

PRIMARIA

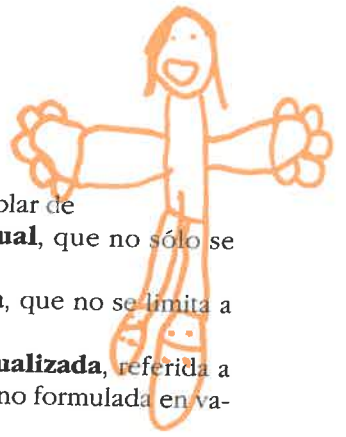
Hoy se entiende que la evaluación es la reflexión crítica sobre los componentes y los intercambios que intervienen en el proceso didáctico con el fin de determinar cuáles están siendo o han sido los resultados del

mismo y poder así

tomar las decisiones más adecuadas para la consecución de los objetivos educativos. La evaluación deberá consistir, por lo tanto, en una reflexión crítica sobre todos los elementos constitutivos "del proceso didáctico" (objetivos, contenidos, actividades...) y sobre los procesos que en él se producen, para de esta manera determinar, a la vista de los resultados que el alumno va alcanzando, si es necesario modificar alguno de sus elementos.

LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

JOSÉ ANTONIO RODRÍGUEZ *



La evaluación nos va a proporcionar las *informaciones pertinentes para conocer la eficacia de nuestra actuación docente*. Eficacia que hay que medir en función del grado de consecución de los objetivos por parte del alumno.

I.- El concepto de evaluación

En síntesis, podríamos decir que *la evaluación es un proceso sistemático de reflexión sobre la práctica* (Rosales, 1989), que podríamos definir de esta manera:

El proceso	Se evalúan	¿A quién se evalúa?
son los cambios (aprendizaje)		
en base a metas explícitas (objetivos educativos)	Objetivos	
que alguien debe alcanzar, (alumnos)		Alumnos
utilizando unos contenidos,	Contenidos	
a través de determinadas acciones, (actividades)	Actividades	
que alguien organiza, (el profesor)		Profesor
actuando de una determinada manera, (metodología)	Metodología	
utilizando los estímulos adecuados (recursos)	Recursos	
y que va revisando la validez de su actuación (metaevaluación)		Centro

La evaluación tiene como función retroalimentar la práctica ya que observa las características de los alumnos, constata sus ritmos de aprendizaje, analiza la configuración de las relaciones que se producen en el aula y los problemas en la adquisición de los conocimientos así como el nivel de actitudes, habilidades y destrezas que el alumno manifiesta.

La evaluación habrá de realizarse recogiendo evidencias sobre las que aplicará criterios de valor que siempre son criterios de referencia. Por ejemplo, los establecidos por el DCB, lo que alcanzan otros niños/as de la misma edad, lo que alcanzan otros en otros lugares, las capacidades de los alumnos, los *valores* en los que el centro quiere situarse.

En ese sentido podemos hablar de

- una evaluación **procesual**, que no sólo se preocupa por los resultados,
- una evaluación **holística**, que no se limita a aspectos parciales,
- una evaluación **contextualizada**, referida a un contexto y proceso concreto, no formulada en vacío y falsamente aséptica,
- una evaluación **democrática**, en la que todos tienen voz y voto, una evaluación **cualitativa**, que no se apoya en mediciones y que no por ello es profundamente **rigurosa**,
- una evaluación **criterial**, que no establece niveles sino referentes **criteriales** en el propio sujeto que se evalúa,
- una evaluación **formativa**, que recoge la información **necesaria** para tomar decisiones y por lo tanto regular nuestra práctica docente,
- una evaluación **continua** ya que se realiza analizando los elementos del proceso, no a través de componentes externos al mismo,
- una evaluación **global** ya que es una evaluación holística.

En definitiva, la evaluación así entendida nos permite realizar un seguimiento que nos proporciona información acerca de cómo se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de reajustar la actuación docente, en función de esa información.

II.- La evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje

La educación es un proceso sistemático destinado a lograr cambios duraderos y positivos en las conductas de los sujetos *que viven su influencia*. La *fourcade*

Y como todo proceso *sistemático* está compuesto por una serie de *componentes* que lo configuran, por unos *protagonistas* que lo experimentan en sí mismos y por la energía del propio proceso que es imprescindible especificar. Eso es lo que hay que evaluar.

A. ¿Cuáles son los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje?

1.- Los objetivos

Que explicitan la intencionalidad educativa

- que surgen de las fuentes sociológicas, psicopedagógicas, epistemológicas y prácticas que configuran la intencionalidad del sistema educativo en una determinada sociedad,

- que se seleccionan a partir del proyecto educativo del centro,
- que deben expresar de forma clara y concreta qué tipo de conducta, comportamiento o aprendizaje queremos que el alumno realice al final del proceso y que nos permita establecer unos medios de control sobre el mismo (son los objetivos didácticos),
- que deben referirse a la personalidad del alumno y no a la actuación del profesor o al contenido de las áreas (de ahí que se formulen en término de capacidades).

¿Cuáles son?

Los propuestos por el DCB para cada una de las etapas, adaptados según los criterios del proyecto educativo de cada centro.

¿Cómo deben evaluarse?

Constatando de qué manera se está trabajando cada uno de los objetivos propuestos en las áreas a través de: las situaciones que se les plantea, las actividades que se les pide, la forma de utilizar recursos, la relación establecida entre profesor/alumno, el clima conseguido en el aula y en el centro, el valor que se concede a la asimilación de los contenidos.

Los centros deben elaborar su propia taxonomía de objetivos desde el análisis de la realidad "ecológica" que respira la institución.

Un ejemplo:

Observar y explorar su entorno físico-natural más inmediato a través de mostrar interés y curiosidad hacia su comprensión, formulando preguntas, interpretaciones y opiniones propias sobre algún acontecimiento relevante que en él se produce.

Si reformulamos ese objetivo en términos de objetivos didácticos, podríamos expresarlo así:

Dedicar algún tiempo a cambiar impresiones de lo que ocurre a nuestro alrededor.

Pedirles actividades en las que tengan que formularse preguntas.

Invitarles a que sean ellos y no el profesor los que contesten sus dudas.

Enseñarles a respetar las opiniones de los demás en un clima de colaboración.

"La evaluación observa las características de los alumnos, constata sus ritmos de aprendizaje, analiza la configuración de las relaciones que se producen en el aula y los problemas en la adquisición de los conocimientos"



© OTL AICHER

Valorar sus respuestas y pedirles, a su nivel, que confronten sus afirmaciones.

Fomentando su curiosidad.

De esta manera, los objetivos, que se formulan en términos de comportamiento: observar, conocer, establecer relaciones, mostrar interés y curiosidad, actuar autónomamente, se reformulan en términos de objetivos didácticos en actuaciones docentes si queremos encontrar procedimientos objetivos para su evaluación: dedicar tiempo, pedirles, invitar, enseñarles a, fomentar, valorar.

Lo que les pedimos que hagan, la relación que tenemos con ellos, el valor que reconocemos a sus realizaciones, la manera cómo utilizamos lo que tenemos, es la auténtica expresión de nuestras intencionalidades educativas.

La evaluación se simplifica. Lo que formulamos como objetivos es lo que evaluamos. Y si lo formulamos como tipo y grado de aprendizaje, la observación de lo que les pedimos que hagan nos está reflejando el nivel de dominio de lo que pretendíamos en los objetivos.

2.- Los contenidos de enseñanza

Recordamos esquemáticamente su significado:

- los contenidos son los medios a través de los cuales se pretende alcanzar los objetivos educativos,
- cada centro selecciona sus contenidos en el marco del DCB, de acuerdo con su Diseño Curricular de Centro,
- los contenidos se trabajan realizando las actividades propuestas, manejando los recursos con los que se cuenta, a través de la metodología de enseñanza/aprendizaje que se utilice,
- los contenidos se evalúan desde su propia significatividad lógica y desde la significatividad psicológica que suponen para los alumnos.

¿Cuándo unos contenidos tienen significatividad lógica?

– Cuando en primer lugar se presentan los conceptos más generales e inclusores y desde ahí se avanza hacia los conceptos más específicos.

– Cuando los conceptos específicos se presentan mostrando las relaciones que

guardan con los más generales y entre ellos mismos.

– Cuando lo aprendido produce en el alumno un esquema conceptual (conjunto integrado de conocimientos).

– Cuando lo aprendido se almacena en la memoria incorporándolo y asimilándolo a alguno de los esquemas preexistentes.

La significatividad lógica de un contenido se evalúa al constatar cómo, el que aprende, establece con facilidad la red semántica y el mapa conceptual de lo aprendido.

¿Cuándo unos contenidos tienen significatividad psicológica?

Cuando su aprendizaje exige al alumno poner en funcionamiento todas las capacidades que pretendemos desarrollar en él, según se habrá formulado en los objetivos educativos, tanto del DCB, como del DCC, y ese funcionamiento se adecúa a los estadios evolutivos por los que generalmente pasan esas capacidades.

3.– Las actividades

Las hemos definido como los caminos que conducen al aprendizaje. Son la forma de asimilar los contenidos para alcanzar los objetivos. Las planifica el profesor y las realizan los alumnos utilizando los recursos.

Las actividades se evalúan con respecto a los objetivos.

Analizando sus características básicas.

Constatando los criterios con los que se han elaborado.

El diseño de las actividades tiene un significado, encierra el manejo de un proceso en su realización. Verificar ese proceso y referirlo al objetivo propuesto es la mejor manera de poder evaluar el acierto de esas actividades.

4.– Los recursos

Podríamos definirlos como los medios que facilitan la “interacción educando-realidad” en los “lugares de aprendizaje”.

• Los utilizan los alumnos y el profesor en las actividades,



© OTL AICHER

"La evaluación nos proporciona información acerca de cómo se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de reajustar la actuación docente en función de esa información"

- los planifica y organiza el profesor,
- son la manera de vehiculizar los contenidos y los procedimientos.

También se evalúan con respecto a los objetivos.

¿Cuáles son?

Los propios alumnos, con su interés por aprender, sus peculiaridades cognitivas, sus dificultades, su afectividad, sus deseos, su potencial de aprendizaje...

El entorno, la familia, su casa, los vecinos, los acontecimientos cotidianos, los profesores, el ámbito natural, la realidad económica y social, la institución escolar...

– como condicionante y configurador de la interacción con el educando,

– como objeto de análisis, de reflexión, de crítica y comprensión por parte del educando.

Pero además: la palabra oral, la palabra escrita, la imagen, los objetos, los sonidos, los instrumentos materiales, las máquinas, los aparatos tecnológicos.

¿Cómo deben ser?

- Guías metodológicas organizadoras de la experiencia de aprendizaje.
- Posibilitadores de una relación polivalente con la realidad.
- Movilizadores de todas las dimensiones de los sujetos.
- Capaces de provocar una mayor comprensión de la realidad.
- Accesibles y eficaces, al alcance de todos, adaptados a las necesidades individuales.
- Sugerentes, bellos, capaces de producir placer, alegría y emoción al utilizarlos.
- Llenos de contenidos figurativos (incitando al pensamiento intuitivo), estructurales (ayudando a construir la realidad), semánticos (dando pie al pensamiento verbal), conductuales (recogiendo la dimensión humana de la realidad).

5.– La metodología

Sistema es “la interrelación” que guardan entre sí sus componentes, organizados, regulados y funcionando en virtud de una meta a alcanzar.

"Los contenidos se evalúan desde su propia significatividad lógica y desde la significatividad psicológica que suponen para los alumnos"

En el sistema de enseñanza aprendizaje si los componentes son: los objetivos que definen las intencionalidades; las actividades que son el camino para llegar a esas intencionalidades; los recursos que son los medios para realizar las actividades; además de los alumnos, los profesores y el propio centro, "la interrelación" que los hace constituirse en sistema es la metodología.

La metodología de enseñanza aprendizaje es el intercambio en el que se organizan, regulan y funcionan los componentes del sistema, con miras a las metas a alcanzar. El intercambio es el tipo de relación que mantienen todos y cada uno de los componentes de un sistema.

Puede haber: relaciones dominantes de unos componentes sobre otros; relaciones jerárquicas en el intercambio de esos componentes; relaciones de colaboración entre cada uno de los diversos componentes; relaciones cerradas que mecanizan el sistema; relaciones abiertas que posibiliten su evolución optimizante. Las relaciones pueden distorsionar las metas que pretende alcanzar el sistema.

Evaluar la metodología es evaluar lo que hemos denominado "la energía del propio proceso" y que básicamente

la constituyen la relación profesor/alumnos, la estructura dinámica de las actividades, la función organizativa y la función mediadora del profesor.

B. Los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje

Hagamos una síntesis rápida:

Por una parte los alumnos.

1. ¿Qué se evalúa en los alumnos?

El nivel de adquisición de los objetivos adquiridos en las situaciones de aprendizaje que le hemos proporcionado. Se parte de una evaluación diagnóstica que nos permite registrar la situación inicial en la que el alumno se encuentra y la etiología que la explica.

Se va realizando una evaluación orientadora que nos proporciona los procedimientos de asistencia adecuados en el proceso de aprendizaje.

Se constata su progreso con una evaluación criterial, que nos señala sus logros o dificultades con el fin

de redefinir si fuera necesario o

progresar en la mayoría de los casos en torno a los objetivos propuestos, a los contenidos manejados y a las actividades y los recursos utilizados.

2. La evaluación del alumno debe ser una evaluación formativa, es decir:

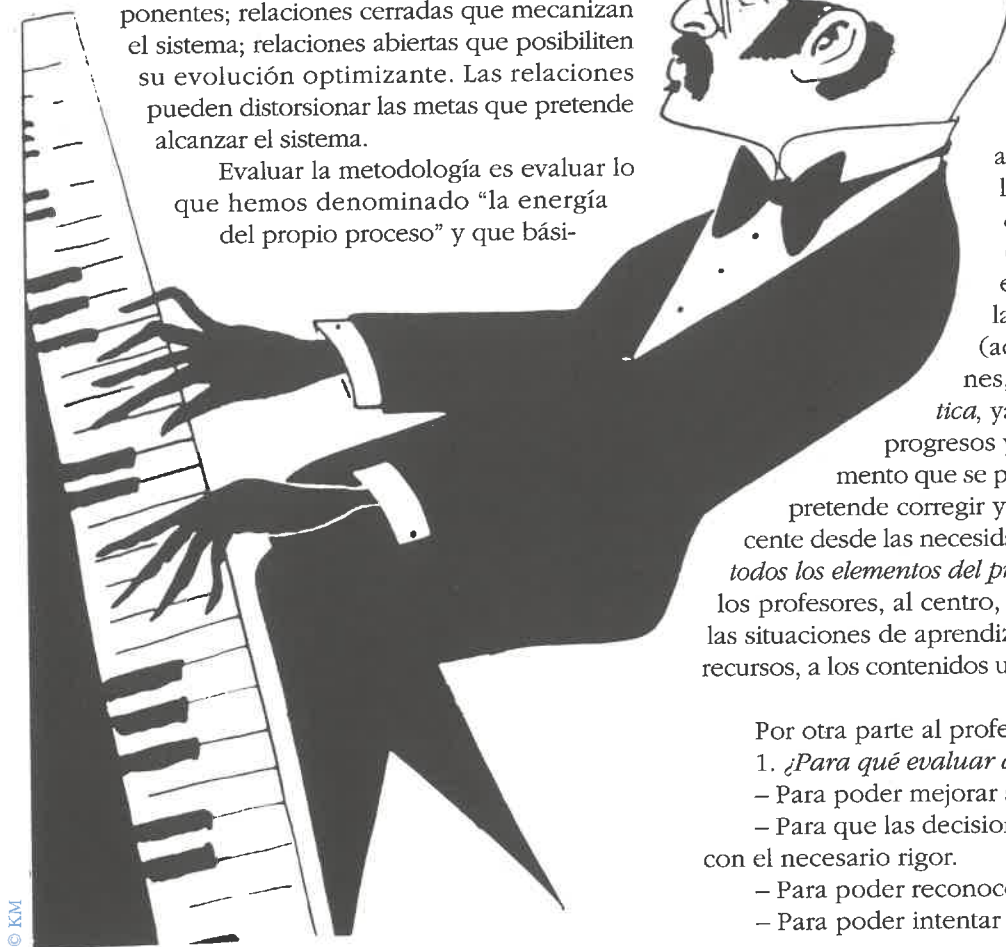
cualitativa, hecha a base de juicios sobre todos los elementos que componen la personalidad del alumno (actitudes, intereses, relaciones, maduración...); *diagnóstica*, ya que pretende detectar los

progresos y las dificultades en el momento que se producen; *orientadora*, pues pretende corregir y reorientar la actuación docente desde las necesidades del alumno; *referida a todos los elementos del proceso*, al propio alumno, a los profesores, al centro, al entorno que condiciona las situaciones de aprendizaje, a las actividades, a los recursos, a los contenidos utilizados.

Por otra parte al profesor.

1. ¿Para qué evaluar al profesor?

- Para poder mejorar su actuación docente.
- Para que las decisiones que se tomen se hagan con el necesario rigor.
- Para poder reconocer su labor.
- Para poder intentar una auténtica calidad edu-



cativa ya que él es el agente decisivo de todo el sistema educativo.

– Para poder ponderar la influencia de cada uno de los componentes del sistema educativo.

– Para ayudarle en su apasionante función docente.

2. ¿Qué se evalúa en el profesor?

Sus tareas como animador de los procesos de enseñanza aprendizaje; como diseñador de esos procesos; como evaluador cualificado de los mismos; como encargado de la creación de un clima convivencial; como orientador personal de los alumnos; como profesional que busca el perfeccionamiento continuo.

Sus funciones. Su función educadora, instructiva, tutorial, informativa, prope-
dética. Su inicial función terapéutica y recuperadora.

3. ¿Quién evalúa al profesor?

El propio profesor. Él es la primera y más válida fuente de información.

Los alumnos. A partir de sus juicios sobre el profesor en aquellos aspectos para los que tengan elementos de juicio.

Sus propios compañeros, siempre que lo permita un clima abierto y recíproco.

Los equipos directivos, quienes pueden añadir dimensiones institucionales que enmarquen la labor del profesor. Se debe evitar una evaluación fiscalizadora.

Observadores externos, que pueden ser técnicos en evaluación o la propia administración educativa que está obligada socialmente a evaluar todos los componentes del sistema educativo. Es importante definir el sentido de esta evaluación para evitar problemas graves.

Los padres. Hay que definir o valorar los aspectos sobre los que opinan. Es importante analizar las apreciaciones que aportan como transmisores de las apreciaciones de sus hijos. Tiene problemas.

C. La energía del propio proceso de enseñanza aprendizaje

1. La relación posicional profesor/alumnos

Según sea esa relación el alumno está respirando “valores” de afectividad, seguridad, confianza, que facilitan su expresividad espontánea tanto en la manifestación de sus comportamientos



© JAZZ MAGAZINE

“reales” (se manifiesta tal como es, lo cual permite una acentuación más profunda sobre los mismos), como en la facilidad que proporciona para la utilización de su caudal lingüístico en todas sus dimensiones (lo cual va a permitir una mayor potenciación de sus capacidades, ya que el uso de su “lenguaje vivo” lo facilita).

Por lo tanto, a los valores de afectividad, seguridad y confianza, que esa relación profesor alumno cultiva, podríamos añadir el valor de la estimulación, la autoestima y un cierto clima de entusiasmo que esa empatía está fomentando.

2. La relación interactiva del profesor con el grupo como unidad

Esa relación siempre se establece a través de la acción, de lo que juntos hacemos, es por lo tanto un sistema interactivo en el que confluyen muchos elementos.

A veces el elemento predominante es lo que se hace, la actividad, y el profesor, consciente o inconscientemente, trata de relacionarse con el grupo en función de esa actividad. A ella se supedita todo, se va creando una especie de sumisión e incluso sometimiento.

A veces, el elemento aglutinador de esa relación es el grupo. Lo que se hace pasa a un segundo lugar. El profesor intenta constantemente, mantener el grupo como un todo armónico. Lo que se hace queda desdibujado, se producen muchas interrupciones, hay una constante llamada de atención para evitar la dispersión de alguno o varios de sus miembros. Hay un cierto sabor neurótico en esa relación.

Hay una tercera vía para valorar esa relación interactiva. Es la vía en la que se cuida al mismo tiempo y se da la misma importancia a la actividad, lo que hacemos y al individuo. En ese caso, siempre que se produce alguna situación personal de uno o de sus miembros el profesor interviene, considera su situación, le reincorpora a la marcha del grupo, la actividad se para y se retoma una vez encauzada la situación.

El nivel de relación interactiva favorece la "respiración" de otra serie de valores.

Cuando el elemento preponderante es la actividad, lo que se hace se absolutiza, está proporcionando una vivencia de que esa acción es algo superior a nosotros, nos domina, el alumno siente la experiencia de aprendizaje como algo a lo que hay que someterse. Genera un valor de inseguridad y de impotencia.

Si el elemento predominante es el grupo, quien padece es la individuación; poco a poco nadie expresa su situación porque eso es motivo de constantes llamadas de atención para todos. Origina una descarga de valoraciones que aturden, que provocan un cierto clima de insatisfacción y nerviosismo. Se origina una situación de nerviosismo que enfría la vivencia de afectividad, seguridad y confianza.

Cuando el elemento predominante es el binomio acción-individuo, esa relación está proporcionando una vivencia de que en el grupo se tiene en cuenta a cada uno, de que el grupo lo formamos todos y no es algo a lo que hay que someterse. Lo

"El diseño de las actividades tiene un significado. Verificar ese proceso y referirlo al objetivo propuesto es la mejor manera de poder evaluar el acierto de esas actividades"

que hacemos y cómo somos es una situación funcional, dinámica, solidaria. Hacemos lo que hacemos desde las actitudes de cada uno y sólo "reincorporando" esas actitudes podemos hacer lo que pretendemos. Hay una posibilidad de que el grupo encuentre su identidad y desde ella (asumiendo las rupturas que la personalidad de alguno puede ocasionar) hacemos lo que hacemos. La experiencia de aprendizaje escolar es algo nuestro no algo que está por encima de nosotros.

El profesor al utilizar ese tipo de relación interactiva está cultivando en sus alumnos valores de colaboración, solidaridad y vivencias de identidad en las que sin darse cuenta van encontrando su propia pertenencia.

3. La estructura dinámica de las actividades

Al descomponer los elementos de la estructura dinámica de las actividades, la evaluación es evidente. Es suficiente con analizar la organización y la forma como hemos realizado sus diversos momentos: comienzo-desarrollo-final.

La manera como se cuida la realización del comienzo estará proporcionando respeto a la individualidad, clima de atención personalizada, colaboración para la realización de una tarea común, ambiente de incorporación serena para la tarea.

La forma como se estructure el desarrollo melódico de la actividad nos estará remitiendo al tipo de destrezas que estamos cultivando; podremos constatar fácilmente el nivel de capacidades que son capaces de poner "en prácticas" nuestros alumnos; ya que cada uno de los pasos del desarrollo tienen una intencionalidad y se justifican por su significado: observar-reinterpretar-imaginar-relacionar-construir-valorar...

El diseño del momento final nos permite evaluar lo más definitorio del desarrollo que pretendemos. Su comunicabilidad, en la que ineludiblemente hay síntesis, reelaboración, aportación de perspectivas personales, asimilación y modificación, mayor o menor, de los propios esquemas personales con los que contábamos antes de la experiencia vivida.

No olvidemos que cualquier situación de comunicabilidad en la que uno comu-



© MANFRED MAIER

nica lo que ha hecho, lo que ha vivido, lo que ha descubierto, siempre lleva implícita grandes dosis de entusiasmo, de tensión, de esfuerzo y que la satisfacción de su realización va a ir sembrando gérmenes de constancia, vivencias de colaboración, necesidad de que el otro me escuche y atienda. "El otro es el que posibilita mi comunicabilidad".

4. La planificación organizativa

El proceso de enseñanza aprendizaje tiene lugar en un espacio y en un tiempo y lo realiza un colectivo de personas que se organizan para su realización contando con una serie de elementos como un subsistema inmerso a su vez en otros tales como: padres, barrio, ayuntamiento, localidad y en definitiva dentro de los grandes subsistemas del sistema educativo, y la organización socio-política de la sociedad donde ese proceso se realiza.

Comprenderlo como subsistema lleva implícita una estructura organizativa que debemos acostumbrarnos a evaluar ya que esa estructura condiciona, facilita o contradice los propósitos de ese proceso de enseñanza aprendizaje.

Toda organización trasluce un modelo que la sustenta, unos parámetros desde los que se concreta. Organizar grupos por edades, mantenerlos permanentemente, utilizar determinados espacios para determinadas actividades, establecer una cadencia de actividades diversas a lo largo del día, asumir roles de alumno o de profesor sin posibilidad de trasmutación, el que unos se encarguen de algunas funciones y otros de otras, refleja el armazón del modelo desde el que se está poniendo en práctica el proceso de enseñanza aprendizaje. Conviene evaluarlo.

La evaluación de la planificación educativa exige que nos planteemos tres cuestiones interconexas entre sí. Primero, ¿por qué estamos organizados como lo estamos? ¿Tiene sentido que los grupos se establezcan en función de las edades y que además sean permanentes? ¿Por qué esa distribución de los tiempos típica de la actividad escolar (matemáticas, lenguaje, recreo...)?

Si los roles de alumno y profesor no son inamovibles, en el sentido de que el

alumno no está todo el día aprendiendo sino también enseñando, y lo mismo ocurre con el profesor pero a la inversa, ¿por qué seguimos sosteniendo esos perfiles que condicionan la interacción?

No olvidemos que el perfil del alumno se suele definir por la persona que se dedica a aprender y además se le evalúa ese aprendizaje. Los dos rasgos: aprender y ser evaluado, son determinantes. Y el profesor es la persona que enseña desde el supuesto de que sabe enseñar. También en él son determinantes los dos elementos: enseñar y suponer que sabe enseñar.

¿Dónde se fundamenta el que las funciones decisorias tengan que tomarlas en el subsistema escolar los adultos y que sean ellos los que asuman la misión de valorar lo que los demás hacen o piensan?

La segunda cuestión a plantearse, al evaluar la planificación educativa se refiere a ¿qué deberíamos hacer, cómo deberíamos organizarnos? Es el intento de poner en práctica el modelo del que partimos. ¿Cómo organizar los espacios, los tiempos y los grupos para que la experiencia escolar proporcione un aprendizaje significativo, posibilite el desarrollo de las capacidades de cada uno de los alumnos, proporcione sistemas de pensamiento, permita que todos, adultos y pequeños, vivamos inmersos en la atmósfera de la colaboración, la búsqueda, el descubrimiento, la comunicabilidad? Intentamos realizar el modelo.

Pero hay una tercera cuestión conexada con las dos anteriores. ¿Qué podemos hacer? ¿Qué limitaciones o posibilidades de modificación organizativa están a nuestro alcance, en función del espacio, del tiempo, de las presiones sociales, de los condicionantes administrativos, pero sobre todo desde la aceptación de un modelo de enseñanza aprendizaje que justifica la manera como nos organizamos e incluso "los miedos" a modificar esa organización.

5. La función mediadora del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje (El pensamiento del profesor)

Llegamos quizá al punto neurálgico de la evaluación de la energía del pro-



© MANFRED MAIER

"Evaluar la metodología es evaluar la "energía del propio proceso" y que básicamente la constituyen la relación profesor/alumnos, la estructura dinámica de las actividades, la función organizativa y la función mediadora del profesor"

"La evaluación de la planificación educativa exige que nos planteemos tres cuestiones, ¿por qué estamos organizados como lo estamos?, ¿qué deberíamos hacer, cómo deberíamos organizarnos?, ¿qué podemos hacer?"

ceso de enseñanza aprendizaje. Esta evaluación no se reduce a considerar tan sólo los puntos anteriores, la relación posicional o interactiva del profesor y los alumnos, o la estructura dinámica de las actividades o la planificación escolar. En el fondo, la evaluación profunda exige que estemos dispuestos a evaluar el pensamiento del profesor.

Rosa Oteiza Aldasoro y Arantza Preciado Pz. de San Román definen así el pensamiento del profesor: "son todos aquellos conocimientos, creencias y actitudes que van configurando la forma de entender lo que es la enseñanza y el compromiso moral que adquiere con su propia profesión. En ese sentido se ha de conceder importancia a las teorías formales, las creencias implícitas sobre la enseñanza, la formación teórica recibida, las lecturas realizadas, los cursos de formación, el uso y la importancia que le concede a la teoría, todos aquellos aspectos decisivos que adquieren un peso relevante en la justificación de sus decisiones docentes".

Estos esquemas del profesor actúan como filtro de sus propuestas docentes, marcan su estilo de mediación a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El tema del pensamiento del profesor encierra dos dimensiones con vistas a su posible y necesaria evaluación. Por una parte, todo profesor tiene su propio pensamiento profesoral (conocimientos, creencias, justificaciones, manera de entender la enseñanza, actitud moral ante su labor...) y ante él sólo cabe una oferta sincera de revisión y análisis con vistas a cimentar científicamente ese pensamiento; es una cuestión de maduración. Evaluar ese pensamiento consiste, y por lo tanto se identifica con una oferta de formación permanente. Nadie tiene derecho a evaluar el pensamiento del profesor como una especie de prueba de "idoneidad".

En este sentido evaluar es formar y hay que hacerlo de la única forma que un adulto, y también los niños, tiene de formarse: entrar en un proceso de mediación. Estar dispuesto a poner su propio pensamiento en el crisol de la revisión, el intercambio, la confrontación con otros puntos de vista que nos proporcionan las teorías y los pensamientos profesionales de los demás.

El proceso no pretende la uniformidad, sino la maduración, el crecimiento de nuestro propio ser profesional en el que quizá debamos modificar muchas o pocas formas de actuar, corregir desequilibrios, completar riquezas, añadir dimensiones que teníamos olvidadas, fundamentar de otra manera nuestros propios saberes.

Por otra parte, la construcción o maduración del pensamiento del profesor incluye otra dimensión problemática. El profesor es actor de una "narración" —sistema educativo— del que él no es el autor. El sistema educativo es una decisión social a las expectativas que en un momento histórico determinado una sociedad espera de la educación que ella misma diseña. Todo sistema educativo demanda un tipo de profesor, un tipo de pensamiento profesoral. Aparece la contradicción. Puede ayudarnos el símil teatral. El actor no se inventa el personaje de la obra que representa, su perfil lo elabora el autor, pero también es verdad que el actor, el buen actor, recrea y enriquece ese personaje.

Hay, por lo tanto, dos cuestiones fundamentales a la hora de plantearse la evaluación de la función mediadora. ¿Cómo es el pensamiento del profesor? ¿Qué tipo de pensamiento profesoral demanda el sistema educativo en el que uno es profesional?

Ante la primera pregunta sólo cabe un proyecto de formación orientado hacia la maduración y el crecimiento. No se trata de llenarse de cursos, de lecturas, ni de complejos adolescentes. Somos como somos, profesionalmente hablando y nuestro único compromiso consiste en estar dispuestos a "caminar" por la reflexión, el intercambio y la comunicabilidad. Nadie puede predecir cómo llegaremos a ser.

La segunda pregunta, ¿qué tipo de profesor demanda el sistema educativo actual?, es una pregunta algo más exigente. No es honrado parapetarnos en cómo somos. Es legítimo que se nos exija cómo debemos ser, que aprendamos el papel de la obra que nos ha tocado representar. Tenemos esa responsabilidad social. La educación no puede depender del talante de cada cual.

Evaluar este aspecto supone comprometernos a entender lo que el sistema educativo pide a la función del profesor. ¿Sigue siendo la misma? ¿Los cambios son de matiz? ¿Tenemos que actuar de forma radicalmente diferente? ¿Qué necesitamos cambiar? ¿Cómo aprender ese cambio?

(*) José Antonio Rodríguez es profesor de Didáctica y Organización Escolar en la Escuela de Formación del Profesorado María Díaz Jiménez de la Universidad Complutense de Madrid (Teléfono de contacto: 91-3572056).

Por esto, la escuela está separada de la vida y el niño establece dos mundos: el de su vida y el de lo que se enseña en la escuela, sin que sea capaz ni sienta la capacidad de conectar unas cosas con las otras. Los conocimientos que adquiere cotidianamente apenas le sirven en la escuela, no está acostumbrado a utilizarlos; mientras que lo que aprende en la escuela tampoco lo utiliza en su vida cotidiana porque su ámbito queda restringido a los libros, las clases y los exámenes (...) La enseñanza que se proporciona en la escuela es una enseñanza muerta, de escaso interés para el niño, que no se adapta a sus necesidades y que en la mayor parte de los casos no tiene en cuenta su desarrollo mental ().*

Pensar en una forma escolar realmente coeducativa, que integrara para niños y niñas los antiguos valores y comportamientos diferenciados en géneros, choca con la dificultad obvia: ni siquiera sabemos cuáles son los elementos positivos que habría que rescatar del legado tradicional de las mujeres; casi siempre acabamos reduciéndolo a las tareas domésticas, como si la carga histórica de la feminidad hubiera consistido únicamente en la capacidad de lavar. Eliminar el sexismo de la educación, y construir una escuela coeducativa requiere, por tanto, instaurar una igualdad de atención y de trato a niños y a niñas; pero exige, además, rehacer el sistema de valores y actitudes que se transmiten, repensar los contenidos educativos. En una palabra, rehacer la cultura, reintroduciendo en ella pautas y puntos de vista tradicionalmente elaborados por las mujeres, y poniéndolos a la disposición de los niños y de las niñas, sin distinciones (**).

(*) Juan Delval: *Crece y piensa. La construcción del conocimiento en la escuela*. Paidós. Barcelona, 1991, pág. 69 y 44.

(**) Marina Subirats; Cristina Brullet. "La transmisión de los géneros en la escuela mixta". En Félix Ortega y otros: *Manual de Sociología de la Educación*. Visor. Madrid, 1989.