

M.A. Santos
GuerA

La EvaLuación como Aprendizaje

CUANDO LA FLECHA
IMPACTA EN LA DIANA

narcea



La Evaluación como Aprendizaje

CUANDO LA FLECHA
IMPACTA EN LA DIANA

Miguel Ángel Santos Guerra

NARCEA, S.A. DE EDICIONES
MADRID

Índice

PRÓLOGO A LA SEGUNDA EDICIÓN: La evaluación como aprendizaje

INTRODUCCIÓN: Principios generales de la evaluación

I. EVALUACIÓN Y CENTROS EDUCATIVOS

- 1. La evaluación de los centros educativos o la trampa de las mil caras**
Los riesgos. Los evaluadores. Las condiciones. Los indicadores. Las exigencias. Las iniciativas. Las consecuencias.
- 2. Cultura que genera la evaluación en las escuelas**
La cultura escolar. Cultura del sometimiento. Cultura de la competitividad. Cultura del resultado. Cultura de la seguridad. Cultura de la objetividad. Cultura del éxito. Cultura de lo palmario. Cultura de la inmediatez. Cultura de la trampa. Cultura de la homogeneidad. Cultura del individualismo. Cómo afrontar la cultura de la evaluación.
- 3. Metaevaluación de las escuelas: el camino del aprendizaje, del rigor, de la mejora y de la ética**
El aprendizaje. La mejora. El rigor. La transferencia. La ética. ¿Cómo se realiza la metaevaluación?

II. EVALUACIÓN Y PROFESORADO

- 4. Evaluación del sistema y aprendizaje del profesor**
Jerarquización. Irracionalidad. Injusticia. El aprendizaje de los profesores.
- 5. Evaluación de la formación del profesorado**
Naturaleza y sentido de la formación del profesorado. El modelo de profesional de la docencia. La evaluación como estrategia de mejora de la formación. Metaevaluación de la formación del profesorado.

6. Evaluación de las Reformas Educativas

La naturaleza de la Reforma: el paradigma de la racionalidad técnica. Los cambios organizativos en las Reformas: naturaleza y alcance. La evaluación de los cambios: perspectivas temporales para la reflexión. La evaluación de los cambios: perspectivas espaciales para la reflexión. Naturaleza, iniciativa, agentes y proceso de la evaluación.

7. Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional (y de persona) eres

Prescripciones legales y supervisiones institucionales. Presiones sociales. Condiciones organizativas. La evaluación permite desvelar las concepciones del evaluador. La evaluación permite desvelar las actitudes del evaluador. La evaluación permite desvelar los principios éticos del evaluador. Algunas conclusiones encaminadas a mejorar la práctica.

III. EVALUACIÓN Y ALUMNADO

8. La evaluación de los alumnos, un proceso de aprendizaje para el profesorado

Sólo el alumno es evaluado en el sistema. Una cadena de interrogantes. Procesos atributivos adulterados. El análisis de la práctica. La concepción del profesor y el cambio de la evaluación. Los triángulos del cambio: estrategias, contenidos y requisitos. La dimensión ética de la evaluación.

9. Aprendizaje sobre evaluación a través de la experiencia

Características comunes a los relatos. Errores más importantes. Sentimientos más frecuentes. Consecuencias más importantes. Cerrando la puerta.

10. Evaluar es comprender

De la concepción técnica a la dimensión crítica. La evaluación como medición. Dimensión tecnológica/positivista. Consecuencias. La evaluación como comprensión. Dimensión crítica/reflexiva. El camino de la mejora. El cambio de paradigma.

BIBLIOGRAFÍA

Prólogo a la segunda edición

La evaluación como aprendizaje

La Editorial Narcea publicó este libro hace once años. Muchos años, sin duda. Ha llegado la hora de hacer una nueva publicación. Será una edición corregida y ampliada. He incluido en esta segunda edición tres nuevos capítulos dedicados a un tema crucial como es la evaluación de alumnos y alumnas. Y he actualizado la bibliografía. No en vano se ha investigado mucho sobre evaluación (yo mismo he dedicado mucho tiempo a este apasionante menester), se han realizado evaluaciones con nuevas perspectivas y se han escrito muchas obras sobre el tema. También es cierto que las ideas que presenté en la primera edición siguen teniendo vigencia.

La editorial me sugiere que invierta el título y el subtítulo. Le hago caso. El título será ahora *“La evaluación como aprendizaje”*. ¿La evaluación podría ser algo distinto? Pues sí. Podría ser comparación, diagnóstico, clasificación, control, medición..., hasta tortura. Plantearé como eje de todo el texto (el anterior y el añadido), mi preocupación porque la evaluación sirva al aprendizaje, a la comprensión y a la mejora. Todo tipo de evaluación que abordo en el libro: de instituciones, de profesorado, de alumnos y

alumnas... El subtítulo modifica ligeramente el inicial: “*Cuando la flecha impacta en la diana*”. La editorial sospecha que el libro hubiera tenido mayor impacto si lo hubiera hecho así desde el primer momento. De hecho, la Editorial Bonum, que publicó en Buenos Aires el libro con el título y el subtítulo invertidos, lanzó al mercado cinco ediciones en tres años.

Se preguntará el lector por la metáfora contenida en el subtítulo del libro que tiene en sus manos, aunque el título le ha puesto en la pista de la respuesta. Lo explicaré en este nuevo prólogo. No habrá más referencias al mismo en el resto de la obra. Se trata de establecer el principio estructurador, la idea base, el eje sobre el que gira el texto y la finalidad que lo inspira: aprender y mejorar a través de la evaluación.

Me gusta realizar con mis alumnos y alumnas un ejercicio que refleja nítidamente el trasfondo de estas páginas. Contaré esquemáticamente cómo se desarrolla la actividad. De ella deducirá el lector, sin necesidad de muchas explicaciones, lo que quiero decir cuando hablo de la evaluación como aprendizaje.

Pido, en la clase, que un voluntario se acerque al encerado. Una vez allí le vendo los ojos con un pañuelo. Dibujo una gran diana, con su blanco en el centro y cinco o seis anillos alrededor. (Ya sé que en varios países de Hispanoamérica solo existe la palabra diana para referirse a la diosa Diana. Lo que llamamos en España una diana es allí un blanco. Algo parecido sucede en Portugal. La Editorial ASA tradujo el libro al portugués con el título *Uma seta no albo*).

Seguidamente coloco al interesado frente a la diana y le pido que lance hacia el centro un trozo de tiza que previamente le he dado. Cuando hace impacto el proyectil señalo el punto y hago una “evaluación” sobre una escala de diez puntos. Les hago ver que solo yo conozco y señalo el lugar del impacto. Me puedo equivocar, como es lógico.

De manera casual o intencionada. A continuación comunico al interesado el resultado sin explicarle las características de su desviación. Seguidamente le invito a repetir el lanzamiento y le vuelvo a comunicar el resultado de la evaluación. Después de hacerlo tres o cuatro veces, hago una pregunta cuya respuesta es obvia y contundente por parte de los integrantes del grupo: “¿Aprenderá de este modo a hacerlo bien?, ¿mejorará de esta manera el resultado de su lanzamiento? ¿Servirá la evaluación para el aprendizaje?”. La respuesta es tajante: “No”.

Obsérvese que el lanzador no puede hacer su autoevaluación, ya que no sabe dónde se ha producido el impacto. Ignora por qué tiene la puntuación que le ha asignado el evaluador. Desconoce incluso si la escala va de cero a diez o de diez a cero. Es decir, si el cero corresponde al mejor o al peor impacto.

El ejercicio puede tener muchas variantes. Por ejemplo: le doy varias vueltas sobre sí mismo al que va a efectuar el impacto, de manera que acabe casi mareado. Ejemplifico así el caso de los evaluadores que disfrutan haciendo difícil la tarea a los evaluados. Comento también que si coloco al lanzador a una distancia de la diana tan grande que no pueda alcanzarla con su proyectil, le estaré condenando al fracaso.

Otra variante es hacer la evaluación del lanzamiento, anotarla en el cuaderno de calificaciones, pero no informar al lanzador del resultado. Pedirle que lo siga intentando sin comunicarle nunca el resultado. ¿Aprenderá? ¿Mejorará? Está claro que no.

Lo que sí permite hacer la evaluación es clasificar a varios lanzadores (1º, 2º, 3º...) sin que ellos sepan exactamente por qué ocupan un determinado lugar. De la misma forma puede hacerse una selección de los mejores o una eliminación de los peores. En ninguno de estos casos permite el proceso aprender nada nuevo a los evaluados.

Puede también hacer el evaluador algún comentario después de realizar el primer lanzamiento (o, incluso antes, como sucede en las profecías de autocumplimiento). Por ejemplo: “Nunca he visto lanzar tal mal a una diana, nunca he observado tan escaso interés y tan poco acierto”. O, lo que es peor: “Tú no sirves para esta tarea, jamás la harás con perfección”.

Seguidamente pido al interesado que se quite el pañuelo que le impide ver. Le sitúo frente a la diana a una distancia razonable, llego a acuerdos con él sobre la escala (“¿te parece bien que diez corresponda al mejor impacto, el que dé en el centro y cero al peor?”) y le pido que lance. Él mismo ve dónde ha impactado la tiza y señala el punto. Yo lo corroboro o discrepo de su valoración, de modo que dialogo con él y, tras pedirle tranquilidad y aconsejarle que varíe la posición si lo considera necesario, le invito a repetir. De forma casi inexorable va haciendo mejor la tarea y consiguiendo un resultado más positivo. La información ha sido significativa, le ha permitido aprender, sirve para mejorar.

Un ejercicio tan cargado de obviedad permite reflexionar sobre algunos problemas que tiene la evaluación educativa: dialogar sobre el proceso, cargar o descargar de dificultad la tarea, devolver o no devolver la información, explicar o no explicar el proceso, hacer o no hacer autoevaluación, tener o no tener en cuenta solo el resultado...

En alguna ocasión me he permitido, después de realizar el ejercicio que acabo de narrar, hacer una broma no exenta de significado.

Digo a mis alumnos: “Ahora voy a realizar yo el ejercicio para que aprendáis cómo se dispara al centro de una diana. Prestad atención”. He borrado la diana, he lanzado yo mismo una tiza y en el punto exacto del impacto, he colocado el punto central de la diana, sobre el que dibujo los anillos circundantes. Y sigo diciéndoles: “Así no se falla nunca”.

He querido contar esta experiencia para abrir las reflexiones que voy a presentar en este libro en el que pretendo hacer hincapié en la evaluación como un medio de aprendizaje. No solo para los evaluados. También para los evaluadores.

La evaluación puede servir para muchas finalidades simultáneas, unas de carácter pedagógicamente pobre (grupo A) y otras tienen naturaleza pedagógicamente rica (grupo B):

A	B
Medir	Aprender
Calificar	Dialogar
Comparar	Diagnosticar
Clasificar	Comprender
Seleccionar	Comprobar
Jerarquizar	Explicar
Atemorizar	Mejorar
Sancionar	Motivar
Acreditar	Rectificar
Juzgar	Contrastar
Exigir	Reflexionar
Promocionar	

Si se pregunta a cualquier persona qué finalidades son las más importantes, las más ricas, las más deseables, probablemente dirá que las del grupo B. Sin embargo, si se le pregunta cuáles son las finalidades más presentes en el sistema educativo, probablemente dirá que las del grupo A. ¿Por qué esta significativa discrepancia? ¿Por qué no coinciden las finalidades reales con las ideales? Creo que es importante potenciar las más ricas y reducir el peso de las que tienen una finalidad pedagógicamente pobre.

Es difícil desembarazarse completamente de algunas funciones de la evaluación arraigadas en el sistema. ¿Es posible, por ejemplo, prescindir de las calificaciones, de las comparaciones, de las clasificaciones? Probablemente, no. Es necesario saber a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de evaluación. Y saber qué es lo que pretendemos cuando la ponemos en práctica.

Me estoy refiriendo a la evaluación que se hace de los alumnos (de forma casi inexorable) y a la que se hace de los profesionales, de las instituciones, de los programas y de los sistemas. Me preocupa sobre todo, entender la evaluación como un camino para el aprendizaje. Un camino que, al ser recorrido de forma inteligente y responsable, nos ayuda a entender lo que sucede y por qué, y nos facilita la rectificación del rumbo, el reconocimiento de los errores y la mejora de la práctica.

La evaluación nos permite también conocer si estamos perjudicando o favoreciendo a unas determinadas personas y a unos determinados valores. No se debe (en realidad, no se puede) despojar a la evaluación de sus dimensiones éticas, políticas y sociales.

Esta segunda edición del libro consta de tres partes. Dedico la primera a reflexionar sobre la evaluación de los centros educativos. En un momento en el que los discursos sobre la calidad se hacen hegemónicos, es imprescindible poner el acento en dimensiones que cuestionen las simplificaciones y las comparaciones y clasificaciones injustas. La segunda está dedicada a la evaluación del profesorado y al aprendizaje que éste puede realizar a través de los procesos de evaluación y la tercera se centra en la evaluación del alumnado.

Espero que estas aportaciones sirvan para reflexionar críticamente sobre un proceso que lo impregna y condiciona todo. Espero que tengan como resultado la mejora de las prácticas evaluadoras que realizamos en la educación. Si hablamos de evaluación educativa debería ser no solo

porque estamos evaluando fenómenos educativos sino porque educa cuando se hace, tanto a los evaluadores como a los evaluados.

MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA
Catedrático Emérito de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Málaga

Introducción

Principios generales de la evaluación

Primer principio:

La evaluación es un fenómeno moral, no meramente técnico

La evaluación, además de ser un proceso técnico es un fenómeno moral. Importa mucho saber a qué valores sirve y a qué personas beneficia. Importa mucho evaluar bien, pero importa más saber a qué causas sirve la evaluación.

Sería peligroso (y contradictorio con el verdadero sentido de la acción formativa) instalar en el sistema de formación unos mecanismos que generasen sometimiento, temor, injusticia, discriminación, arbitrariedad, desigualdad... La evaluación no es un fenómeno aséptico, que se pueda realizar sin preguntarse por los valores, por el respeto a las personas, por el sentido de la justicia. La evaluación es también un fenómeno moral porque tiene repercusiones importantes para las personas, para las instituciones y para la sociedad. En la evaluación hay poder (que debe ponerse

al servicio de las personas) y debe haber ética (House, 1994).

Los fines de la evaluación, las funciones que cumple, son múltiples. Desde una perspectiva ética se deben potenciar aquellas funciones que enriquecen al profesional y a la institución: dialogar, comprender, aprender, mejorar, estimular, orientar... Las funciones más pobres no deberían tener ningún peso en la práctica: clasificar, discriminar, jerarquizar, competir, controlar...

La evaluación tiene un contenido social, ya que garantiza -dentro de unos límites, claro está- que quienes van a ejercer la profesión dominan los conocimientos, tienen las habilidades y disponen de las actitudes que permiten asegurar que el ejercicio de la práctica será bien realizado en el marco de una institución.

Como el proceso de evaluación se desarrolla en un contexto amplio, hay que respetar las reglas del juego para que no sean perjudicados precisamente los que se atienen a ellas de forma fiel y coherente.

Segundo principio:

La evaluación ha de ser un proceso y no un acto aislado

La evaluación no debe convertirse en un acto concreto, que se realiza una vez terminada la formación. Debe ser un proceso que acompaña el aprendizaje. Si se convierte la evaluación en un acto aislado corre el peligro de no ser rigurosa, ya que las variables que condicionan ese momento son tantas y tan potentes que no se puede garantizar la validez. Además, en un acto aislado no puede verse actuando en condiciones de normalidad al evaluado. Es fácil que la artificialización del comportamiento lleve al error o al engaño.

La evaluación ha de estar contextualizada y tener en cuenta las condiciones en que se produce la formación. No es un fenómeno ajeno, sobrepuesto, añadido y descontextualizado.

La evaluación ha de ser continua y realizada por aquellos agentes que comparten la práctica con los evaluados, ya que así se puede garantizar que los aprendizajes se van asimilando de manera significativa. Este principio exige que la evaluación se vaya realizando a medida que la formación avanza, y sobre el mismo terreno en la que ésta tiene lugar.

Tercer principio:

Es preciso que la evaluación sea un proceso participativo

La participación en el proceso de evaluación tiene múltiples dimensiones. Si los evaluadores han participado en el diseño del proceso, será más fácil que lo lleven a la práctica de una forma rigurosa y entusiasta. Por el contrario, si es fruto de decisiones jerárquicas que ven lógicas, que no hacen suyas, la evaluación se convertirá fácilmente en una actividad meramente burocrática.

Por otra parte, cuanto más participación tengan los evaluados en el proceso de evaluación, más potencialidades formativas tendrá ésta. La participación, además, reduce la artificialización del comportamiento.

Los evaluados deben tener parte en la decisión sobre el sentido y el desarrollo del proceso, deben discutir los criterios, su aplicación y el resultado de la misma. Se trata, pues, de una participación real y no meramente nominal, de una participación que afecta a las partes sustanciales de la evaluación y no a cuestiones marginales o intrascendentes de la misma.

Esto exige un diálogo sincero y abierto, no meramente formal y, menos, tramposo. No es aceptable pedir la opinión

si no se tiene la voluntad de tenerla en cuenta.

La evaluación ha de ser un proceso de diálogo (entre evaluados y evaluadores, entre evaluados, entre responsables y evaluador/evaluadores...). De esta manera permitirá comprender la naturaleza de la formación y, a través de esa comprensión, mejorarla (Santos Guerra, 1993, 1998).

Cuarto principio:

La evaluación tiene un componente corroborador y otro atributivo

La evaluación trata de comprobar el aprendizaje, pero también suele explicar por qué no se ha producido. Esta explicación suele atribuir la causa de la ausencia de aprendizaje en exclusiva al evaluado: no ha sido suficientemente trabajador, no es inteligente, no tiene base, no presta atención, no está motivado... Existen causas atribuibles al evaluado, claro está. Pero, ¿todas? ¿No hay ninguna responsabilidad en la institución, en el tutor, en los gobernantes que generan las normas y conceden los medios, en la forma de hacer la evaluación?

No todo lo que ha dejado de aprender el evaluado es responsabilidad suya. De ahí que la evaluación tenga que ser holística. Si solamente tiene en cuenta la actitud, el esfuerzo y el logro del evaluado corre el riesgo de convertirse en una fuerza domesticadora y falsificadora de la realidad.

Quinto principio:

El lenguaje sobre la evaluación nos sirve para entendernos y también para confundirnos

Una cosa es evaluación y otra, muy distinta, calificación. Una cosa es medición y otra evaluación. Los ingleses

utilizan diversos términos para fenómenos distintos que aquí incluimos en el término evaluación. Al utilizar un solo término incluimos en él procesos de *assessment*, de *accountability* y de *appraisal*, de *inspection*, de *self evaluation*... Es indispensable respondernos previamente a esta cuestión: ¿A qué llamamos evaluación? ¿Cuál es su sentido y su finalidad? ¿Se trata fundamentalmente de saber quién es apto y quién no para ejercer una tarea o para desarrollar procesos de competitividad bajo la excusa de que esto sirve de estímulo para la formación? ¿Lo más importante es hacer una clasificación sea cual sea el procedimiento, y a costa de lo que sea?

Cuando no cargamos del mismo contenido semántico las palabras, estamos diciendo cosas distintas con los mismos términos. Cuando dos personas dicen que es preciso mejorar la evaluación, puede ser que se estén refiriendo a cambios diametralmente opuestos. Uno quiere más cuantificación, aplicación de criterios mecanizados, etc. El otro se refiere a la mayor participación del evaluado en la toma de decisiones sobre la evaluación. Con la misma frase se están refiriendo a concepciones y propuestas diferentes e, incluso, opuestas.

Sexto principio:

Para que la evaluación tenga rigor ha de utilizar instrumentos diversos

No se puede meter en casilleros simples una realidad muy compleja. No es posible reducir con rigor a un número el trabajo realizado por una persona.

Para que exista rigor se requiere la utilización de métodos diversos. La observación puede resultar engañosa si no disponemos de la explicación del interesado. La entrevista puede ser escasamente válida si no contrastamos lo que dice el entrevistado con lo que realmente hace.

Sería deseable que interviniesen distintos evaluadores, ya que en el proceso evaluador existen muchos factores subjetivos condicionantes. La valoración que dos personas hacen del mismo hecho, del mismo trabajo, de la misma frase, pueden ser diferentes. El contraste de opinión favorece el rigor.

Séptimo principio:

La evaluación es un catalizador de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje

La evaluación permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones: sobre la sociedad, sobre la formación. Podríamos decir a alguien: “Dime cómo haces la evaluación y te diré qué tipo de profesional (e, incluso, de persona) eres”.

La evaluación condiciona el proceso de aprendizaje, aunque se haga *a posteriori*, ya que el evaluado trata de acomodarse a los criterios de evaluación. Este hecho es tan potente que, a veces, se hace más importante superar la evaluación que el aprendizaje mismo. De ahí la importancia de concebir, diseñar y realizar una evaluación justa y enriquecedora.

Es cierto que los ejes de la sociedad neoliberal introducen peligrosos elementos en las prácticas profesionales (obsesión por la eficacia, individualismo, competitividad, relativismo moral, conformismo social...), por lo que el proceso de evaluación tendrá que obedecer a directrices que sean sensibles a los valores.

Octavo principio:

El contenido de la evaluación ha de ser complejo y globalizador

¿Qué es lo que hay que evaluar? ¿Solamente los datos que el aprendiz ha logrado memorizar, aunque esos datos sean irrelevantes y estén prendidos con alfileres? Hay que evaluar también las destrezas, los procedimientos y las actitudes.

El aprendizaje incluye muchas facetas, no todas igualmente evaluables. No es lo mismo evaluar la adquisición de un concepto que el dominio de una destreza. La comprobación de ambos aprendizajes exige métodos diferentes.

El hincapié que se ha hecho en la evaluación de conocimientos ha operado en detrimento de otras dimensiones del aprendizaje que todos consideramos teóricamente importantes. ¿Cómo no valorar la capacidad de comunicación de un aprendiz de docente? ¿Cómo no tener en cuenta la disposición para un trabajo cooperativo? ¿Cómo olvidarse de la actitud ética hacia la tarea y hacia las personas?

Noveno principio:

Para evaluar hace falta tener un conocimiento especializado del proceso de enseñanza/aprendizaje

Existe el error muy asentado de que para hacer tareas de formación no hacen falta saberes específicos. Como si la enseñanza causara el aprendizaje de forma automática. De la misma manera, se piensa que la evaluación es un proceso elemental que consiste en preguntar por lo que han aprendido los evaluados. Se trata de simplificaciones peligrosas. Por simplistas y por interesadas.

De ahí se deriva la necesidad de que los profesores tengan una formación específica como docentes. ¿Cómo se pueden evaluar las actitudes si ni siquiera se sabe en qué consisten y cómo se desarrollan? (Bolívar, 1995).

Es preciso que la institución albergue la docencia, no como un simple adorno o una actividad intrascendente, sino como una dimensión fundamental de la práctica profesional. Resulta imprescindible disponer de mecanismos que favorezcan una formación pertinente de los profesionales. Esa formación no se produce por arte de magia, sino como consecuencia de rigurosos procesos concebidos y desarrollados desde presupuestos didácticos.

Décimo principio:

La evaluación tiene que servir para el aprendizaje

La evaluación no sirve solamente para medir y clasificar, sino que ha de utilizarse para comprender y aprender.

En las instituciones en las que se evalúa mucho y se cambia poco, algo falla. Porque si evaluar ayuda a comprender, es inevitable que esa comprensión produzca decisiones de cambio.

¿Quién puede aprender a través de la evaluación? Los evaluados, los evaluadores y la institución. Una comprobación de que se está aprendiendo es que se modifican algunos enfoques y actividades. Si la evaluación es una actividad ciega, no servirá para aprender. Me remito a la metáfora que da título a este libro: si disparamos a una diana con los ojos vendados y nos dicen que lo hacemos mal, pero no sabemos por qué, seguiremos lanzando de manera difícilmente mejorable. Sin embargo, si vemos dónde ha dado exactamente el disparo y por qué hemos fallado, podremos mejorar.

Undécimo principio:

Es importante hacer metaevaluación, o lo que es lo mismo, evaluar las evaluaciones

Resulta decisivo, por congruente y eficaz, someter a un análisis riguroso el proceso de evaluación. Se pueden cometer abusos que se enraizan en las instituciones y, aunque evidentes para todos, nadie les pone fin. Se perpetúan los errores y los perjuicios en unas instituciones que no aprenden, que repiten sus rutinas de manera lamentable.

La rigidez de la institución, la falta de diálogo entre autoridades que deciden y prácticos que hacen las actividades de formación, conduce al desaliento y a la inercia.

Someter la evaluación a una metaevaluación, ayudará a todos a comprender y a cambiar lo que se hace. Si el cambio viene solamente desde las prescripciones que proceden de la jerarquía y no desde la comprensión y las exigencias de los profesionales que la practican, habrá dificultades graves para conseguir una mejora profunda.

Duodécimo principio:

La evaluación no debe ser un acto individualista sino colegiado

La evaluación no es una responsabilidad aislada de un tutor sino un hecho social del que se responsabiliza toda la institución. Hacer bien la evaluación significa que se mejora la práctica de la formación.

Cuando se convierte la evaluación en un acto individualista existe un doble peligro. El primero se refiere al hecho de que cada profesor tiene sus criterios, sus concepciones y sus actitudes que aplica sin compartirlas con nadie. Ni él aprende ni los demás mejoran. El segundo consiste en que cada alumno tiene que afrontar la evaluación como una actividad individualista que sólo depende de él. Con un agravante: al convertirse los compañeros en competidores, pueden producirse hechos

lesivos de la lealtad. Se pretende ser mejor que los otros, no el mejor de sí mismo. Se produce una competitividad que bloquea el aprendizaje compartido y mina el clima ético de la institución.

Desde esta perspectiva individualista lo que pase con los demás poco importa. Cada uno va a lo suyo sin que existan planteamientos y preocupaciones sociales. Es un error que empobrece la evaluación y la institución en general.

La evaluación puede (debe) convertirse en una plataforma de debate que ayude a la institución a mejorar la formación de sus profesionales y las prácticas que realizan. Esto supone una actitud interrogativa que pone en cuestión la práctica y una actitud dialogante que conduce al debate sobre su sentido y mejora. Poner en tela de juicio la práctica, reflexionar sobre ella y llegar a comprenderla, sitúa en el camino de la mejora.

Como esa práctica tiene elementos que dependen del contexto organizativo y de la gestión, habrá que exigir a los responsables las condiciones que sean necesarias para que la mejora se haga posible.

La evaluación, por consiguiente, es una cuestión de todos y para todos. No debe ser una práctica conducente al individualismo y a la competitividad.