

Protagonismo del Profesor en la Evaluación Interna de Centros Educativos

Carlos Rosales López
Universidad de Santiago

El objeto de este trabajo será poner de relieve la necesidad de la evaluación interna en centros escolares. En este sentido, se va a hacer referencia a importantes líneas de investigación sobre evaluación, a características de algunas formas de evaluación externa utilizadas hasta el momento y a las posibilidades y límites de una evaluación interna, terminando con la explicación de la importancia que para su implantación tiene el desarrollo en el profesor de la capacidad de reflexión sobre la enseñanza. A la indudable actualidad científica del concepto de evaluación interna, es necesario agregar su actualidad legislativa, ya que en el Proyecto de Reforma se alude en diversas ocasiones a la misma y se plantean orientaciones para su realización.

1. RENOVACION DEL CONCEPTO DE EVALUACION

Aun tratándose de un ámbito de investigación relativamente joven (unas décadas), es posible identificar ya en él varias líneas o tendencias renovadoras como las siguientes:

Evaluación de resultados, guiada por objetivos

Según esta perspectiva, la evaluación se realiza al final de amplios periodos de actividad y trata de constatar si se han conseguido los objetivos que en principio se pretendían. Compara resultados con objetivos y en función de dicha comparación, se considera una evaluación positiva o negativa. Esta perspectiva se vio fortalecida con el modelo tecnológico de enseñanza basado en Tyler. De acuerdo con él, y ya en la fase de planificación, se diseñan conjuntamente con los objetivos, pruebas para determinar si se consiguen o no. Al final del proceso se aplican dichas pruebas para poder constatarlo.

Puede afirmarse que los procedimientos de evaluación externa de centros escolares se han acomodado durante mucho tiempo en gran medida a este modelo, ya que centraron su atención en la recogida de datos sobre los aprendizajes de los alumnos considerándolos como manifestación última de la eficacia del centro.

Evaluación de procesos y evaluación naturalista

Esta perspectiva sobre la evaluación, que aparece con posterioridad, se fundamenta en el supuesto del mayor valor pedagógico de los procesos que de los resultados. En efecto, en la evaluación de procesos, también denominada formativa por Scriven, es posible:

- Detectar aprendizajes que en principio no estaban previstos en objetivos, pero que de hecho aparecen, en línea con un concepto de "currículum emergente".
- Adoptar medidas de perfeccionamiento de la enseñanza antes del final, es decir, permite perfeccionarla en su realización.

Muy vinculada con la evaluación de procesos o formativa, está la "evaluación naturalista", que postula se respete el desarrollo normal de la enseñanza y que para ello se utilicen métodos y técnicas de recogida de datos que no impliquen rupturas ni tensiones.

La aplicación de este modelo a la evaluación del centro escolar daría lugar a la estimación del funcionamiento de sus órganos colectivos e individualizados, el seguimiento del proceso de desarrollo del Proyecto Educativo y Curricular, de la actuación del profesor a lo largo del proceso didáctico y no solo en un determinado momento del mismo, del aprendizaje del alumno través de su realización, etc. Y todo ello mediante la utilización de técnicas que como la observación y el análisis de documentos y trabajos, no impliquen alteraciones en la actividad diaria de la institución.

Evaluación global y contextualizada

Determinados autores (Stake, Hamilton y Parlett), consideran que la evaluación debe extenderse a todo el proceso didáctico y no solo al mismo, sino también a su contexto y a las relaciones de interacción que se producen con él. En este sentido, pueden citarse los modelos de Stake y de Hamilton. Según el primero, la evaluación se proyecta sobre:

- Los antecedentes, es decir, cualquier condición preexistente a un proceso didáctico, que pueda vincularse con sus resultados.
- Las interacciones, como las que tienen lugar entre alumnos y profesores y entre alumnos y materiales didácticos.
- Los resultados en sentido amplio, a largo y corto plazo, cognitivos y afectivos, personales y grupales.

Parlett y Hamilton son creadores de un modelo de evaluación que tiene un carácter eminentemente global-holístico y contextualizado. Pretende arrojar luz, obteniendo datos sobre todos los componentes e interacciones del proceso didáctico y pretende asimismo estudiar las relaciones de este proceso con el contexto sociocultural en que tiene lugar: cómo se relacionan e interactúan, cómo se influyen mutuamente.

En la evaluación de centros según este modelo, sería imprescindible tomar en consideración el carácter global de los mismos como una realidad cualitativamente diferente a cada uno de sus

componentes. Frente a la evaluación convencional, en la que ha predominado una visión analítica de la institución, aquí se identificarían las múltiples y complejas relaciones de interacción que se dan entre ellos. Se procede a valorar también la naturaleza de las relaciones de comunicación que el centro mantiene con el contexto sociocultural en que se encuentra.

Evaluación para la toma de decisiones

Se trata de otra importante orientación de la evaluación, de acuerdo con la cual ésta no puede servir al único objeto de constatar una situación, sino que ha de constituir un punto de partida para adoptar decisiones que la perfeccionen. Uno de sus más destacados representantes es Cronbach (1963), para quien la evaluación consiste en la búsqueda de información y su comunicación a quienes deben adoptar decisiones. La información ha de reunir una serie de condiciones como las siguientes:

- Claridad, es decir, ser fácilmente comprensible
- Oportunidad, es decir, disponible cuando se necesite
- Validez, es decir, correspondiente a lo que se quiere evaluar
- Amplitud, es decir, proporcionar una base lo mayor posible de datos.

Dentro de esta perspectiva puede citarse el modelo CIPP de Stufflebeam, en el que se supone la necesidad de adoptar decisiones en torno a cuatro componentes del proceso didáctico (contexto, entrada, proceso y resultados)

Si aplicamos este modelo a la evaluación de centros, la naturaleza de las decisiones a adoptar se convierte en guía de todo el proceso de recogida y tratamiento de datos. Puede pensarse en evaluar un colegio para perfeccionar el funcionamiento de sus equipos y departamentos o para mejorar la utilización de recursos o para perfeccionar a sus profesores, etc.

Evaluación participativa. Evaluación externa e interna

Se considera desde esta perspectiva, que deben actuar como evaluadores todas las personas implicadas en el proceso educativo y en función de la naturaleza de sus responsabilidades en el mismo. S. Kemmis, en esta línea, habla de evaluación como debate crítico entre todos los participantes (profesores, programadores, administradores...), a fin de buscar fórmulas para el perfeccionamiento del proceso a lo largo de su realización. Para este autor hay que tener en cuenta en esta forma de evaluación:

- La autonomía y responsabilidad de todos los profesionales
- La existencia de diversas perspectivas de valor
- La necesidad de una fluida distribución y circulación de información.

En estrecha relación con el concepto de evaluación participativa, surgen recientemente los términos de evaluación externa e interna, siendo la primera la realizada por agentes ajenos al

proceso didáctico o al centro escolar y evaluación interna sin embargo, la que es realizada por los propios protagonistas de la enseñanza a distintos niveles (por el alumno sobre su aprendizaje, por el profesor sobre su tarea de enseñanza, por el centro escolar sobre su funcionamiento, por el sistema educativo sobre sus propias características)

Este trabajo se va a centrar precisamente en esta última perspectiva, a partir de la consideración de la existencia de un claro predominio hasta el momento de la evaluación externa. Frente a esta realidad, se plantea la hipótesis de la conveniencia de una forma de evaluación interna que proporcione respuesta a intereses y necesidades de profesores, alumnos y del centro globalmente considerado, abarcando aspectos difícilmente constatables a través de procedimientos de la evaluación convencional.

2. ALGUNAS MANIFESTACIONES DE LA EVALUACION EXTERNA DE CENTROS ESCOLARES

Entre los procedimientos utilizados en la evaluación externa de centros, se pueden citar como más frecuentes:

- a) La evaluación basada en la constatación de los resultados en el aprendizaje de los alumnos a través de la utilización de pruebas.
- b) La evaluación basada en el análisis de la eficacia de los profesores mediante la utilización de procedimientos como la observación, el informe, la entrevista y el cuestionario.
- c) La evaluación global de centros a través de la inspección y los sistemas de acreditación.

Evaluación basada en el rendimiento de los alumnos

McCormick y M. James (1989) han estudiado este procedimiento de evaluación externa, que presenta, a su manera de ver, características como las siguientes. Utiliza pruebas de rendimiento aplicables a alumnos de los centros escolares de una determinada localidad o país. A partir de los datos obtenidos, se responsabiliza a las escuelas, y más concretamente a los profesores. Es necesario advertir sin embargo, que no está demostrado que exista relación de causalidad directa entre eficacia docente y resultados en el aprendizaje, ya que hay que contar con variables como recursos e instalaciones del centro, funcionamiento del mismo, capacidades del alumno y circunstancias contextuales.

Existen programas de evaluación que se proyectan sobre el sistema educativo en general y no sobre una determinada escuela. Así, en E.E.U.U. el "Programa de Evaluación Nacional del Progreso Educativo", elige una muestra representativa de escuelas y en cada una a doce alumnos. Las pruebas se aplican cada cuatro o cinco años y son de carácter criterial y generalmente escritas. Este programa de evaluación proporciona conocimiento sobre un nivel de eficacia global, pero no

de cada escuela en particular. Se pueden aplicar programas de evaluación individualizada de centros y comparar los resultados con los niveles generales.

En este procedimiento de evaluación mediante pruebas estándar y criterios generales, se detectan una importante serie de inconvenientes, a los que se hará referencia posteriormente.

Evaluación basada en el análisis de la actuación de los profesores

En este caso, la evaluación se proyecta sobre el profesor, haciéndole responsable de los rendimientos de los alumnos y del centro escolar en definitiva. Normalmente, los programas de evaluación del profesor son realizados por la administración y la dirección de los centros, con escasa colaboración del docente en su diseño y en la determinación de sus objetivos. Prácticamente solo se le permite que proporcione datos sobre su propia actuación. Darling (1986), en un estudio crítico de estos programas realizados en E.E.U.U., considera que pueden tener mayor éxito en la medida en que el profesor comprenda cuál es la finalidad de los mismos y se encuentre motivado en su realización. Como técnicas de recogida de datos con intervención más directa del profesor cita las entrevistas, las observaciones en el aula y los autoinformes. Como técnicas con participación menos directa se refiere a los tests de competencia, a las calificaciones de los alumnos y de los compañeros, a los resultados en el aprendizaje de los alumnos y al análisis de documentos. En un estudio crítico sobre el valor de las mismas, subraya en ellas las siguientes características:

- La entrevista se utiliza como complemento de datos proporcionados a través de informes y observaciones. Suele practicarse al comienzo de la evaluación para coordinar actividades, y al final de la misma para llegar a conclusiones y diseñar medidas de perfeccionamiento.
- La observación en el aula es una técnica intensamente utilizada que presenta la ventaja de proporcionar datos sobre la actuación real del profesor ante sus alumnos, pero al tiempo, tiene importantes problemas debidos a la debilidad de los instrumentos, la sensibilización del profesor ante la presencia de observadores, el no poder captar muchos aspectos no observables que influyen en la conducta, etc.
- Los autoinformes presentan un carácter complementario con la observación y pueden darse en dos modalidades: a través de la entrevista y en forma escrita. Exigen en el profesor capacidad de autoanálisis y de expresión.
- Los tests de competencia están constituidos por cuestiones sobre aspectos docentes. El mayor problema de esta técnica es que solo ofrece datos sobre los conocimientos del profesor, pero no sobre sus habilidades.

Los informes de alumnos y compañeros presentan una importante correlación entre si. Proporcionan datos de indudable interés al realizarlos personas allegadas y por lo tanto, muy conocedoras del profesor. Se necesita para ello que exista un clima relacional positivo, libre de tensiones.

El análisis de documentos permite el acceso al conocimiento de características personales y profesionales del profesor. Por lo tanto, constituye una fuente adicional de datos (rasgos personales, formación profesional, actividades de perfeccionamiento, especialidades, participación en actividades del centro...).

Otros procedimientos de evaluación externa de Centros Educativos

Además de alumnos y profesores, es necesario tomar en consideración en un centro escolar otros componentes como por ejemplo, la estructura de sus órganos de gobierno y el funcionamiento de los mismos, así como las características de los equipos y departamentos, los recursos de que dispone y el uso que se hace de los mismos, y las relaciones de colaboración y comunicación con el entorno sociocultural, todos ellos en su mutua interacción y no de manera aislada.

En términos generales, la evaluación externa no ha valorado suficientemente la dimensión global de la escuela sino que se ha proyectado predominantemente sobre sus componentes diferenciados. No obstante, algunos procedimientos de evaluación externa se han aproximado. Entre ellos, fundamentalmente, la evaluación realizada por el inspector. Se trata de un antiguo procedimiento que se mantiene en la actualidad y se potencia en el Proyecto de Reforma, mediante el fortalecimiento de la dimensión pedagógica y técnica de los inspectores. Entre las indudables ventajas que posee este procedimiento, podemos señalar con McCormick, las siguientes:

- Es realizada por uno o varios especialistas en educación, que si bien son ajenos a los centros, deben conocer las características de los mismos y su funcionamiento en razón del trabajo profesional continuo con ellos.
- La recogida de datos por parte del inspector se lleva a cabo fundamentalmente a través de la entrevista, la observación y el análisis de documentos e instalaciones y materiales. Por ello, la información obtenida puede ser de un valor y amplitud considerables. El inspector se entrevista con el profesorado, con los alumnos y con otros especialistas del centro. Además puede observar, aunque puntualmente, la marcha de las actividades y puede acceder a diversa documentación (expedientes, programaciones, evaluaciones, comunicaciones...)
- Los inspectores elaboran informes concretos como resultado de su actuación, en los que en función de la información adquirida pueden proponer medidas de perfeccionamiento del centro escolar, tanto a las autoridades educativas como al propio personal del centro. La evaluación del inspector, al ser particularizada puede aportar explicaciones sobre el funcionamiento y las posibilidades de mejora.

Además de la evaluación realizada por el inspector, existen otras formas que, en principio pueden considerarse globales y predominantemente externas. Así, en Gran Bretaña, las Autoridades Locales de Educación utilizan una evaluación de centros mediante grandes cuestionarios que son elaborados por un equipo de consejeros y directores. Estos cuestionarios tienen un carácter general, por lo que en ellos no cabe la manifestación de características peculiares de cada escuela. Se envían cada cuatro o cinco años a todos los centros del distrito y han de responderlos y elaborar a continuación un informe según características preestablecidas, que envían a la administración. A veces, la cumplimentación de estos cuestionarios es asesorada por un especialista. El protagonismo del centro escolar prácticamente no existe y no es extraño que surjan reacciones de inhibición y rechazo.

En Estados Unidos se utiliza para la evaluación de centros de enseñanza el sistema de Acreditación, de carácter predominantemente externo, si bien este carácter se intenta suavizar a través de la estimulación de la participación del centro. Se trata de un procedimiento que presenta tres fases (McCormick, 1984):

- a) La primera consiste en un "autoanálisis" realizado por la escuela según las orientaciones que se le proporcionan. Estas orientaciones son parecidas a los instrumentos de las Autoridades Locales de Gran Bretaña, pero contienen además instrucciones para la formación de comisiones y la organización en general de la actividad evaluadora.
- b) La segunda fase consiste en la visita de un equipo de expertos (profesores, representantes del distrito y otros especialistas). El director del colegio, aunque no interviene en la formación de este equipo, si puede dar su aprobación o veto a los componentes del mismo. El equipo, a partir de los datos de autoevaluación del centro, procede a observar la actividad en él y a dialogar con los profesores, utilizando como criterios referenciales:
 - La naturaleza de las metas
 - Las características de los contenidos
 - Las actividades para el desarrollo del curriculum
- c) A partir del trabajo anterior, el equipo elabora un informe sobre la escuela y lo eleva a la asociación, de acuerdo con el cual, ésta acreditará al centro o no. Este procedimiento de acreditación tiene lugar en periodos de siete a diez años, en cuyos intervalos la asociación se basará en informes anuales del director para indicar si se mantienen niveles de calidad en la enseñanza.

Limitaciones de la evaluación externa

La evaluación externa, practicada con exclusividad, usurpa al profesor y al alumno la capacidad de control de su propia actividad. Responde a un modelo jerarquizado de educación en el que los protagonistas del proceso educativo-didáctico, no tienen otra posibilidad que la de responder a las determinaciones que otros estamentos adoptan sobre ellos. Algo parecido ocurre en el caso del centro escolar, que a través de procedimientos de evaluación solo externa, se ve sometido al juicio y decisiones que sobre la enseñanza adopten la administración y la sociedad.

De manera específica, y en referencia a los distintos procedimientos de evaluación externa normalmente utilizados, se han señalado limitaciones como las siguientes:

- a) Existen dudas sobre la validez de la evaluación del aprendizaje de los alumnos mediante pruebas escritas, ya que aprendizajes muy valiosos no se pueden detectar claramente a través de las mismas. Aprendizajes implícitos, imprevistos y de naturaleza social, afectiva y motivacional, quedan sin detectar.
- b) La evaluación externa, en términos generales, provoca una reacción de subordinación en centros y profesores. Al proyectarse las pruebas normalmente sobre los conocimientos instrumentales (lectura, escritura y cálculo), los profesores se dedican más a ellos abandonando el tratamiento de otros, con lo que la enseñanza se empobrece y pierde originalidad.
- c) Los programas generales, de evaluación del sistema, no proporcionan datos válidos para adoptar medidas de perfeccionamiento. Solo dan cuenta de que todo el sistema funciona bien, mal o regular. En cuanto a los programas de evaluación de centros, sí proporcionan

datos sobre la eficacia de los mismos, pero se trata de datos que no profundizan en el conocimiento de las causas de determinadas situaciones, haciendo difícil la adopción de decisiones al respecto. Se plantea además aquí otro problema, ya que si en función de los buenos resultados se conceden más medios a los que funcionan bien y menos a los que mal, no se arregla nada y las diferencias se van a incrementar. Por el contrario, si se atiende más a las escuelas que peor funcionan, esto puede resultar desmotivador para las que más se han esforzado....

- d) La publicación de los resultados de la evaluación externa de centros convierte a la sociedad, y más concretamente a los padres de alumnos en jueces de su tarea educativa. Por ello conviene plantearse si dicha publicación ha de hacerse de forma simplemente descriptiva o si debe ser explicativa también, con alusión a las condiciones y circunstancias en que cada escuela trabaja. La disponibilidad de profesores y especialistas, de medios, de instalaciones, de circunstancias contextuales, pueden hacer que unos datos de carácter descriptivo-comparativo, adquieran muy distinta significación.
- e) La evaluación externa realizada por inspectores presenta algunos de los inconvenientes propios de la que utiliza pruebas pero además y de manera específica, se identifican en ella aspectos limitativos como los siguientes:
- Aunque a nivel teórico el inspector es un profesional experto que conoce los problemas educativos y tiene contacto con los centros escolares, en la realidad es patente el distanciamiento existente. El inspector, al menos en nuestro país, está predominantemente ocupado con tareas burocrático-administrativas que impiden un contacto frecuente con cada centro escolar y de aquí que su conocimiento de las características de cada uno, no sea todo lo completo que se pudiera desear.
 - Quizás en parte por esta falta de relación frecuente y quizás también por la existencia de connotaciones de carácter fiscalizador que perviven de otros tiempos, la presencia del inspector en las escuelas se vive en muchas ocasiones aun hoy con una sensación de carácter amenazante, lo que inhibe y puede distorsionar la comunicación de datos por parte de los profesores.
- f) La evaluación externa de centros, a través de procedimientos que se proyectan solo en los profesores, puede no ser válida si se toma en consideración que en la actuación del profesorado inciden factores de carácter estructural, funcional y material que afectan intensamente su eficacia. La evaluación del profesor diseñada por directores y por inspectores lo coloca en una situación de subordinación y pasividad, creando en él sentimientos de amenaza y una reacción de acomodación a las exigencias que se le plantean ante el peligro de su continuidad laboral o de su promoción. Todo ello repercute en detrimento de una actuación autónoma y creativa, así como de la motivación y satisfacción con la propia tarea.
- g) Los procedimientos de evaluación de centros utilizados en otros países, mediante la aplicación de instrumentos elaborados por las autoridades o mediante sistemas de acreditación, presentan una serie de limitaciones, ya planteadas previamente, que dan lugar a la carencia de iniciativa, el olvido de características peculiares en cada caso, la posible subordinación a criterios externos...

3. MOTIVOS PARA EL DESARROLLO DE LA EVALUACION INTERNA DE LOS CENTROS ESCOLARES

Cambio de la estructura organizativa de los centros

La puesta en práctica de la evaluación interna coincide con el desarrollo de una forma de organización social y escolar de carácter participativo frente a modelos jerarquizados. En este sentido, se considera que la enseñanza constituye una realidad muy compleja, en cuya caracterización y evolución concurren diversidad de estamentos y personas con distintos intereses, participación y responsabilización. Se estima asimismo, que cada uno de dichos componentes debe asumir una parte de responsabilidad en la evaluación de la enseñanza, correlativa a su protagonismo a nivel de planificación y realización. No sería justo en este sentido que la evaluación la realizara tan solo la administración o la sociedad, sino que deben tomar parte también en ella los profesores y los alumnos y quizás con el mismo papel relevante que ocupa su actuación en los procesos didácticos. Darling (1986), al referirse a la diversidad de intereses de los componentes de la enseñanza, cita los siguientes datos:

- a) Los profesores desean mantener sus puestos de trabajo, su sentido de eficacia. Desean una evaluación que asuma la complejidad de sus actuaciones, proteja sus derechos y sirva para autoperfeccionarse.
- b) La administración manifiesta su preferencia por una clase de evaluación sumativa que proporcione datos pertinentes a la certificación, renovación de contratos o su anulación. También, que perfeccione el sistema educativo en términos generales.
- c) Los directores de centros escolares desean un sistema de evaluación que les permita cumplir con sus obligaciones profesionales, que proporcione estabilidad al centro escolar, que lo perfeccione en su conjunto. Como en el caso de la administración, lo individual se subordina al interés de la institución aunque a menor escala.
- d) Los padres de los alumnos desean un sistema de evaluación que garantice la efectividad de la actuación de los profesores sobre los alumnos, que garantice un trato de calidad a los mismos.

En nuestro país, el Libro Blanco sobre la Reforma Educativa toma en consideración la importancia de la evaluación interna al manifestar que debe

“ser realizada en cada uno de sus planos, también por los propios agentes y sistemas sobre los que esa evaluación se ejerce y no solo por agentes o sistemas externos. Así, los alumnos deben aprender a evaluar por sí mismos sus propios procesos de aprendizaje, los profesores y centros deben ser agentes que apoyen la evaluación de sus propias actividades y las administraciones educativas han de desarrollar los sistemas adecuados para evaluar su propio funcionamiento”

Más adelante, en el mismo Libro Blanco se incide sobre la necesidad de protagonismo de los centros escolares para la evaluación de su actividad. En este sentido, se dice:

“Los propios centros escolares deben emplear mecanismos de control de su funcionamiento con el fin de regularse adecuadamente. El Instituto de Investigación y Evaluación Educativa tendrá también el cometido de desarrollar procedimientos e instrumentos de autoevaluación de los centros que puedan servir de modelos para completar

las evaluaciones realizadas por la inspección o por agentes externos a ellos. El Ministerio de Educación y Ciencia estimulará la creación y desarrollo de tales instrumentos”

Es de subrayar cómo el reconocimiento de la capacidad de autoevaluación del centro escolar se sitúa en línea con el nivel de autonomía que se le confiere para la elaboración de su Proyecto Educativo y Docente y para el desarrollo del mismo de la manera más eficaz posible. Cada centro escolar deberá realizar un seguimiento de sus procesos educativos y didácticos, al objeto de constatar continuamente su nivel de eficacia y estar en condiciones de adoptar decisiones sobre su optimización.

En el Libro Blanco se prevé la posibilidad de que los centros escolares sean asistidos en esta tarea de autoevaluación por el Instituto de Investigación y Evaluación Educativa, que en este caso, no solo potenciaría una evaluación externa por la administración, sino también una evaluación interna por los centros escolares. Sin embargo, en el anteproyecto del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, recientemente aparecido, no se contempla esta posibilidad de estímulo a la autoevaluación en los centros, sino que se lo considera como un organismo al servicio tan solo de una evaluación externa realizable por la administración. Constituye sin duda una importante pérdida, dado el interés de armonizar ambas perspectivas evaluadoras (interna y externa).

Mejora de la eficacia de la evaluación de los centros escolares

La evaluación interna sirve para poner de relieve importantes dimensiones de la enseñanza no detectables a través de la evaluación externa y, en este sentido, puede considerarse como un importante instrumento para mejorar la evaluación del centro educativo.

La evaluación externa resulta fácilmente aplicable desde una perspectiva tecnológica para identificar la naturaleza de una serie de variables o dimensiones claramente constatables y en relación con unos objetivos o normas previamente establecidos. Se pierde en ella la posibilidad de evaluación de una serie de componentes educativos de gran interés. Existen resultados imprevistos, que surgen a veces de forma accidental y que no obstante, tienen una considerable significación pedagógico-didáctica. Existen importantes procesos de carácter psicopedagógico, sociopedagógico y funcional difícilmente evaluables a partir de una perspectiva solamente tecnológica. Existe por otra parte, una intervención decisiva del contexto sobre la actividad de las escuelas que no siempre puede evaluarse cuando se utilizan criterios de carácter general-comparativo.

A todos estos sectores de la vida de las escuelas a los que no puede llegar intensamente la evaluación de carácter externo, podría acceder sin embargo una evaluación interna.

Sólo a través del autoanálisis, de la autorreflexión y el autoinforme en sus diversas manifestaciones, parece posible llegar a detectar la forma en que las teorías, creencias y representaciones del profesor influyen en su actuación sobre los alumnos, compañeros y padres. Diversas técnicas de estudio del pensamiento del profesor (pensamiento en voz alta, estimulación del recuerdo, diarios...) han servido para conocer hasta qué punto su actuación se guía según principios diferentes a los que guían una racionalidad técnica. Sabemos que los profesores no planifican la enseñanza siguiendo los modelos racionales que han aprendido. Sabemos también que sus representaciones y juicios sobre los alumnos tienden al sincretismo y determinan intensamente

la naturaleza de su intervención sobre los mismos. Conocemos que en su actividad evaluadora el profesor tiende a utilizar estrategias de carácter compensatorio cuando los resultados alcanzados por sus alumnos con pruebas de carácter formal, no coinciden con sus juicios y con la naturaleza de la evaluación continuo-formativa, etc.

Situándonos en una perspectiva sociocrítica, resulta evidente que solo una evaluación realizada desde el interior de la comunidad escolar (interna), mediante la utilización de instrumentos como la observación prolongada y participativa, la entrevista informal y el análisis de documentos e indicios, podrá poner de relieve la naturaleza de la estructura social profunda de una escuela, la existencia de subgrupos, de aspiraciones de poder y de conflictos, así como las posibles estrategias de negociación y solución de problemas.

Desde una perspectiva funcional, resulta evidente asimismo la necesidad de una evaluación que en el interior de cada escuela ponga de relieve cuál ha sido su evolución a lo largo del tiempo hasta llegar a la aparición de las características que posee. Así, un aula con un determinado clima relacional entre profesor y alumnos puede contar en su pasado con una serie de circunstancias de carácter positivo o negativo que han dado lugar a su configuración actual (cambio de profesores, incremento de alumnos en determinados momentos del curso, incidentes relacionales de diverso tipo, etiquetado a nivel de centro como buena o mala clase, etc).

Del mismo modo, los órganos de gobierno de una escuela, unipersonales y colectivos, así como los diversos recursos con que cuenta, contienen su propia historia (cómo se ha accedido a los cargos, satisfacción de los profesores con su responsabilidad, existencia de tensiones y conflictos, etc.)

Las relaciones de cada centro educativo con su contexto sociocultural inmediato pueden ser de distinta naturaleza y también en este caso, existe para cada situación una particular historia explicativa. De qué modo se han establecido las relaciones entre profesores y padres, cuáles son los niveles de distanciamiento o cooperación que existen entre ellos, a través de qué tipo de incidencias se ha llegado a la situación actual...etc.

Se trata pues, de una importante serie de aspectos de los centros escolares que no pueden detectarse fácilmente a través de una evaluación externa. Es necesaria una evaluación interna, realizada desde y por los propios miembros de la institución escolar mediante la autorreflexión individual y grupal y durante prolongados periodos de tiempo.

La evaluación interna presenta juntamente con la posibilidad de conocer aspectos no detectables desde una perspectiva externa, la posibilidad de detectar causas y procesos, y por lo tanto, posibles vías de desarrollo y en este sentido se convierte en fuente para la adopción de medidas de perfeccionamiento. Frente a las finalidades de descripción, constatación y comparación que presenta la evaluación externa, la interna se presta más al desarrollo de la explicación causal, la proyección hacia el futuro y el perfeccionamiento de los centros educativos.

4. COMPONENTES DE LA EVALUACION INTERNA

En la realización de una evaluación interna del centro escolar se identifican los siguientes componentes:

Negociación preliminar

Con ella se trata de obtener el acuerdo entre todos los implicados en la enseñanza, para la realización de la evaluación. Se pretende evitar recelos y fomentar actitudes positivas a la colaboración. A cada profesor y miembro de la escuela en general, se le debe garantizar que los resultados de la evaluación van a utilizarse solo en su propio beneficio y de la enseñanza y que no se van a derivar de ellos medidas de carácter sancionador u otro tipo de perjuicios. Solo de esta manera se tendrá la seguridad de que aporten suficiente información y, lo que es quizás más importante, que esta información sea válida, no esté distorsionada en función de reacciones inhibitorias o de rechazo. Puede tratarse de una tarea difícil, dada la complejidad de intereses contrapuestos que a veces existen en una misma escuela.

En esta primera fase, de negociación, será necesario sentar las bases para vencer una amplia serie de resistencias y dificultades de diversa índole, entre las cuales. M.A. Santos (1991) señala las siguientes:

- La resistencia de algunos profesores a ser observados, a ser objeto de evaluación. Hay profesores muy reacios a ser observados y evaluados en parte por inseguridad, en parte por anteriores experiencias negativas.
- El carácter individualista de la función docente, que determina el que difícilmente pueda acceder el profesor a tomar conciencia de la necesidad de trabajo grupal a nivel de centro escolar.
- Falta de motivación profesional. La motivación de los profesores desciende con el tiempo. Temen ser ridiculizados, objeto de críticas, etc.
- Carencia de tiempo. Una evaluación interna exige dedicación por parte del profesor (observar, reflexionar, redactar informes...)
- Falta de apoyo técnico. Se necesita a veces un asesoramiento no siempre al alcance del profesor en el centro, que a lo sumo dispone de espacios y medios materiales, pero no de la orientación teórica y técnica de expertos en la realización de esta tarea.
- Falta de confianza de los profesores en su propia capacidad para llevarla a cabo.
- Impaciencia por obtener resultados. La evaluación interna, consistente en el seguimiento de los procesos educativos, se desarrolla durante largos periodos de tiempo, lo que a veces choca contra el deseo de los profesores de obtener resultados inmediatos.
- Existencia de actitudes y espacios cerrados. La negativa de determinados miembros del centro escolar a participar en la evaluación y a proporcionar datos sobre su campo específico de responsabilidad profesional, puede constituir un serio obstáculo para la evaluación interna, especialmente en casos como el del director o el jefe de estudios.

Planificación

Una vez conseguido el acuerdo y la cohesión grupal, es preciso proceder a la organización de la actividad de evaluación. Existe la posibilidad de utilización de dos modelos de organización: el jerarquizado y el horizontal. En el primer caso la responsabilidad de dirección de la evaluación recae en cargos directivos y se corre el riesgo de que los profesores se consideren subordinados y objeto de una forma de evaluación externa, llegando de hecho a distanciarse de su director, jefe de estudios, etc. Se trataría de una forma de pseudoevaluación interna o mas bien, de una evaluación externa introducida dentro del centro escolar. Por el contrario, en la organización colegial, todos los miembros de la escuela se consideran igualmente responsables. Correlativamente, la finalidad de la misma no es tanto la constatación del cumplimiento legal de deberes, sino el perfeccionamiento de todos los miembros de la institución.

Se podría pensar en una fórmula intermedia entre los modelos jerarquizado y colegial. Se podría, en efecto constituir una comisión representativa del conjunto de estamentos del centro. Dado que el Consejo Escolar es el órgano eminentemente representativo, del que forman parte profesores, padres, alumnos y representantes de la administración, y dado que este órgano es el responsable último del desarrollo de la actividad educativa y docente, podría pensarse en la constitución de una comisión representativa del mismo que sirviera de instrumento coordinador y estimulador de la evaluación interna de la enseñanza en el centro.

Intervención de especialistas externos

Aun cuando la evaluación interna sea realizada por los miembros del centro escolar, estos pueden contar a veces con el apoyo de un especialista externo. Puede actuar como tal una considerable variedad de profesionales como investigadores, especialistas, profesores de otras escuelas... Su intervención se considera valiosa en los siguientes sentidos:

- Aportando asesoramiento técnico y estimulando la capacitación del profesorado en determinadas tareas como la recogida, análisis e interpretación de datos.
- Actuando como factor objetivador al facilitar el distanciamiento de los profesores respecto a su propio terreno y facilitando así una interpretación más auténtica del mismo.

Para que la evaluación no pierda su carácter interno y para que el especialista desempeñe su auténtico papel de apoyo será necesario establecer claramente desde un principio cuáles van a ser sus atribuciones, en una serie de aspectos como los siguientes (McCormick, 1988):

- Las metas de la evaluación
- Los papeles del especialista y los de los profesores del centro
- La duración aproximada de la actividad
- La estrategia global y los métodos a utilizar
- Previsión de recursos
- Procedimientos a seguir para salvaguardar la confidencialidad, imparcialidad y control de acceso y publicidad de información.

Recogida y tratamiento de datos

Entre las diversas cuestiones que surgen en la realización de una evaluación interna, hay que referirse a las relativas a las fuentes de información, a las técnicas para la recogida de datos y a la elaboración de informes.

Se consideran como fuentes de datos todos los componentes de la escuela. En este sentido, existirá una fuente de carácter personal (profesores, alumnos, especialistas, padres...). Se produce así una considerable apertura respecto a las fuentes para la evaluación externa, normalmente limitados al director, profesores y alumnos. Existe, por otra parte, una fuente de carácter documental (expedientes de profesores y alumnos, actas de sesiones de trabajo de órganos colegiados y comunicaciones escritas de carácter externo e interno). En una evaluación interna interesa todo tipo de documentos y comunicaciones, no solo los de carácter oficial, sino incluso a veces los de carácter no oficial o de uso interno. Existe por otra parte, una fuente de carácter material, desde las instalaciones y espacios (características de su utilización, de su conservación, etc), hasta indicios tan peculiares como podrían ser las pintadas y escritos realizados en las paredes de servicios, en las mesas, etc.

Así pues, en la evaluación interna se hace uso de una considerable variedad de fuentes de datos que no son objeto de utilización en evaluaciones externas. Por ello, puede accederse al conocimiento de aspectos poco manifiestos del funcionamiento, del clima relacional y de la eficacia en la comunicación, así como de la misma enseñanza, que en principio no se pueden detectar a través de procedimientos de evaluación externa. Se trata de características idiosincráticas, a veces irrepetibles y que no permiten por lo tanto una comparación formal con otros centros escolares.

En cuanto a las técnicas a utilizar en la recogida de datos, hay que advertir en principio sobre la posibilidad de utilizar una considerable variedad, si bien por las características propias de la evaluación interna (basada en la autorreflexión individual y grupal y en su realización durante periodos prolongados, paralelamente al desarrollo de las actividades del centro, resultan más apropiadas las vinculadas con la investigación etnográfica y con el estudio del pensamiento del profesor. En este sentido parecen más recomendables la observación prolongada y participativa, las técnicas de pensamiento en voz alta y de estimulación del recuerdo, la entrevista informal o semiestructurada y el análisis de documentos, entre otras. En todo caso, parece conveniente que el uso de estas y otras técnicas se atenga a una serie de condiciones como las siguientes: (M.A. Santos 1990):

- Su complementariedad (por ejemplo, observación y entrevista, pues la primera puede aportar una visión más objetiva de la realidad y la segunda la impresión personal del protagonista)
- Su aplicación gradual (por ejemplo, una observación superficial continuada por otra en profundidad)
- Su pertinencia (grabaciones en video si se quiere estudiar el aprendizaje psicomotor)
- Nivel de dominio que tiene de la técnica quien la va a utilizar

La recogida de datos en la evaluación interna debe ir acompañada por el análisis de la validez de los mismos. Es preciso evitar el riesgo de una acumulación de montañas de información,

seleccionando aquellos que se prevea pueden ser de mayor validez, mediante procedimientos basados en la triangulación (de observadores, de técnicas, de perspectivas de interpretación...)

Los datos seleccionados como más válidos servirán de base para la elaboración de informes que, al realizarse de manera continua a lo largo del proceso de enseñanza, han de tener un carácter provisional. Estos informes pueden estar dirigidos a una pluralidad de destinatarios, pero prioritariamente, a los miembros de la comunidad escolar. Por ello, han de redactarse en un lenguaje claramente comprensible que permita su utilización. A nivel interno, los informes periódicos realizados por una comisión, deberán plasmarse en un continuo proceso de toma de decisiones para el perfeccionamiento de la enseñanza y en este sentido deberían constituir un estímulo para la evolución de los correspondientes proyectos educativos y docentes.

5. DESARROLLO EN EL PROFESOR DE LA CAPACIDAD DE EVALUACION

Existe un convencimiento generalizado entre profesores y especialistas sobre la importancia de la reflexión en la tarea evaluadora. Esta no consiste en una simple recogida de datos, sino que sobre los mismos se realiza una actividad reflexiva que conduce a la formulación de juicios y a la adopción de decisiones. De aquí que desarrollar la capacidad evaluadora en el profesor implique desarrollar en él habilidades para la recogida de información, pero sobre todo, y de manera fundamental, implica desarrollar su capacidad de reflexión sobre la enseñanza.

El convencimiento de que solo el profesor reflexivo está en condiciones de perfeccionar el proceso de enseñanza ha determinado que en la renovación de los planes de formación inicial y permanente del profesorado de numerosos países, se conceda un especial interés a esta capacidad. Autores como Shulman, Kolb, Schön y Zeichner, han realizado importantes estudios a este respecto. Recogiendo aportaciones de algunos de ellos, A. Bernstein y M. Sparks-Larger (1993) han elaborado un modelo de esquema conceptual para la estimulación de la capacidad reflexiva y de decisión de los profesores, que presenta las siguientes características:

- a) En su parte esencial se contempla el proceso básico de elaboración del conocimiento siguiendo una vía inductiva a partir de la recogida de datos en la realidad. Estos datos son analizados e interpretados en función del conocimiento previo. Como resultado de esta interpretación, el profesor formula hipótesis explicativas y finalmente, elabora un nuevo plan de actuación.
- b) El conocimiento profesional básico está constituido por una serie de áreas relativas a los contenidos a enseñar, las características de los alumnos (maduración, origen social, capacidades y motivaciones...), los conocimientos pedagógicos (de carácter general y relativos al área), las experiencias previas (conocimientos prácticos de profesor), Los intereses y valores personales (vinculados al origen y estatus sociocultural del profesor) y habilidades de carácter mental y práctico.

- El conocimiento básico del profesor no procede solo de su formación inicial, sino que puede incrementarse a lo largo de toda su carrera profesional en virtud de actividades como las lecturas y el diálogo-entrevista con otros profesores y especialistas.
- c) En el modelo de Bernstein, se sitúan entre proceso de elaboración del conocimiento y conocimiento básico los sentimientos y actitudes del profesor. Es evidente que, en función de sus sentimientos y actitudes, el proceso de aplicación del conocimiento se realiza de distinta manera. Un profesor con una actitud negativa hacia un alumno, probablemente no se encontrará en condiciones de aplicar todo el posible conocimiento pertinente a la interpretación de las características y comportamiento del mismo.
- d) Otro importante componente en el modelo de Bernstein es la actuación docente. A partir de la reflexión sobre la realidad observada, el profesor se animará a proceder a la toma de decisiones, que se podrán proyectar sobre la planificación y el desarrollo de la enseñanza.
- e) El cuarto componente está constituido por cuatro atributos o características personales que pueden influir intensamente en la reflexión y toma de decisiones: eficacia, flexibilidad, responsabilidad social y consciencia. En primer lugar, la eficacia, basada en la creencia del profesor en sus propias posibilidades para influir sobre el alumno y la escuela. Si no fuera así, el profesor no se sentiría animado a recoger datos, a analizarlos y a adoptar decisiones. Por ello este rasgo tiene notable importancia, pues constituye de hecho el motor de la actuación reflexiva del profesor.
La flexibilidad del profesor se vincula con la capacidad para considerar la realidad desde diversas perspectivas. Es de considerable interés para una necesaria adaptación de las propias actuaciones.
La responsabilidad social permite al profesor contextualizar su actividad evaluadora y su intervención en el entorno sociocultural de origen del alumno (se puede evaluar o tratar por igual a alumnos de muy diferente origen?), en el entorno escolar (en cuanto a características del centro influyentes en el profesor) y en el ámbito el aula (un aula de veinte alumnos frente a un aula de cuarenta)
La consciencia se entiende como una habilidad metacognitiva que le permite al profesor estar al tanto de las características de su propia actividad reflexiva y ser capaz de explicársela a otras personas.
- f) El último componente del modelo de Bernstein se centra en el contexto escolar ¿En qué medida dicho contexto facilita o inhibe la actividad reflexiva del profesor?. Se puede hacer referencia aquí, a la posibilidad de una actividad reflexiva de carácter grupal cuya existencia en un colegio dependerá de la naturaleza del clima relacional entre sus profesores. En este caso, la institución colectivamente reflexionaría sobre sus propias características a través de un proceso continuo de comunicación y cooperación entre sus miembros. Sería necesario estimular la capacidad de reflexión del centro como un proceso cualitativamente diferente, pero resultante de las contribuciones individuales.

BIBLIOGRAFIA

- BERNSTEIN, A.; SPARKS-LARGER, M. (1993): "A conceptual framework to Guide the Development of Teacher Reflection on Decision Making". *Journal of Teacher Education*, 1993, 44, 1.
- CRONBACH, L. J. (1980): *Toward reform of program evaluation*. Jossey Bass. San Francisco.
- DARLING-HAMMOND, L.; WISE, A. y PEASE, S. (1986): "Teacher Evaluation in the Organizational Context: A review of the Literature". En HOUSE, E. R. (1986): ob. cit.
- HOUSE, E. R. (1986): *New Directions in Educational Evaluation*. The Falmer Press. London.
- HOUSE, E. R. (1986): "How we think about evaluation". En HOUSE, E. R. (1986): ob. cit.
- KEMMIS, S. (1986): "Seven Principles for Programme Evaluation in Curriculum". En HOUSE, E. R. (1986): ob. cit.
- KOLB, D. A. (1984): *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Chiffs. New Jersey, Prentice Hall.
- MCCORMICK-M. JAMES (1983): *Curriculum Evaluation in Schools*. London, Routledge.
- M.E.C. (1987): *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza*. Madrid. Centro de Publicaciones del M.E.C.
- M.E.C. (1990): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid, M.E.C.
- PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1972): "Evaluation as Illumination" a new approach to the study of innovatory programmes. Centre for Research in the Education Sciences. Universidad de Edimburgo.
- PEREZ JUSTE, R. y MARTINEZ ARAGÓN, L. (1989): *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid, Cincel.
- ROSALES, C. (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid, Narcea.
- SANTOS, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid, Akal.
- SCHÖN, D. A. (1983): *The reflective practitioner*. New York. Basic Books.
- SCHÖN, D. A. (1987): *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Jossey Bass.
- SHULMAN, L. (1987): "Knowledge and Teaching: Foundations of the new Reform" *Harvard Educational Review*, 57, 1.
- STAKE, R. E. (1975): *Evaluating the arts in Education: a Responsiveness Approach*. Merrill, Columbus, Ohio.
- STUFFLEBEAM, D. L. y SKINFIELD, A. (1987): *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona, Paidós / M.E.C.
- TYLER, R. (1975): "Specifics Approaches to Curriculum Development". En GIROUX, H., PENNA, A. y PINAR, W.: *Curriculum and Instruction*. Berkeley, McCutchan.
- ZEICHNER, K. y LISTON, D. (1987): "Enseñar a los estudiantes de profesor a reflexionar" *Harvard Educational Review*, 57, 1.