



Evaluación: Controversias y alternativas desde la función asesora del departamento de orientación

■ Nicolás Julio Bores & Isaac Herrero Hernando

Resumen

La LOGSE planteó una serie de cambios en el modo de entender la educación y no parece fácil la tarea de mentalizar al profesorado de siempre para los nuevos tiempos.

Creemos que la forma de entender y usar la evaluación puede ser un buen referente de las posibilidades de cambio del profesorado.

También, pensamos que los departamentos de orientación, a pesar de las reticencias que existen hacia ellos, pueden ser un buen complemento para la formación permanente del profesorado en ejercicio.

Palabras Clave

LOGSE, Evaluación, Cambio Profesional, Departamento de Orientación, Formación Permanente.

Abstract

LOGSE proposed some changes in the way of understanding Education and it's not easy to prepare the old teaching staff for these recent times.

In our opinion, the right way of understanding and using the evaluation can be a good possibility of change for the teachers.

We also consider important the Orientation Departments, Although there are still doubts them. We think this departments can be an excellent complement for the constant training of practising teachers.

Keywords

LOGSE, Evaluation, Professional change, Orientation Department, Constant training.

«Estudiar la evaluación es entrar en el análisis de toda la pedagogía que se practica»

GIMENO SACRISTÁN

1. Introducción

Reflexionando acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, parece ser que el esquema básico de acción sería: sé mucho de un tema, lo expongo con estudiada parsimonia y recalando aquellas ideas de interés, los alumnos/as toman notas y cuando se acerca el examen la mayoría, salvo raras excepciones que lo hacen día a día, estudian los apuntes para tratar de reproducir éstos lo más fidedignamente posible. Aquéllos que logren superar unos límites previamente establecidos, aprueban. El resto retomará el proceso desde la fase de trabajo individual de preparación del examen para someterse de nuevo a dicha prueba. (Ver Cuadro 1 en Anexo, pág.7)

Probablemente el esquema no se ajuste fielmente a la realidad educativa pero, posiblemente, sí nos permita vislumbrar de una manera muy general la **cultura profesional** del otro profesor de EE. MM., hoy reconvertido en profesor/a de E. Secundaria.

A pesar del marcado carácter general que adornaba a la mencionada cultura profesional en vigor, siempre se dejaron oír voces críticas de técnicos y profesionales denunciando que la educación o la enseñanza debía ser algo más que una mera transmisión de saberes y su posterior verificación mediante la prueba correspondiente. Incluso, osaron marcar algunas pautas de actuación que fueron recibidas del mismo modo que las apreciaciones de los estudiantes «empollones», «pelotas», «resabidos», etc. son interpretadas por sus compañeros/as. Es decir, con hilaridad, tratándolos/as de aliados/as del poder que intentan medrar...

Y es que, en el esquema básico descrito encaja perfectamente el perfil de profesor/a que se seleccionaba para impartir docencia en las EE. MM.: una persona con demostrados conocimientos en un campo concreto del saber y cuya preparación pedagógico - didáctica se abandonaba al albur de las posteriores experiencias en su periplo profesional. En palabras de LUIS LANDERO (1995), profesor de Bachillerato que no parece tenerlo muy claro, como se puede entrever en su artículo **«Incertidumbre de un profesor de Bachillerato»**, podría resumirse así: *«Entonces pensé, que al presentarme como profesor, era como si hubiera dicho: soy - alguien - que - sabe. Porque, en efecto, lo primero que podría decirse de un profesor es que es alguien que sabe»*.

Lo que, indudablemente, olvidan LUIS LANDERO y otros profesionales de la enseñanza es que la faceta que debiera de definir a la profesión, más que el dominio de los saberes, radicaría en la capacidad de transmisión que se tiene de los mismos. De manera que serían las destrezas pedagógico - didácticas las que marcarían la calidad, diferenciarían a los docentes unos de otros y conformarían una cultura profesional propia.

Indudablemente, el mencionado esquema con su correspondiente modelo de profesor, que aquí cuestionamos, fue válido mientras las EE. MM. constituían una etapa claramente propedéutica de carácter postobligatorio y orientada fundamentalmente a la selección de sujetos de cara a estudios superiores. Sin embargo, con la universalización de la enseñanza secundaria obligatoria se añade, al carácter tradicional de esta etapa, la necesidad de aportar una formación general, no selectiva y polivalente a todos los/as ciudadanos/as. Si, además, pensamos en las transformaciones sociales que en los últimos años han derribado valores que se creían inalterables, convendremos en que el modelo tradicional de enseñanza no encuentra bases sólidas que le confieran la coherencia suficiente como para justificar su persistencia de acuerdo a las demandas educativas actuales.

Problemas de disciplina, suspensos masivos, absentismo escolar, desmotivación generalizada, pérdida de credibilidad de la función docente, constituyen algunos de los síntomas que evidencian esta crisis, consecuencia del desajuste entre la formación del docente y las demandas actuales de la educación formal.

La lógica del razonamiento que estamos exponiendo aboca a un inminente reciclaje pedagógico - didáctico. La generalización de los síntomas han hecho más evidente la enfermedad y los/as propios/as profesores/as no son ajenos a la necesidad de este nuevo tipo de formación. Por primera vez, las demandas de formación profesionalizadora (componentes psicológicos, pedagógicos, didácticos, de organización y gestión del grupo de alumnos/as) superan a las del reciclaje científico que tradicionalmente había sido la preocupación formativa prioritaria del profesorado de EE. MM. (ESCUELA ESPAÑOLA, 1996).

De entre los diversos componentes que conforman la cultura profesional del profesor de Enseñanza Secundaria, susceptibles de formación permanente, ocupa un lugar especial en nuestras reflexiones el referente evaluativo puesto que constituye el exponente más evidente de la pedagogía que se practica (GIMENO SACRISTÁN, 1992). Desde esta óptica, centraremos nuestros

esfuerzos en hacer patentes algunas de las preocupaciones que, como profesionales de la Enseñanza Secundaria, nos urgen para encontrar coherencia entre el modelo de profesional que requieren las nuevas tendencias pedagógicas y el tipo de evaluación en consonancia.

2. Disfunciones en el modelo educativo desde la praxiología de la evaluación

El desarrollo legal de la LOGSE ha traído como consecuencia, desde el punto de vista formal y normativo, la transformación del sistema educativo que sumado a los comentarios habituales que surgen de las conversaciones entre profesionales de la enseñanza, podrían hacernos pensar en una notable transformación de las creencias y conocimientos que en cuanto al campo de la innovación pedagógica se han producido. Parece como si la implantación del nuevo sistema hubiera conseguido por sí sola una modificación generalizada de las prácticas educativas. El uso habitual de términos como el de evaluación formativa, criterial, orientativa, procesual, continua... indica una aparente asunción en todo su significado por la gran mayoría de los/as docentes.

Sin embargo, nosotros mostramos cierto escepticismo ante la magnitud del cambio. Resulta, cuando menos sospechoso que, acostumbrados a un determinado modelo claramente definido por la dualidad proceso - producto, de la noche a la mañana todo un colectivo haya incorporado no sólo a su discurso sino también a sus prácticas educativas una serie de innovaciones conceptuales que suponen interiorizar un paradigma radicalmente opuesto. Al igual que DINO SALINAS (1992) creemos que es más factible cambiar de profesión de un día para otro que modificar lo hábitos que definen nuestra actuación dentro de una misma profesión. ¿Será que lo que hemos cambiado ha sido de profesión?...

Esas deficiencias, ocultas en el discurso formal, se evidencian en opiniones vertidas como consecuencia de la práctica cotidiana. Opiniones que, en último término, desembocan en juicios de valor sobre la eficacia de las nuevas o las viejas ideas pedagógicas, tomando como referente principal los resultados académicos, haciendo públicas las concepciones reales de la práctica educativa que se realiza a partir de los comentarios que se vierten en torno a la evaluación. Son esas opiniones, precisamente, las que nos van a servir como hilo argumental de nuestro análisis.

2.1. Capacidades versus contenidos instructivos como referente principal de la evaluación

El paradigma educativo vigente en las EE. MM. centraba su atención evaluativa en verificar la asimilación de los contenidos instructivos por parte del alumnado. El profesor, a través de los procedimientos e instrumentos de evaluación -reducidos en la mayor parte de los casos a exámenes o pruebas escritas que como mucho se complementaban con algún trabajo, valorado siempre en un segundo plano con respecto a las pruebas o exámenes- sancionaba, como ya hemos visto en la introducción, el rendimiento de sus alumnos y alumnas, determinando quiénes podían continuar el proceso y quiénes debían volver a someterse de nuevo a las mismas pruebas y procedimientos controladores.

Las recuperaciones, que figuraban en las programaciones didácticas, se limitaban en la práctica a una nueva batería de exámenes que el/la alumno/a habría de superar. No existía la recuperación como tal, entendida como trabajo con el estudiante sobre aquellos aspectos curriculares en los que mostrara una mayor deficiencia. Se suponía que, una vez concluido el proceso para la mayoría, los/las fracasados/as en su ejecución deberían solventar sus lagunas por sus propios medios para someterse después a los mismos mecanismos controladores en los que anteriormente habían mostrado su ineptitud.

Simplificador esquema que, centrado en los contenidos conceptuales olvidaba las diferencias individuales, las estrategias cognitivas y metacognitivas que cada sujeto pone en juego a la hora de aprender y el ritmo de aprendizaje de cada individuo. Se mide a todos por el mismo rasero en aras de una justicia igualitaria que cae por su propio peso pues el principio de la igualdad de oportunidades debe pasar necesariamente por el de la compensación de las diferencias de partida.

Los objetivos, acuñados desde las tipologías al uso, presentaban matices claramente cognoscitivos referidos al dominio y memorización de los contenidos instructivos impartidos. De ellos no se desgranaba preocupación alguna por el cómo habían sido adquiridos esos contenidos, por su grado de integración con los conocimientos previos de los/as estudiantes, por la funcionalidad de su incorporación al acervo vital de cada individuo. Lo importante, lo que valoraban las pruebas y controles consistía en la reproducción lo más adecuada posible al modelo impartido. De ahí la proliferación de apuntes y la extensión de lo que podríamos acuñar con el término de **clases-dictado**.

El nuevo diseño curricular (LOGSE, 1990) pone en tela de juicio, también en el ámbito de objetivos y contenidos, el modelo tradicional. Los objetivos generales de la educación secundaria obligatoria expresados en capacidades contemplan el desarrollo integral de los alumnos en los planos cognitivo, de equilibrio personal, motrices, de relación interpersonal y de inserción y actuación social. Los objetivos de cada área de aprendizaje deberán estar relacionados con las once capacidades básicas globalizadoras que se pretenden desarrollar en grado suficiente durante el período de la educación secundaria obligatoria. Por su parte, estas capacidades a fomentar en los alumnos y alumnas exigen ampliar el terreno de los contenidos que ya no solamente van a hacer referencia al plano cognitivo-conceptual sino que van a ampliar su campo, incluyendo los procedimientos, las actitudes, los valores y las normas.

Parece obvio que si el docente ha de evaluar procedimientos y actitudes así como el grado en que éstos favorecen la adquisición de una serie de capacidades por parte de los/as estudiantes, el modelo proceso-producto que hasta ahora se había aplicado no le resulta ya válido y está abocado a una transformación tanto de sus procedimientos evaluativos como de los principios metodológicos que aplica en su enseñanza.

¿Cómo se pueden evaluar actitudes y capacidades de interrelación personal si no se trabaja en grupo, si la comunicación en el aula resulta unidireccional profesor-alumnos/as, si no existe el aprendizaje entre iguales...? ¿Cómo se puede evaluar la progresiva consecución del equilibrio personal si los factores emotivos, si la afectividad cae fuera del proceso instructivo? ¿Cómo

se puede evaluar la funcionalidad de los aprendizajes si éstos responden a una pura y simple comunicación teórica derivada del discurso oral del profesor? ¿Cómo podemos fomentar hábitos de convivencia y de inserción social si la característica más acusada de la función docente ha sido su aislamiento y el individualismo de sus profesionales, resultándoles a los mismos harto difícil un trabajo conjunto?

2.2. No «evaluación» de las actividades alternativas a la religión

Es evidente que cualquier persona, para la que no sea un secreto los entresijos más elementales de la pedagogía moderna, debería haber vislumbrado un mínimo de coherencia en la decisión de la Administración de no mencionar como requisito ineludible la calificación de estas actividades que vienen a cubrir los espacios de los estudiantes que deciden no cursar Religión.

Sin embargo, y contrariamente a lo descrito, de entre las muchas críticas que han recibido dichas alternativas, de incierto y oscuro futuro, destacan las voces de aquellos/as profesionales de la enseñanza a los que se les ha asignado su impartición. No dan crédito a la injustificada «aberración pedagógica» que se cierne sobre ellos/as y tratan de mostrar a los demás su estado de incompreensión profiriendo sentencias que denuncian cuáles son sus más fervientes preocupaciones: «¿dónde se ha visto una asignatura que no se evalúe?, ¿cómo voy a poner orden en mi clase si no puedo evaluar?...».

Precisamente son éstas y otras frases similares, pronunciadas en el fragor de la reivindicación, las que denuncian las verdaderas concepciones que subyacen entre los/as profesionales de la enseñanza en cuanto a la práctica educativa en general y a la evaluación en particular. A su vez, desmienten, en cierto modo, la teoría que responsabiliza a la normativa administrativa de la incorrecta interpretación de lo que significa evaluar. En realidad, lo que aflora en estos planteamientos son las funciones menos didácticas de la evaluación, entendida como sinónimo de calificación.

En esta tesitura nos parece presuntuoso hasta la utilización del término evaluación, debido a que el carácter unívoco de sanción que la adorna en nuestras prácticas docentes se aleja de los principios que debe conllevar todo diseño evaluativo en cuanto a servir de mecanismo retroalimentador para la revisión y reconversión del desarrollo curricular. Debería hablarse más bien de calificación, de verificación, de control, de premio, de castigo... dado que «la nota ofrecida a un alumno o alumna sin más no tiene ningún valor didáctico ni educativo». Sí le sirve al docente como baza **coercitiva**, «empleada como un elemento o forma de presión para obligarles a un comportamiento acorde con la finalidad pretendida por los profesores y por el centro de enseñanza» (FERNÁNDEZ SIERRA J., 1996), devolviéndole la patente de **autoridad** que en algún momento ha podido ser puesta en entredicho.

El cambio radicaría en que el profesorado se dispusiera a repensar la evaluación en sentido positivo. Es decir, que considerara la evaluación como un recurso didáctico que permite que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desenvuelva con fluidez y seguridad. Para ello sería necesario obviar aquellos aspectos o funciones de

la evaluación que hacen que la labor educativa se convierta en un acto no democrático.

Podría pensarse que la solución pasa por aclarar, en la formación inicial y permanente, las funciones y desviaciones de la evaluación. Sin embargo, parafraseando a GIMENO SACRISTÁN (1992) coincidimos en que «*el hecho de saber las funciones no significa que cambie*». Estamos ante un colectivo que ha sido formado y ha formado teniendo la calificación como motivación principal de sus esfuerzos en el sentido de culminación de ciclos, un colectivo que ha sido objeto y ha usado, a su vez, la calificación como premio y castigo, como sistema de control, como método de jerarquización y que, además, le ha servido para emplazarse en la posición y en el status que ostenta. En consecuencia, es un triunfador del sistema y por lo tanto cree en él.

2.3. ¡Ya acabé la evaluación!

Esta frase, recogida de una típica conversación entre profesionales de la enseñanza secundaria, bien podría servirnos de hilo conductor para analizar críticamente y mostrar posibles pautas correctoras acerca de otra de las interpretaciones menos acertadas que habitualmente se hacen de la evaluación. Estas palabras y algunos otros hechos constatables podrían hacernos pensar que el acto evaluativo llega a su fin en un momento concreto que al parecer es fácil de identificar. Pero ¿cuál es ese momento?, ¿cómo identificarlo?, ¿existe realmente?.

Se reconoce como técnicamente correcto entender que la evaluación pasa de forma general por tres momentos: obtención de datos, tratamiento de los mismos y devolución de la información. Por eso, cuando escuchamos este tipo de comentarios al día siguiente de la sesión de evaluación, se nos viene a la mente el siguiente proceso: realizo una prueba-examen, transformo los resultados en notas y paso los datos a los/as tutores/as para que los envíen a los padres y a las madres de los alumnos/as y a los órganos administrativos competentes. En definitiva, *el proceso se convierte en una evaluación de los alumnos pero no para los alumnos sino para verter al exterior* (GIMENO SACRISTÁN, 1992).

Existe una evidente falta de reflexión sobre los resultados que se obtienen tanto por parte de cada profesor/a en su área como por la Junta de Evaluación en su propio carácter colegiado. Y cuando la mencionada reflexión se da aparece distorsionada por la falta de rigor científico: ejemplo ilustrativo es el de un jefe de departamento que, valorando la marcha del curso en el seno de la Comisión de Coordinación Pedagógica, afirma que la programación se está desarrollando de acuerdo a lo previsto sin problema alguno pero el alumnado no es capaz de cubrir los mínimos establecidos porque no entiende nada.

Sería interesante recordar al profesional o profesionales que así se manifiestan que es inevitable cuestionarse la propia actuación cuando constatamos que el alumnado no aprende y, en consecuencia, no obtiene los resultados apetecidos (GIMENO SACRISTÁN, 1992; WILSON, 1993; y FERNÁNDEZ SIERRA, 1996).

Seguindo la tesis planteada, podríamos concluir en este punto que la evaluación lejos de haber acabado, una vez recopilada la información y entregados los datos a los sectores interesados, no ha hecho más que comenzar y que, precisamente, es a partir de este momento cuando situamos el inicio de la reflexión sobre lo

acontecido en busca de soluciones adecuadas. Pero esto no es del todo cierto por cuanto la recogida de información y, en general, todo el proceso ha estado infectado por la incoherencia puesto que su fin último no era otro más que el de otorgar una serie de calificaciones.

Si lo que queremos es que la evaluación sirva de guía de nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje, debemos cuidar que desde la recogida de datos esté pensado para obtener información que nos permita aumentar la calidad de enseñanza y si *la calidad de enseñanza supone el proporcionar a cada alumno/a el currículum óptimo* (WILSON, 1992), la evaluación ideal será la que nos muestre las necesidades de cada alumno y alumna con el propósito de aportar una respuesta satisfactoria a las mismas.

Así pues, el proceso de enseñanza-aprendizaje no debería acabar con el veredicto de suspenso o aprobado sino en el momento en el cual el alumno/a consiga aprender lo que el profesor/a considera relevante para su formación. Es decir, la evaluación no es el fin del proceso educativo sino un paso intermedio, un recurso para mejorar la práctica docente. En todo caso, el punto final del proceso puede ser la calificación. Acerca de la relación que existe entre la evaluación y la calificación FERNÁNDEZ SIERRA (1996) dice: «*Así pues, la convivencia de la evaluación y la calificación en los niveles obligatorios del sistema educativo se justifica porque ambos cumplen una serie de funciones, a menudo contradictorias e invisibles por imperativo del enfrentamiento entre propuestas socioeducativas renovadoras y la ideología competitiva hegemónica de la sociedad actual*».

La experiencia práctica demuestra que el profesorado de EE.MM. se encuentra más cerca de considerar la calificación como centro y fin último de todo el entramado evaluativo y, por extensión, de todo el proceso educativo en su conjunto, que de utilizar la evaluación como un recurso didáctico-pedagógico en sus funciones más positivas: reorientar el proceso, adaptarlo a las necesidades individuales, motivar al alumnado, descubrir intereses, etc.

3. Hacia el cambio desde la formación y el asesoramiento orientativo

Si esta cuasi exclusiva función sancionadora de la evaluación ha podido ser factible para el profesorado de las EE. MM. mientras esta etapa educativa tenía un carácter postobligatorio, ya que le permitía - en franca aberración pedagógica pero fielmente llevada a la práctica - eliminar a aquellos sujetos no aptos para continuar las enseñanzas académicas al uso, se constituye hoy, con la generalización de la enseñanza secundaria obligatoria, en todo un problema que exige un replanteamiento en profundidad.

Los alumnos y alumnas, independientemente de sus resultados, van a continuar en los centros escolares ya que podrán, e incluso deberán, seguir los currícula académicos al menos hasta los dieciocho años. La sanción como único elemento evaluativo aparece devaluada, pierde su potencial coercitivo y no otorga al/la docente la patente de autoridad que éste/a necesita y demanda para ejercer adecuadamente su función. Se impone, pues, hacer realidad en la práctica todas esas atribuciones que los profesionales otorgan a la evaluación en las programaciones de sus áreas y materias. Que la evaluación, efectivamente, constituya un referente fundamental para la toma de decisiones sobre el propio desarrollo curricular, que

instrumentalice la recogida de datos para potenciar la revisión del proceso de enseñanza, que no suponga para el alumno/a la superación de una serie de «listones» **standard** sino que se adapte a sus propias características y necesidades y le permita adecuar el proceso educativo a su propio ritmo individual.

Atisbamos este nuevo enfoque como la única salida viable a la actual problemática, como el único medio para que el/la docente recupere la autoridad perdida, autoridad que deviene de la propia función que desempeña pero que no es otorgada sino que se conquista día a día en ese trabajo de orientación, guía, educación e instrucción de sus alumnos y alumnas. Autoridad que va ligada al prestigio académico del profesor y de la profesora que en los tiempos actuales no emana de las titulaciones sino de la apreciación de los/as usuarios/as alumnos/as, padres/madres y el conjunto social. Autoridad que exige la negociación, el diálogo, la comprensión, la búsqueda de nuevas vías metodológicas que hagan más funcionales los aprendizajes y que nos permitan ganar al alumnado.

Para que el nuevo enfoque pueda hacerse realidad las actuaciones de formación de los/as docentes deben replantearse desde la misma formación inicial, proporcionando a los futuros profesores y profesoras experiencias prácticas en las que ellos/as como estudiantes vivencien el nuevo modelo de evaluación basada en el currículum. La formación inicial debería caracterizarse por la valoración de procedimientos y actitudes y no sólo de conocimientos, debería primar el trabajo en equipo, el concurso de diferentes especialistas en un proyecto común, las destrezas de gestión y organización de la clase, las habilidades psicopedagógicas y didácticas, por encima de los conocimientos instructivos de las diferentes materias.

Pero la puesta en práctica del nuevo modelo exige, al mismo tiempo, actuaciones en el campo de la formación permanente sobre el profesorado en ejercicio. Se hace imprescindible una profunda transformación no sólo de los constructos profesionales sino de las propias prácticas del profesorado que actualmente ejerce la docencia en la enseñanza secundaria.

La formación permanente deberá fomentar ese cambio, mediante acciones sobre colectivos institucionales más que sobre individuos aislados, acciones que vayan despertando en el profesorado la necesidad de trabajar conjuntamente, de contar con el concurso de especialistas en otras áreas o disciplinas, de flexibilizar los planteamientos personales en función de un proyecto común que a todos implica y que tiene por sujeto de atención al alumno/a.

En este sentido, cobran especial importancia órganos como el Departamento de Orientación que, desde su función de asesoramiento a los diferentes órganos colegiados de la Institución, están llamados a ejercer un papel dinamizador en el colectivo profesional a través de las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica, Juntas de Evaluación, reuniones de equipos de nivel, etc. Ocasiones de encuentro en las que el Departamento de Orientación podrá aconsejar en la toma de decisiones, podrá aportar información psicopedagógica sobre el alumnado, podrá recomendar los procedimientos didácticos más adecuados para su tratamiento, todo ello en un trabajo conjunto y colegiado con el resto del equipo educativo.

Desde esta perspectiva, uno de los grandes problemas radica en la elaboración de unos criterios de promoción y titulación que se adecuen al carácter integrador, criterial y personalizador del nuevo modelo de evaluación, basado en el progreso efectuado por el propio alumno o alumna sin compararlo con el resto de sus compañeros y compañeras. En su función asesora y orientadora, el Departamento de Orientación tiene mucho que decir al respecto para evitar que el proceso de promoción se convierta al fin y a la postre en una fiel reproducción del vigente en el Bachillerato de la ley del 70, basado en el número de materias superadas.

Si la evaluación en secundaria obligatoria centra su atención en las capacidades explicitadas por los objetivos generales de etapa que, a su vez, se desarrollan a través de los objetivos de cada área, el número de áreas o materias superadas o no superadas en abstracto no puede erigirse como único y primordial criterio a la hora de la toma de decisiones sobre promoción del alumnado. En esta línea, planteamos la necesidad de tener en cuenta una serie de requisitos a la hora de diseñar criterios de promoción y titulación que, una vez consensuados y asumidos por todo el Claustro, deberán figurar en el proyecto curricular de etapa. Estos requisitos girarían en torno a los indicadores siguientes:

- * Los criterios de promoción deben ser individualizadores, en virtud del progreso de cada alumno/a con respecto a su punto de partida y no por comparación con el resto de sus compañeros/as.

- * Se debería huir de la normatividad, del fijar un «listón» monolítico a superar.

- * No nos parece tampoco muy adecuado fijar un determinado número de áreas o materias superadas como criterio de promoción o titulación si el último referente de la evaluación ha de ser el grado de desarrollo de las capacidades generales expresadas en los objetivos generales de la etapa. Tal planteamiento abocaría, en la práctica, a la reproducción del modelo tradicional.

- * Deberían tenerse en cuenta aspectos contextuales que influyen en la mayor o menor integración del alumno o alumna y que contribuyen o perjudican su aprendizaje.

- * Debería contemplarse la casuística particular de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales o con programas específicos de apoyo.

- * Habría de tenerse en cuenta el itinerario a seguir por cada uno de los alumnos y alumnas.

- * Obviamente, dentro de la autonomía de la institución se tendrán que adecuar a la legislación existente sobre evaluación y promoción en educación secundaria obligatoria.

Asimismo, resultará complicado determinar en el desarrollo de una sesión de evaluación y de manera colegiada si el alumno o alumna ha desarrollado adecuadamente las capacidades generales, independientemente de que en algún área no llegue a la suficiencia. Esta dificultad se acrecentará si junto a los criterios de promoción y titulación no se han establecido igualmente procedimientos e instrumentos aceptados por todo el profesorado para el seguimiento y valoración de esos objetivos generales a lo largo del curso escolar. Parece, pues, conveniente establecer un modelo general de seguimiento sobre el grado de desarrollo de los objetivos generales que todo profesor/a debería cumplimentar junto a la

valoración del grado de consecución de los objetivos de su propia área o materia.

A modo de ejemplo, proponemos el modelo que aparece pormenorizado en el cuadro 2 que podemos ver en el Anexo, pág. 8.

Instrumentos como el expuesto facilitarán la recogida de información y permitirán hacer más operativa la sesión de evaluación.

Finalizamos este trabajo constatando la necesidad de poner en funcionamiento mecanismos flexibles de comunicación en el seno de los claustros de profesores para fomentar la reflexión conjunta

que lleve a estas decisiones consensuadas que hemos venido comentando. Si tal hecho se produce y los criterios e instrumentos generales de evaluación y promoción reflejados en el proyecto curricular de etapa responden al consenso general del claustro como algo asumido de elaboración propia que compromete en un proyecto común, entonces sí se habrá operado el auténtico cambio de la cultura profesional de los docentes en aras de un trabajo colegiado, en el que especialistas de distintas disciplinas integran sus saberes en un proceso evaluador global que tiene como centro de atención a cada uno de nuestros alumnos y alumnas, considerados como personas únicas e irrepetibles enmarcadas en unos contextos concretos que también están contribuyendo a sus diferencias.

Referencias bibliográficas

- BELTRAN, F. y SAN MARTIN, A. (1993). La organización escolar. ¿Evaluación o devaluación?. *Cuadernos de Pedagogía*, 219. Barcelona, 16-21.
- ESCUELA ESPAÑOLA (1996). La disciplina escolar es un problema «grave» para el 72 % de los docentes de Secundaria. *Revista Escuela Española*, Nº 3261.
- FERNANDEZ SIERRA, J. (1996). ¿Evaluación? No, gracias, calificación. *Cuadernos de Pedagogía*, 243. Barcelona, 92-97.
- GARCIA RAMOS, J.M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores*. Madrid: Síntesis.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata S.A.
- GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata S.A.
- LANDERO, L. (1995). Incertidumbre de un profesor de Bachillerato. *Diario «El País»*, 24-12-95. Madrid.
- LEY ORGANICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE (4-10-90).
- SALINAS, D. (1992). Cómo pensamos un currículum para el curso que viene. *Cuadernos de Pedagogía*, 208. Barcelona, 69-75.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata S.A.
- WILSON, J.D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: Paidós-MEC.

Dirección de los autores: _____

NICOLÁS JULIO BORES CALLE

E.U.E de Palencia e I.E.S Virgen de la Calle

Palencia

ISAAC HERRERO HERNANDO

I.E.S Virgen de la Calle

Palencia

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- JULIO BORES, Nicolás & HERRERO HERNANDO, Isaac (1997). Evaluación: Controversias y alternativas desde la función asesora del departamento de orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/orienta.htm>].

ANEXO

SABER seleccionado en la MATERIA respectiva	Profesor/a	Especialista Transmisor de ese SABER	Prepara examen para control del saber retenido por el alumno/a.	Examina, aplicando prueba standar para todos.	Califica pruebas. Establece la norma que determina el nivel mínimo a superar.	Continúa con la transmisión de la materia, sin tener en cuenta los resultados obtenidos por el alumnado.
	Alumno/a	Sujeto pasivo. Receptor del SABER. Anota o copia lo transmitido.	Estudia para enfrentar examen, intentando retener la materia transmitida.	Ejecuta la prueba en las mismas condiciones para todos	Supera nivel.	ÉXITO Aprueba
					No supera nivel.	FRACASO Retoma proceso desde FASE B
		FASE A	FASE B	FASE C	FASE D	FASE E

Cuadro 1. (Modelo logocéntrico, centrado en la materia, claramente cerrado y conductista)

ANEXO

Modelo de ficha para cada profesor/a, integrante del equipo educativo, que permite registrar el grado de desarrollo de las capacidades expresadas en los objetivos generales de etapa													
EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA													
Curso:	Area o Materia:												
Profesor/a:													
Alumnos y alumnas	OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	GI
<p>Claves:</p> <p>Se consignará en cada uno de los objetivos el grado de desarrollo correspondiente a las capacidades que en el mismo se expresan, de acuerdo a las claves siguientes:</p> <p>I: Insatisfactorio</p> <p>S: Satisfactorio</p> <p>A: Adecuado</p> <p>O: Optimo</p> <p>Las mismas claves se utilizarán para la valoración global del conjunto de los objetivos, a consignar en la columna correspondiente GI.</p>													

Cuadro 2.