
LOS TRES VERTICES DEL TRIÁNGULO: EVALUACIÓN DE CENTROS, PERFECCIONAMIENTO PROFESIONAL Y MEJORA DE LA PRÁCTICA*

Miguel Ángel Santos Guerra
Universidad de Málaga



EVALUACIÓN DE CENTROS

Evaluar un centro es reflexionar de una forma sistemática, rigurosa, pública y colegiada sobre el valor educativo de las prácticas profesionales que se desarrollan en un marco institucional. Me refiero al marco porque la evaluación no sólo se refiere al juicio emitido sobre la acción de los profesionales, sino a la reconstrucción crítica de una realidad que está condicionada por prescripciones, estructuras, espacios y medios disponibles. La evaluación es un proceso de diálogo, comprensión y mejora (Santos Guerra, 1993) que se sitúa en un ámbito organizativo concreto.

En otros sitios me he manifestado (Santos Guerra, 1987; 1989) a favor de un enfoque colegiado que considere el centro como unidad funcional de planificación, intervención, evaluación e innovación. La ventaja de este enfoque, asentado en la colegialidad, es que permite ganar en coherencia educativa, preocuparse colectivamente por fenómenos relacionados con el currículum oculto, mejorar la coordinación horizontal y vertical, subrayar lo importante, evitar las lagunas, favorecer el diálogo, desarrollar la cooperación multiplicar la eficacia. La evaluación estructural del funcionamiento del Centro permite acceder a una comprensión más profunda (Simons, 1987). Si sólo se evalúa a los profesores¹, se pierde el sentido de su acción al no mantener los referentes del aprendizaje y de los condicionantes del contexto. Si sólo se evalúan los materiales, no puede entenderse su valor, ya que se desconoce cuál es su modo de empleo. Si sólo se evalúa a los alumnos, se comete el error de atribuir sus resultados exclusivamente a su capacidad y a su esfuerzo.

Aunque la evaluación puede focalizarse en un efecto zoom de contextualización y focalización, es preciso tener en cuenta que el centro es una unidad y que todos los elementos, relaciones, actividades, etc., pueden comprenderse en el análisis complejo del entramado general de propósitos, acciones, agentes, actitudes y medios.

«Las escuelas están organizadas, pero a menudo este hecho lo dan por sentado los que están relacionados con ellas. Esa tendencia de los profesores a hacer caso omiso de la organización escolar cuando consideran la evaluación es lo que quita gran parte de valor a la evaluación basada en la escuela» (Shipman, 1986).

En todos los centros se produce una evaluación informal, asistemática, ocasional, superficial y casi siempre individualista. Es decir, se emiten juicios sobre el valor educativo de las prácticas que se producen en el centro, pero se trata de juicios formulados sin la sistematización y el rigor necesarios, sin la canalización precisa, sin el debate público consiguiente, sin la producción de informes y sin el control democrático deseable.

1. Los padres valoran el funcionamiento del centro, en conversaciones informales, frecuentemente acuciados por la exigencia de buenos resultados académicos y por la preocupación de las influencias que reciben sus hijos de otros compañeros.
2. Los profesores valoran la dinámica del centro, probablemente preocupados por las condiciones de su trabajo, por la calidad de las relaciones horizontales y verticales y por la disponibilidad de medios existente.

* Publicado en la Revista **AULA de Innovación Educativa** Número 20, Año II, noviembre 1993. Este material se utiliza con fines exclusivamente didácticos

¹ Para no hacer farragosa la lectura siempre que hagamos referencia en el texto a profesores, directivos, alumnos, padres, administradores..., nos referiremos a profesores y profesoras, directivos y directivas, alumnos y alumnas, padres y madres, administradores y administradoras...

3. Los alumnos valoran lo que sucede en el centro a través de su experiencia particular, urgidos por la preocupación última de conseguir buenas calificaciones y por la necesidad de vivir sin problemas en una cultura que acaso no sienten como propia.
4. Los administradores de la educación valoran lo que se hace en los centros a la luz de las proscipciones, del cumplimiento de la normativa y de la ausencia de conflicto.
5. Los ciudadanos hablan de las escuelas desde la óptica de la normalidad, de la ausencia de escándalos, de los éxitos o fracasos en las pruebas oficiales.

Todo este tipo de valoraciones suele desperdigarse a la hora de aprovechar la reflexión, de avivar el debate y de tomar decisiones de mejora. No sólo porque carecen de rigor, sino porque se diluyen en la práctica social de la comunicación como se va entre los dedos de la mano un puñado de agua. No digo que resulte inútil hablar de la calidad de la educación. Resulta poco aprovechable si el diálogo no tiene apoyo en las evidencias que reconstruyen la realidad de forma rigurosa, si el debate no se produce, si no se consensua informes y si no se toman decisiones de cambio que mejoren la racionalidad y la justicia de los procesos educativos de los centros.

PERFECCIONAMIENTO PROFESIONAL

Hace falta, pues, tomar una iniciativa organizada y explícita para realizar la evaluación. Y aquí encontramos ya un primer elemento de análisis conducente a la movilización de las rutinas. ¿Cómo emprender procesos de reflexión si no existe incertidumbre alguna sobre la práctica profesional?

«Para mejorar la enseñanza a través de la evaluación formativa, un profesor debe admitir previamente que él o ella están haciendo algo imperfectamente y que la acción del profesor puede mejorar a través de la evaluación» (Barber, 1990)

Si todo se explica desde las intuiciones y las ideas previas, si todo se justifica a través de explicaciones que dejan a los protagonistas resguardados de las exigencias de cambio, ¿para qué poner en cuestión las actividades y, sobre todo, los motivos que las inspiran? Si el profesional, en teoría, actúa de la mejor manera posible, ¿por qué sospechar que habría de hacerlo de otro modo? Si se hace como está prescrito, si se hace como siempre se ha hecho, si se hace como todos los demás, ¿por qué interrogarse sobre otras posibles formas de actuación. Un camino hacia la incertidumbre y la interrogación podría ser el fracaso. El problema está en que los fracasos se explican a través de procesos atributivos fácilmente sesgados, interesados, superficiales. Por ejemplo, los malos resultados de los alumnos suelen justificarse a través de explicaciones que alejan al profesional de la incertidumbre y de la exigencia de cambio:

- a. Los alumnos son muy torpes.
- b. Los alumnos están desmotivados.
- c. Los alumnos vienen mal preparados.
- d. Los alumnos son unos vagos.
- e. La Administración es un desastre.
- f. Las familias no se preocupan de la enseñanza.
- g. El ambiente social es negativo.
- h. La televisión es muy perjudicial para los alumnos.

Si estas son las explicaciones del fracaso, ¿por qué buscar otras. que impliquen a los interesados? Si éstas son las razones, todas ellas ajenas a los profesionales, ¿por qué interrogarse sobre la concepción de la escuela, de la enseñanza y el aprendizaje, de la evaluación, de la organización escolar.

Tomar la iniciativa de poner la evaluación en marcha es sustancial para conseguir el perfeccionamiento profesional. La inquietud por la comprensión, la apertura que produce la incertidumbre, la receptividad que encierra la curiosidad, el conocimiento que demanda la responsabilidad social, ponen en funcionamiento los resortes de la evaluación. La iniciativa ha de ser compartida por todos o al menos por una gran mayoría para que se produzca una exploración abierta, un debate compartido y una posibilidad de cambio real. Si solamente tienen el deseo de realizar la evaluación algunos profesionales (o el equipo directivo, acuciado por la responsabilidad contraída), si existen resistencias profundas y radicales, las dificultades serán mayores .

Para que la comprensión en profundidad se produzca hace falta explorar de forma prolongada sistemática y multifacética. La búsqueda de la comprensión profunda exige una sistemática y organizada búsqueda de evidencias. Utilizar un sólo método encierra el peligro de distorsión. La observación no permite llegar a las opiniones e interpretaciones de los protagonistas. La entrevista puede ofrecer explicaciones imprecisas o engañosas. El análisis de los documentos puede llevar a una conclusión que nada tiene que ver con la realidad... Los instrumentos simplificados (sobre todo los cuestionarios de respuesta cerrada) no tienen, a mi juicio, la sensibilidad suficiente para captar el entramado complejo de intenciones, actitudes, valores, expectativas, preocupaciones, problemas, motivaciones... que se producen en la dinámica del centro.

La abundancia y calidad de los datos recogidos no es suficiente para producir un nivel rico de comprensión de la realidad. Es preciso realizar una interpretación coherente a la luz de la teoría. La capa superficial de los hechos no da acceso al sentido profundo de la realidad. La interpretación supera el mero nivel descriptivo, la presentación aséptica de los datos, por fiel y abundante que ésta sea.

Analizar la realidad educativa de un centro supone hacer visible (Santos Guerra, 1990) aquellas capas de la realidad que resultan inaccesibles a primera vista. Los fenómenos de la invisibilidad tienen una intensa frecuencia en las realidades sociales. En parte porque hay situaciones, hechos y actitudes que intencionadamente se ocultan y camuflan para que no sean vistas por los demás. En parte porque hay fenómenos de naturaleza muy compleja. En parte, también, porque hay observadores y analistas torpes y poco perspicaces.

El valor educativo no es una referencia unívocamente asumida por todos. El riesgo está en dos extremos: huir de las aclaraciones dando por buenos los enunciados genéricos que no provocan la reflexión: «mejorar la calidad de la educación», «desarrollar los valores educativos», «buscar los objetivos marcados», etc., y defender una visión individualista de la actividad del centro según la cual cada profesor mantiene su derecho y su libertad omnímoda de intervención.

«La evaluación educativa es un proceso que nos ayuda a determinar si lo que hacemos en las escuelas contribuye a conseguir metas valiosas o si es antitético con esos fines. Pero que existen muchas versiones de lo que es valor es indudablemente cierto.» (Eisner, 1988)

Otro peligro radica en buscar la simplificación a través de mediciones y cuantificaciones de variables reduciendo la complejidad y pretendiendo la comprensión elemental a través del reduccionismo. Todo estará claro entonces, aunque se habrá perdido la riqueza auténtica del proceso educativo y se habrá dado paso a una visión imprecisa por simple e injusta cuando se pretende compararla con otras.

Para que la evaluación sea formativa, no basta hacer una comprobación de los resultados pretendidos. Y menos aún, si ésta se sitúa en las calificaciones académicas conseguidas por los alumnos. Es preciso:

1. Revisar la calidad de los objetivos, su consistencia, su pertinencia, su legitimidad (los objetivos pueden ser impuestos en lugar de elegidos democráticamente, mientras se persiguen esos objetivos no se buscan otros, se pueden alcanzar a costa de esfuerzos innecesarios y en condiciones injustas, pueden ser objetivos sólo para privilegiados...)
2. Preguntarse por los efectos secundarios producidos por la búsqueda de los objetivos. A veces es más importante lo que sucede mientras se aprende que aquello mismo que se aprende.
3. Tener en cuenta que el currículum oculto que se sitúa en los escenarios, en las relaciones, en las normas, en los rituales, en la cultura de la escuela.
4. Analizar las condiciones en que se desarrolla el currículum, tanto en lo que respecta a las constricciones institucionales como a los medios disponibles y a las presiones externas.
5. Tener en consideración las actitudes de los destinatarios de la acción educativa ante la naturaleza y el desarrollo de la tarea.

Para que la evaluación produzca perfeccionamiento y dé paso a la mejora a través de decisiones racionales, no ha de ser entendida o vivida por los profesionales como una amenaza, como un juicio, como una intromisión. Desde esas actitudes se producirán resistencias, se hurtará información, se distorsionará la realidad a través de opiniones falsas y de comportamientos artificiales y, sobre todo, se rechazará el informe o se adoptará, ante el conocimiento que aporta, una posición indiferente y evasiva. La evaluación ha de ser entendida como una ayuda, no como un estorbo. Como un medio de perfeccionamiento y no como un juicio de intenciones y comportamientos. De ahí también la necesidad de que la evaluación persiga la comprensión de

la realidad y no sólo la detección de las deficiencias y de los errores. Las malas experiencias ponen en guardia a los profesionales. De ahí la necesidad de extremar el cuidado, de cuidar los principios éticos y de mantener una actitud de respeto hacia las personas en el proceso de evaluación.

La libre iniciativa sienta las bases del perfeccionamiento profesional y de la mejora de la educación (Martín Rodríguez, 1988; Elliott, 1986; Clift y cols., 1987). Lo hace a través del conocimiento que proporciona una exploración sistemática y rigurosa, emprendida por los protagonistas y, si es posible, por evaluadores externos que asuman la función de ayudar a los profesionales a realizar juicios más fundamentados. «La misión de la evaluación es iluminar el raciocinio que dirige el desarrollo y evolución de un programa», dice Kemmis (1986) en un excelente trabajo en el que propone siete principios para realizar una evaluación de calidad. Los facilitadores externos desempeñan un papel importante, no tanto porque vayan a desvelar a los profesionales las claves de los significados y de las interpretaciones correctas o porque vayan a descubrir a través de la evaluación los caminos de la mejora de la práctica, sino porque están en condiciones de facilitar a los profesionales una comprensión más lúcida, más exigente, más fundamentada. Ellos tienen menores implicaciones personales, no tienen que poner en cuestión sus teorías previas, no disputan parcelas de poder en el centro y pueden conseguir los informantes unas opiniones más libres y espontáneas. «Los evaluadores sostienen el espejo en el que debe mirarse el profesorado», dicen Vroeijens y Acherman (1990).

El perfeccionamiento profesional se produce a través de la misma iniciativa porque conlleva una actitud de apertura que es imprescindible para conocer fructíferamente la práctica; a través de la exploración que realizan los evaluadores preguntando por cuestiones y demandando información sobre aspectos en los que acaso nunca se había reparado. Se produce también a través del conocimiento que aporta el informe de evaluación donde se recogen las descripciones e interpretaciones de los hechos y las opiniones de los alumnos, de los padres y de otros profesionales. \ en fin, a través del diálogo profesional que se suscita durante los procesos de negociación, de exploración, de discusión y de aplicación.

Creo que el perfeccionamiento del profesional (concebido el profesional como un individuo autónomo como una persona capaz de diagnosticar y entender su práctica y no como un ejecutor, como un aplicador automático de proscipciones e ideas ajenas), se produce a través de la comprensión de lo que sucede en su práctica. «La evaluación es el momento fuerte de la formación" dice Barbier (1993). La evaluación es un excelente medio de llegar a la entraña de lo que sucede en el centro. La evaluación es la epifanía de significado.

La mejora de la práctica es la finalidad de la evaluación. No es ésta, pues, un fin en sí misma. No se evalúa para hacer evaluación, sino para alcanzar una transformación enriquecedora de la práctica. La evaluación permitirá conseguir escuelas mejores (Casanova, 1992; Besk, 1990).

MEJORA DE LA PRÁCTICA

Lo que se persigue con la evaluación es transformar la realidad, mejorarla. Robert McCormick y Mary James (1988) dedican el último capítulo de su obra *Curriculum Evaluation in Schools* a estudiar lo que se puede aprender de la evaluación. Entienden que se trata de un proceso cíclico o en espiral y no de un acto aislado que se cierra sobre sí mismo.

«La evaluación sólo comienza a justificar el tiempo y los recursos invertidos en ella si cuestiona o provee las bases para cuestionar las prácticas y ortodoxias existentes, si considera análisis alternativos o soluciones a los problemas existentes de la enseñanza y el aprendizaje» (Adelman y Alexander, 1982).

No hay que confundir cambio con mejora. De ahí la complejidad de la innovación educativa. No sólo en cuanto a las estrategias eficaces que conducen al cambio, sino en cuanto a su bondad y valor intrínseco. Es más, en la dilucidación del problema de la mejora, nos encontraremos con posiciones no sólo diferentes, sino contrapuestas sobre aquello en lo que la mejora consiste. Para los alumnos, puede consistir en cambios que los profesores conciben como perjudiciales. Y en la opinión de diferentes profesores habrá también perspectivas diferentes y acaso contrapuestas.

La mejora se consigue fundamentalmente a través de las decisiones de cambio que se derivan del proceso y del resultado de la evaluación. Si se ha querido conocer el valor de la práctica, es fácil que se extraiga de ese conocimiento un tipo de decisiones coherentes con la pretensión inicial de cómo podría mejorarse. La mejora se produce también a través de la comprensión que el proceso evaluador propicia. «La evaluación ayuda a los profesores a identificar vías que realcen sus destrezas profesionales» (Dean, 1991).

Durante el proceso de evaluación pueden aparecer elementos favorecedores del cambio. De hecho, la misma iniciativa de poner en marcha la evaluación y la evaluación misma como proceso de diálogo, de interrogación y de comprensión pueden considerarse un cambio positivo. La evaluación ha de realizarse de manera que sea educativa.

Es en la redacción del informe y su discusión donde se han de buscar los indicadores y las referencias para la mejora. La elaboración del informe (que correrá a cargo de los evaluadores externos si los hubiera o de los encargados democráticamente de realizarlo si se trata de autoevaluación) supone un esfuerzo enriquecedor para la comprensión, ya que obliga a sistematizar el pensamiento y a ordenar el análisis, apoyándolo en datos y evidencias. La valoración de los centros suele ser intuitiva, poco ordenada, y la expresión de las opiniones suele estar teñida de elementos irracionales. El pensamiento sobre la educación es frecuentemente errático y desordenado. La redacción rigurosa, clara y sencilla del informe ayuda a evitar estos peligros.

Una vez redactado el informe, llega el momento de su negociación. La negociación es un proceso de discusión que permite a los interesados emitir su opinión sobre la fidelidad de las observaciones y el rigor de las transcripciones de las entrevistas y la solvencia de las argumentaciones. Para que el informe no se convierta en una amenaza debe estar abierto a las modificaciones solicitadas por los interesados. Bien es cierto que no debe existir el derecho al veto respecto a todo o a parte del informe. De ser así, algunas evaluaciones no verían nunca la luz o no lo harían en aspectos esenciales. Ahora bien, es necesario recoger las discrepancias cuando no se haya llegado a un consenso. De este modo, los evaluados sentirán resguardando su derecho a no ser mal interpretados.

El informe se puede convertir en una plataforma de comprensión y debate.

1. Porque aporta información relevante a la que no tienen acceso muchos profesores. Las opiniones de los alumnos, por ejemplo, pueden ser emitidas en mejores condiciones de libertad, ya que no están presionados por el chantaje afectivo, la posible (acaso improbable, pero posible) represalia o la intimidación que supone hacer una crítica negativa a una persona que tiene poder institucional.
2. El informe ha puesto una articulación del discurso crítico para la que hace falta tiempo y desapasionamiento. La urgencia de la intervención daría, la escasez de tiempo y, a veces, la carencia de pericia de los profesionales dificulta la realización de informes bien estructurados.
3. La negociación del informe exige un debate entre diversos informantes, entre éstos y los evaluadores. Los puntos de vista encontrados, las opiniones divergentes, pueden ayudar a una reflexión más profunda y a la revisión de los puntos de vista propios.
4. La posición independiente del evaluador ha facilitado (al no tener éste compromisos directos con la acción, intereses en juego, teorías previas que confirmar, reparto de poder que disputar o conflictos que resolver) un registro más objetivo y una interpretación más rigurosa. Su condición de persona neutral ante las partes enfrentadas (si las hubiere) o antes los intereses estamentales o referidos al poder, le sitúan en una condición privilegiada de animador del debate.
5. Del contenido del informe se deducirán decisiones racionales respecto al cambio. Algunas resultarán lógicas porque se tratará de evitar errores que se cometen o de mantener los aciertos reconocidos. Otras necesitarán reflexión posterior y análisis más elaborados. Puede ser que, en algunos casos, el propio evaluador ofrezca soluciones alternativas o que haga sugerencias de mejora. No es el evaluador el responsable de los cambios pero puede facilitar a los protagonistas ese toma de decisiones. El evaluador no es el que emite los juicios certeros sobre la realidad o el cambio, sino el que ayuda a que los realicen los protagonistas.

El problema que estoy encontrando en la negociación de los informes de evaluaciones de centros son las reacciones de algunos o muchos de los protagonistas. Reacciones explicables, pero poco favorecedoras de la comprensión, el perfeccionamiento y la mejora que se pretende.

1. Resistencia a aceptar una información poco favorable rechazando (bajo excusas diversas) todo aquello que no resulte un halago, un reconocimiento o una justificación de lo que se está haciendo.
2. La defensa de la imagen de la institución (esto ha sucedido más frecuentemente en centros privados), anteponiendo intereses de carácter espurio al reconocimiento de las limitaciones de las que haya constancia escrita (sobre todo si son informes que van a ser publicados).

3. Descalificación del rigor de la evaluación en sus vertientes técnicas o científicas si los datos no resultan favorables. Se duda de la fidelidad de la información, se exige que sea representativa, se pone en tela de juicio el motivo por el que ha sido seleccionada para el informe...
4. Cuando el informe de evaluación pone en evidencia limitaciones, errores, problemas y dificultades superables, se procura aplazar la toma de decisiones o se dan excusas para no modificar nada de lo que se hace escudándose en la dificultad que supone, las resistencias que provoca o la falta de medios que existe.
5. Formular exigencias derivadas del informe solamente a otras personas o estamentos. Así, los padres pueden demandar a los profesores algunos cambios, éstos a los padres, ambos a los alumnos, los directivos a los profesores... Si nadie se da por aludido, el informe puede convertirse en un arma arrojada más que en un instrumento de transformación.

Conviene aprovechar la evaluación y superar para ello las reticencias y los problemas que se produzcan en el momento de tomar decisiones. Bolligton y cols. (1990) dicen que la evaluación insitucional hace posible «tomar a la escuela como el foco del cambio y la cultura de la escuela como la principal estrategia política».

Los tres vértices del triángulo tienen repercusiones recíprocas, de modo que la evaluación del centro producirá perfeccionamiento profesional y mejora. La mejora pondrá en marcha procesos de evaluación y nuevo perfeccionamiento. Al perfeccionarse, el profesor mejora la práctica y hace posible una nueva espiral de comprensión compartida...

BIBLIOGRAFÍA

- ADELMAN, C.; ALEXANDER, R (1982): *The self evaluating institution*. Cambridge. Me-thuen.
- BARBER, L. (1990): Self Assessment. En MILLÁN,J.; GARLING-HAMMOND, L. *The New Handbook of Teacher Evaluation*. London. Sage Publications.
- BARBIER, J.M. (1993): *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona. Paidós/MEC.
- BECK, C. (1990): *Better Schools. A values perspective*. London. The Falmer Press.
- BOLLINCTON, R. et Alt. (1990): *An introduction to TeacherAppraisal* London. Cassell.
- CASANOVA, M.A. (1992): *La evaluación, garantía de calidad del centro educativo*. Zaragoza. Luis Vives.
- CLIFT, P.S. y cols. (1987): *Studies in School Self-Evaluation*. London. The Fairrier Press.
- DEAN, (1991): *Professional development in School*. London. Open University Press.
- EISNER, E.W. (1988): *The art of Educational Evaluation. A personal view*. London. The Falmer Press.
- ELLIOTT,J. (1986):«Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad.» En GALTON, M.; MOON, R.: *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Barcelona. Martínez Roca.
- KEMMIS, S. (1986): «Seven principles for Programme Evaluation in Curriculum Development and Innovation.» En HOUSE, E.: *New Directions in Educational Evaluation*. London. The Falmer Press.
- MARTIN RODRIGUEZ. F. (1988): «Profesión docente y autoevaluación institucional.» En *Revista de Educación*. Nº 285,
- SANTOS GUERRA, M.A. (1987):.«Organización escolar e investigación educativa.» En *Investigar en la escuela*. Nº 2.
- SANTOS GUERRA, MA. (1989): *Cadenas y sueños: El contexto educativo de la escuela*. EAC. Servicio de Publicaciones. Universidad de Málaga.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los Centros Escolares*. Madrid. Akal.
- SANTOS GUERRA, MA. (1993): *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona. Aljibe.
- SANCHO GIL, J.M. (1988): *Evaluación del curriculum y perfeccionamiento del profesorado*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Barcelona.
- SIMONS, H. (1987) *Getting to know schools in a democracy. The politics and process of Evaluation*. London. The Falmer Press.
- VROEIJENSTI, T.I, ACHERMAN, H. (1991): «La evaluación de la calidad basada en el control frente a la evaluación basada en la mejora.» En DE MIGUEL y Otros: *La evaluación de las instituciones Universitarias*. Madrid. Consejo de Universidades.