupos de valoraciones, las que se refieren a sus ventajas y las que hablan de problemáticas e inconvenientes.

A)- Sus ventajas:

A.1.- *Como ayuda para la reflexión*⁴; *para la toma de conciencia* de los propios procesos de aprendizaje en cada uno de los aspectos considerados (interés, esfuerzo, aprendizaje, actitud...); de autoevaluación, de autoconocimiento :

- *Te das cuenta de lo que has hecho, lo que has trabajado* (EFG, 1º C)
- *Para darte cuenta de lo que te has esforzado es el mejor* (EFG, 4º ESO)
- *Para pensar lo que has hecho durante el curso, bueno, durante la evaluación; contar lo que has participado, lo que te ha interesado el tema; lo piensas y dices sí en realidad me ha interesado o no* (EG, 3º E).
- *Nadie mejor que tú para saber lo que has hecho y te mereces* (ibid, 1º C).

Es una concepción de la autoevaluación como reflexión sobre lo que se ha hecho a lo largo del trimestre; como un proceso de aprender a valorarse, a saber reconocer sus propios errores. El hecho de que la autoevaluación sirva como generadora de recuerdo, de reflexión, favorece la posibilidad de cambio, de readaptación;

- *Sirve para darse cuenta de lo que hay que hacer y lo que no.*
- *Poniéndote tú la nota te das cuenta de los fallos que tienes, e intentas corregirlos* (EGF);

Esta faceta correctora y readaptadora del proceso demuestra ser desempeñada fundamentalmente por la entrevista personal con cada alumno, especialmente en los casos en que el autoinforme es muy superficial, o carece de credibilidad.

Pero sobre este tema surge cierta divergencia de opiniones (EG, 2º A):

- *Yo ya me doy cuenta de lo que hago, no hace falta escribirlo.*

A.2.- Su valor instrumental como generador de comunicación profesor-alumno, y por tanto facilitador de una evaluación formativa:

4. Como afirma HABERMAS (1973:39), las consecuencias prácticas de la autoreflexión son cambios de actitud.

Sirve para intercambiar opiniones con el profesor;

A.3.- Otro aspecto resaltado es *el carácter continuo* de este tipo de evaluación:

Con este tipo de evaluación lo que se ha hecho es valorar durante toda la evaluación (EG, 2º).

A.4.- En algunos casos se valora positivamente la *novedad* que supone:

Esta es la primera vez que un profesor nos ha dejado autoevaluarnos y creo que ha estado bien (AF, 5º);

o el hecho de haber roto la *tradición evaluativa* en Educación Física:

No nos hemos limitado, como todos los años a correr la milla (alumna 3º).

A.5.- Muchas de las verbalizaciones del alumnado siempre giran en torno al tema de la *calificación* ("nota"), incluso cuando se insiste en la posible utilidad personal (por sí misma) de la autoevaluación bien realizada. Para ellos esta *posible utilidad* será:

- *Aprender a pensar porqué mereces una nota. Siempre pensar nos cuesta* (EG, 2º).
- *Comprender tu nota;*
- *Aprender a reconocer tu nota y las razones por las que te la pones* (EG, 2º A).

considerando una "*ventaja*" de este sistema de evaluación:

La posibilidad de discutir tu nota, que no sea una nota tajante e impuesta.

Una idea común que surge en varios grupos (entrevistas grupales en 1º A, 2º A, 2º E), es la *posibilidad de obtener mejores calificaciones por este sistema*. "*Ventaja*" que está relacionada con la posibilidad de auto-calificarse,

- *La nota no la pone sólo el profesor, sino tú también* (EG, 1º C).
- *Poner nosotros la nota* (ibid).

Pero hay alumnos que no lo viven como una ventaja,

- *Eso no es una ventaja, porque luego pone él la que le da la gana.*

Esta desconfianza sobre el respeto de la autocalificación y el acuer-

do tomado surge varias veces a lo largo del curso. En el *Diario del profesor* (pp. 13,68,...), y en algunas entrevistas grupales, se pueden encontrar referencias de conversaciones y discusiones sobre quién fija la calificación, ya que en casi todos los grupos existen alumnos que no confían en que se respeten sus autocalificaciones.

Por otra parte, algunos alumnos parecen entender que el hecho de fijar la evaluación junto al profesor es una ayuda que se le presta "al enemigo",

- *Ayudas al profesor a poner la nota* (ibid, 2º E);

más que una forma de triangulación para corregir posibles sesgos.

A.6.- Aparte del conocimiento de la actividad realizada para del alumno, *también le aporta información al profesor*; aunque esto no parece quedarles muy claro a algunos alumnos:

- *Así el profesor se entera de lo que hace el alumno, sabe lo que has hecho* (EF, 2º A):

- *¿Como? ¿Te lee los pensamientos?*

Consideración que supone volver al problema de la credibilidad de las autoevaluaciones y la necesidad de contrastarlas con otras fuentes de datos.

A.7.- La consideración del autoinforme como un equivalente a la situación tradicional de examen es valorada de diferente forma por el alumnado y por el profesor. Hay alumnos que lo consideran una ventaja:

Evitar el examen, hacer la autoevaluación en lugar de hacer un examen (EG, 1º C);

pero el profesor lo ve como una grave problemática, ya que se está asignando una función únicamente calificadora a un instrumento que se emplea con una finalidad fundamentalmente formativa. Es uno de los problemas que produce la opción tomada de no quedarse sólo en la autoevaluación, sino ser consecuente y llegar también a la autocalificación.

- LA IMPORTANCIA DADA AL COMPONENTE ÉTICO DE LA AUTOEVALUACIÓN.⁵

En relación con los aspectos explicados, es interesante descubrir que uno de los aspectos que los propios alumnos más valoran de la autoevaluación es si está bien hecha, si es sincera; esto es, su componente ético (ÁLVAREZ MÉNDEZ,1993). Aunque advierten que la utilización de este sistema durante varios años seguidos puede crear "trucos", alterar su sentido y uso por parte de los alumnos:

-*Al ser nuevo hay más sinceridad; con el tiempo puede degenerar e ir más hacia la nota.*

-*A largo plazo puede crear trucos; ir a la nota, no a sinceridad* (EGF, 3º a).

En este sentido, el mayor problema de este sistema de autoevaluación, sobre el que todos coinciden y muestran su preocupación, es el de la posible injusticia a la hora de calificar (de autocalificarse), la posibilidad de que haya alumnos que se pongan más (o menos) -"nota"- de la que merecen:

uno ha trabajado más, pero no se atreve a ponerse tanta nota como otro;

o un alumno que reconoce que a veces se ponía más nota de la que se merecía, para a continuación afirmar qué:

Si hay gente que se pone más nota es para subirse la media⁶.

-A la hora de valorar el sistema de evaluación y calificación empleado, una de las mayores preocupaciones del alumnado es la "justicia calificativa" entre quién se implica y quién no:

El profesor ha sabido poner las calificaciones justas (alumnos, 2º);

incluso como evaluación del profesor,

Se ha portado bien al poner las notas hasta ahora ha sido más o menos consecuente con las notas que nos merecíamos.

- También se analizan los problemas éticos que plantea la autocalificación del alumnado, y su utilización como criterio evaluador del interés

5. Este apartado le sitúo entre las ventajas y los inconvenientes porque entiendo que es un terreno intermedio que pertenece, y afecta, a ambos.

6. Se trataba de uno de los dos alumnos del grupo que pretenden estudiar una ingeniería y que en repetidas ocasiones muestran su preocupación por la necesidad de elevadas notas medias.

del alumno por la asignatura:

- *El profesor puede sacar conclusiones del alumno según la autocalificación. Si es justo es que quiere aprender. Si se pone de más se nota que sólo quiere nota, que sólo le interesa la calificación.*
- *Se demuestra el interés al hacerlo (ibid, 3º C).*

e incluso como percepción de ética personal,

Te das cuenta de si eres sincero o eres un mentiroso (ibid, 1º C).

- Un aspecto muy interesante a tener en cuenta son *las dudas que le genera al alumnado la forma en que deben realizar el autoinforme*; por ejemplo, dudas sobre las consecuencias de hacer valoraciones sinceras:

Espero no suspender por lo que he puesto en el tercer punto (AF, 4º)

Este tipo de “dudas” pueden conducir a la falta de sinceridad, y/o de profundidad en la redacción de los autoinformes (lo que en el siguiente punto defino como “*automatización en la elaboración de los autoinformes*”), pues surge la *contradicción entre lo que su “cultura evaluativa escolar” les enseña, y lo que este profesor les pide*:

- (al hacer los autoinformes) *“se callan cosas por miedo a suspender”* (entrevista grupo, 1º A)
- *En la vuelta andando al instituto vinieron Pilar, Juan y Andrés hablando ... sobre sí hay que ser sincero o hacer la pelota en el autoinforme. (DP, 13-12-95)*

Sobre estas condiciones del sistema para ser útil, se pronuncia en su autoinforme una alumna de 4º, haciendo también referencia a la participación del alumnado en el proceso:

Me ha gustado mucho que nos dejaras evaluarlos y dar nuestra opinión, ya que es la primera vez que lo hago, y creo que siempre lo deberíamos hacer, siempre y cuando reconozcamos lo bueno y lo malo.

B)- Sus inconvenientes

La mayoría de los inconvenientes que parece poseer este sistema de evaluación los genera la opción de haber incluido también la autocalificación y la calificación dialogada, en busca de una mayor coherencia. Otro aspecto que genera una serie de inconvenientes es la novedad que

supone para el alumnado este sistema de evaluación; llevar a cabo fuertes cambios en las prácticas educativas suele generar resistencias, o al menos ciertas dificultades.

B.1.- LAS PROBLEMÁTICAS QUE SURGEN CUANDO LA AUTOEVALUACIÓN SE PONE EN PRÁCTICA POR PRIMERA VEZ CON UN GRUPO DE ALUMNOS.

- *La confusión inicial.* Al principio del curso son varios los alumnos que, a pesar de haberles sido explicado el sistema de evaluación que se va a seguir, continúan preguntando si se van a hacer tests y exámenes (DP,3-11-94) y cuando llega el momento de realizar el primer informe de autoevaluación algunos no entienden lo que hay que hacer (DP,7-12-94).

- Uno de los aspectos que más me preocupaba era comprobar como parte del alumnado *automatizaba la elaboración de los autoinformes*, haciéndolo sólo por cumplir (se dan entre 4 y 8 casos de este tipo en cada grupo); así como el constante retraso en la entrega de los autoinformes en un porcentaje importante de alumnos de 3º ESO.

- Una crítica reiterada está relacionada con la *“pérdida de tiempo” y su “inutilidad”*:

- *La autoevaluación no sirve para nada, es una tontería (EG, 2º A, 1º C)*
- *Sirve para perder un día de clase (ibid, 1º A, 2º E).*
- *Veo una tontería hacer la autoevaluación (alumno 3º).*

y otra, con el hecho de que este sistema *obliga a recordar y reflexionar*; el ser una actividad que exige un esfuerzo mental, por lo que a veces tiende a ser evitada:

- (un inconveniente es que) *Hay que pensar (ibid, 1º A)*
- *Sirve para comerte la cabeza (alumna 2º A)*

B.2.- LA CALIFICACIÓN: LAS POSIBLES INJUSTICIAS, LAS JUSTIFICACIONES, LAS NEGATIVAS, LOS CRITERIOS DE CALIFICACIÓN DESEADOS...

- Algunas de las valoraciones negativas que surgen giran en torno a problemas éticos, pero esta vez desde su potencial negativo, *su posibilidad de engaño*:

- *Mucha gente no es sincera (EG, 1º C).*

- *La negativa a autocalificarse.* Entiendo que es relevante el hecho de que varios alumnos opten por no autocalificarse. Algunos porque les cuesta mucho hacerlo, y otros porque consideran que ese es mi trabajo y por tanto se niegan a realizarlo ellos:

- *No deberían decir la calificación los alumnos, es trabajo del profesor* (DP, dic, 94).
- *La nota la pone el profesor* (EG, 2ºE)
- *...está mal, porque haces el trabajo del profesor* (EG, 1ºA)

Detrás de esta última postura suelen existir alumnos con un deficiente proceso de aprendizaje, y cierta incapacidad para reconocerlo a la hora de la evaluación y la calificación:

L. se negó a autocalificarse (se escudaba en que eso era cosa mía). A través de la entrevista he creído entender que se valora de más (no se si no le gusta que yo se lo diga o que, pero se ha ido sin quererse poner la nota: -ponga la que quiera-, dijo. (DP, 13-03-95);

aunque también se da en casos en que el proceso de aprendizaje ha sido correcto:

Sara (3ºC) me vuelve a plantear que es una tontería. Al irse me dice que no me va a dar el autoinforme, y que la tengo que aprobar porque viene a clase y trabaja, que lo de la nota es cosa mía... y pensándolo bien, puede que tenga razón (DP, 26-02-96).

-*(¿Las actividades extraescolares como criterio de evaluación escolar?).* Algunos de los alumnos que mostraban su desacuerdo con el sistema de evaluación empleado, defendían que debían ser valorados (y calificados) aspectos extraescolares ajenos al proceso de E-A seguido, como su presunta práctica físico-deportiva diaria. Quizás esta propuesta no suene tan extraña en nuestro ámbito profesional, cuando desde muchas publicaciones de EF se defienden planteamientos similares (desde 1970 hasta la actualidad), incluida la propuesta de currículum oficial (MEC, 1992)⁷.

7. Y otros diseños curriculares posteriores que utilizan la expresión "para la Reforma" como "apellido".

3.2.3.- El sistema de regulación y la rigurosidad del alumnado.

Cuando llega la hora de la calificación existe un sistema de regulación, para los casos en los que el profesor muestre un fuerte desacuerdo con la autocalificación del alumno. Consiste en una discusión razonada y una toma de acuerdo común sobre la calificación definitiva. Por eso lo denominamos "Calificación Dialogada"⁸. El propio alumnado muestra también un alto grado de unanimidad sobre su necesidad.

Sería interesante comprobar hasta que punto se debe a la existencia de este sistema de regulación el hecho de que la mayoría del alumnado tienda a ser bastante riguroso a la hora de la autocalificación, especialmente en las primeras aplicaciones de la misma. Este hecho se comenta en alguna de las entrevistas grupales realizadas al finalizar el curso:

La gente responde mejor de lo que puede parecer a primera vista; parece muy fácil trampear, engañar, pero luego responde bien. Pocos se valoran en más; casi todos en menos (sic). (EGB, profesor)

3.2.4.- Otros aspectos a destacar.

A)- PRIMER CURSO.

* El primero es que los alumnos explicitan la necesidad de confianza entre ellos y el profesor para poder llevar a cabo este sistema de autoevaluación.

* El segundo, los casos de cuatro alumnas de diferentes grupos que realizaron una autoevaluación de su autoevaluación, adjuntando a los autoinformes una ficha de autoevaluación (de las utilizadas para evaluar de forma esquemática trabajos o sesiones)⁹. Preguntadas en las entrevistas personales sobre su sentido, surgen cuatro razones diferentes para su realización:

- *Una lo utiliza como forma de controlar la veracidad de la redacción de su autoevaluación personal, su elaboración y su sinceridad.*
- *Otra por la costumbre adquirida de adjuntarla en todas las fichas de sesiones y trabajos.*
- *La tercera, como valoración resumida de todo el año.*

8. Esta denominación la tomamos de GIROUX (1990:82).

9. Se adjunta en anexo II.

- *Y la cuarta como realización de una autoevaluación más esquemática, más cuantitativa y en forma de guión, como complemento a la redacción personal.*

* El tercero son otros dos casos que tienen que ver con el tema de la construcción de autoconceptos personales en el área de Educación Física, que no por ser los únicos claramente explicitados son menos interesantes: el de un alumno que justifica una mayor nota *al haber mejorado su rendimiento deportivo* (??), y una alumna que relaciona su baja calificación con su morfología física ("*estar gorda*"). En este sentido, no deja de ser sumamente preocupante comprobar como el alumnado asume y reproduce los modelos dominantes de EF; modelos e ideologías claramente marginadoras y de escaso valor educativo y democrático¹⁰.

B)- SEGUNDO CURSO.

* *Un proceso de calificación dialogada que implica al grupo en la búsqueda de un acuerdo.* En Junio surge un caso en que no se llega a un acuerdo en la evaluación y la calificación entre una alumna y el profesor, después de revisar juntos varias veces el proceso seguido y los criterios de calificación fijados¹¹. Como estaba previsto, el tema se plantea en el grupo-clase (asamblea), explicando antes porqué se llegaba a ese punto (dado que no se había llegado a un acuerdo profesor-alumna, era el grupo quién tenía que escuchar las diferentes razones, debatir el tema y tomar la decisión). Tras todo este proceso, se enumeraron suficientes razones para justificar la postura de la alumna, por lo que se fijó la calificación que ella defendía.

* *La elaboración inversa a la pretendida: de la autocalificación a la autoevaluación.* Pueden observarse algunos casos de alumnos que ponen en marcha estrategias calificadoras y justificativas, como puede ser la redacción posterior de la autoevaluación a partir de la nota que previamente quieren alcanzar. Se da el caso de un alumno de 3º ESO, que plantea abiertamente en su autoinforme una evaluación en función de la calificación; es decir, primero dice la calificación que cree merecerse y luego explica porqué.

10. En este sentido, consultar los aclaradores artículos de Tinajas Ruiz (1995) y Barbero 1996)

11. Fue la única vez que se dio este caso en los tres años.

* *La influencia que este sistema de evaluación parece tener durante las clases* (podríamos denominarlos como "*pensamientos preevaluativos*"):

...cuando estás en clase de gimnasia...te pones a pensar en la autoevaluación... - ¡esto lo voy a tener que poner!- .

- Es un poco de tontos. Estás parado en clase y estás pensando: -¡me voy a tener que suspender!-; y al pensarlo haces algo para poder justificar el suficiente (EG, 2º).

C)- TERCER CURSO.

* El aspecto más significativo de este curso es el rechazo de este sistema por una parte minoritaria del alumnado, al no tener en cuenta en la calificación el resultado de tests de rendimiento físico y motor:

me comentan varios alumnos que no están acostumbrados a este sistema. Nunca los han evaluado así (otros años lo han hecho mediante tests, etc...)

hasta el punto de que un alumno de primer curso opta por abandonar a mediados de curso al ver que este año debe esforzarse y trabajar cada día:

Andrés (de 1ºB) me comenta: -"así no se evalúa en Educación Física. Hazme los tests y verás como sí corro y me esfuerzo"-. (Comentarios similares un par de días) *Luego desapareció* (no ha vuelto a venir a clase). *Creo que el suyo es un caso habitual de no dar chapa todo el trimestre, y sacar buena nota por los tests. Al ver que no es así este año, abandona* (DP, 12-03-96).

V.2.- Segundo caso: La utilización de un cuestionario de autoevaluación en un centro de educación primaria.

INTRODUCCIÓN

Al igual que los casos anteriores, esta experiencia se lleva a cabo cuando uno de los componentes del Grupo de Trabajo (A.) es destinado a un centro de Enseñanza Primaria como especialista de EF, y manifiesta su intención de poner en práctica un sistema de evaluación basado en la autoevaluación del alumnado. Por tanto, esta experiencia está estrechamente ligada al funcionamiento del grupo de trabajo (centrado en la temática de la evaluación en EF), cuyo sistema de evaluación presentaremos en el siguiente capítulo (centrado en "*La Evaluación en la Formación del Profesorado*").

1- CONTEXTUALIZACIÓN:

Esta experiencia de autoevaluación en EF se lleva a cabo en un centro de Educación Primaria, con los cursos que aun quedaban del anterior plan de estudios a extinguir (7º y 8º de EGB), durante el segundo trimestre del curso escolar 1995-96.

- El centro escolar.

Se trata de un colegio público de enseñanza primaria situado en una población importante de la provincia de Segovia. El alumnado procede de la misma población y de algunos pequeños pueblos cercanos. El centro está situado en la misma población, con una ratio aproximada de 20 alumnos por grupo, con un total de 11 grupos (incluidos los tres de Educación Infantil). La implantación de la Reforma (LOGSE) llegaba hasta 6º de Primaria, contando además con los antiguos 7º y 8º de EGB (plan de estudios a extinguir). Las instalaciones que posee el centro para el área de EF son bastante deficientes; contando sólo con un patio pequeño con la superficie en malas condiciones, y un porche pequeño para los días de lluvia, en el cual "montan y desmontan" un improvisado "gimnasio" con el material cuando la meteorología obliga a realizar en él la sesión.

El pueblo posee buenas instalaciones deportivas, pero alejadas del colegio (alrededor de media hora andando). En cambio, la dotación del material para el área de EF era aceptable.

Este profesor tenía que impartir dos horas semanales de EF a ocho grupos (los seis grupos de Primaria, y 7º y 8º de EGB), completando su horario con algunas sesiones de plástica, y una de conocimiento del medio; así como la disposición de tres horas semanales para la organización y coordinación del "Deporte Escolar". Como ya hemos indicado, los grupos con que se lleva a cabo la experiencia de autoevaluación son 7º EGB (11 alumnos y 10 alumnas) y 8º EGB (2 alumnas y 12 alumnos).

- El profesor.

Respecto a sus características personales, A. se considera un profesor bastante permisivo, excepto en las cosas que considera importantes para que el desarrollo de las clases sea correcto, como son:

un aceptable comportamiento, interés, ganas de trabajar, entre-

ga de trabajos obligatorios..., y sobre todo respeto a los demás compañeros y al material (ES).

También asegura que llega a situarse muy cerca del alumno, siendo muy accesible para ellos.

Considera que su concepción de la EF no va encaminada al enfoque de rendimiento¹², sino más bien al afianzamiento de conceptos sobre distintos deportes o actividades y, sobre todo, al aprendizaje o afianzamiento de todos los aspectos actitudinales como: interés, esfuerzo, respeto, comportamiento, asistencia,.... Su finalidad principal se encamina a que el alumnado se -"enganche"- a actividades deportivas y que las practiquen después de su periodo escolar; pero siempre manteniendo una actitud de respeto hacia los demás y hacia las normas principales de funcionamiento de la clase. Para conseguir esto cree que en el área de EF el alumnado debe disfrutar de las actividades, pasarlo bien; para lo cual es necesario, entre otras cosas, no ser muy rígido con las normas de actuación...

Dado que creo que es una asignatura donde el alumno debe expresar lo que cada uno lleva dentro; es decir, dejar libertad de actuación (movimiento) que le ayude al discente a buscar su equilibrio personal (no frustrarle con una rigidez de normas, similares a lo que ocurre en otras asignaturas). Pero libertad no entendida, por otro lado, como desmadre o dejar hacer (ES).

2- EXPLICACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN Y LA METODOLOGÍA UTILIZADA.

Este profesor (A.) quería poner en práctica un sistema de evaluación que cumpliera las siguientes finalidades:

- *Hacer partícipe al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la evaluación del mismo.*
- *Afianzar el sentido autocrítico de los alumnos.*
- *Buscar la autonomía del alumno.*
- *Enseñar al alumno normas para que siempre evalúe el trabajo realizado, aspecto que creo que lo refuerza positivamente.*

Desde una perspectiva de investigación colaborativa más global, lo que se buscaba era comprobar la viabilidad de la autoevaluación del

12. Denomina este enfoque como "tradicional".

alumno en el área de EF (y consecuentemente de la autocalificación) como aspecto fundamental del sistema de evaluación, fijándonos en los siguientes aspectos:

- 1- *potencialidad formativa (respecto a otros tipos de evaluación)*
- 2- *momento de aprendizaje (a partir de los errores -toma de conciencia de-)*
- 3- *Credibilidad de los resultados (triangulación con calificaciones previas no comunicadas)*

Respecto a la **metodología utilizada**, se decidió utilizar un cuestionario de autoevaluación del alumno. Este instrumento es una adaptación que realizó el grupo de trabajo a partir de una ficha de autoevaluación del alumno que utiliza el Seminario de EF del I.B. Floridablanca (Murcia), en la que se valora en una escala numérica (del 1 al 5) diferentes aspectos de su trabajo y aprendizaje durante una UD, evaluación o trimestre. En nuestro caso, incluimos los contenidos trabajados en ese trimestre, y reservamos un espacio al final (medio folio) para que el alumno escriba una supuesta "carta" a un amigo contándole sus impresiones sobre las clases de EF en el periodo evaluado (ver Anexo V).

A través de la utilización de este instrumento pretendíamos analizar:

- a)- *La fiabilidad del instrumento, en cuanto a los diferentes aspectos evaluados, y a las autocalificaciones de los alumnos.*
- b)- *Sus posibilidades, ventajas e inconvenientes a la hora de obtener información significativa y veraz para la evaluación del profesor y del proceso de enseñanza-aprendizaje.*

Los datos obtenidos del cuestionario se contrastaron con los resultados de la observación del profesor, registrada en su cuaderno de campo.

Se planificó la posibilidad de llevar a cabo entrevistas semiestructuradas con algún alumno si los datos de la encuesta diferían mucho con la apreciación del profesor.

3- RESULTADOS MÁS RELEVANTES.

A)- **SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE LLEVADO A CABO (SUBDIVIDIDA EN TRES DESCRIPTORES: CLIMA SOCIAL, DEDICACIÓN Y PROCESO SEGUIDO).**

El "clima" escolar en los grupos con los que se lleva a cabo esta

experiencia es valorado como muy positivo. A. considera que las relaciones que se establecen entre el profesor y el alumnado son muy buenas, lográndose un "muy alto nivel de confianza mutua". A estos aspectos les da mucha importancia, puesto que él personalmente los necesita para trabajar a gusto, además de considerarlos claves para la calidad de los procesos educativos.

En lo que se refiere a los aspectos que hemos englobado bajo la denominación de "dedicación" (*interés, esfuerzo, actitud, participación...*), A. lo valora como "muy bueno, desde el principio", respecto a los grupos con los que lleva a cabo esta experiencia de autoevaluación.

En cuanto al **desarrollo de las sesiones y la programación**, este profesor optó por adaptarse a la programación que se había desarrollado en el centro en cursos anteriores, para continuar trabajando en la misma línea que lo había hecho el anterior profesor especialista de EF del centro.

B)- SOBRE EL PROPIO PROCESO Y SISTEMA DE EVALUACIÓN.

- Aspectos positivos.

1- Este profesor considera que el sistema de autoevaluación empleado posee una clara potencialidad formativa, afirmando que la puesta en práctica de la autoevaluación del alumnado ayuda en los dos siguientes aspectos (ES):

- a- *Ayuda a pensar en lo que se ha hecho, a reflexionar sobre ello e interiorizarlo.*
- b- *Ayuda a que el alumno se dé cuenta de que el profesor tiene en cuenta y evalúa esa serie de aspectos; a que sepa que esos aspectos son importantes;*

2- También considera que este sistema de autoevaluación del alumnado posee las siguientes ventajas:

- *Dar responsabilidad al alumno, y que participe en sus propia evaluación y en el proceso de E-A.*
- *Se le refuerza positivamente ya que tiene que analizar su propio trabajo.*
- *Puede ayudar al alumno a ser más autónomo, además de pensar las cosas; no sólo en esto, sino en cualquier aspecto de la vida.*

3- Respecto a la credibilidad y objetividad de los resultados, A. afirma que en esta experiencia su alumnado demostró ser muy serio, realizando la autoevaluación de forma muy correcta y sincera en la mayoría de los casos, de tal forma que las autoevaluaciones y autocalificaciones de los alumnos coinciden con las suyas excepto algunos casos concretos en que habla con ellos de forma particular. Este hecho de que la mayoría de las autoevaluaciones y autocalificaciones coincidan con las que él consideraba, o se infravaloren, le hacen tener en cuenta que:

Los alumnos son más autocríticos de lo que en un principio podemos pensar (CA).

Pero también en este aspecto le quedan algunas dudas. Reconoce que probablemente el hecho de autocalificarse el alumnado, y contrastarlo, sea mucho más creíble que si sólo califica el profesor; **pero que de todas formas "esto no es lo importante". Si no que la clave del proceso, y lo importante y valioso, está en el valor formativo de la autoevaluación, no en la mayor o menor credibilidad de la autocalificación.**

- Inconvenientes.

A. mantiene ciertas dudas sobre la conveniencia de incluir también la autocalificación en el sistema de autoevaluación del alumnado, así como sobre el valor de la autocalificación en sí. Por un lado considera que cuanto más mayor es el alumnado más interesado se muestra por la calificación, y que aunque en un principio sea muy autocrítico y se infravalore, en una aplicación continuada esta actitud puede invertirse. Cree que es fácil que con el tiempo el hecho de tener que autocalificarse modifique la sinceridad que se ha logrado en una sola y primera aplicación.

Esto le lleva a afirmar que mientras la autoevaluación es muy importante, no lo es la autocalificación; y que ambas deben estar claramente separadas.

B. Cree que el único inconveniente claro que posee el sistema es que supone más trabajo para el profesor, ya que luego tiene que analizar todos los resultados, además de diseñar el cuestionario en función del programa impartido.

- Por último, y como **valoración general**, A. realiza una valoración muy positiva del sistema empleado, por dos principales motivos:

1- Por una parte, la realización de la autoevaluación resulta ser completamente novedosa para el alumnado, pues nunca la habían puesto en práctica, ni en EF ni en otras áreas (o al menos eso comentaron al profesor). Esta "novedad" es utilizada por A. como una de las explicaciones por las que los alumnos se lo tomaron bastante en serio y le dieron bastante importancia.

2- En segundo lugar, los resultados fueron muy buenos. El profesor implicado resaltó el alto grado de sinceridad del alumnado y su satisfacción al leerlos-correrlos. A. asegura que para él fue una experiencia muy interesante.

Capítulo VI

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS
DE EXPERIENCIAS DE
EVALUACIÓN COMPARTIDA
EN LA FORMACIÓN
DEL PROFESORADO

Introducción

En este capítulo se presentan algunas experiencias de Autoevaluación y Evaluación Compartida llevadas a cabo en la Formación del Profesorado, en su doble vertiente: La Formación Inicial del Profesorado (en una E.U. de Magisterio) y la Formación Permanente (en un Grupo de Trabajo).

Entendemos que estas dinámicas de Evaluación Compartida poseen una mayor importancia en la Formación del Profesorado que las realizadas en Primaria y Secundaria, por las serias implicaciones que tienen en aspectos como la autonomía docente, la generación de procesos reflexivos y colaborativos, y el perfeccionamiento de la práctica educativa y del profesorado. Estos argumentos han sido desarrollados con mayor detalle en el capítulo IV.

La *estructura de cada caso* gira en torno a los mismos aspectos del capítulo anterior.

VI.3.- Tercer caso: La autoevaluación y la evaluación compartida en la formación inicial del profesorado.

Este estudio de caso se centra en la puesta en práctica de un sistema de autoevaluación del alumnado en Formación Inicial del Profesorado.

Al igual que en el capítulo anterior, en un primer momento intentamos realizar una adecuada contextualización de la experiencia evaluativa puesta en práctica. En un segundo apartado, explicaremos como se desarrolla este sistema de evaluación, así como la metodología utilizada. Por último, presentaremos los resultados más relevantes.

1.- CONTEXTUALIZACIÓN.

Como explicamos anteriormente, este sistema de evaluación se ha puesto en práctica durante los últimos cinco cursos en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia (oficialmente "*EU. Formación del Profesorado*"), en las especialidades de Educación Física y Educación Infantil.

Se trata de un centro universitario relativamente pequeño (tanto en lo relativo al tamaño físico como al número de alumnado y profesorado), por lo que las relaciones humanas y personales se ven facilitadas.

Estas experiencias han sido llevadas a cabo por un grupo pequeño de

profesores y en varias asignaturas, por lo que existen grandes diferencias en aspectos como: horarios, carga teórico-práctica y estructura de la asignatura, características del grupo y del profesor-a...

Una de las características más significativas es que una parte importante del alumnado proviene de otras localidades, y en muchos casos se desplaza a diario para asistir al centro desde ciudades próximas (lo que suele requerir entre una y dos horas de ida y lo mismo de vuelta). Esta situación de "lejanía" influye poderosamente en el desarrollo de las sesiones (llegar tarde o salir pronto para llegar/coger el autobús), y sobre todo en la falta de una mayor participación e implicación en las diferentes actividades que se realizan en el Centro.

Respecto a la composición de los grupos, la especialidad de Educación Infantil se caracteriza por ser predominantemente (y en algún caso exclusivamente) femenina, mientras que la de Educación Física es la única especialidad que tiene una mayor presencia masculina aunque sin demasiadas diferencias.

Un aspecto importante son los motivos por los que inicialmente el alumnado elige estos estudios. Mientras en Educación Infantil las razones más repetidas es que les gustan los niños y/o que quieren ser maestras; en Educación Física hay dos razones predominantes: la primera es cuestión de acceso (no haber entrado en INEF o provenir del TAFAD¹) y la segunda de "vocación" deportiva², pues la mayoría del alumnado proviene del mundo de la práctica y el entrenamiento deportivo (y son precisamente esas experiencias las que les llevan a elegir esta carrera). Es precisamente esta errónea "vocación" la que condiciona poderosamente sus concepciones previas de lo que es "Educación Física" y hace extraordinariamente difícil avanzar hacia concepciones claramente educativas en sus modelos de enseñanza y de profesionalidad docente.

Una última característica a resaltar es que los grupos suelen presentar un número excesivamente elevado de alumnos, lo cual dificulta enor-

1. Los "INEF" son los denominados "Institutos Nacionales de Educación Física", que desde unos años atrás están en proceso de reconversión en "Facultades de Ciencias de la Actividad Física". Los "TAFAD" son módulos de Formación Profesional centrados en la Formación de Técnicos de Actividades Físicas y Deportivas, por lo que su acceso a los estudios universitarios sólo puede realizarse a través de algunas Escuelas Universitarias.

2. Sobre la "vocación deportiva" del alumnado de la especialidad de EF en las EU de Magisterio, consultar también LOZANO (1996), y ROMERO RAMOS (1996).

mente el desarrollo de procesos de E-A más participativos e individualizados.

2.- EXPLICACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN Y LA METODOLOGÍA UTILIZADA.

En lo que respecta a la elaboración del informe de evaluación por el alumnado y la posterior entrevista personal con el profesor, el sistema de evaluación es muy similar al que presentábamos en el capítulo anterior en los casos de Secundaria. Las variaciones más importantes (aparte de la calidad y profundidad de los informes de evaluación y los diálogos a que dan lugar), corresponden al trabajo diario, más concretamente a la continua elaboración y corrección de documentos. El trabajo y aprendizaje diario se refleja en una serie de documentos que elabora semanalmente el alumnado (fichas de sesiones, recensiones de diversos artículos o libros, trabajos sobre diferentes temáticas, cuaderno del alumno-a...). Estos documentos son corregidos y devueltos en un corto espacio de tiempo, y muchos de los aspectos que contienen dan lugar a explicaciones, diálogos, debates o/y aclaraciones en clase. Esto es, la elaboración, corrección y devolución de los documentos permite generar procesos dialécticos y de aprendizaje, tanto entre profesor-alumno como entre los mismos alumnos; además de aportar información sobre el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, y permitir su reformulación y mejora.

Por tanto, los principales instrumentos de evaluación-aprendizaje son los siguientes:

- *Autoinforme Final del alumno-a.* En él se realiza una autoevaluación sobre el propio proceso de aprendizaje, junto con una evaluación (optativa) sobre el proceso del grupo, la asignatura y el profesor.

- *Entrevista personal semiestructurada.* Se realiza con todos los alumnos al final del proceso.

- *Cuaderno del Profesor.* En este cuaderno el profesor va reflejando el proceso de E-A que está teniendo lugar, también suele recoger sus impresiones y reflexiones personales sobre el mismo.

3- RESULTADOS MÁS RELEVANTES.

Este apartado constituye una suerte de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (apartado A) y, especialmente, del sistema de

evaluación desarrollado (apartado B; que constituye, por tanto, un proceso de metaevaluación).

Como ya he explicado en los casos anteriores la formación que aquí reflejamos proviene, en su mayor parte, de las valoraciones del alumnado, recogidas a través de los autoinformes, entrevistas personales y entrevistas informales (reflejadas en el cuaderno del profesor).

A)- SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE LLEVADO A CABO (SUBDIVIDIDA EN DOS DESCRIPTORES: CLIMA SOCIAL, LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE).

A.1.- CLIMA SOCIAL.

Este descriptor se refiere al "ambiente" en que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Este "Clima" se manifiesta, sobre todo, en la calidad de las interacciones que se establecen entre el profesor y el alumnado (*relación profesor-alumno*), así como las que se establecen entre los diferentes alumnos (*relación grupal e interalumnado*).

En lo que se refiere a la *relación profesor-alumnado*, suele valorarse positivamente:

Relación cordial y sincera; fácil acceso, comunicación, e intercambio de ideas,... (IsFA).

La mayor parte del alumnado refleja (y verbaliza) su valoración del clima creado desde una perspectiva de "características del profesor"³.

Personalmente considero que el establecimiento de este tipo de "clima" no es sólo cuestión de que el profesor lo facilite, promueva, y/o posibilite, sino de que el alumnado (o al menos una parte importante del mismo) también se implique. Realmente la posibilidad de realizar un trato individual y personalizado en una enseñanza universitaria, y cuando se trabaja con grupos excesivamente numerosos (entre 65 y 86 alumnos), resulta ciertamente complejo. Así se encuentra reflejado y valorado por el propio profesor (CP) y algún alumno (EG). Pero es precisamente ese trato personal (el saludo personal y uno a uno al comienzo de

3. Ver primer caso.

cada sesión, la entrega, corrección y devolución individual de las fichas de las sesiones, el esfuerzo por utilizar los nombres propios de cada alumno...) uno de los aspectos que más se valoran; quizás también en parte por la dificultad que conlleva con un grupo tan numeroso, y por lo inusual que resulta en esta etapa formativa.

En cuanto a las *relaciones entre alumnos y el clima grupal*, hay grandes diferencias entre unos grupos y otros, en función del curso y la especialidad; desde los grupos con buenas relaciones entre el alumnado, hasta los grupos con fuertes enfrentamientos y tensión entre los diferentes miembros; en este último caso lo habitual es que el alumnado sólo se relacione con su pequeño grupito de "amigas-os". En los casos en que existe este tipo de clima grupal sólo aparecen referencias en algunos autoinformes, pero no suele ser verbalizado y a veces ni reconocido.

Las más numerosas son las valoraciones positivas sobre la participación e integración del alumnado en las diferentes sesiones (fundamentalmente en las prácticas), especialmente cuando ha existido una evolución positiva del grupo a lo largo del cuatrimestre. Estas evoluciones parece deberse al mayor conocimiento que se produce entre ellos durante la realización de las sesiones prácticas y los lazos de amistad que a partir del mismo se crean (esto es, cuando "el cuerpo" sale del aislamiento individualista de un aula lleno de hileras de sillas y mesas⁴, y pasa a un espacio abierto donde tiene que interactuar con otros "cuerpos", el establecimiento de relaciones personales con los otros se ve poderosamente fomentado y favorecido. Es uno de los privilegios de la Educación Física):

- *Al final éramos un grupo bastante compenetrado; al principio formábamos grupitos (IFA).*
- *Aunque llevábamos un año juntos no había ambiente de compañeros, y este tipo de trabajo ha servido para romper el hielo entre nosotros (IFA).*

4. Es curioso como "el cuerpo" es el gran olvidado en la escuela, el no tratado, el no considerado, el obviado...e incluso en muchos casos el no deseado (siempre anda "moviéndose y molestando" cuando queremos desarrollar "otros aprendizajes. Sobre la importancia y la urgencia de tener en cuenta el cuerpo en la escuela, y de realizar un correcto tratamiento educativo de lo corporal consultar la interesante obra de VACA ESCRIBANO (1987, 1989, 1994, 1995, 1996).

A.2.- LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

Las asignaturas impartidas son valoradas (en términos generales) como -"interesantes", "útiles", y "divertidas"- (IsFA). Este tipo de valoraciones me plantea más dudas y problemas que satisfacción, pues son indicativas de los modelos de EF que subyacen, más no es el momento de entrar en esta temática. Otra de las valoraciones que se repiten constantemente es que se hace trabajar mucho ("demasiado", en la mayoría de los casos).

Respecto al **aprendizaje** predominan las valoraciones positivas; por ejemplo las que se refieren al haber realizado una buena conexión y complementación entre teoría y práctica, entre el aprendizaje teórico y el desarrollo práctico del temario. Los dos principales motivos de este resultado parecen haber sido la estructuración de la asignatura en sesiones semanales teóricas y prácticas, y la obligación de elaborar una ficha de observación y análisis por cada una de las sesiones prácticas llevadas a cabo:

nos ayuda a tener una continuidad en la asignatura, pudiendo relacionar lo realizado en la práctica con lo explicado teóricamente (IFA).

En este sentido las fichas juegan un importante papel, pues:

Ayudan a la reflexión y profundización de los aspectos tratados en la sesión (IFA, 16).

Un aspecto importante es la valoración de "utilidad", "practicidad", "aplicabilidad" y "provecho" (para su formación actual y su futuro profesional) respecto a los procesos de E-A que se han desarrollado. En algunos casos se trata de una valoración puramente instrumental, ya que entienden las prácticas realizadas (y recogidas en fichas) como recetas a reproducir cuando trabajen como profesores. Este tipo de valoración instrumental de lo práctico como "lo útil" les lleva a despreciar el conocimiento teórico⁵:

5. Qué considero más bien propia de una racionalidad técnica. Son numerosos los autores que han comprobado como estas posturas dan lugar a un proceso de socialización profesional en las prácticas caracterizado por actuaciones acríticas y reproductoras. RODRÍGUEZ ROJO ET AL. (1995: 290) explican esta tendencia docente hacia el conocimiento "pragmatista" y el desprecio de la teoría; y ZEICHNER (1987) resalta la amplia extensión del mito de "las prácticas" como necesariamente positivas, y cuanto más mejor.

- *De esto es lo que tenemos que aprender (de la práctica verdadera) y no de tontas teorías (ya que libros y fotocopias los encontramos a nuestra disposición en cualquier momento). La propia Educación es una práctica, de manera que deberían emplearse más horas prácticas (IFA, 4).*
- *Para mí a la hora de aprender algo me vale más la práctica que la teoría, ya que la teoría sin práctica no es apenas nada en este caso (IFA, 15)⁶.*

Este tipo de valoraciones dio pie a interesantes debates sobre el peligro de la práctica irreflexiva, y la importancia del conocimiento y la fundamentación teórica sobre la práctica si se quiere poseer una mínima autonomía profesional.

B)- SOBRE EL PROPIO PROCESO Y SISTEMA DE EVALUACIÓN.

En esta categoría voy a analizar la adecuación del sistema de evaluación que se está desarrollando e investigando; sus ventajas e inconvenientes

B.1.-VENTAJAS.

La mayor parte del alumnado que entra a valorar (y a reflexionar sobre) el sistema de evaluación empleado lo valora positivamente. Habitualmente afirman que les gusta y adjuntan sus razones. Algunas de ellas son las siguientes:

- * El desarrollo de la capacidad de reflexión y autocrítica:

veo muy buena idea el plantear una evaluación a los alumnos, pudiendo así ser autocríticos con nosotros mismos, a la vez que ayudamos al profesor a analizar su metodología (IFA, 17).

- * La evaluación como tarea compartida; y no exclusiva del profesor:

La propuesta de evaluación para valorar esta asignatura me parece original, innovadora... y sobretodo una fórmula para hacer de la evaluación una tarea compartida, no sólo del profesor (IFA, 28).

6. Sobre los efectos, y peligros, de este tipo de concepciones anti-teóricas e intelectuales del profesorado, ver HABERMAS (1974), GIROUX (1990) y FREIRE (1990).

* El haberle permitido, por primera vez en su ya largo paso por el sistema educativo, la posibilidad de autoevaluarse formalmente:

(hablando sobre la redacción del autoinforme) *"Yo valoro el tener esa oportunidad. Ya no me acuerdo de las críticas qué ponía, pero sí me acuerdo que ponía varias veces que era la primera vez que tenía esa oportunidad"* (EG).

* La coherencia entre el discurso teórico y la práctica real en la Formación Inicial del Profesorado:

A mí lo que más me gusta del sistema este es que por lo menos es una alternativa. O sea, siempre se nos está hablando, toda la carrera, todos los profesores, que cuando seamos profesores de primaria que la nota no es lo más importante, que el examen no se qué, que tal,... pero luego al final todos los profesores tienes un cuatro y es esa nota, tienes un siete y es esa nota; y te pueden haber estado todo el curso hablando de que tal y de que cual, pero es así. Entonces por lo menos ves una alternativa, o por lo menos a mí me da la esperanza de decir, -bueno, pues hay otras formas; se puede hacer y se puede llevar a cabo-, y ya te abre una puerta (EG)

Así como el haber comprobado y experimentado en primera persona que sí existen alternativas; que son reales, posibles y viables:

Realmente esta persona me ha demostrado que se puede trabajar así. Para mí eso es lo más importante. Y luego aparte ya de que funcione mejor o peor, o haya más discusiones con las notas. A mí lo que más me gustó es eso, tú pensar y ser consciente de que se puede hacer, de que no es algo que viene en los libros, y que te dicen, y que es muy bonito y ya está, sino que realmente se puede hacer. (EG)

B.2.- LAS DIFICULTADES Y LOS INCONVENIENTES.

Lógicamente también se reconoce la dificultad que encierra su correcto funcionamiento, como por ejemplo:

* la dificultad de asumir la crítica y realizar la autocrítica:

Creo que esta propuesta de autoevaluación es importante, porque significa ser crítico consigo mismo.... lo difícil es evaluarse a uno mismo, aceptar tanto lo que hacemos bien como lo que hacemos mal (IFA,43);

* la dificultad que encierra la carencia de hábito:

La autoevaluación le cuesta a la gente (irá metiéndose, pensar, escribir), pero poco a poco irán entrando ;

* el "corte", y la "vergüenza" que siente parte del alumnado en la entrevista personal (EP,26,44; y EG):

Por otra parte, el tema de la entrevista también lo valoro como bastante positivo, aunque es un poco lo que comentáis todos, era la primera vez que usaba este método de evaluación, que el profesor te pregunte y haya un intercambio de valoraciones, de lo que tú piensas, de lo que puede aportar cada uno..., me pareció muy positivo; lo que pasa es que también me parece muy cortante... (risas comunes); o sea al principio, ahí con el profesor, y -¿Qué tal?-, -pues bueno-,... (EG);-

* así como sus "peligros"; el más importante es el hecho de convertir la entrevista personal en una negociación calificativa, en un "mercadeo" de "notas":

También depende del caso del alumno, pero a veces parece que es un negocio; estás negociando la nota, pero... en plan negocio (EG).

Lógicamente, también se recogen algunas críticas sobre este sistema; especialmente sobre la realización de una entrevista personal y la utilización de una autoevaluación de carácter nominal:

Considero que una reflexión y crítica sobre la asignatura no debe ser nunca ni obligatoria ni ir firmada puesto que al profesor le debe interesar el resultado general de la crítica y no la opinión personal de cada alumno (IFA,7).

B.3.- UN ASPECTO CONDICIONANTE.

Por último creo fundamental señalar como el clima existente, la relación que se establece profesor-alumno, es uno de los aspectos básicos fundamentales para que este sistema de autoevaluación pueda llevarse a cabo con garantías de adecuación y credibilidad (WOOD, 1986:107). También lo ven así algunos alumnos:

...pero también es más fácil hacerlo por el trato que has tenido (porque eras como más cercano); con otros profesores, sí te lo man-

darán, sería más difícil, porque no hay esa proximidad, esa relación (EP,38).

De esta forma, la confianza mutua entre profesor y alumnos se convierte en condición previa para que la autoevaluación posea el sentido, la utilidad y el significado que se busca: *—Lo más importante—*, según un alumno (RE), así como *—la autenticidad—* (sinceridad, implicación; por ambas partes).

B.4.- LA CALIFICACIÓN.

Respecto al tema de la calificación, el primer aspecto que voy a tratar es el considerable número de alumnos que dicen no atreverse, no saber, no gustarles, darles vergüenza, o no poseer capacidad para auto-calificarse:

- *Sabes que no me gusta la calificación ni la autocalificación, pero si te sirve de referencia creo que he logrado los objetivos teóricos y prácticos que se pretendían en la asignatura. (IFA,53)*
- *Me resulta difícil autocalificarme, prefiero que me califiquen (IFA,23)*
- *No me gusta ponerme nota (IFA,38).*
- *Yo no soy quién para ponerme mi nota (IFA,8).*
- *Lo de la autocalificación me parece imposible —al igual que al calificar— ser correcto; lo único que puedo decir es que he puesto todo el interés que me ha sido posible;*

Otros (al igual que en secundaria) explicitan su negativa, su resistencia a autocalificarse, ya que ese es “trabajo” del profesor⁷:

Creo que debes ser tú quién tengas en cuenta lo realizado a lo largo del cuatrimestre. Sé qué es una labor ingrata pero así te lo exigen y no se puede evitar ¿verdad? (IFA).

Un tema que surge continuamente es el de la *problemática de la calificación*, y más concretamente de este sistema de autocalificación. Son varias las fuentes de datos que registran información sobre cierto grado de descontento en parte del alumnado por las calificaciones decididas, al entender que en ellas hay un claro agravio comparativo:

surge un pequeño debate común sobre un aspecto negativo; las

7. Ver también WOODS (1986:109) y GRUNDY (1991:169).

valoraciones comparativas sobre las calificaciones. Como “la gente” estaba bastante de acuerdo con el proceso y los instrumentos utilizados (fichas, autoinforme, entrevista, autocalificación...), pero que había mucha gente quemada por el acuerdo que había habido (sic) en las calificaciones finales. Surgen comentarios del tipo: —No es lo mismo mi notable que tu notable, o que tu sobresaliente—. Se establecían comparaciones. (EG)

X. me estuvo comentando que la calificación no reflejaba los diferentes procesos seguidos por las personas; entre los sobresalientes hay realidades muy diferentes (de aplicación, de trabajos, de elaboración de documentos). ¿Como ajustar eso? ¿Como buscar esa “justicia”, esa precisión? Yo le comenté su dificultad. Me comentó que había esperado a que las notas estuvieran puestas para decirme, porque no quería que pareciera que pedía más nota (para que no se confundiera el tema) (DP,4-III-97).

Otros entienden que entrar en dinámicas de autocalificación puede dar lugar a procesos de falta de sinceridad, y de “peloteo” (de -falta de “autenticidad”- (RE)):

Este punto (autocalificación) no me parece “muy bien”, porque aquí sí se podrían decir muchas tonterías, incluso se podría ver el peloteo o un cierto peloteo. Pero como no soy partidaria de estas cosas por eso este punto me da “un poco de cosa” (y siento la expresión) (IFA,5);

o que las autocalificaciones no son demasiado fiables, la posibilidad de que el interés por una mayor calificación te lleve a engañar al profesor (EP,13; y EG)⁸.

Otro tema que surge, con cierta timidez pero el suficiente número de veces como para ser tenido en cuenta, es el del temor al uso que luego se hará de la información, así como las dudas sobre la trascendencia de la autocalificación:

Tenías cierto miedo, o respeto, a decir lo que pasa porque... a lo mejor influye en la nota. Llega el momento de poner tus valoraciones, tus sensaciones..., y lo intentas poner las más sinceras posibles, pero siempre te queda el temor de ¿y si lo utiliza para luego...? (EG)

8. También reflejado en SANTOS GUERRA (1990) y CASANOVA (1995).

Para concluir, tan sólo señalar que son varios los alumnos que de "motu" propio optan también por calificar al profesor y a la asignatura. Uno de ellos es un caso especial, pues a pesar de no querer autocalificarse si lo hace con el profesor (conmigo):

Sabes que no me gusta calificar pero como hay que "poner" algo, en cuanto a la relación profesor-alumno un 8, en cuanto a esfuerzo para que aprendamos algo un 9 y en cuanto a estructuración de la asignatura un 8. Estarás conmigo que la perfección en educación nunca la alcanzaremos si aspiramos a ser grandes maestros. (IFA, 33).

VI.4.- Cuarto caso: La evaluación en la formación permanente del profesorado. El caso de un Grupo de Trabajo.

Este último caso se centra en el papel que juega la evaluación (más concretamente la Autoevaluación y la Evaluación Compartida) en la Formación Permanente del Profesorado. Desde nuestra experiencia entendemos que son fundamentalmente dos las líneas de trabajo a desarrollar:

- * por una parte el desarrollo e investigación de prácticas evaluativas en la enseñanza de la EF acordes con nuestros planteamientos pedagógicos (evaluación formativa y compartida);
- * y por otro, la utilización de procedimientos de autoevaluación grupal y colaborativa en los procesos de evaluación de las actividades de Formación Permanente desarrolladas.

Vamos a presentar los resultados de esta doble vía de trabajo a través del la evolución de un Grupo de Trabajo (cuyo funcionamiento se basa en dinámicas de Investigación-Acción) en los últimos seis años. En este tiempo el grupo ha sufrido varios y marcados cambios, tanto en sus componentes y en las condiciones personales y laborales de los mismos, como en la dinámica de trabajo y vías de investigación abiertas, a pesar de lo cual la puesta en práctica e investigación de experiencias innovadoras de evaluación en Educación Física en los diferentes niveles del sistema educativo ha sido un tema siempre presente y recursivo. Esperamos que todos estos aspectos queden correctamente reflejados en los siguientes estudios de casos, y sean útiles a otros grupos de profesores de EF interesados en desarrollar procesos de formación permanente de naturaleza colaborativa.

4.1.- CONTEXTUALIZACIÓN.

4.1.1.- La puesta en marcha de un grupo de trabajo de I-A.

El grupo comenzó a funcionar durante el curso 1994-95, contando con la asistencia más o menos regular de doce profesores.

Su primera característica clave es la fuerte heterogeneidad existente en aspectos como: experiencia, tipo de centros de destino, edad, situación laboral, formación inicial...; pero son sobre todo las diferencias en cuanto a motivación, inquietudes, y forma de entender la EF, las que marcan unas:

barreras casi infranqueables que limitan el funcionamiento del grupo (IFA,6).

Esto podía ser una fuente importante de conflictos a la hora de debatir aspectos más polémicos de la EF, o de centrarse en los temas a tratar y su desarrollo práctico; pero también era una fuente de enriquecimiento mutuo (puntos de vista, aspectos a estudiar, observaciones...), y desde luego una ventaja a la hora de triangular y validar las diferentes experiencias que se llevan a la práctica de forma consensuada.

Los ciclos de I-A (Investigación-acción) desarrollados durante este curso se centraron en la puesta en práctica de algunos sistemas de autoevaluación del alumnado, pero sin demasiada convicción ni continuidad y, en algunos casos, con enfoques y finalidades un tanto preocupantes. Estas experiencias se analizan con mayor profundidad en el tercer apartado.

4.1.2.- El segundo año de funcionamiento. La evaluación como eje básico de trabajo.

El funcionamiento del grupo durante su segundo año estuvo fuertemente condicionado por la fuerte modificación de nuestra situación docente (destinos docentes en centros muy lejanos, acceso a nuevas etapas educativas...), hasta el punto de casi desaparecer en un principio, modificarse fuertemente su funcionamiento y verse reducido de forma muy importante. El grupo quedó definitivamente compuesto por una profesora y cinco profesores de EF, que desempeñaban su labor docente en tres niveles del sistema educativo (Primaria, Secundaria y Formación Inicial del Profesorado).

La fuerte reducción del número de componentes del grupo había

dado lugar a una fuerte cohesión de planteamientos, a un nuevo carácter internivelar y a la posibilidad de conexión entre Formación Inicial y Permanente del Profesorado de EF. También permitió crear un ambiente relajado y de confianza que favorece enormemente este tipo de dinámicas colaborativas:

Las características del grupo las considero muy apropiadas para avanzar en la línea de trabajo colaborativo que define el nombre del grupo. Tanto por los diferentes niveles educativos en que se trabaja, como por la disposición de apertura que mostramos (IFA,2).

Por las condiciones laborales y geográficas, el grupo se veía obligado a reunirse en fines de semana (normalmente con una periodicidad quincenal) y vacaciones, lo cual supuso una serie de limitaciones.

Durante este curso llevamos a cabo diferentes ciclos de I-A sobre cuatro grandes núcleos temáticos: la formación inicial del profesorado, la EF en la Escuela Rural, la utilización de "Ambientes de Aprendizaje"⁹, y (como no) la evaluación en los diferentes niveles educativos.

4.1.3.- El tercer año de funcionamiento. La estabilización.

Durante el tercer año de funcionamiento del grupo (curso 1996-97), se fue consiguiendo cierto grado de estabilidad y notables perspectivas de continuidad. Por otra parte, en este tercer año de funcionamiento se apostó de una forma mucho más clara y decidida por el carácter internivelar del grupo. Estamos convencidos de que la comunicación entre los diferentes niveles del sistema educativo deben ser fluida y bidireccional, así como la conexión entre la formación inicial y permanente del profesorado de EF; aunque mas bien se trata de una tarea inacabada, de una senda a recorrer, conocer y perfeccionar.

Una vez más, la evolución del grupo estuvo fuertemente influenciada por las modificaciones ocurridas en las situaciones laborales y personales; así como por las incorporaciones de nuevos profesores.

Al igual que en el curso anterior, el grupo presentaba una cohesión bastante alta en cuanto a planteamientos educativos, perspectivas curri-

9. Ver BLÁNDEZ ÁNGEL (1994, 1995a, 1995b).

culares en EF, experiencia e intereses. Probablemente las diferencias más marcadas se dan en la dedicación e implicación, situación en la que influyen múltiples causas: situación laboral, experiencia en la dinámica de trabajo, disponibilidad de tiempo, participación en diferentes procesos de investigación educativa...

Los ciclos de I-A desarrollados giran en torno a los siguientes temas: la elaboración de un vídeo informativo sobre las características de la enseñanza de la EF en la Escuela Rural, el cómo abordar la iniciación deportiva en Primaria, y la continuación del contraste y análisis de los diferentes sistemas de evaluación que se venían poniendo en práctica.

4.1.4.- El cuarto y quinto año de funcionamiento. La escuela rural como eje de trabajo principal.

En los dos últimos cursos (1997-98 y 98-99) el grupo de trabajo ha continuado evolucionando ligeramente en cuanto a composición (algunos miembros lo han ido dejando por circunstancias personales, y otros nuevos se han ido incorporando), pero en cambio se ha centrado de una forma prioritaria en una realidad educativa concreta: la enseñanza de la EF en la Escuela Rural.

A lo largo de los últimos seis años hemos comprobado como esta temática se haya en una clara situación de marginalidad en cuanto a información y formación del profesorado sobre dicha realidad, dotación de recursos, existencia de material curricular específico, atención en la investigación educativa... Pero en cambio es la realidad cotidiana de cientos de profesoras y profesores, que por el desconocimiento y falta de formación (e información) específica que predomina, es vivida en muchos casos como problemática, difícil y preferiblemente evitable; cuando en realidad es un contexto lleno de posibilidades educativas y de enriquecimiento profesional.

4.2.- EXPLICACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN Y LA METODOLOGÍA UTILIZADA.

En lo referente a la puesta en práctica, y análisis e investigación, de diferentes sistemas de evaluación formativa y compartida por los miembros del grupo, la metodología de trabajo agrupa a una serie de métodos como: análisis de documentos, presentación de informes de estudios de caso, cuadernos del profesor, grabaciones audio y vídeo, cuestionarios, etc...

En lo que se refiere a la evaluación del propio proceso de Formación Permanente, está basado en tres actividades:

- La elaboración de actas de cada sesión, basadas en la toma de notas y la grabación en audio. Esta labor se realiza de forma rotativa por todos los miembros del grupo. Al principio de cada sesión se lee el acta de la sesión anterior, para favorecer la continuidad del trabajo, y permitir las readaptaciones que se considere conveniente realizar.
- La redacción de un Informe Final de Autoevaluación; elaborado por cada uno de los componentes.
- La lectura y análisis grupal de los informes de los componentes. Esta actividad se realiza durante la última sesión, dedicada a la evaluación final del seminario y la toma de decisiones sobre su continuidad y dinámicas de trabajo para el siguiente curso.

4.3- RESULTADOS MÁS RELEVANTES.

A)- SOBRE EL PROCESO DE TRABAJO COLABORATIVO.

A.1.-Limitaciones

- Una de las problemáticas que han estado siempre presentes, especialmente durante los primeros años de funcionamiento como grupo de trabajo, han sido las relacionadas con los *sentimientos de inseguridad y confusión ante las dinámicas colaborativas de Investigación-Acción (I-A)*: el miedo a la labor investigadora sobre las propias prácticas, al no sentirse preparados, al desconocimiento de la metodología, a los cambios en las propias prácticas y planteamientos docentes, a las dinámicas de trabajo colaborativo...¹⁰
- La siguiente posee una relación directa con los sentimientos de confusión y duda, pues se trata de la manifiesta *falta de cultura colaborativa* entre el profesorado; la ausencia de hábitos, de formación y experiencia en trabajos colaborativos. Esto dificulta enormemente un funcionamiento correcto como grupo de trabajo, por ejemplo en aspectos como:
 - el entender que la responsabilidad del funcionamiento del grupo es

10. ELLIOTT (1986:17) explica como, durante estos procesos, suelen darse estas pérdidas iniciales de confianza y la necesidad de apoyo que requiere el profesorado para superarlos.

de todos y cada uno de los componentes (y no sólo de los que desempeñan la función de coordinadores);

- interesarse y participar en todos los casos y problemáticas que se tratan en el grupo, y no sólo en los suyos propios y semejantes. En muchas ocasiones, especialmente en los primeros años, algunos de los componentes del grupo no prestaban demasiada atención cuando estábamos tratando los casos de otros compañeros, como si el análisis de cada caso sólo correspondiera al coordinador y el profesor interesado
- concebir las dinámicas de funcionamiento como "*cursos*" en los que se va a "*recibir*" información de un ponente y a realizar las actividades de formación que el sugiera, más que de un grupo de trabajo autónomo que trabaja sobre su propia práctica y decide sobre que aspectos y como.

En uno de los informes finales se refleja esta temática:

Uno de los peores sabores de boca que me quedan es que siempre me daba la impresión de que se desconectaba cuando no se estaba tratando el tema propio. Sí somos un grupo colaborativo, significa que todos los temas son de todos (aunque haya un principal implicado o responsable), que todos los preparamos, pensamos en ellos, trabajamos en ellos, hablamos de ellos, ¡Participamos y colaboramos!. Y creo que esto no ha sido así. Sigue predominando (o saliendo) el espíritu individualista, aunque a veces no seamos conscientes. Superar esto requiere: primero, ser conscientes de ello, y segundo, un esfuerzo continuo de atención y voluntad (implicarse) (IFA,2).

- La tercera de las limitaciones con que nos hemos encontrado es *nuestra recurrente tendencia a abrir muchas líneas de I-A*; a plantear más ciclos de I-A de los que son posibles desarrollar con el calendario existente; a *querer abarcar y estudiar más aspectos que los que las limitaciones del tiempo permiten*. Esto nos llevo, en varias ocasiones, a no poder profundizar demasiado en varias de ellas, para poder realizar correctamente las que considerábamos prioritarias.

Creemos que esta infravaloración del tiempo, esfuerzo, trabajo y dedicación que requiere cada ciclo de I-A puede ser uno de los errores más habituales cuando no se tiene experiencia en este tipo de dinámicas colaborativas.

A.2.- Posibilidades

- Una de las ventajas más claras de estos procesos de trabajo colaborativo es su gran potencial para el desarrollo de conocimiento y perfeccionamiento profesional, así como la utilidad que tienen para los participantes, ya que se centran en aspectos concretos de la propia práctica docente de los componentes y permiten una estrecha conexión entre teoría y práctica educativa¹¹.

- La segunda de las ventajas y posibilidades tiene que ver con la conexión con otras realidades educativas y con otros grupos de trabajo. En este sentido, las temáticas tratadas nos han conducido a organizar y participar en diferentes actividades de formación permanente (Jornadas de Intercambio de Experiencias o Temáticas, Cursos de Verano, Encuentros profesionales, congresos, etc...) a través de las cuales hemos contactado con otros grupos de trabajo y conocido otras experiencias y planteamientos, de forma que nuestro bagaje profesional se ve fuertemente ampliado y enriquecido.

- La tercera de las posibilidades está centrada en la continuación de los procesos de reflexión compartida, intercambio, colaboración, apoyo mutuo, autonomía... Esto es, la continuación de las dinámicas colaborativas de investigación y perfeccionamiento de nuestras prácticas docentes, así como de nuestras líneas de investigación sobre la enseñanza de la EF; intentando alejarnos de formas de I-A técnicas, avanzando hacia otras más prácticas, reflexivas y emancipativas (GRUNDY, 1991:80).

B)- SOBRE LA EVALUACIÓN DE (Y EN) LOS PROCESOS DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO.

Dentro de este apartado vamos a analizar dos perspectivas diferentes de la evaluación. Primero trataremos la evaluación como núcleo temático de estudio e investigación; esto es, como contenido sobre el cual se produce la reflexión y el debate compartido en el grupo, y como práctica educativa (evaluativa) sobre la que centra el ciclo de I-A llevado a cabo.

11. En ELLIOTT (1986, 1990, 1993), CARR y KEMMIS (1988) y CARR (1996), entre otros, pueden encontrarse referencias sobre la utilidad de los procesos de I-A para los participantes en los mismos, al estar centrados en su propia práctica educativa.

A continuación analizamos el propio sistema de evaluación del proceso de Formación Permanente del Profesorado llevado a cabo.

B.1.-La evaluación como núcleo temático de estudio e investigación

La temática de la evaluación en EF (y más concretamente las diferentes formas de autoevaluación y evaluación compartida) ha constituido una línea de trabajo e investigación a lo largo de los cinco cursos que lleva funcionando el grupo. Vamos a realizar un breve repaso de los diferentes ciclos de I-A que sobre esta temática se realizaron.

Durante el primer año de funcionamiento (1994-95), la evaluación en EF fue el único ciclo de I-A puesto en práctica. Después de varias sesiones introductorias sobre la temática de la investigación-acción, y el análisis personal y conjunto de nuestros planteamientos sobre la enseñanza de la EF y su evaluación, llevamos a cabo un pequeño ciclo de I-A (planificación, puesta en práctica, observación-recogida de datos y reflexión) sobre experiencias evaluativas basadas en la autoevaluación del alumnado.

La mayor parte de los participantes en el seminario consideraron que los resultados fueron "*positivos e innovadores*"; manifestando, en algunos casos, la intención de continuar poniendo en práctica esta experiencia el siguiente curso académico. A pesar de estas valoraciones, diferentes observaciones registradas en el diario del coordinador, actas, informes finales y otros documentos generados, nos generaba una serie de dudas sobre la profundidad del cambio producido en una parte importante del grupo.

Durante los dos siguientes cursos (1995-96 y 96-97) la temática de la evaluación en EF fue tratada con gran profundidad y detalle, especificándose diferentes planes de I-A a poner en práctica. Algunas de estas experiencias ya han sido presentadas anteriormente, por lo que nos remitimos a ellas. A continuación presentaremos algunos de los aspectos e ideas que, sobre la temática de la evaluación, surgen a lo largo de las discusiones y debates que realizó el grupo:

- Uno de los miembros del grupo entendía que la inclusión de la calificación en los procesos de evaluación compartida y autoevaluación mediatiza la evaluación; esto es, el interés del alumno por obtener una calificación le lleva a modificar la autoevaluación, por lo cual esta no

será ni fiable ni sincera¹². Por el contrario, las experiencias acumuladas durante estos años muestran que esta problemática sólo se da en algunos casos, y que tanto la autoevaluación como la autocalificación del alumnado es altamente fiable en la mayoría de los casos¹³; y cuando no lo es, resulta bastante menos fiable la autoevaluación que la autocalificación.

En todo caso es conveniente aclarar que la razón principal por la que utilizamos la autoevaluación no es porque sea fiable, sino porque creemos que es un instrumento formativo y útil para el alumnado y el profesor.

- Otro de los aspectos claves, comentado en repetidas ocasiones, es que no se trata de hacer autoevaluación por el hecho de hacerla (o porque sea una de las líneas de trabajo e investigación abiertas por el grupo), sino que debe ponerse en práctica sólo si se está realmente convencido de su idoneidad y conveniencia.

Es particularmente interesante el caso de un profesor de Primaria que se incorporó al grupo a lo largo del curso, y que ya estaba utilizando una ficha de autoevaluación con el alumnado de segundo y tercer ciclo. Las razones por las que había puesto en práctica este sistema de autoevaluación eran las siguientes:

- *La confianza que tiene en los niños y niñas. Entiende que a estas edades ya se encuentran capacitados para ver sus progresos en un periodo previamente fijado.*
- *Implicar al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.*
- *Entender la evaluación como un proceso, y no como un hecho puntual en el que a veces el niño no puede demostrar lo aprendido por otras razones (miedo, nerviosismo, desmotivación, tener un mal día, haber discutido....).*

12. SANTOS GUERRA (1990) señala la posibilidad de que se den este tipo de efectos en la sinceridad de las valoraciones del alumnado, por miedo, interés u otros motivos.

13. En alguna ocasión hemos comprobado estadísticamente el índice de fiabilidad de las autocalificaciones del alumnado a través del cálculo de los coeficientes de correlación entre los siguientes tres valores: autocalificación del alumno, calificación del profesor y calificación definitiva (que fijan de forma conjunta el alumno-a y el profesor-a tras la entrevista). Los resultados, por grupos de alumnos, suelen oscilar entre el 0.84 y el 0.96, habiéndose dado casos de grupos -clase en que la correlación es perfecta (1.00).

- *Que el alumno asuma su parte de responsabilidad en el proceso de aprendizaje, ya que se encuentra capacitado para ello.*
- *La no existencia de sistemas ni instrumentos de evaluación en el área de EF que le satisfagan totalmente.*

Para concluir, durante los dos últimos años de funcionamiento (1997-98 y 98-99) la temática de la evaluación ha sido tratada sólo en lo que se refiere a la elaboración de material curricular para la enseñanza de la EF en la Escuela Rural; esto es, como diseñar y realizar la evaluación en (Y DE) las unidades didácticas elaboradas y contrastadas.

B.2.- La evaluación compartida de los propios procesos de formación permanente del profesorado.

En este apartado pretendemos realizar un análisis del sistema que utilizamos para evaluar los propios procesos de formación permanente, el funcionamiento y trabajo del grupo. En el apartado anterior (4.2) ya hemos explicado como se realiza. A continuación exponemos las que, tras estos cinco años de utilización, entendemos que son sus principales ventajas e inconvenientes.

B.2.1.- Ventajas.

La valoración general sobre la utilización de este sistema de autoevaluación grupal es positiva, considerándose incluso que es la mejor evaluación que se puede hacer en este tipo de proceso. Nos referimos con esto a su primera gran ventaja (sobre otros posibles sistemas de evaluación) para este tipo de procesos de formación permanente, basados en el trabajo colaborativo: su adecuación; *su coherencia con la dinámica de trabajo que se sigue*; así como su integración en el proceso de I-A (la evaluación como una parte más del proceso de formación).

En segundo lugar se valora el hecho de que este sistema de evaluación sea más: *"personal"*, *"interno"*, *"directo"* y *"profundo"*. Aspectos que se logran fundamentalmente por la contrastación grupal de los informes de autoevaluación. Esto es, no valoramos sólo en el hecho de profundizar en la evaluación del funcionamiento del grupo de forma individual (a través de la elaboración de los autoinformes), sino también el diálogo que surge sobre estas cuestiones y la elaboración de conclusiones por el grupo. Un proceso de reflexión colaborativa *"muy productivo"*, en el que tanto el grupo como cada uno de los componentes sale beneficiado.

Respecto a su posible comparación con otros sistemas empleados habitualmente en la evaluación de las actividades de Formación Permanente del Profesorado (cuestionarios, supervisión externa...), consideramos estos como no adecuados para el proceso de trabajo e investigación colaborativa que llevamos a cabo. Por una parte, la utilización de un cuestionario resultaría excesivamente "frío", "impersonal", y en lo que al análisis y evaluación se refiere, sumamente "superficial" (ES). Por otra parte, en lo que respecta a sistemas de supervisión por el asesor del CPR, u otras personas ajenas al grupo, presentan dos graves inconvenientes:

- * Su incoherencia con las propias premisas de funcionamiento que se establecen para estos grupos: autonomía, propia iniciativa, asunción de responsabilidad...
- * Lo complicado que resulta llevar a cabo una evaluación externa creíble y completa, si no ha asistido a las reuniones y no ha participado de las diferentes actividades que se han desarrollado; lo que es tanto como decir: si no pertenece al grupo.

Precisamente por estas características que acabamos de explicar, consideramos que el sistema de autoevaluación que empleamos y proponemos es el sistema de evaluación más lógico y adecuado. Esto es, "la capacidad de funcionamiento autónomo", "la autonomía y la responsabilidad", "la iniciativa personal y grupal", "el trabajo colaborativo",... son prerequisites, sin los cuales será muy difícil realizar una correcta autoevaluación (igual que será muy difícil que el grupo funcione óptimamente), pero también son características que salen reforzadas de estos procesos¹⁴.

B.2.2.- Inconvenientes.

Los inconvenientes surgidos a lo largo de estos cinco años de autoevaluación compartida están más relacionados con problemáticas en la dinámica de funcionamiento del grupo que con el sistema en sí. En los casos en que no existió una implicación auténtica de algunos componentes, comenzó a carecer de sentido la realización de estas dinámicas de autoevaluación grupal.

14. En este sentido, ELLIOTT (1986b) explica que en formación permanente la responsabilidad no es un fin en sí misma, sino un medio para el desarrollo profesional del profesor.

Un inconveniente de un carácter más "formalista", sería el hecho de no haber preparado ni elaborado el informe de autoevaluación del grupo para la sesión en que se tratan. En algunas de las sesiones de evaluación del grupo algunos participantes no llevaron elaborado el autoinforme (aunque sí preparado). Pero lo que sí solíamos hacer todos era participar e implicarnos de forma clara en los aspectos tratados, de forma que sí se llevó a cabo una auténtica autoevaluación grupal y colaborativa.

Como problema de carácter más contextual, consideramos que en caso de grupos excesivamente numerosos no funcionaría esta dinámica¹⁵, puesto que requiere que los grupos sean pequeños para que pueda ser efectivo el hecho de que todos lean su informe y se dialogue sobre los aspectos reflejados en los mismos. Probablemente en grupos más grandes y numerosos que el nuestro (entre 10 y 20 componentes) habría que hacer una doble fase de trabajo: primero realizar el proceso de autoevaluación colaborativa en pequeños grupos (5-6 personas), para posteriormente realizar una puesta en común entre todos, en la que el diálogo surge a partir de las conclusiones de cada pequeño grupo.

B.2.3.- Decisiones sobre la acción.

Cada año, tras la realización de estos procesos de evaluación del funcionamiento del grupo, tomamos una serie de decisiones sobre el futuro funcionamiento y trabajo del grupo. En este punto vamos a presentar solamente las que hacen referencia a este sistema de autoevaluación compartida:

Sería interesante realizar otra autoevaluación intermedia (no sólo al final del curso), que permita una revisión del funcionamiento y la dinámica grupo más sistemática y rigurosa de la que hemos venido haciendo hasta ahora; así como de la adecuación y desarrollo del proyecto inicial.

Esto es, no realizarla sólo al final, cuando las decisiones tomadas ya sólo cuentan para el siguiente curso, sino realizarla también de forma intermedia, cuando todavía se está a tiempo de reestructurar y modificar el funcionamiento y lo planificado.

Otra de las decisiones tomadas es la de incluir en el informe de autoevaluación un apartado con un carácter más personal; esto es, no sólo

15. GIROUX (1990) plantea esta misma limitación.

realizar la autoevaluación respecto al grupo, sino también sobre uno mismo, ya que sino se suelen diluir las dinámicas y responsabilidades personales.

Incluir también un apartado en que se autoevalúe la implicación personal en el funcionamiento del grupo; como cada uno analiza su trabajo dentro del grupo; y contrastarlo con las percepciones de los demás (ESG).

La conclusión principal a que hemos llegado en este análisis y evaluación del sistema de autoevaluación llevado a cabo (metaevaluación), es el papel clave que juega la realización de la sesión de evaluación de forma grupal y colaborativa. Esto es, aunque la elaboración individual de informes de autoevaluación del grupo permite una reflexión y un proceso de toma de decisiones, adecuación y cambio personal, pierde gran parte de su sentido en este tipo de dinámicas de Formación Permanente si no da lugar a un proceso compartido y grupal de puesta en común, diálogo, reflexión deliberativa, contrastación grupal y directa,...

Aunque el proceso reflexivo individual pueda ser enriquecedor para cada uno, no lo es para el resto. No hay intercambio, ni diálogo; no hay lugar para: "dar y recibir", ni para el enriquecimiento mutuo, ni para la reelaboración y aproximación de perspectivas,.... Es el proceso compartido el que suele dar lugar a un análisis más rico y profundo.

Capítulo VII

ALGUNAS REFLEXIONES, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES A PARTIR DE LAS EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN COMPARTIDA.

Este capítulo está dividido en tres apartados. En el primero analizamos el grado de cumplimiento de las finalidades que le conferíamos a nuestro sistema de evaluación: que esté al servicio del aprendizaje del alumno, de la comprensión (y mejora) del propio proceso de E-A y del perfeccionamiento del profesorado que lo implementa.

En el segundo apartado presentamos unas breves conclusiones sobre las principales ventajas de la utilización de este sistema de evaluación; así como sus limitaciones y los problemas e inconvenientes que han surgido durante su aplicación. Finalmente, en el tercero, explicamos los aspectos que influyen en la puesta en práctica y mejora de este tipo de sistemas de evaluación.

VII.1.- Grado de cumplimiento de las finalidades del sistema de evaluación empleado.

VII.1.1.- ALGUNAS CONSIDERACIONES.

En este apartado vamos a intentar valorar hasta que punto las experiencias de evaluación llevadas a cabo cumplen con las finalidades formativas y educativas que nos marcábamos.

Quizás la primera consideración a realizar es que hemos demostrado que sí es posible poner en práctica sistemas de evaluación basados en la autoevaluación y la evaluación compartida profesor-alumno. Como todo sistema de evaluación tiene sus ventajas e inconvenientes, que dependerán en gran medida del objetivo con que se utilice. En nuestro caso ha demostrado ser tremendamente útil para, y coherente con, nuestras finalidades educativas.

Una gran ventaja, y posibilidad, de este sistema de evaluación es su carácter claramente formativo, orientado a la comprensión y mejora de los procesos de E-A que tienen lugar, así como de los principales implicados en los mismos (alumnado y profesorado). Por otra parte, el desarrollo de estos procesos de evaluación suele ser muy satisfactorio, tanto para los docentes como para la mayor parte de los discentes; además de permitir al profesorado un conocimiento más profundo de cada alumno, así como al propio alumno un mayor autoconocimiento de sus intereses, valores, esfuerzo, aprendizaje...

Es importante remarcar que la correcta utilización de este tipo de sistemas de evaluación, en los diferentes ámbitos educativos, favorece el desarrollo y consecución de procesos educativos más democráticos,

especialmente en lo que respecta a la evaluación de los mismos y la dinámicas de funcionamiento que se establecen.

VII.1.2.- UNA EVALUACIÓN AL SERVICIO DEL PROCESO Y LOS IMPLICADOS.

Respecto a si el sistema de evaluación ha demostrado estar al servicio de los implicados en el mismo y del sistema de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo, el primer aspecto a tener en cuenta es que los tres ámbitos están sumamente interrelacionados, que en las prácticas educativas concretas son difícilmente separables. Tanto el mismo proceso de evaluación como los instrumentos y la metodología de evaluación utilizada, aportan información útil para la evaluación de los tres aspectos a que nos referimos (proceso, alumno, profesor); lo cual era una de las finalidades pretendidas. Considero que es importante que esta interrelación quede clara, y que seamos conscientes de ella, aunque a la hora de presentar los resultados tenga que hacerlo por separado (alumno, proceso E-A, profesorado) para poder diferenciarlos.

1.2.1- Alumnado

En este aspecto se establecen diferencias claras entre el alumnado de secundaria y el de Formación Inicial del Profesorado.

Para el alumnado de formación inicial del profesorado¹, las ventajas más relevantes de este sistema de evaluación parecen ser:

- El hecho de que el alumno sea consciente y participe de su proceso de aprendizaje; lo cual implica la comprensión de la autoevaluación como toma de conciencia del proceso de aprendizaje, y de su significatividad; y como retroalimentación.
- El ayudarles a ser autocríticos sobre su propio proceso y su aprendizaje.
- La posibilidad de colaborar con el profesor en la mejora de su práctica docente; de ayudar al profesor a analizar su metodología.
- Haberles mostrado, y demostrado, que existen alternativas al sistema de evaluación dominante en EF; o como afirma SALINAS (1997:43), demostrar que evaluar de una forma distinta es posible

1. A partir de ahora FIP.

y altamente satisfactoria.

Mientras que en secundaria, los aspectos más destacados son:

- + El desarrollo de la autonomía personal; en lo que se refiere al aprendizaje del alumnado, y su aplicabilidad en la vida cotidiana. En este aspecto influye poderosamente la perspectiva de enseñanza de la EF que se desarrolle, así como todo el sistema de evaluación empleado.
- + La generación de procesos de autoconocimiento y reflexión.
- + El empleo de la autoevaluación como motivación para el aprendizaje. A este respecto han surgido dos vías de acción:
 - * la primera es la utilización de la evaluación compartida para el establecimiento de acuerdos personales con algún alumno sobre su implicación en las sesiones;
 - * la segunda se refiere al hecho de como la perspectiva de la autoevaluación puede motivar a algunos alumnos hacia un mejor aprendizaje en las sesiones de EF.

1.2.2.- Proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo que respecta al proceso de E-A, hemos comprobado reiteradamente, como estas dinámicas de autoevaluación son sumamente útiles para mostrar-detectar los problemas que han existido durante el proceso (así como sus causas), permitiendo la mejora del mismo en los siguientes trimestres y cursos. Además, en lo que se refiere a la Formación Inicial del Profesorado, la importancia de la utilización de este tipo de autoevaluación se centra en su capacidad como generadora de procesos de reflexión y de aprendizaje sus propios procesos de E-A (y sobre su próxima práctica docente).

1.2.3.- Profesorado

En lo que respecta al grupo de profesoras y profesores que han desarrollado este sistema de evaluación, se pueden encontrar valoraciones muy positivas de las diferentes experiencias. Centradas principalmente en tres aspectos:

- la novedad y la innovación que supone.
- (para el profesorado que se muestra especialmente preocupado por

su justicia calificadora), una de las ventajas de este sistema es que ayuda a minimizar el margen de error.

- como la puesta en práctica de estos sistema de evaluación (junto a la participación en los procesos de trabajo colaborativo asociados) genera procesos de reflexión y replanteamiento de la práctica profesional; la evaluación como inductor de cambio².

Aunque, como ya explicamos en el anterior capítulo, percibimos una serie de dificultades en lo que se refiere al desarrollo de procesos de cambios profundos. Para parte del profesorado que participó en el grupo de trabajo este sistema suponía tan sólo un cambio de metodología (2º nivel de cambio)³, mientras que otros sí entienden que se trata de remover y modificar todo el planteamiento didáctico y educativo (tercer nivel del cambio). Somos conscientes de que estos tipos de cambio profesional (que implica remover estructuras de pensamiento) son procesos muy largos, lentos y complejos, que además suelen producir una fuerte implicación personal (ver: SPARKES, 1992; DEVÍS, 1994; HERNÁNDEZ, 1993; GIMENO, 1988:352).

VII.2 .- Entre las limitaciones y las posibilidades.

En lo que respecta a las ventajas de este sistema de evaluación para alumnado y profesorado ya han sido presentadas en el apartado anterior, por lo que no las reiteraremos. En lo que sí vamos a entrar es en el espacio que existe entre las ventajas y las limitaciones, entre las posibilidades y las problemáticas e inconvenientes; un terreno resbaladizo, complejo y confuso que condiciona de forma importante el éxito o el fracaso educativo de este sistema de evaluación.

Yo lo denomino, "*El problema de las consideraciones y usos éticos*".

El problema reside en que este sistema de autoevaluación y evaluación compartida puede ser muy positivo si el alumnado aprende a usarlo con sinceridad, ya que fomenta su desarrollo personal ético y de responsabilidad, así como su crecimiento y madurez personal; pero también puede dar lugar a una dinámica y proceso de aprendizaje suma-

2. En este sentido PÉREZ GÓMEZ (1989:446) habla de la evaluación como vehículo de cambio; como su propósito inicial es facilitar y promover el cambio.

3. Ver FULLAN (1985) y SPARKES (1992a,b).

mente negativo, si sirve para que el alumno aprenda a engañar (especialmente si ve que se puede, y que "*funciona*"; que a los que engañan les va mejor que a los que no).

Respecto a las **limitaciones, problemáticas e inconvenientes**, el inconveniente (o peligro) mayor parece estar generado por la inclusión de la autocalificación, ya que en muchos casos genera la posibilidad de dañar seriamente el sentido de responsabilidad y ética personal del alumnado (así como el de generar injusticias individuales y comparativas): los casos de manipulación de la autoevaluación para justificar la autocalificación que se desea. Esto es, la calificación como mediatizadora del proceso de evaluación. Como ya explicamos en capítulos anteriores, asumimos el riesgo que esta opción conlleva por coherencia con nuestros planteamientos; pero no nos atrevemos a dejar de utilizar sistemas de regulación sobre este aspecto (diálogo y acuerdo conjunto alumno-profesor sobre la calificación definitiva: "*Calificación Dialogada*"), precisamente para evitar esta problemática.

De cualquier forma, el mayor peligro no es la inclusión de la calificación como un aspecto más del proceso de evaluación compartida, sino la errónea tendencia a reducir la autoevaluación a la autocalificación. Esto es, dar lugar a una situación en la que lo que debería ser un anexo final se ve convertido en centro y objeto de todo el proceso. Sobre todo por parte del profesor, cuando por miedo a no controlar el proceso, o ser engañado, dedica a la autocalificación más tiempo y atención de la necesaria; habitualmente estructurando mucho los criterios de calificación y obligando al alumno a explicitar cada uno de ellos. Esta actuación da lugar a dos serios problemas: el primero es que complica el proceso más de lo necesario (especialmente para el alumnado de secundaria); el segundo es que hace que a la calificación se le dé más interés e importancia de la estrictamente necesaria.

Otra problemática que se da en repetidas ocasiones son las reiteradas resistencias del alumnado ante la implantación de este sistema de evaluación⁴. Afirmaciones como: - "*esto es un tontería*" o "*una pérdida de tiempo*"; o preguntas del tipo - "*¿Y esto para qué sirve?*"- (qué jamás se plantean ante contenidos y procedimientos más tradicionales),

4. En este sentido, HULL y RUDDUCK (1981; en HULL, 1986:63) ya explicaban como el alumno actúa como una fuerza conservadora frente a las innovaciones y cambios introducidos por el profesor.

son repetidas con mayor o menor asiduidad. En este sentido, una de los comentarios más curiosos (y que se da en varios institutos de enseñanza secundaria muy distantes) es la idea de que hacemos esto por ser profesores novatos, recién salidos de la universidad; que evaluamos así porque es así como nos han dicho que hay que hacerlo... Probablemente si evaluáramos como se dice y se enseña que hay que hacer no surgirían este tipo de comentarios.

Las "resistencias" que más nos preocupan son las de un porcentaje importante del alumnado que realiza el proceso de autoevaluación y evaluación compartida por cumplir, como mero trámite que hay que pasar, sin ningún tipo de implicación, reflexión ni profundidad.

Actualmente, en lo que se refiere a este sistema de evaluación, mí (nuestro) mayor dilema ético, personal, y profesional, son las **dudas sobre su difusión**; ante la posibilidad de que sea interpretado y utilizado como mera metodología; y lo que es peor, *su uso como herramienta de control e imposición*. Esto es, **las fuertes implicaciones éticas** de este sistema de evaluación; los posibles usos no éticos y formativamente negativos a que puede dar lugar: de control, de relación de poder y dominio mayor de la ya existente; los usos hipócritas, hablar de innovación educativa y evaluación formativa pero utilizar la autoevaluación justo para lo contrario: para reproducir situaciones antieducativas e hipótesis discriminadoras, conservadoras y reaccionarias. Es el problema del no cambio real o el reforzamiento de lo ya existente bajo la apariencia de cambio⁵.

En este sentido, tengo (tenemos) una serie de dudas y dilemas sobre el peligro de difundir este sistema de autoevaluación; en gran parte, tras haber visto durante estos cuatro años algunos de estos casos, y haber ido tomando conciencia del tipo de información que se obtiene con esta metodología cualitativa de evaluación, del poder que supone; y de como esta información y poder puede ser utilizado para hacer daño al alumno, para imponerse, para controlarlo aun más. Estamos convencidos de que pueden ser unas herramientas muy adecuadas para ayudar al alumnado en su crecimiento y desarrollo personal; pero también de que pueden ser unos mecanismos de destrucción personal, de control y manipulación del alumnado, cuando las utilicen profesores que entiendan la docencia

5. Ver SPARKES (1992), BARBERO (1996).

como una batalla profesor-alumnado, como un enfrentamiento en el que es necesario controlar, dominar e imponerse. Es el peligro de considerar este sistema de autoevaluación como una mera técnica; y los delezna- bles usos no educativos a que puede dar lugar (dominio, imposición, manipulación,...).

VII.-3.- Aspectos a tener en cuenta para la puesta en práctica y perfeccionamiento de estos sistemas de evaluación.

VII.3.1.- LA PUESTA EN PRÁCTICA DE SISTEMAS DE EVALUACIÓN COMPARTIDA: ASPECTOS CLAVES Y CONDICIONES PREVIAS.

En este apartado vamos a enumerar algunos de los aspectos que consideramos básicos para poder poner en práctica estos sistemas de evaluación compartida:

- Establecimiento de una relación profesor-alumnado basada en la confianza mutua, el diálogo y la comunicación bidireccional.
- Estar fuertemente convencido de su conveniencia, así como poseer una firme decisión de llegar hasta el final y asumir las problemáticas, resistencias e inconvenientes que surjan a lo largo de su puesta en práctica (especialmente en lo que se refiere al hecho de renunciar al poder y control que da el uso tradicional de la calificación).
- Adaptar el sistema de evaluación a emplear al propio proyecto curricular. Esto es, lograr el mayor grado posible de coherencia respecto a perspectivas de EF, modelo curricular, y teoría pedagógica en que se basa.
- Adecuar los instrumentos a las características del alumnado (madurez personal, capacidad verbal, interés,...). En este sentido, creemos que el sistema de autoevaluación y evaluación compartida establecido debe ser progresivo y adaptado.
- La entrevista personal suele convertirse en un momento fundamental de evaluación compartida y dialogada, especialmente cuando los autoinformes elaborados presentan una baja calidad e implicación o serias deficiencias. Esta situación nos la hemos encontrado, principalmente, en los primeros cursos de ESO.

VII.3.2.- ALGUNAS PROPUESTAS RESPECTO A LA NECESARIA ADECUACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS Y EL PERFECCIONAMIENTO DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN.

Tras las experiencias realizadas durante estos años y los estudios de caso presentados, proponemos las siguientes adecuaciones a la hora de adaptar los sistemas e instrumentos de evaluación a las características de los centros, grupos y alumnado:

- Creemos que para los grupos de primer ciclo de ESO (y equivalentes) es preferible el desarrollo y utilización de cuestionarios de autoevaluación en vez del autoinforme, excepto para alumnos con especial madurez personal y/o mayor capacidad verbal, a quienes se les puede sugerir la realización de un autoinforme, presentado como una "carta"⁶.

- Entendemos que la utilización de autoinformes adquiere todo su sentido en el segundo ciclo de Formación Profesional, a partir de segundo de BUP, y en el nuevo Bachillerato. Sobre su utilización en el segundo ciclo de la ESO y primeros cursos de BUP tenemos serias dudas.

La elección de los cuestionarios de autoevaluación o el autoinforme, como instrumento trimestral recopilador de la autoevaluación del alumnado, dependerá fundamentalmente de la madurez de cada grupo específico de alumnos y de su capacidad verbal (además de las condiciones anteriormente explicadas: relación profesor-alumno, etc...).

- Hemos comprobado que la entrevista individual posee un enorme potencial formativo y educativo, especialmente cuando el autoinforme ha sido mal o escasamente utilizado.

- Tras la experiencia desarrollada, entendemos que es necesario readaptar todo el diseño curricular para el primer ciclo de Formación Profesional, con el fin de adaptarse a las características contextuales y personales de los centros y el alumnado; con especial incidencia, en este caso, en el sistema y los criterios de evaluación y calificación.

- Actualmente entendemos que a partir de los últimos ciclos de Primaria es enormemente interesante incluir en el proceso de enseñanza-aprendizaje diario el trabajo con el "cuaderno del alumno", en el cual ir regis-

trando y analizando las sesiones realizadas, las temáticas tratadas, los contenidos a trabajar, las actividades o trabajos desarrollados personalmente o en grupo.... En lo que se refiere a los procesos de evaluación compartida, el cuaderno del alumno puede ser, además de una importante herramienta de trabajo y aprendizaje, un interesante instrumento y fuente de obtención de datos para realizar una evaluación formativa e integrada (tanto de los procesos de aprendizaje del alumnado, como de la enseñanza y los procesos de E-A en sí).

6. Una experiencia de esta opción se puede encontrar en LÓPEZ y JIMÉNEZ (1994). En alguno de los casos presentados la redacción de una breve carta se integraba en el cuestionario de autoevaluación, como última cuestión "a desarrollar".

BIBLIOGRAFÍA SELECCIONADA

- ALLAL, L.(1980): "Estrategias de evaluación formativa. Concepciones pedagógicas y modalidades de aplicación". *INFANCIA y APRENDIZAJE*,11 (4-22).
- ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA (1970): *Carta a una maestra*. Barcelona: Hogar del Libro.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, JM. (1985): *Didáctica, currículum y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Barcelona: Alamex.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, JM. (1986): "Introducción". En COOK, T.A. y REICHARDT, C. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata (9-19).
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, JM. (1987): "Dos perspectivas contrapuestas sobre el currículo y su desarrollo". *REVISTA DE EDUCACIÓN*, 282 (131-150).
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, JM. (1990): "Tendencias actuales en el desarrollo curricular en España". *REVISTA DE EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 6 (77-106). Barcelona: ICARA (AKAL).
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, JM. (1991): "Del concepto y los funciones asignados a la evaluación escolar en las Reformas curriculares: de la Ley de 1970 al Proyecto de 1987". En "*Sociedad, Cultura y Educación*" (Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón). CIDE-U.C.M (457-480).
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, JM. (1992): "La ética de la calidad". *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, 199 (8-12).
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, JM. (1993): "El alumnado: la evaluación como actividad crítica de aprendizaje". *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, 219 (28-32).
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, JM. (1994): "La evaluación del rendimiento académico de los alumnos en el Sistema Educativo Español." En ANGULO, J.F. y BLANCO, N.: *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona (Málaga): Aljibe (313-342).
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, JM. (1995a): "Valor social y académico de la evaluación". En *Volver a pensar la Educación (Congreso Internacional de Didáctica)* (1995). Madrid: Morata. Vol. II. (173-192).
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, JM. (1995b): "La suerte del éxito, la razón del fracaso escolar". *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, 236 (78-82).
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, JM. (1996): "Yo también quiero ser eficaz". *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, 247 (78-82).
- ANGULO RASCO, F. (1989): "Hacia una perspectiva deliberativa en la construcción del currículum". *INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA*, 8 (15-26).
- ANGULO RASCO, F. (1990): "Objetividad y valoración en la investigación educativa. Una orientación emancipadora". *REVISTA DE EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 10 (91-129).
- ANGULO RASCO, F. (1991): "La racionalidad tecnológica y tecnocrítica. Un análisis crítico". En *Sociedad, Cultura y Educación (Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón)*. CIDE y U.C.M. (315-342).

- ANGULO RASCO, F. (1991b): "Contra la simplicidad". REVISTA DE EDUCACIÓN, 296 (389-440).
- ANGULO RASCO, F. (1994a): "¿A que llamamos currículum?". En ANGULO RASCO, J. F. y BLANCO, N. (Coor.): *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona (Málaga): Aljibe (17-30).
- ANGULO RASCO, F. (1994b): "Enfoque tecnológico del currículum". En ANGULO RASCO, F. y BLANCO, N. (Coor.): *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona (Málaga): Aljibe (79-110).
- ANGULO RASCO, F. (1994c): "Enfoque práctico del currículum". En ANGULO RASCO, F. y BLANCO, N. (Coor.): *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona (Málaga): Aljibe (111-131).
- ANGULO RASCO, F. (1994d): "¿A que llamamos evaluación?: las distintintas acepciones del término "Evaluación" o por qué no todos los conceptos significan lo mismo". En ANGULO RASCO, J. F. y BLANCO, N. (Coor.): *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona (Málaga): Aljibe (283-296).
- ANGULO RASCO, F. (1995): "La Evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al porqué y el cómo". En "*Volver a pensar la Educación*" (Congreso Internacional de Didáctica) (1995). Madrid: Morata. Vol. II. (194-228).
- ANGULO RASCO, F., CONTRERAS, S. y SANTOS, MA. (1991): "Evaluación educativa y democratización de la sociedad". CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, 195 (74-79).
- ANGULO, F., y OTROS (1993): "Manifiesto: Por una evaluación democrática del sistema educativo". CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, 219 (40-42).
- APPLE, MW. (1986): *Ideología y Currículo*. Madrid: AKAL.
- APPLE, MW. (1987): *Educación y Poder*. Barcelona: Paidós-MEC.
- APPLE, MW. (1990): *Maestros y textos. Una economía política de las reacciones de clase y sexo en Educación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- APPLE, MW. (1996a): *Política Cultural y Educación*. Madrid: Morata.
- APPLE, MW. (1996b): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- APPLE, MW. (1997): *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- ASTRAIN, C.; CORTÉS, N. y BARBERO, JI. (1996): "Miedos y conflictos que se presentan al profesorado novato deseoso de llevar a la práctica una Educación Física Alternativa". REVISTA ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN Y DEPORTE, vol. 3 n° 2 (21-26).
- BARBERO GONZÁLEZ, JI. (1989): "La Educación Física, materia escolar socialmente construida". PERSPECTIVAS, 1 (30-34).
- BARBERO GONZÁLEZ, JI. (1992): "La difícil búsqueda de alternativas a la Educación Física dominante". PERSPECTIVAS, 11. León (46-48).
- BARBERO GONZÁLEZ, JI. (1996a): "Construyendo otra Educación Física". Prólogo a VACA ESCRIBANO: "*La Educación Física en la Práctica de la Educación Primaria*". Palencia: Asociación Cultural "Cuerpo, Educación y Movimiento".
- BARBERO GONZÁLEZ, JI. (1996c): "Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. REVISTA DE EDUCACIÓN, 311. Monográfico E.F.(13-49).
- BARBERO GONZÁLEZ, JI. y OTROS (1994): "Si no estuviera de moda ¿cuántas personas hablarían de Investigación-Acción y demás opciones supuestamente transformadoras? *Actas III Congreso AEISAD*. Valladolid.
- BATALLOSO NAVAS, JM. (1995): "¿Es posible una evaluación democrática? O sobre la necesidad de evaluar educativamente". AULA, 35 (73-77).
- BAUDELLOT y ESTABLET (1975): *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.
- BELTRÁN, F. y SAN MARTÍN, A. (1992): "Autoevaluación escolar". CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, 204(66-71).
- BELTRÁN, F. y SAN MARTÍN, A. (1993): "La organización escolar. ¿Evaluación o devaluación?". CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, 219 (16-21).
- BERNSTEIN, B. (1989a): "Clase y pedagogías visibles e invisibles" (Orig. 1975). En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (3ª Ed., 1ª 1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: AKAL/Universitaria (54-72).
- BERNSTEIN, B. (1989b): *Clases, códigos y control*. Madrid: AKAL. (Edición Original de 1977).
- BERNSTEIN, B. (1990): *Poder, Educación y Conciencia*. Barcelona: El Roure.
- BIRZEA, L. (1980): *Hacia una didáctica por objetivos*. Madrid: Morata.
- BIRZEA, L. (1984): *La pedagogía del éxito*. Barcelona: Gedisa.
- BLÁNDEZ ÁNGEL, J. (1996): *La investigación-Acción: Un reto para el profesorado*. Barcelona: Inde.
- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. (1990): *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. (1993b): "Perspectivas de la evaluación en Educación Física y Deporte". APUNTS, 31 (5-16).
- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. (1994b): "Estrategias de evaluación formativa en Educación Física y Deporte". HABILIDAD MOTRIZ, 4 (5-15). (64/1-64/19).
- BLOOM, B. (1979): *Taxonomía de los objetivos*. Alcoy: Marfil. (1956 Edición original castellano).
- BORES CALLE, N. y DÍAZ CRESPO, B. (1993): "La deportivización de la Educación Física en el Currículum Oficial de la Reforma". PERSPECTIVAS, 14 (18-20).
- BOURDIEU, P. y PASSERON, JC. (1977): *La reproducción. (Elementos para una*

- Teoría del sistema de Enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1985): *La instrucción escolar en la América Capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- CAGIGAL, JM. (1979): *Cultura Intelectual y Cultura Física*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- CALZADA, A. (1995): *Programa Informático: Evaluación en Centros docentes y deportivos*. Madrid: Gymnos.
- CAMERINO, O. y OTROS (1996): "La integración de metodologías de investigación en la formación inicial de los docentes de Educación Física". *Actas XIV Congreso de E.U. Magisterio*. Guadalajara: Universidad de Alcalá (433-440).
- CARBONELL SEBARROJA, J. (1996): "Escuela libre "Paideia". El aprendizaje de la autogestión". *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, 247 (38-46).
- CARBONELL SEBARROJA, J. (1996): "Neoliberalismo. Estado, Mercado y Escuela". *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, 253 (20-27).
- CARDINET, J. (1988): "La objetividad de la Evaluación". En HUARTE (Coor.): *Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica*. Madrid: Narcea (92-102).
- CARLSON, TB. (1995): "We Hate Gym: Student Alienation From Physical Education". *JOURNAL OF TEACHING IN PHYSICAL EDUCATION*, vol. 14, n° 4. (467-477).
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la Enseñanza. (La Investigación-Acción en la formación del profesorado)*. Barcelona: Martínez-Roca.
- CARR, W. (1989): "¿Puede ser científica la investigación educativa?". *INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA*, 7(35-43).
- CARR, W. (1990): "Cambio educativo y desarrollo profesional". *INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA*, 11 (3-11).
- CARR, W. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la Educación*. Barcelona: Laertes.
- CARR, W. (Coor.) (1993): *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla: Diada.
- CARR, W. (1995): "Educación y Democracia: Ante el desafío postmoderno". En *Volver a pensar la Educación (Congreso Internacional de Didáctica)* (1995). Madrid: Morata. Vol. I (96-111).
- CARR, W. (1996): *Una teoría para la Educación. (Hacia una investigación educativa crítica)*. Madrid: Morata-Paideia.
- CASTEJÓN OLIVA, F.J. (1996): *Evaluación de programas en Educación Física*. Madrid: Gymnos.
- CHADWICK, C.B. y RIVERA, N. (1991): *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona: Paidós.
- CHIVITE IZCO, M. (1989): "El proceso de evaluar en Educación Física". *APUNTS*, 16-17 (109-118).
- COLL SALVADOR, C. (1987): *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia.
- COLL SALVADOR, C. y GÓMEZ-GRANEIL, C. (1994): "De que hablamos cuando hablamos de constructivismo". En *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, 221 (8-10).
- COLLINS, R. (1989): *La sociedad credencialista*. Madrid: AKAL.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1987): "De estudiante a profesor. Socialización y Aprendizaje en las prácticas de enseñanza". *REVISTA DE EDUCACIÓN*, 282 (203-233).
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1990): *Enseñanza, Currículum y Profesorado*. Madrid: AKAL.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1997): *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- DEVÍS DEVÍS, J. (1994a): *Educación Física y desarrollo del currículum: Un estudio de casos en investigación colaborativa*. Tesis doctoral. Universitat de Valencia.
- DEVÍS DEVÍS, J. y PEIRÓ VELERT, C. (1992): *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- EISNER, E. (1989) "Los objetivos educativos: ¿Ayuda o estorbo?". En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (3ª Ed., 1ª 1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: AKAL/Universitaria (257-264).
- ELLIOTT, J. (1986a): *La Investigación-Acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- ELLIOTT, J. (1986b): "Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad". En GALTON, MOON: *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona: Martínez-Roca.
- ELLIOTT, J. (1990): *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (1992 a y b): "¿Son los indicadores de rendimiento indicadores de calidad educativa?". *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, 206 (55-60) y 207 (44-47).
- ELLIOTT, J. (1993 a): *El cambio educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (1993 b): "Conocimiento, poder y evaluación del profesor". En CARR, W. (Coordinador): *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla: Diada (155-174).
- FERNÁNDEZ, A y SARRAMONA, J. (1987): "Didáctica y Tecnología de la Educación". *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya.
- FERNÁNDEZ, A.; SARRAMONA, J. y TARW, L. (1977): *La Evaluación*. Barcelona: CEAC.
- FERNÁNDEZ CALERO, G. y NAVARRO ADELANTADO, V. (1989): *Diseño Curricular en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- FERNÁNDEZ CALERO, G. y NAVARRO ADELANTADO, V. (1993): "La evaluación

- de las estrategias en Educación física". APUNTS, 31 (27-38).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985): Trabajo, Escuela e Ideología". En "Crítica a la Educación. Madrid: AKAL.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1988): *Reforma Educativa, Desigualdad Social e Inercia Institucional*. Barcelona: Laia.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990 b): *La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1986): *Evaluación y cambio educativo: análisis cualitativo del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1994): "La evaluación del currículo: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación". En ANGULO RASCO, J.F. y BLANCO, N. *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona (Málaga): Aljibe (297-312).
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1996): "¿Evaluación? No, gracias, calificación. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, 243 (92-97).
- FORT, R. y LÁZARO, Q. (1993): "¿Enseñas o evalúas? AULA, 20 (31-36).
- FOULCAULT, M. (1982): *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI (7ª ed.).
- FRAILE ARANDA, A. (1993): "Un modelo de formación permanente para el profesorado de Educación Física". *Tesis doctoral*. Madrid: UNED.
- FRAILE ARANDA, A. (1995): *El maestro de Educación Física y su cambio profesional*. Salamanca: Amaru.
- FREIRE, P. (1990): *La naturaleza política de la Educación: Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- FULLAN, M. (1982): *The Meaning of Educational Change*. Nueva York: Teachers College Press.
- FULLAN, M. (1991): "The New Meaning of Educational Change". Londres: Cassell.
- GAGNE, RM. (1975): *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México: Diario.
- GALTON, M. y MOON, B. (1986): *Cambiar la Escuela, cambiar el currículum*. Barcelona: Martínez-Roca.
- GARCÍA RAMOS, J.M. (1989): *Bases pedagógicas de la evaluación. (Guía práctica para educadores)*. Madrid: Síntesis.
- GARCÍA RUSO, H. (1992): "La Formación del Profesorado de Educación Física: una propuesta de currículum basada en la reflexión, en la acción". *Tesis Doctoral*. Universidad Santiago de Compostela.
- GARCÍA RUSO, H. (1997): *La formación del profesorado de Educación Física*. Barcelona: Inde.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1982): *La Pedagogía por objetivos: obsesión por la*

- eficiencia*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1983) "El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de formación de profesores". EDUCACIÓN Y SOCIEDAD, 2 (51-73).
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: AKAL (3ª Ed., 1ª:1983).
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. (Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje)*. Barcelona: Paidós/MEC.
- GIROUX, H. y FLECHA, R. (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- GONZÁLEZ HALCONES, M.A. (1995): *Manual para la evaluación en Educación Física*. Madrid: Escuela Española.
- GORE, J. (1991): "Practicing what we preach: Action Research and Supervision of Student Teachers. En TABA, B.R. and ZEICHNER, K. "Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education". London: Falmer Press (253-272).
- GOULDS, S. (1984): *La falsa medida del hombre. Un devastador ataque contra el determinismo biológico de la inteligencia*. Barcelona: Antoni Bosch.
- GRANDA VERA, J. (1995b): "Formación inicial e investigación educativa. La investigación-acción en la formación y desarrollo profesional de futuros maestros especialistas en Educación Física". REVISTA DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE, 2-4 (35-40).
- GRANDA VERA, J. (1996): "Influencia de la formación inicial en el comportamiento docente de futuros maestros especialistas en Educación Física durante la fase interactiva de la enseñanza". *Actas XIV Congreso Nacional de Educación Física de E.U. Magisterio*. Guadalajara: Universidad de Alcalá (461-470).
- GROSSE, M. y STARISCHKA, S. (1988): *Test de la condición física*. Barcelona: Ed. Martínez-Roca.
- GRUNDY, S. (1991): *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- GUBA, E.: "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: "La enseñanza: su teoría y su práctica". Madrid: AKAL/Universitaria (148-165).
- HAAG, H y DASSEL, H. (1995): *Test de la condición física en el ámbito escolar y la iniciación deportiva*. Barcelona: Hispano-Europea.
- HABERMAS, J. (1982): *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1984): *Ciencia y Técnica como Ideología*. Madrid: Taurus.

(orig. 1972).

HABERMAS, J. (1987): *Teoría y Praxis. Estudios de Filosofía Social*. Madrid: Taurus. (orig. 1974).

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J.L. (1996b): "La construcción histórica y social de la Educación Física: El currículum de la LOGSE. ¿Una nueva definición de la Educación Física Escolar". *REVISTA DE EDUCACIÓN*, 311(51-75). Madrid: MEC.

HERNÁNDEZ, F. (1997): "La psicología en la Educación Escolar. Una revisión tras la fiebre de los últimos tiempos". *En CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, 256 (78-85).

HIERRO, A. (1994): "Diseño y desafíos de la Reforma Educativa Española". *En REVISTA DE EDUCACIÓN*, 305 "Reforma Educativa". Madrid: MEC (13-36).

HILLS, JR. (1982): *Evaluación y medición en la Escuela*. México: Kapelusz.

HOPKINS, D. (1989): *Investigación en el aula*. Barcelona: PPU.

HOPPLE, C. and GRAHAM, G. (1995): "What Children Think, Feel and Know About Physical Fitness Testing". *JOURNAL OF TEACHING IN PHYSICAL EDUCATION*, vol. 14, 4 (408-417).

HOUSE, ER. (1992): "Tendencias en Evaluación". *REVISTA DE EDUCACIÓN*, 299(43-56)

HOUSE, ER. (1994): *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.

HUEBNER, M. (1989): "El estado moribundo del currículum" (ed.orig.1976). *En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: "La enseñanza: su teoría y su práctica"*. Madrid: AKAL/Universiatria (210-223).

HULL, CH. (1984): "Marking: a critical alternative". *JOURNAL OF CURRÍCULUM STUDIES*, 2 (155-164).

HULL, CH. (1986): "Cómo lograr la triangulación cuando sólo hay dos en el cuadrilátero". *En ELLIOTT: Investigación-Acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana.

IMBERNON, F. (1992): "Reflexiones sobre la Educación Física y la Reforma Educativa". *APUNTS*, 30(69-70)

IMBERNON, F. (1993): "Reflexiones sobre la evaluación en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje". *En AULA, 20 monográfico "La evaluación en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje" (5-7)*.

JACKSON, PH. W. (1991): *La vida en las aulas*. Madrid: Morata. (edición original: 1968).

JIMÉNEZ, B. y LÓPEZ, VM. (1996 a): "El nuevo despotismo ilustrado en formación del profesorado". *Actas VIII Congreso Formación del Profesorado*. Ávila.

JIMÉNEZ, B. y LÓPEZ, VM. (1996b): "Entre col y col. Entre formación inicial y permanente, oposiciones. Unas reflexiones sobre los procedimientos de selec-

ción del profesorado especialista en Educación Física". *En Actas XIV Congreso de Educación Física de E.U. Magisterio*. Guadalajara: Universidad de Alcalá (687-692).

JOHNSON, P.K. (1972): *Evaluación del rendimiento físico en los programas de Educación Física*. Buenos Aires: Paidós.

JORBA, J. y SANMARTÍN, N. (1993): "La función pedagógica de la evaluación". *En AULA, 20 monográfico "La evaluación en el proceso de Enseñanza-aprendizaje" (20-30)*.

KEMMIS, S. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

KEMMIS, S. (1993): "La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores". *INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA*, 19 (15-38).

KEMMIS, S y McTAGGART (1988): *Como planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Laertes.

KETELE DE, J.M. (1984): *Observar para educar. Observación y evolución en la práctica educativa*. Madrid: Visor.

KIRK, D. (1990): *Educación Física y Currículum*. Valencia: Universidad de Valencia.

KIRK, D. (1993): "Currículum Work in Physical Education: Beyond the Objectives Approach?". *JOURNAL OF TEACHING IN PHYSICAL EDUCATION*, vol. 12, 3 (244-265).

KLEEBARD, HM. (1989): "Teoría del Currículum: Póngame un ejemplo" (Ed. Orig. 1977). *En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: AKAL(224-230).

LA FOURCADE, PD. (1987): *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.

LAWN, M. (1993): "Atrapados por el trabajo diario: las posibilidades de investigar de los profesores". *En CARR, W. (Coor.): Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla: Diada (115-131).

LERENA ALESON, C. (1976): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.

LERENA ALESON, C. (1983): *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la Educación y de la cultura contemporánea*. Madrid: AKAL.

LITWIN, L. y FERNÁNDEZ, G. (1989): *Evaluación y estadísticas aplicadas a la Educación Física y el deporte*. Buenos Aires: Ed. Lidium.

LÓPEZ PASTOR, VM. (1995): "La dificultad de la práctica: evaluación de la puesta en funcionamiento de un grupo de I-A colaborativa en el área de Educación Física". *Actas XIII Congreso Nacional de Educación Física de E.U. Magisterio*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza (299-305).

LÓPEZ PASTOR, VM. (1996a): "El problema de la credibilidad-cientificidad del proceso y los instrumentos de evaluación en Educación Física". *Actas XIV*

- Congreso Nacional de Educación Física de E.U. Magisterio de E.U. Magisterio. Guadalajara (227-232); Ed. Universidad de Alcalá de Henares.
- LÓPEZ PASTOR, VM. (1996b): "Libertad y Democracia en la formación del profesorado: una clave está en la evaluación. Ventajas, problemas y conflictos de la autoevaluación". *Actas III Congreso Nacional AEISAD*.
- LÓPEZ PASTOR, VM. y EM. (1996): "Patología evaluativa en Educación Física". En *REVISTA DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE*, 63 (9-12).
- LÓPEZ PASTOR, VM. y JIMÉNEZ COBOS, B. (1994): "Una experiencia de autoevaluación en Educación Física". *REVISTA ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE*, 4. Gymnos (30-35).
- LÓPEZ, VM. y MONJAS, R. (1997b): "Las nuevas tecnologías en la enseñanza de la Educación Física, Formación del Profesorado especialista y racionalidad técnica. La eterna reproducción de la perspectiva dominante". *Actas I Congreso Internacional de Formación y Medios*. Segovia: Universidad de Valladolid (242-249)
- LÓPEZ PASTOR, VM. y RUEDA CAYÓN, M^ªA. (1995): "Autoevaluación en la formación inicial del profesorado de Educación Física: una propuesta de actuación". *Actas XIII Congreso Nacional de Educación Física de E.U. Magisterio*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza (291-298).
- MACCARIO, B. (1989): *Teoría y práctica de la evaluación de las actividades físicas y deportivas*. Buenos Aires: Lidium.
- MACDONALD, B. (1989): "La evaluación y el control de la educación" (Ed. Orig. 1976). En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: AKAL (467-478).
- MACDONALD-ROSS, M. (1989): "Objetivos de conducta. Una revisión crítica". En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: AKAL (265-300).
- MAGER, RF. (1974): *Formulación operativa de objetivos didácticos*. Madrid: Marova.
- MARCELO, C. (1989): *Introducción a la formación del profesorado*. Sevilla: Servicio Publicaciones Universidad de Sevilla.
- MARTÍNEZ ÁLVAREZ, L. (1992): "Papel de la autoevaluación y de la evaluación del compañero en Educación Física". *Actas X Congreso Nacional de Ed. Física de E.U. Magisterio*. Tarragona: Universitat de Barcelona.
- MARTÍNEZ, L., VACA, M. y BARBERO, JI. (1996): "La Educación Física en la Escuela Comprensiva". *REVISTA DE EDUCACIÓN*, 311 (7-12). Monográfico EF.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. y SALINAS, D. (1988): *Programación y Evaluación de la Enseñanza: Problemas y Sugerencias Didácticas*. Valencia: Mestral.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, JB. (1994): "El papel del alumnado en el desarrollo del currículum" En ANGULO RASCO, JF. y BLANCO, N. (Coord.): *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona (Málaga): Aljibe (43-67).

- M.E.C. (1989): *Diseño Curricular Base*. Madrid: M.E.C.
- M.E.C. (1990): *Guía para una Educación Física no sexista*. Madrid.
- M.E.C. (1992): *El proyecto curricular: sentido y decisiones*. Madrid.
- M.E.C. (1992): Orden 6766 (BOE, 25-3-1992). *Proyectos Curriculares ESO*.
- M.E.C. (1992): Real Decreto 1178 (B.O.E. de 2 de Octubre de 1992). *Enseñanzas Mínimas Bachillerato*.
- M.E.C. (1992): *Materiales Didácticos. Secundaria Obligatoria. Área Educación Física (tomos 1 y 2)*.
- M.E.C. (1992): *Órdenes y elementos básicos de la evaluación*. Madrid.
- MORALES, M. y MORENO, R. (1993): "Problemas en el uso de los términos cualitativo-cuantitativo en Investigación Educativa". *INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA*, 21 (38-49).
- MORTIMORE, P. (1986): "Autoevaluación escolar". En GALTON y MOON: *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona: Martínez-Roca.
- MORRISON, A. and MCINTYRE, D. (1969): *Teachers and teaching*. Baltimore: Penguin Book.
- NAVARRO ADELANTADO, V. y FERNÁNDEZ CALERO, G. (1992): *Escalas descriptivas integradas para la observación de aptitudes y actitudes en Educación Física*. Málaga: UNISPORT.
- ORTEGA, F. (1992): "Los ideólogos en la Reforma Educativa de 1970". En *REVISTA DE EDUCACIÓN, Número Extraordinario "La Ley General de Educación veinte años después"*. Madrid: MEC (31-46).
- PASCUAL BAÑOS, C. (1994a): *La evaluación de un programa de Educación Física para la formación inicial del profesorado: un estudio de caso*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- PASCUAL BAÑOS, C. (1996c): "La evaluación de la Educación Física, esa desconocida". *REVISTA EDUCACIÓN FÍSICA*, 63 (5-8).
- PÉREZ CERDÁN, J. (1992) "Propuestas de autoevaluación de la conducta física en enseñanzas medias". *PERSPECTIVAS*, 9 (42-48). León.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1989a): "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica". En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: AKAL (95-138).
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1989c) "Modelos contemporáneos de evaluación". En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. AKAL.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1990): "Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de Elliott". En ELLIOTT: *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata (9-18).
- PÉREZ ZORRILLA, J. y OTROS (1996): "La Educación Física en el marco de la evaluación del sistema educativo español". En *REVISTA DE EDUCACIÓN*, 311

(279-313).

PERRENOUD, PH. (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

PIERÓN, M. (1988): *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.

PILA-TELEÑA, A. (1985): *La evaluación de la Educación Física y Deportiva*. Madrid: A.E. Pila Teleña.

PINEAU, C. (1992): "La evaluación en Educación Física y Deportes". *EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTS*, 235. (Traducido en revista STADIUM).

POLO FERNÁNDEZ, P. (1997): "Neoliberalismo y profesorado". *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, 261 (73-79).

POPHAM, W.J. (1980): *Problemas y técnicas de evaluación educativa*. Madrid: Anaya.

POPHAM, W.J. (1983): *Evaluación basada en criterios*. Madrid: Narcea.

POPKWITZ, TS. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.

POPKWITZ, TS. (1990): *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia: Universitat Valencia.

PORLAN, R. y MARTÍN, J. (1991): *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Colección: Investigación y enseñanza, 6. Sevilla: Diada.

PUELLES DE, M. (1992): "Tecnocracia y política en la Reforma Educativa de 1970". En *REVISTA DE EDUCACIÓN, Número Extraordinario "La Ley General de Educación veinte años después"*. Madrid: MEC (13-30).

Resolución 28 de Mayo de 1993 (BOE 4-Junio): *Criterios y procedimientos para decidir la promoción y titulación del alumnado en la E.S.O.*

RIZVI, F. (1993): "La racionalidad burocrática y la esperanza de una Escuela Democrática". En CARR, W. (Coor.): *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla: Diada. (Ed. original 1989) (41-63).

RODRÍGUEZ, A. y OTROS (1997) "Evaluar mejor que dar notas". *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, 259 (50-56).

ROSALES, C. (1981): *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea.

ROSALES, C. (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.

RUIZ NAVARRO, A. (1992): "Hacia una evaluación del proceso aplicada en Educación Física". *REVISTA ALMINAR*, 23 (17-20).

RUIZ PÉREZ, (1995): *Competencia motriz*. Madrid: Gymnos.

SAENZ, P.; TIERRA, J. y GIMÉNEZ, FJ. (1996): "La evaluación de la Educación Física en Primaria". *HABILIDAD MOTRIZ*, 8 (18-23).

SAEZ BREZMES, M^ªJ. (1991): "Diferencias y similitudes de la Investigación-Acción y la Evaluación". *REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO*, 10 (143-152).

SAEZ BREZMES, M^ªJ. (1991): "Contribución de la Evaluación al Desarrollo curricular". *REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO*, 10 (153-161).

SAEZ BREZMES, M^ªJ. y CARRETERO, AJ (1994): "El estudio de caso en evaluación o la realidad a través de un calidoscopio". *REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO*, 20 (163-178).

SALINAS, D. (1991): "¿Fuente sociológica o función social del currículum?". *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, 190 (15-18).

SALINAS, D. (1997): "La evaluación no es un callejón sin salida" *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, 259 (44-48).

SANTOS GUERRA, MA. (1993): *La evaluación: un proceso de dialogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.

SANTOS GUERRA, MA. (1993b): "Los (ab) usos de la evaluación". *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, 215 (70-73).

SANTOS GUERRA, MA. (1995): "Democracia escolar o el problema de la leche frita". En *Volver a pensar la Educación (Congreso Internacional de Didáctica)* (1995). Madrid: Morata. Vol. I (128-141).

SARRAMONA, J. (1984): "Tecnología y Educación". En SANVISENS, A. (Comp.): *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona: Barcanova.

SARRAMONA, J. (1986): "La pedagogía como ciencia tecnológica". *REVISTA DE EDUCACIÓN*, 280 (129-140).

SCHÖN, DA. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/MEC.

SCHWAB, J. (1989): "El enfoque práctico como lenguaje para el currículum" (Ed. Orig. 1969. *The practical: a language for curriculum*". *School Review*, 78 (1-23)). En GIMENO SACRISTAN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (3^ªEd., 1^ª 1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: AKAL (197-209).

SEBASTIANI OBRADOR, E. (1993): "La evaluación de la Educación Física en la Reforma Educativa". *APUNTS*, 31 (17-26).

SIMONS, M. (1995): "La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado. En apoyo a las escuelas democráticas". En *Volver a pensar la Educación (Congreso Internacional de Didáctica)* (1995). Madrid: Morata. Vol. II (220-242).

SKINNER, B.F. (1970): *Tecnología de la Enseñanza*. Barcelona: Labor.

SOTELO, I. (1995): "Educación y democracia". En *Volver a pensar la Educación (Congreso Internacional de Didáctica)* (1995). Madrid: Morata. Vol. I (34-59).

- SPARKES, A. (1992a): "Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en Educación Física". PERSPECTIVAS, 11 (30-33).
- SPARKES, A. (1992b): Perspectivas curriculares en Educación Física. *Actas VIII Congreso Nacional de Educación Física de E. U. de Magisterio*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha (117-154).
- SPARKES, A. (1992c): "Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la Educación Física". En DEVÍS y PEIRÓ: "Nuevas perspectivas curriculares en E.F.: la salud y los juegos modificados". Barcelona: Inde (251-266).
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ed. Morata.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1991): "La investigación del currículum y el arte del profesor". INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, 15 (9-15).
- STUFFLEBEAM, DC. y SHINKFIELD, AJ. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós-MEC.
- TABA, H. (1974): *Elaboración del currículo* (1962 original). Buenos Aires: Troquel.
- TAYLOR, SJ. y BOGDAN, R. (1992): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TIANA FERRER, A. (1992) "La LGE, veinte años después. Elementos para una revisión". En REVISTA DE EDUCACIÓN, Número Extraordinario "La Ley General de Educación veinte años después". Madrid: MEC. (7-12)
- TINAJAS RUIZ, A., TINAJAS RUIZ, JV. y ARRONTES ARRANZ, I. (1995) "Rendimiento y discriminación en Educación Física". APUNTS, 39 (121-127). Barcelona.
- TINNING, R. (1992): *Educación Física: la Escuela y sus profesores*. Valencia: Universidad de Valencia.
- TINNING, R. (1994): "Reflexionando sobre nuestra práctica: Enseñanza reflexiva, Investigación-Acción y formación del profesorado de Educación Física". PERSPECTIVAS, 15 (44-49).
- TINNING, R. (1996): "Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado". REVISTA DE EDUCACIÓN, 311. *Monográfico E.F. (123-134)*.
- TORRES, S. DE LA (1993): *Aprender de los errores*. Madrid: Escuela Española
- TORRE DE LA, A. y GONZÁLEZ, R. (1987): *El maestro investigador. La investigación en el aula*. Colección Biblioteca del Maestro, 3. Barcelona: Grao.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1987): "La globalización como forma de organización del currículum". REVISTA DE EDUCACIÓN, 282 (103-130).

- TORRES SANTOMÉ, J. (1991a): *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1991b): "La reforma educativa y la psicologización de los problemas sociales". En "Sociedad, Cultura y Educación" (*Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*). CIDE y U.C.M (481-503).
- TYLER, R. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (Edición en castellano 1978) Buenos Aires: Troquel.
- VACA ESCRIBANO, M. (1995): *Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en Educación Infantil*. Tesis Doctoral Inédita. UNED. Madrid
- VACA ESCRIBANO, M. (1996a): "La Educación Física en la Práctica de la Educación Primaria". Palencia. A.C. "Cuerpo, Educación y Movimiento".
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (1991): "La evaluación en Educación Física". CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, 198 (26-29).
- VILLAR ÁLVAREZ, F. DEL (1994) "La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la Educación Física". APUNTS, 37 (26-33).
- VOGELAERE, P. y BALAGUE, N. (1982): "Aptitud física y técnicas de medición". APUNTS D'EDUCACIÓ FÍSICA Í MEDICINA ESPORTIVA, 19 (75), Sept. 82 (157-164) y (166-167). Barcelona.
- WOOD, M. (1986): "La hora de calificar". En ELLIOTT, J.: *La Investigación-Acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- YOUNG, R. (1990): "Currículum y democracia. Lecciones de la crítica de la "Nueva Sociología de la Educación". REVISTA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD, 6 (7-21). Barcelona: ICARIA.
- YOUNG, R. (1993): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC.
- ZEICHNER, KM. (1987): "Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado". REVISTA DE EDUCACIÓN, 282 (161-190).
- ZEICHNER, KM. (1995): "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la Reforma Escolar. En *Volver a pensar la Educación (Congreso Internacional de Didáctica)* (1995). Madrid: Morata. Vol. II (385-397).

ANEXOS

Listado de anexos:

1. Guía para la realización de la autoevaluación en Secundaria.
2. Hojas autoevaluación para: Fichas de sesiones y trabajos a realizar por el alumnado de Secundaria.
3. Hoja de análisis de datos cualitativos (para analizar autoinformes por grupos-clase).
4. Transcripción de entrevista grupal sobre el sistema de evaluación llevado a cabo en Secundaria.
5. Cuestionario de autoevaluación utilizado en primaria.

ANEXO 1.- Guía para la realización de la autoevaluación en Secundaria.

GUÍA PARA LA AUTOEVALUACIÓN TRIMESTRAL

Como el título indica, es tan sólo una guía, una orientación. Puedes seguir sus puntos, sólo alguno de ellos, o ninguno en absoluto, según que aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje consideres más relevantes para analizar y evaluar.

Es importante no realizar una estimación numérica, sino desarrollar verbalmente (por escrito) cada aspecto a tratar:

“que ha ocurrido, porqué (razones), como debería ser, valoración (positiva-negativa),....”

-POSIBLES ASPECTOS A EVALUAR:

- | | |
|------------------------------|----------------------|
| - Asistencia y participación | - Esfuerzo personal. |
| - Actitud y respeto | - Aprendizaje |
| - Interés | - Otros.... |

Fundamentalmente evalúate a ti mismo (autoevaluación individual), pero también puedes añadir una evaluación del profesor, grupo y proceso enseñanza-aprendizaje (heteroevaluación individual), de los mismos aspectos anteriores y/o de los siguientes:

Desarrollo de las sesiones.
 Grado de desarrollo de la programación
 Clima social (ambiente) del grupo
 Problemáticas surgidas
 Otros análisis

- El último punto a tratar será la **autocalificación**, como decisión final, y coherente con la **autoevaluación** realizada.

Nomenclatura: insuficiente, suficiente, bien, notable, sobresaliente.

ANEXO 2: Fichas de autoevaluación para trabajos y fichas de sesiones del alumnado. Secundaria.

AUTOEVALUACIÓN

A)- PARA UNA SESIÓN DE CLASE (FICHAS)

POCO MUCHO
1 2 3 4 5 6 7

-ACTITUD (convivencia, respeto...)

- PARTICIPACIÓN (en la actividad)

- INTERÉS PERSONAL EN EL TEMA

- APRENDIZAJE (mejora, logro)

- OTROS ...

- COMENTARIOS, ACLARACIONES, OPINIONES, DUDAS.....

AUTOEVALUACIÓN

B)- PARA UN DOCUMENTO (trabajos, libros, reflexiones,...)

POCO MUCHO
1 2 3 4 5 6 7

- CALIDAD (del contenido...)

- PRESENTACIÓN (y organización)

- TRABAJO (dedicación, tiempo, esfuerzo)

- APRENDIZAJE (mejora, logro)

OTROS (a lo mejor te sirve alguno de los indicados en la sesión de clase).

- COMENTARIOS, ACLARACIONES, OPINIONES, DUDAS.....

ANEXO 3.- Hoja de análisis de datos cualitativos (para analizar autoinformes por grupos-clase).

NEGATIVOS	
POSITIVOS	
ASPECTOS	

ANEXO 4.- Transcripción de entrevista grupal sobre el sistema de evaluación llevado a cabo en Secundaria.

Previamente a comenzar la entrevista se explica a los (ex) alumnos cual es el fin de esta actividad, en que consiste, las condiciones de anonimato y confidencialidad que quedan aseguradas, y la importancia de la sinceridad. Se aclara que es algo voluntario (que no tienen ninguna obligación de hacerlo), y se les pide permiso para grabarlo en audio.

Por razones de anonimato, nunca aparecen reflejados los nombres de las alumnas y alumnos que participaron. Cuando por razones del debate que se establece sea necesario diferenciar a quién corresponden las intervenciones, utilizaremos iniciales que no corresponden con sus nombres.

Por último, creo interesante señalar que las preguntas e intervenciones del entrevistador aparecerán subrayadas para su mejor identificación.

Entrevistador.- Lo primero es ver que tipo de evaluación os han hecho en EF, primero comentamos la de BUP, y luego la de EGB.

- a- Pruebas físicas a lo largo del año (puntuación y medias).
- b- Examen práctico de lo trabajado en ese periodo (por ejemplo: en voleibol, toque de dedos)
- c- Con un listón (para aprobar necesitas "esto").

E.- ¿Sólo pruebas físicas, no exámenes teóricos?

- Sólo hacen trabajos los exentos.

E.-¿Y en EGB?

- Por las clases; te iban poniendo positivo o negativo y todo eso.... si te portabas bien, trabajabas y eso.

E.- ¿Normalmente para qué creéis que se ha utilizado la evaluación, todos los años que habéis dado EF? ¿Para qué sirve la evaluación?

- Para ver si el rendimiento es normal, positivo o negativo.
- Para poner nota. Para ponerte la nota y dejarse de bobadas.
- Para la calificación, ¿no?. Siempre te decían - "Sí, has mejorado"-, y habías hecho una cosa distinta, con lo cual no podían saber si habí-

as mejorado en algo o no habías mejorado en nada. Hacen la evaluación para ponerte nota y ya está.

E.- Vamos a pasar al sistema de evaluación nuestro, el que hemos empleado; basado en la autoevaluación principalmente. ¿Qué ventajas e inconvenientes pensáis que tiene?

VENTAJAS:

- El poder discutir tu nota (otras veces te la decían y punto). Este año podías opinar tú.
- La posibilidad de que no fuera una nota tajante.
- Reflexiona un poco sobre lo que has hecho; te das cuenta de las cosas que no te han gustado, o las que no te gustaban y ahora sí.

DESVENTAJAS:

- Un poquito rollo.
- Ser un poco injusto contigo mismo (ponerse nota de más o de menos), tiras a la baja o a la alta.
- La posibilidad de pasotismo (hacerlo por cumplir).
- Muchas no se han hecho bien, no se piensan.
- Injusticias comparativas (entre los alumnos, hablando entre ellos).
- Poner una nota a ver si cuela (mercadeo calificador).
- Problemas o inconvenientes a largo plazo; degenerar, perder sinceridad. Es un problema del profesor, que "coma" todo lo que le digan; porque si tú vas y le dices: -un notable-, y él -vale tío-, pues... o sea, que te vaya diciendo las cosas que has hecho, discutirlo bien, que te diga si te has pasado.

E.- Valorar un poco de forma general, primero el tipo de EF que se ha hecho, y luego pasamos al tipo de evaluación.

- Más ameno.
- No hay esa obligación de otros años: -todos a hacer el pino-. Aquí existen alternativas para quién no supiera o pudiese; más flexible.
- Al principio todos pensábamos que el profesor estaba un poco loco; luego ves que son experiencias nuevas (otros sentidos), y la relación con toda la clase.
- No darse tantas palizas; otros años acabábamos muy cansados. (Un alumno comenta la importancia de que el profesor haga también las cosas, que participe en las clases; continua así...
... Se relaciona contigo haciéndolo y pues eso, una broma por aquí,

una risa por allá; te lo pasas mucho mejoren las clases que no teniendo a un señor todo estirado diciéndote: -haz esto, haz lo otro-

- Viene un profesor con zapatos, camisa y una carpeta en la mano, y te dice: -"No has traído chandal, ¿qué pasa?"-

E.- ¿Y sobre los contenidos?

- Mucho voley; todos los años en todos los institutos, pero todavía no saben jugar.

E.- ¿Y el sistema de evaluación?

- Con este tipo de evaluación lo que se ha hecho es valorar durante toda la evaluación. No como en otros institutos que te valoraban lo que hacías un día, las actividades de un día, y según eso te ponían la nota. Y aquí no, aquí se ha valorado a lo largo del curso.

- Te la jugabas a una. Podías habértelo currado toda la evaluación y ese día estar mal, o estar al revés, no hacer nada y ese día a tope. Y las comparaciones; venía el profesor: -"¿Cuanto has hecho?- y tú: -diecisiete-, -¿Diecisiete?, ese ha hecho 60, ese 80, ese 47... ¿y tú 17?"-

(Hablan sobre otros años, las tablas, los resultados de tests)

E.- ¿Diferenciáis entre evaluación y calificación?

-No. Te decían: -"mañana os voy a evaluar"-, y te ponían nota. Así que evaluación y calificación es lo mismo.

E.- Según habláis me da la impresión de que habláis de calificación, que no diferenciáis, quizá por la experiencia vivida, por tenerlo muy asumido.

- Es un fin, la calificación, de la evaluación.

- Uno de los fines más importantes que tenemos en la mente metidos es el de la calificación.

- Como tenemos tanto miedo al suspenso, te preocupas de aprobar, de la nota. Te importa aprobar, no lo que hayas estudiado.

E.- Cuando hacéis las autoevaluaciones estas la calificación es una línea al final; pero ¿estáis pensando más en la calificación, os importa más la calificación, os centráis mucho más en la calificación que en el resto, o al revés?.

- Necesidad de coherencia interna, entre lo que has dicho y lo que te

pones.

- La autoevaluación te sirve para pensar si he hecho esto, no, etc..., y luego poner la nota.

E.- Así debería ser, pero mi pregunta es si realmente es así. O sea, ¿hasta que punto os influye la obsesión que tenemos por la nota a la hora de hacer este tipo de evaluación?

- No tanto. Ves la relación entre lo que has hecho y lo que te mereces. es diferente, en otras asignaturas te lo juegas a un examen, y aquí es todo el trimestre.

- Sí. Yo la primera evaluación de gimnasia primero me puse la nota, y a partir de la nota elaboré la autoevaluación. Era la primera evaluación, me daba igual la nota, venía de suspender seis, y sólo me importaba aprobar; no quería suspender gimnasia.

E.- Pensáis que al final sólo importa la nota, el mercadeo (entrevista), o pensáis que hay algo más (qué también sirve, también importa lo otro)

- Lo otro también tiene importancia.

- Una cosa es la nota y otra lo que te queda a ti; lo que sabes que has hecho, lo que recuerdas.

- Cuando nos dijistes que nos pondríamos nosotros la nota nos frotábamos las manos, pero luego te dabas cuenta de que iba en serio, cuando se hacía.

- Cada vez que nos preguntaron (autocalificación) siempre nos engañaron (no lo hacían caso).

E.- Lo que yo he notado es que mucha gente hace esto porque es una obligación y punto. Entonces lo hace por cumplir, rellena los apartados rápidamente, con lo primero que se le ocurre y ya está. Y hay otra gente que no, que realmente se vuelca, lo intenta hacer bien y reflexionar. ¿Como lo veis? ¿Hasta que punto a la gente se interesa y se mete le puede ser útil? ¿o hasta que punto casi todo el mundo cumple y punto?.

A- Aprender a juzgarse a sí mismo. Porque no todo el mundo sabe hacerlo.... no saben sus propios errores. Aprendes a valorarte.

B- Caerte del árbol... pues yo esto lo he hecho mal y voy a poner que está mal; y esto lo he hecho bien.

A- Saber reconocer tus errores.

C- Comprender tu nota; aprender a pensar porque tienes esa nota. Siempre pensar nos cuesta. Al principio no quieres hacerlo; al

comenzar te cuesta mucho, pero cuando ya vas por la mitad te sale sólo... y comprendes tu nota.

B- Aparte de ser sincero contigo mismo, y cuando estás en clase de gimnasia...te pones a pensar en la autoevaluación... -¡esto lo voy a tener que poner!-

A- Tiene que ser muy duro ponerte un suspenso a ti mismo. Decir: -Jo, es que no he hecho nada, me voy a tener que poner un insuficiente-. Es un poco de tontos. Estas parado y estas pensando...-¡Me voy a tener que suspender!-.....y al pensarlo haces algo para poder justificar el suficiente.

C- Además, si te pones una nota que realmente no es la tuya eres un gilipollas; te estás engañando a ti mismo; tú mismo sabes que no has hecho eso. Pero claro, luego entra ya el temor de decir: -yo lo que quiero es aprobar y dejarme de chorradas-, pero ya empiezas a contar que te vas a evaluar por lo que has hecho, no por decir -apruebo- y ya está.

B- Además el maestro, que te ve en las clases, no le vas a engañar.

C- No le engañas a él, te engañas a ti mismo (él sabe lo que has hecho y lo que no).

D- Sí, te engañas a ti mismo.

E.- ¿Os ha supuesto un problema, alguna vez, hacer la autoevaluación? de que no os apeteciera, no quisierais, o a alguien no le guste...

A- Al principio, cuando estás en casa y piensas: - ¡tengo que hacer la autoevaluación esa de las narices!-

B- O se te olvida y lo haces rápido en el instituto.

C- Otros años en EF nunca nos mandaban cosas para casa; al principio nos jorobaba, cuando nos mandabas recensiones, trabajos, etc...

D- O la cara de tus padres cuando te ven haciéndolo: - "¿Qué haces?", -"¡Gimnasia!"-

E.- Creéis que esta forma de evaluar que hemos hecho se puede hacer con cualquier tipo de EF, o tendría problemas.

- No, porque no podrías decir lo que piensas; te dirían: -"sesenta abdominales, venga"-.

E.-¿No habría ninguna posibilidad de aplicar algo?.

- Si fuera otro tipo de EF, por ejemplo la primera evaluación baloncesto y no sé qué, no podrías autoevaluarte, sería imposible; si jue-

gas a baloncesto, a ver quién mete más puntos....- "Sí he tocado un balón ¿qué me pongo?"-

- Es muy distinto, aquí se mira el rendimiento de cada uno, no el de la tabla.

- La importancia del ambiente que se forme en clase. Sin buen ambiente no es posible ni esta EF ni autoevaluación.

La charla se desvía hacia sus acampadas de este verano, y ya no retomamos este tema.

ANEXO 5.- Cuestionario de autoevaluación utilizado en Primaria.

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

Alumno: _____ Curso: _____ N°: _____

Evaluación: _____ Fecha: _____

Para evaluarte el profesor tendrá en cuenta diferentes aspectos. Ahora queremos que reflexiones sobre algunos de estos aspectos y que contestes sinceramente.

1.- DURANTE LAS CLASES:

	Frecuentemente	A veces	Nunca
- Estoy atento a las explicaciones del profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Me pongo rápidamente a realizar la tarea indicada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Soy puntual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Ayudo a sacar y recoger el material:			
• Sólo si me lo pide el profesor.	<input type="checkbox"/>		
• Aunque no me lo pida.	<input type="checkbox"/>		

2.- ESTA EVOLUCIÓN ME HA SERVIDO PARA:

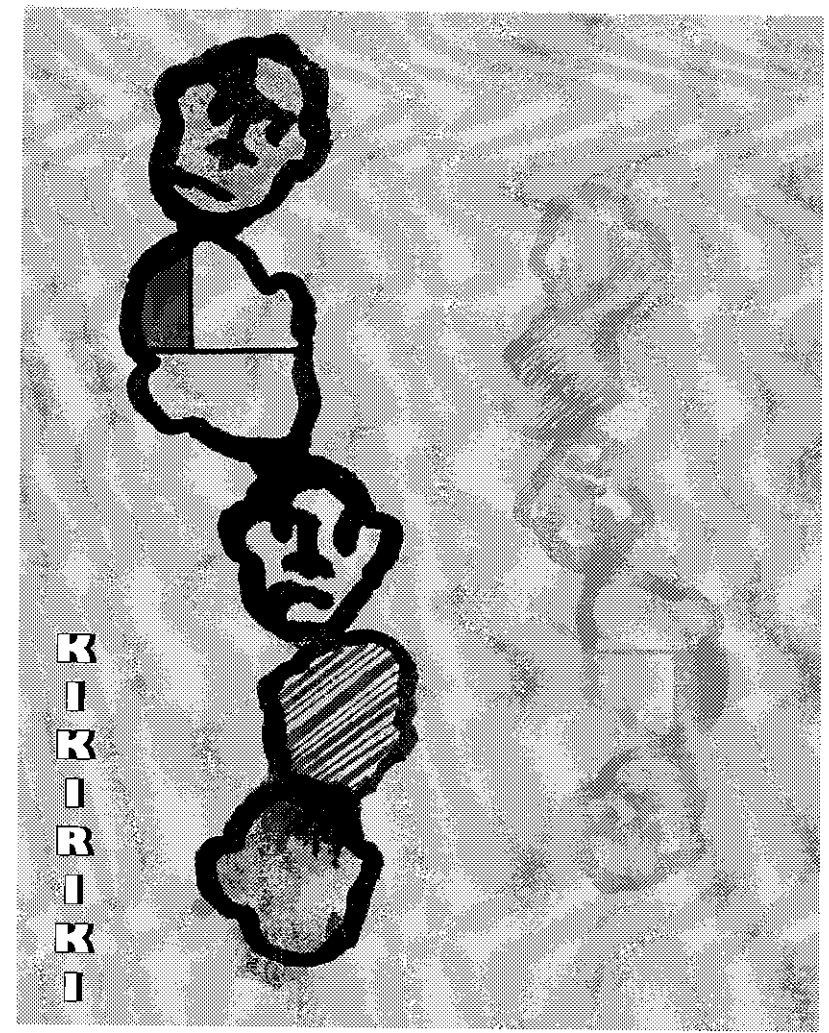
	MUY BIEN	BIEN	REGULAR	NADA
- Mejorar mi resistencia aeróbica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Mejorar mi fuerza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Mejorar mi flexibilidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Conocer nuevas formas de trabajar la resistencia aeróbica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Conocer nuevos ejercicios que me ayudarán a mejorar mi fuerza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Saber realizar un calentamiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- LO MÁS ÚTIL QUE HE APRENDIDO O CONSEGUIDO ES:

- NO HE SIDO CAPAZ DE CONSEGUIR:

- CREO QUE MEREZCO COMO NOTA UN:

COOPERACIÓN EDUCATIVA



MOVIMIENTO
COOPERATIVO
ESCUELA POPULAR

Una propuesta editorial independiente, autónoma, crítica y coeducativa

COOPERACIÓN EDUCATIVA KIKIRIKI

Col. Colaboración Pedagógica:

- Hacer la escuela** Una propuesta de Proyecto Curricular del Primer Ciclo de Primaria
M. Alcalá, Toñi Corpas, Miguel López, ...
P.V.P.: 2.500 ptas. (2ª Edición)
- Una ventana abierta en la escuela** La investigación del medio en niños de 5 a 8 años
J. Lanuza. P.V.P.: 1.200 ptas.
- La realidad entra en la escuela** La investigación del medio en la ESO
Paco Bastida y Mercedes Gimeno
P.V.P.: 1.900 ptas.
- El método natural de aprendizaje: La escriptura**
Paul Le Bohec. P.V.P.: 1.200 ptas.
- Rémi a la conquista del lenguaje escrito**
Los deseos de escribir de un disléxico
Paul Le Bohec. P.V.P.: 2.500 ptas.
- Cooperar en clase**
A. Campiglio y R. Rizzi. P.V.P.: 2.000 ptas.
- ¿Enseñar o aprender a escribir y a leer?** I. Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito.
Carvajal, F. y Ramos, J. (Comps.)
P.V.P.: 2.500 ptas. (2ª Edición)
- ¿Enseñar o aprender a escribir y a leer?** II. Formación y práctica docente.
Carvajal, F. y Ramos, J. (Comps.)
P.V.P.: 2.500 ptas.
- De la educación infantil y su crítica:** Dilemas curriculares, escolaridad temprana y discusión ideológica (Vol. I).
Concha Sánchez Blanco P.V.P.: 3.200 ptas.

Col. Cuadernos Coop. Educativa:

- El método natural**
VV. AA.
P.V.P.: 500 ptas.
- Cuando el caballo de cartón se mece**
La Educación Infantil
VV. AA. P.V.P.: 1.200 ptas.
- El camino hacia una escuela coeducativa**
Joaquín Ramos (Comp.)
P.V.P.: 2.200 ptas. (2ª Edición)
- La educación permanente como proceso de transformación**
Antonio Sánchez (Comp.)
P.V.P.: 1.900 ptas. (AGOTADO)

- La escuela: instrumento de paz y solidaridad**
José Tuvilla (Comp.) P.V.P.: 1.900 ptas.
- Hoy ya es mañana** Tecnologías y Educación: un diálogo necesario. *Juana Mª Sancho y Luis M. Millán (Comps.)* P.V.P.: 2.500 ptas.
- Educación y Cultura Visual**
Fernando Hernández
P.V.P.: 2.500 ptas. (AGOTADO)
- Una escuela para la integración educativa**
Ramón Porras Vallejo
P.V.P.: 2.750 ptas. (2ª Edición)
- Repensar la enseñanza desde la diversidad**
Rubio, E. y Rayón, L. P.V.P.: 2.750 ptas.
- La evaluación compartida:** Descripción y análisis de experiencias en Primaria, Secundaria y formación del profesorado en el área de Educación Física
Victor M. López Pastor P.V.P.: 3.000 ptas.

Colección Ideología, Pensamiento y Educación:

- Ver, saber y ser**
Participación, evaluación, reflexión y ética en el desarrollo de las organizaciones educativas.
Mª Dolores Días Noguera. P.V.P.: 1.500 ptas.
- La cooperación en la educación**
Rinaldo Rizzi. P.V.P.: 2.000 ptas. (2ª Edición)
- Cultura y Educación**
Lawrence Stenhouse. P.V.P.: 2.500 ptas.
- ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la Escuela?**
Michael Fullan y Andy Hargreaves
P.V.P.: 2.500 ptas.
- Los discursos redentores de las ciencias de la educación**
Thomas S. Popkewitz. P.V.P.: 1.800 ptas.
- Los feminismos en la Educación**
Gaby Weiner. P.V.P.: 2.500 ptas.
- Innovación y cambio**
Jean Rudduck. P.V.P.: 2.500 ptas.
- Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales**
Tomaz Tadeu da Silva P.V.P.: 2.500 ptas.

Con Voz Propia:

- Maestros con maestros.**
Peripécia de un grupo en formación.
Rosa Inmaculada Gómez, Manuel Jaimez y Antonio Sánchez. P.V.P.: 1.000 ptas.

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

Rellenar o fotocopiar este boletín debidamente cumplimentado a:
Cooperación Educativa KIKIRIKI. Apdo. de Correos 117
41530 MORÓN (Sevilla). Tel./fax: 95 585 48 50.

suscripciones@cooperacioneducativa.com - pedidos@cooperacioneducativa.com
http://www.cooperacioneducativa.com

ESPAÑA: 8.000 pts. - SUSCRIPCIÓN INSTITUCIONAL: 12.000 pts.

EUROPA: 95 \$ - RESTO MUNDO: 130 \$

Apellidos

Nombre

Dirección

Población..... C.P.....

Provincia Tel.....

Elige una de estas tres formas de pago y señala con una cruz el modo de pago:

Suscripción para el curso académico 1999-2000

GIRO POSTAL a "COOPERACIÓN EDUCATIVA"

DOMICILIACIÓN BANCARIA

TRANSFERENCIA BANCARIA a Monte Caja de Huelva y Sevilla.

Clave 2098 - 0004 - 87 - 013 - 4595455 Kikiriki

Rogamos comuniquen con antelación cualquier cambio de domicilio o de c/c.

(En caso de transferencia, enviar fotocopia de resguardo)

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

Nombre y Apellidos del suscriptor/a

Nombre y Apellidos del titular de la cuenta/libreta

Banco/Caja Dirección de la Agencia

Entidad Oficina D.C. Cuenta

Población Provincia

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta satisfagan el recibo que anualmente les presentará la revista Kikiriki por suscripción anual.

En a de de 200.....

Firma del titular

COOPERACIÓN EDUCATIVA KIKIRIKI

BOLETÍN DE PEDIDO

Si deseas recibir algunos de los títulos antes reseñados, puedes fotocopiar este boletín y enviarlo cumplimentado a:

Cooperación Educativa KIKIRIKI

Aptdo. 117 - 41530 MORÓN (SEVILLA)

Tel./fax: 95 585 48 50

pedidos@cooperacioneducativa.com

<http://www.cooperacioneducativa.com>

Apellidos y Nombre.....

Dirección

Población..... C.P.....

Provincia..... Telf.....

Colección Colaboración Pedagógica:

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Colección Cuadernos de Cooperación Educativa:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Colección Ideología, Pensamiento y Educación:

1 2 3 4 5 6 7 8

Con Voz Propia:

1

FORMA DE PAGO: TRANSFERENCIA BANCARIA O GIRO POSTAL

(Enviar fotocopia del resguardo)

Publicaciones M.C.E.P. SEVILLA

