

Evaluar para mejorar

Mariano Royo Arpón.

Miembro del Consejo Escolar de Cataluña

educalex.com, Sección Artículos, Editorial Wolters Kluwer España

Para mejorar

Nos pasamos la vida evaluando a nuestros alumnos. En principio lo hacemos para que aprendan, para que mejoren, de forma que quizás por deformación profesional, cuando pienso en la evaluación me es difícil no pensar en la mejora de la educación. Sin embargo puede haber otras intenciones: evaluar para rendir cuentas del gasto, para promocionar una "sana" competencia entre centros, para detectar a los mejores y promocionarlos a más altas categorías del sistema...

Creo que es difícil descartar absolutamente ninguna de ellas, cosa que hace que el tema esté muy manoseado y a la vez incomprendido y que se debata en medio de mitos, hipocresías, inexactitudes o impotencias. Aunque todos admitamos la necesidad.

Lo importante es que el concepto y método de evaluación que elijamos potencien sin ambages la mejora sobre los otros fines. Este es el punto de vista de este artículo. Así que cuando hablo de evaluación entiendo que es para la mejora de la educación, como si otras intenciones no existieran. No intento negar su existencia, ni discuto su posible utilidad. Sólo me gustaría que las reduzcamos a una proporción mínima.

Evaluar qué

Hablamos de la evaluación del desempeño educativo y desde la perspectiva de que son los profesores y los centros (o mejor, los profesores encuadrados en centros) los protagonistas, los que hacemos que, en último término, el producto final sea el deseado: educación.

Existen responsabilidades más allá del centro, aunque estudios serios señalan que en circunstancias normales ayudan poco. El centro es el determinante. No pocos analistas han señalado que si desapareciera de golpe toda la administración, los centros solos no tendrían muchas dificultades para seguir educando, quizás con menos equidad, con menos seguridad, con mayor inercia.

No entraremos en este debate, porque en todo caso, no es presentable que la ineficiencia de los otros niveles de la administración se use como excusa de incompetencias del centro o del profesor.

Más allá de especulaciones creo que es muy importante evaluar profesores y/o centros, cosa que señala a profesores y a centros educativos como los actores más determinantes de la calidad educativa.

Parece ser que si evaluamos centros estamos buscando resultados finales, sean competencias o capacidad de responder a exámenes. En cambio si evaluamos profesores parece que buscamos, en primer término, promover buenas prácticas profesionales, estimular la excelencia, reconocer la profesionalidad.

El objetivo final siempre es, en cualquier caso, un genérico "mejorar la enseñanza". Pero por el camino, los objetivos intermedios son decisivos para asegurar la mejora.

Evaluar el centro

Las evaluaciones de competencias básicas, y también la evaluación diagnóstica buscan poner ante los profesores de un centro cuáles son sus resultados, con la intención de estimular su camino de mejora. Tiene la virtud de poner el punto de mira en el centro (Royo, 1992). Pero este sistema no manifiesta cuál es el camino de mejora, no detecta si hay que mejorar el esquema organizativo, la coordinación entre profesores, la participación de los padres, la didáctica, el tratamiento de la diversidad o la ratio.

Estas evaluaciones de centro dan por hecho que sus profesores y directivos son profesionales, y supone que quieren mejorar y que saben cómo hacerlo. Y también que disponen de suficiente autonomía como para poner los medios adecuados.

Es mucho suponer, sobre todo mientras la cultura profesional dominante sea tan funcionarial y un sistema muy regulado, demasiado formal, que evita hablar de responsabilidad personal e ignora u obstaculiza la iniciativa personal, la innovación.

Incluso cuando un centro consigue buenos resultados a partir de este tipo de evaluaciones, no sabemos por qué. Podemos deducir que sus profesores son buenos profesionales, pero en grupo, no individualmente. Que merecen un reconocimiento como grupo, sobre todo los directivos. También podemos pensar que en ese centro hay una buena cultura profesional. Pero no nos indica qué elemento del funcionamiento del centro es la clave del éxito y que no debemos tocar por nada del mundo.

Evaluar a los profesores

Hay que aprobar la evaluación diagnóstica. Es útil por tres cosas:

- a) Pone el acento en el centro.
- b) Señala la importancia de los resultados e indica qué materias tienen peores resultados comparativamente.
- c) Promociona la autonomía de centro y la responsabilidad personal sobre los resultados.

Pero este sistema olvida que en todo grupo hay locomotoras y vagones. No es eficiente para el sistema dar la misma nota a todos. Tiene que haber, además, un sistema de reconocimiento personal de cara a consolidar carreras profesionales, de extensión de las mejores prácticas profesionales personales (actitudes, aptitudes, valores, desempeño en general), de promoción de los mejores para ser aprovechados para la gestión y mejora del sistema.

Evaluar personas es más difícil y más comprometido. Pero no puede obviarse que el tema es quién y cómo debe hacerse la evaluación del desempeño profesional. Tanto si evaluamos centros como personas, si sólo lo hacemos a partir de los resultados, queda en el aire el cómo conseguir indicaciones para la mejora.

Formas clásicas de evaluación

De mis estudios sobre organización escolar recuerdo a Mintzberg (<http://www.henrymintzberg.com>) como uno de los teóricos de la estructura de las organizaciones más adaptable al análisis de las organizaciones débilmente acopladas, como es el caso de las escolares. En efecto, Mintzberg propone cinco formas evaluar el funcionamiento de las organizaciones:

- Control directo.
- Normalización de procesos.

- Normalización de las calificaciones.
- Control de resultados.
- Ajuste mutuo.

El control directo evalúa los procesos con el establecimiento de protocolos (homologación de procesos, de herramientas, de formas de trabajo, etc.). En el fondo siempre tienden hacia el igualitarismo. Presupone que la persona debe adaptarse al proceso y no el proceso a la persona. Fernández Enguita (2009) descarta el control directo y normalización de procesos porque no se adaptan, no se compadecen, no prevén la complejidad del trabajo escolar. Me alegra coincidir. En otros momentos he escrito sobre el tema de la complejidad, del caos de variables en que se desarrolla la educación. Así que me gusta hablar de las artes, más que de las "ciencias" de la educación, del oficio del maestro, más que de "tecnología educativa". Por eso descarto que sea "para la mejora" una evaluación que suponga que todos los profesores, todos los procesos educativos son iguales. Hay estilos profesionales, estilos de aprender y de entornos familiares y sociales, situaciones, incidentes, culturas... Reducir la amplitud del territorio a la autopista principal reglada es desconocer la realidad.

El control directo y la normalización de procesos desprofesionaliza, porque sustrae la responsabilidad tanto al evaluador como al evaluado. Responsabilidad es creatividad, es práctica reflexiva, es análisis para la educación personalizada, para la innovación, para la mejora. Control directo y normalización de procesos promueve el "yo no soy responsable, hago lo que me mandan", "mi horario no incluye las colonias" o "a mí no me pagan como psicólogo", que hemos oído tantas veces. Control directo y normalización de procesos es refugio de incompetentes y olvido de la excelencia y de la responsabilidad. Es promoción de la cultura profesional funcionarial, poco deseable.

Creo que debemos alejarnos de evaluaciones mecánicas, puramente cuantitativas, demasiado formalizadas. En algún punto del proceso evaluativo debe haber una valoración de alguien que pueda dar cuenta cualitativa, global, cercana, del desempeño profesional. Aunque al final podamos plasmar en números el resultado.

Así que deberían, a mi entender, revisar su posición los que piden que los criterios de la evaluación sean objetivos, estén perfectamente claros y definidos con todo detalle en los papeles oficiales.

Sindicatos y administración circulan por la diáfana autopista de la objetividad. Con demasiada frecuencia, únicamente por esa autopista. Hay carreteras secundarias, caminos, atajos. Y hasta se puede llegar campo a través.

La calidad profesional, la efectividad de los profesores, el grado y calidad del cumplimiento de las normas, pero también la validez de las actitudes profesionales la conocen los directores, a quienes se debería otorgar alguna competencia en esta dirección para superar la lejanía y formalismo del control de la inspección.

Evaluación "a parte ante"

Una forma más típica y útil de control es *la normalización de las calificaciones*. Se trata de una evaluación "a parte ante", según la cual, a partir de una buena formación y selección inicial se controla la calidad de las actuaciones profesionales posteriores. Todos sabemos que, de momento, eso no funciona porque la formación inicial está como está. ¿La nueva formación inicial que viene de Bolonia? Se trata de un importante avance pero confío poco en la parte teórica (65%) que se impartirá en las universidades. El 35% de horas de horas prácticas es una cantidad apreciable, pero un centro elegido al azar también puede ser un desastre. Y al revés: será un éxito en un centro bien escogido.

Tengo la impresión de que las buenas informaciones teóricas que los profesores novatos reciban en los créditos académicos sólo llegarán a ser útiles cuando sean entendidas, construidas desde una inmersión en una cultura profesional positiva, cuando formen parte de un acerbo ético, cuando afecten a las actitudes, al compromiso personal, al fondo emocional de la identidad profesional, tan olvidado por el discurso conductista. Y eso sólo funciona cuando se vive el inicio de la profesión en un ambiente adecuado.

El esquema MIR de la nueva formación inicial del profesorado de Secundaria, que también se aplicará al grado de Primaria, podría funcionar bien si se establece una fuerte relación entre la universidad y los centros de prácticas elegidos entre los mejores. Los médicos, que es una profesión con mucho más apoyo científico que nosotros, saben que el ejercicio de su profesión todavía es un arte, y consecuentemente hacen un período largo y duro de prácticas hospitalarias, prácticas a las que se accede después de un duro examen, y no al revés.

Por el momento el decreto de prácticas (Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre en BOE nº 312, del 29 de diciembre de 2007) no ha sufrido más que resistencias universitarias, poca energía sindical y demasiada flexibilidad por parte de la administración. Se trata de una impresión desde un punto de vista externo a sindicatos y universidades, claro. Pero hay que decirlo para que quien pueda actúe desde dentro (1) . ¿O vamos a dejar que se frustre de nuevo una buena ocasión de prestigiar la profesión, de conservar la experiencia que acumulan los profesores veteranos y los centros que funcionan...?

Control de resultados

El *control de resultados*, la *accountability* es democráticamente necesaria. Los profesores no podemos evitar dar cuentas y hacernos responsables de nuestros resultados educativos, si consumimos una buena parte del pastel presupuestario. Aunque los recursos son todavía insuficientes, a veces olvidamos que es más sagrado el dinero público que el privado. Su escasez es una razón más para exigir eficiencia.

También olvidamos con frecuencia que escondernos en la soledad del aula no nos hace más felices, ni más reconocidos socialmente porque no nos prestigia ni siquiera (sobre todo) ante nosotros mismos. Kant dijo que la ética no nos asegura la felicidad, pero sí el derecho a la felicidad. Algo es algo.

Del *control de resultados* hay que hacer salvedades de evidencia: los resultados de las distintas escuelas no se pueden comparar sin más, sin tener en cuenta el entorno de cada centro, sus posibilidades reales. Contrólense entonces no los resultados, sino la mejora de los resultados. Los resultados de los alumnos son muy fácilmente manipulables, incluso sin darnos cuenta: una evaluación con un baremo igual para todos siempre nos dará buena información si no la interpretamos de forma simplista. Sin olvidar el producto, hay que valorar más el proceso.

Más cosas: hay que valorar también la imagen pública y la satisfacción de los padres (que incentiva su colaboración), el reconocimiento y prestigio de los profesores (que provoca su autoestima y salud personal)...

Y otra cosa muy importante: un centro puede autoevaluarse transversalmente a partir del control de resultados a lo largo del tiempo si sabe interpretarlos con sabiduría, pero le sirven poco o nada las medias nacionales o autonómicas. PISA, sirve muy poco para la mejora del desempeño educativo, que es una cosa muy personal, de aula, y sobre todo de centro. PISA da para muchos estudios generales, pero también para elevar o hundir la autoestima profesional colectiva y para confeccionar morbosos titulares de prensa.

Las evaluaciones globales también sirven para planificar a nivel de sistema, claro. Pero incluso a ese nivel hay que ir con mucho cuidado. Las correlaciones estadísticas de PISA son tan débiles que, de verdad, no acabo de entender cómo hay quien osa sacar conclusiones demasiado contundentes (2) .

A mi entender la mejor evaluación, entendida como *control de resultados* para la mejora, es la evaluación de

centro. Provoca el trabajo en equipo, la reflexión conjunta, la innovación para la mejora, la adaptación al medio y a los recursos disponibles, así como una visión diacrónica de la evolución del centro, un relato institucional que potencia una autoimagen positiva, un proyecto educativo basado en la realidad y en las expectativas, una cultura profesional de solución de problemas.

Ajuste mutuo

Es la forma de evaluación que más me gusta, y la que menos se practica entre los docentes. Una de sus formas más conocidas son las sesiones de comentario de casos que practican los médicos en los hospitales. Es un buen sistema sobre todo porque además de evaluar de forma a la vez personal y de equipo, el ajuste mutuo aporta formación, reflexión sobre la práctica, soluciones a los problemas reales del centro. Tiene el valor añadido de ir creando un estilo de solución de problemas propio del centro, que además fluye desde la base, desde la realidad, y no desde la altura.

Dudo, sin embargo, de las posibilidades de implantación de esta forma de evaluación en las actuales circunstancias. Causas: la extrema burocratización actual del sistema, la cultura profesional dominante, la débil cohesión (3) de los centros educativos, la atomización de la acción educativa en el interior oscuro del aula, y también la evidencia de los estilos de enseñar de que hemos hablado.

Y sin embargo estoy seguro de que es la forma más eficaz de progresar, de mejorar. Es una propuesta que completaría con ventaja a las otras.

Referencias bibliográficas

- Carabaña, J. (2008). "El informe Pisa, mala guía para la LOE", en <http://firgoa.usc.es/drupal/node/26585>
- CIIMU (2009). *Informe sobre la inclusión social en España 2009*. Barcelona: Obra Social de La Caixa.
- Fernández Enguita, M. (2009). "La evaluación como base de la profesionalidad, la autonomía y la innovación". *Organización y Gestión Educativa*. Nº 4, pp. 16-20.
- Ministerio de Educación (2008). "Informe sobre las prácticas de la formación inicial de los profesores de Secundaria. Una aportación desde la profesión". <http://www.consejogeneralcdl.es/noticias.html>.
- Royo M. (1992). "El centro, nivel inteligente del sistema". *En La dirección, factor clave de la calidad educativa*. Bilbao: ICE Deusto.
- Royo M. (2009). "Buenos centros, buenas prácticas". En *Trivium* nº 9. http://www.consejogeneralcdl.es/Trivium_9.pdf

(1) En este sentido es interesante el trabajo que ha llevado a cabo, en 2008, el Consejo General de Colegios de Doctores y Licenciados, juntamente con ANECA y el Ministerio de Educación sobre la selección de los mejores centros para las prácticas de la Formación inicial. Véase un resumen de los resultados en Royo (2009).

Ver Texto

(2) Copio literalmente del informe: "El resultado global en Ciencias ha sido en España de 488 puntos –por debajo del Promedio OCDE en 2006 (500 puntos), sin diferencia significativa con el Total OCDE (491) y por encima del Total Internacional (461) (Tabla II.1.1). El resultado es ligeramente inferior al Promedio OCDE, pero la diferencia entre ambas es similar a la de los estudios anteriores (ha disminuido 2 puntos con respecto a 2003)", es decir: 2 puntos sobre 1000 o 0.02 sobre 10 puntos por debajo del total de la OCDE y 12/1000 por debajo de la media de la OCDE.

Nuestra distancia con el mejor, Finlandia, son 75 puntos sobre 1000, es decir 0 75 sobre 10. Véase <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>. Véase también en el mismo sentido las tesis de Julio Carabaña (2008). Mi optimismo no olvida el 30% de abandonos de la ESO. Tiene mucho interés también el Informe CIIMU (2009).

[Ver Texto](#)

- (3) El hecho de que las organizaciones educativas sean "loosely coupling o débilmente acopladas es una de las expresiones académicas que más éxito ha tenido desde que lo propuso Karl Weick, (1976), en "Educational organizations as loosely coupled systems", *Administrative Science Quarterly*, 21 1-9, ya hace treinta años, pero todavía no hemos conseguido el más mínimo avance en la cohesión de los centros educativos públicos, que continúan siendo impersonales, etéreos, muy poco conscientes de su instucionalidad. En esta situación los adelantos en autonomía son difíciles.

[Ver Texto](#)
