CAPÍTULO III
ELEMENTOS DEL CURRICULUM EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Mª Teresa Padilla Carmona
Ana Magaña Jiménez
Miguel Vargas Fernández

1. Los objetivos educativos

Con la Reforma del Sistema Educativo y la entrada en vigor de la L.O.G.S.E., este elemento curricular ha sufrido un cambio en su concepción como elemento importante y decisivo dentro del curriculum escolar.

En nuestro país no es hasta la entrada en vigor de la Ley General de 1970 cuando este elemento es contemplado de forma explícita en los programas escolares, siendo un elemento determinado a priori que se convertirá en un punto de referencia primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos se constituyen como "el elemento nuclear de la fase de planificación" y su función reside en "articular con coherencia el conjunto de todos los elementos de la programación" (Escudero en R. Diéguez, 1988).

Este planteamiento tiene sentido en un modelo de curriculum prescriptivo, ya que en función de estos mismos se determinan los contenidos, los métodos y medios, las actividades de enseñanza-aprendizaje y la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos.

Estos objetivos se traducen en comportamientos o conductas observadas en el alumno como consecuencia de las actividades de enseñanza–aprendizaje desarrolladas en el aula. Son los denominados *objetivos operativos* que se formulan siempre en términos de conductas.

De estos objetivos, se pasa en el actual sistema educativo a la formulación y expresión en términos de capacidades a alcanzar por los alumnos y se denominan con caracter general *objetivos educativos*.

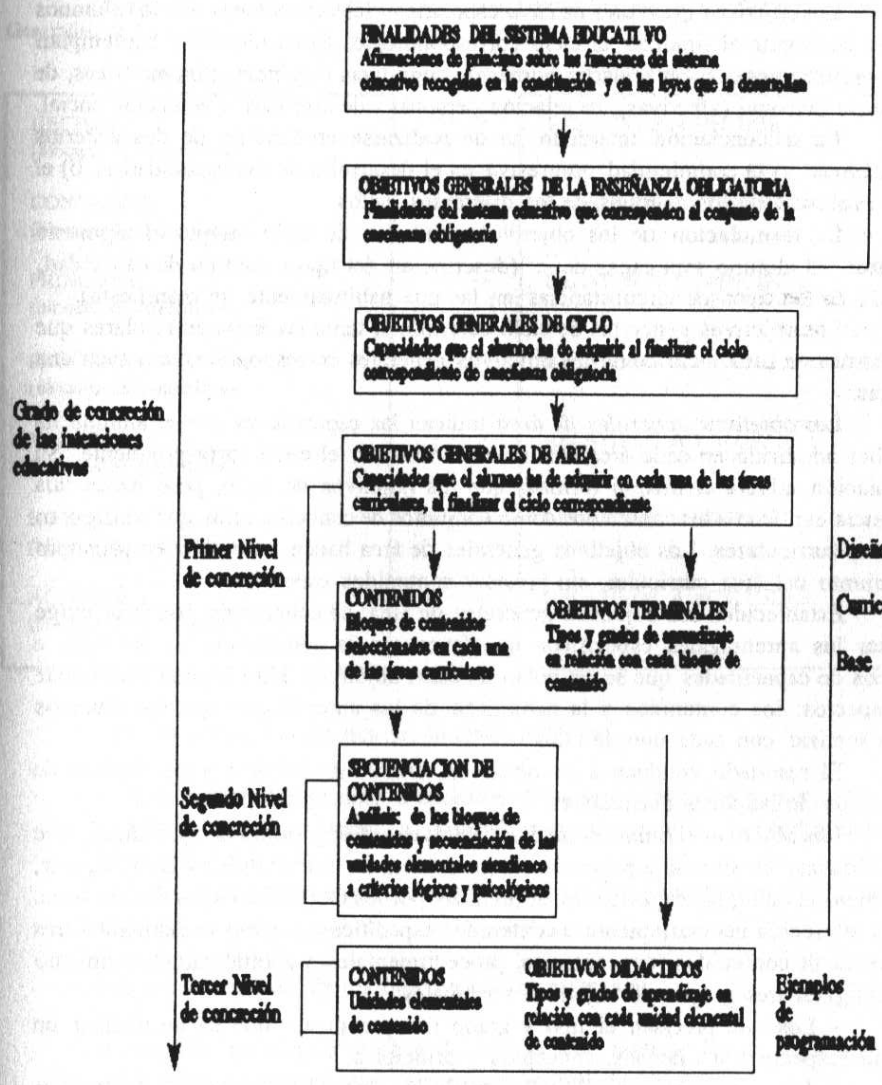
En un curriculum de carácter abierto los elementos curriculares establecen una estructura interactiva, de manera que los objetivos determinan la selección y secuenciación de contenidos y el diseño de determinadas actividades y la evaluación. A su vez, estos elementos contribuyen a la concreción y reformulación de los objetivos.

La función de estos objetivos no es la de expresar los estados terminales a conseguir sino facilitar los fines educativos. Son considerados como guías del proceso de enseñanza–aprendizaje y son la referencia última para revisar y modificar actuaciones de cara a llegar a una adecuación cada vez mayor entre los resultados y los fines propuestos.

Las finalidades o fines son propuestas de conceptos amplios sobre las funciones que el sistema educativo debe cumplir, marcando la esencia de la educación.

Para desarrollar estas finalidades propuestas por la Administración Educativas se van fijando diferentes niveles de concreción: objetivos generales de etapa, objetivos generales de ciclo, objetivos generales de área, objetivos terminales de área, objetivos específicos de materia.

Figura 3.1. Tomado de Coll, C. (1986): *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori.* Generalitat de Catalunya, pp. 32.



Los *objetivos generales de la etapa* de Educación Secundaria constituyen un desarrollo de las finalidades del sistema educativo atribuidas al conjunto de la enseñanza obligatoria y post-obligatoria.

Los *objetivos generales de ciclo* especifican las capacidades que los alumnos han de conseguir al finalizar el ciclo correspondiente. Estos objetivos contemplan cinco grandes tipos de capacidades humanas: cognitivas o intelectuales, motrices, de equilibrio personal (afectivas), de relación personal y de inserción y actuación social.

La secuenciación interciclo ha de realizarse en función de dos criterios simultáneos: a) la complejidad progresiva en el desarrollo de las capacidades; b) el nivel evolutivo de los alumnos de los diferentes ciclos.

La formulación de los objetivos generales de ciclo adopta el siguiente formato: "El alumno será capaz de ..." (descripción del tipo o subtipo de capacidad, seguida de los tipos de circunstancias en las que habitualmente se manifiesta).

Los objetivos generales de ciclo determinan tanto las áreas curriculares que se incluyen en cada ciclo como los objetivos generales correspondientes a cada una de ellas.

Los *objetivos generales de área* indican las capacidades que el alumno ha de haber adquirido en cada área curricular al finalizar el ciclo correspondiente. Su formulación adopta el mismo formato que los objetivos de ciclo, pero hacen una referencia explícita a los contenidos como conjuntos de conocimientos que configuran las áreas curriculares. Los objetivos generales de área hacen referencia en principio al conjunto del área curricular, sin precisar contenidos específicos.

Establecidos los objetivos generales de área, su concreción posterior exige precisar los aprendizajes específicos que favorecen la adquisición de los tipos o subtipos de capacidades que se estipulan en estos objetivos. Esto supone determinar dos aspectos: los contenidos y la naturaleza de los aprendizajes que los alumnos deben realizar con cada uno de ellos.

El resultado conduce a los *objetivos terminales* del área y los bloques de contenidos de las áreas curriculares.

Los *objetivos terminales de área* precisan el tipo y grado de aprendizaje que ha de alcanzar un alumno a propósito de los contenidos seleccionados para adquirir, al finalizar el ciclo, las capacidades estipuladas por los Objetivos Generales de Área. Hacen referencia necesariamente a contenidos específicos, y como se distinguen tres categorías de contenidos (conceptuales, procedimientales y actitudinales), asimismo se distinguen tres grupos de objetivos terminales:

- Los que precisan el tipo y grado de aprendizaje que ha de realizar un alumno respecto a los hechos, conceptos y principios.
- Los que precisan el tipo y grado de aprendizaje que ha de realizar respecto a los procedimientos.

– Los que precisan el tipo y grado de aprendizaje que ha de realizar con respecto a los valores, normas y actitudes.

Cuadro 3.1. Tomado de Coll, C. (1986): *Marc curricular pera a l'ensenyament obligatori.* Generalitat de Catalunya.

CONTENIDOS		OBJETIVOS TERMINALES
HECHOS (bloques de contenidos)	- - ->	RELATIVOS A HECHOS
CONCEPTOS (bloques de contenidos)	- - ->	RELATIVOS A CONCEPTOS
PRINCIPIOS (bloques de contenidos)	- - ->	RELATIVOS A PRINCIPIOS
PROCEDIMIENTOS (bloques de contenidos)	- - ->	RELATIVOS A PROCEDIMIENTOS
VALORES (bloques de contenidos)	- - ->	RELATIVOS A VALORES
NORMAS (bloques de contenidos)	- - ->	RELATIVOS A NORMAS
ACTITUDES (bloques de contenidos)	- - ->	RELATIVOS A ACTITUDES

Los Objetivos Terminales se componen de un:

– Qué: contenidos básicos a aprender (conceptos, principios, hechos).
– Cómo: procedimientos a desarrollar y a aprender (procedimientos, métodos, técnicas).
– Para qué: actitudes y valores a fomentar en el alumno (valores, actitudes, normas).

Las características de los objetivos terminales son:

– Permiten un amplio margen de tiempo para realizar las actividades.
– De ellos pueden emanar numerosas actividades.
– Facilitan la evaluación formativa.

– Potencian el aprendizaje–enseñanza del qué, el cómo y el por qué de las cosas.

– Favorecen la autoconstrucción del aprendizaje, mediante su vivencia y significación.

– Generan estilos cognitivos propios.

El formato standar para la formulación de objetivos es: "El alumno ... (descripción del resultado de aprendizaje esperado) ... a propósito de ... (contenido específico).".

El establecimiento de Objetivos Terminales requiere de una reflexión previa sobre el tipo de aprendizaje que puede realizarse a propósito de las tres grandes categorías de contenidos: ¿Qué significa aprender un hecho, concepto o principio? ¿En qué consiste aprender un procedimiento? ¿En qué consiste aprender una norma, valor o actitud?

1 – Aprender un principio significa que se es capaz de identificar, reconocer, clasificar, descubrir y comprender las relaciones entre los conceptos o hechos a que se refiere el principio.

* Verbos para su formulación: identificar, reconocer, clasificar, descubrir, comparar, conocer, explicar, relacionar, situar, recordar, analizar, inferir, generalizar, comentar, interpretar, extraer conclusiones, dibujar, indicar, enumerar, ensayar, resumir, distinguir, aplicar, ... (Coll, 1986).

2 – Aprender un procedimiento significa que se es capaz de utilizarlo en diferentes situaciones y de diferentes maneras, con la finalidad de resolver problemas planteados y de conseguir las metas fijadas.

* Verbos para su formulación: manejar, confeccionar, utilizar, construir, aplicar, recoger, representar, observar, experimentar, probar, elaborar, simular, demostrar, reconstruir, planificar, ejecutar, componer ... (Coll, 1986).

3 – Aprender un valor significa ser capaz de regular el propio comportamiento de acuerdo con el principio normativo que este valor estipula. Aprender una norma significa que se es capaz de comportarse de acuerdo con ella. Aprender una actitud significa mostrar una tendencia de comportamiento determinada ante distintas clases de situaciones, personas o hechos.

* Verbos para su formulación: comportarse (de acuerdo con), respetar, tolerar, apreciar, valorar (positiva o negativamente), aceptar, practicar, ser consciente de, reaccionar a, conformarse con, actuar, conocer, estar sensibilizado en, prestar atención a, preocuparse por, deleitarse con, recrearse en, preferir, inclinarse por ... (Coll, 1986).

En la formulación, se ha de tener en cuenta que:

– Los verbos utilizados han de tener siempre un referente comportamental.

– Los mismos verbos pueden utilizarse en ocasiones para resultados de aprendizaje relativos a diferentes categorías de contenidos.

– Un mismo objetivo terminal puede hacer referencia a diversos contenidos específicos.

Es de especial importancia la labor que desarrollan los equipos docentes en relación con la adecuación y adaptación de los objetivos educativos. Desde el concepto de curriculum abierto y flexible, se crean nuevos espacios en los que centros y profesores tienen que consensuar y explicitar una continua toma de decisiones en torno al qué enseñar –junto con el resto de los elementos curriculares–. Los objetivos generales de etapa y áreas son sólo el punto de partida a partir del cual se construye el curriculum escolar, dando como resultado un proyecto curricular de etapa –o centro–.

¿En qué consiste el proceso de adecuación de los objetivos? ¿Cúales son las decisiones que los equipos docentes tienen que tomar? Desde nuestro punto de vista, las principales cuestiones a abordar son las siguientes:

1.– Redefinir cada objetivo general en función de las características del entorno y del propio centro escolar y su alumnado, de los recursos de que dispone –materiales y humanos–, etc. Ello implica matizar las capacidades expresadas en el currículo oficial y comentar, junto a cada objetivo, cómo lo entiende el centro y qué sentido le da en su actividad educativa.

2.– Priorizar unos objetivos respecto a otros, en función de la importancia que se les concede desde una perspectiva global y desde cada área.

3.– Incorporar dimensiones no recogidas en el currículo oficial y que se consideren de especial relevancia en relación con las finalidades educativas y con las características propias del contexto. Ello puede suponer añadir objetivos nuevos que complementen a los prescritos.

4.– Establecer para todos los objetivos, de etapa y área, una secuencia apropiada para cada ciclo educativo.

Creemos que el trabajo en equipo y el diálogo y el consenso entre el profesorado son cuestiones fundamentales a la hora de tomar todas estas decisiones. Lo importante no es cumplir mecánicamente con la tarea de hacer un proyecto curricular, sino que éste debe ser un elemento que oriente la práctica cotidiana de todo el profesorado, aportándole criterios que sustenten su quehacer con los alumnos concretos de su aula.

En este sentido, la labor del orientador adquiere una doble perspectiva:

* Por un lado, ser el asesor técnico que los profesores necesitan para desempeñar estas tareas, ayudando en la elaboración, formulación y concreción de objetivos.

* Por otro, ha de actuar como un dinamizador del grupo de forma que la

actividad no se oriente exclusivamente hacia el producto final (el proyecto curricular), sino que genere procesos de reflexión que permitan dar sentido a dicho producto desde la práctica docente.

2. Contenidos

Entre las propuestas curriculares de este proceso actual de reforma, el elemento *contenidos* suscita entre el profesorado toda una serie de temores, dudas y críticas. En gran medida se debe a la consideración de que el reducir los contenidos conceptuales en favor de "otras cosas" (creatividad, debates, juegos, ...), va a suponer el que los alumnos no estén realmente preparados, tengan un bajo nivel de conocimientos, y no puedan afrontar con éxito su futuro académico. Esta visión reduccionista y maniqueísta de los contenidos es extremadamente peligrosa, al mismo tiempo que errónea. Es peligrosa porque supone un clima de crispación en los centros educativos entre profesores y entre alumnos, y comienza a formar parte también de las opiniones de los padres, lo cual repercute en otros sectores de la sociedad. Y es errónea, porque está falta de rigurosidad pedagógica y no responde de ningún modo a los planteamientos que la sustentan.

Lamentablemente, estas ideas tienen un sustrato más complejo, fruto de las dificultades con que los profesores se encuentran ante la nueva configuración de los contenidos educativos, debido a:

- la necesidad de contar con un repertorio muy amplio de orientaciones metodológicas y actividades que permitan al profesor programar su actividad docente de forma que efectivamente forme al alumno de forma integral.
- la dificultad de seleccionar unos contenidos que propicien un aprendizaje de tipo experiencial, es decir, cómo aplicar unos contenidos académicos, puramente científicos, a situaciones de la vida real.
- la dificultad de evaluar unos contenidos procedimentales y/o actitudinales, para los cuales no son útiles los instrumentos de evaluación más "objetivos" y tradicionales, como por ejemplo los exámenes. ¿Cómo se pueden evaluar las actitudes, o los valores, o las opiniones? ¿Cómo se evalúa un debate en el aula, o la elaboración de un vídeo creativo, o ...? ¿Cómo puede el profesor evaluar los contenidos procedimentales y actitudinales sin caer en la subjetividad, o en el juicio personal?

Estas dudas, y otras muchas más, propician un clima de desaliento en los centros de Enseñanza Secundaria, y es lógico que el profesorado busque y demande respuestas inmediatas, ya que todo este proceso de cambio es ya una realidad, y parece que, como siempre, las respuestas llegarán demasiado tarde.

Por supuesto, el primer punto de apoyo será el orientador, que llega al

centro como un "especialista en curriculum" enviado por la administración. En este apartado dedicado a los contenidos como elemento del curriculum se ofrecen argumentos acerca de esta propuesta integrada de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como orientaciones para su selección y ordenación.

2.1. Justificación filosófica y social

Actualmente, la riqueza cultural y conceptual que abarca la totalidad de conocimientos científicos y los procesos operativos y metodológicos (conceptos, métodos, técnicas, teorías) de las disciplinas científicas es de tal magnitud que resulta imposible para el alumno alcanzarla con rigurosidad. Por otro lado, la oferta educativa y formativa de nuestra sociedad, a través de los mass-media y otras instituciones comunitarias, es muy amplia, y por tanto, la escuela no es el único propietario del saber. Además, los conocimientos que se consideran fundamentales y básicos en un momento histórico no coinciden con los planteados en otras etapas de la evolución humana y social ni en otros contextos socio-educativos. De hecho, no se puede afirmar que el cuerpo de conocimientos sea permanente o un conjunto estático de resultados (Gimeno y Pérez, 1989).

Por todo ello, las finalidades educativas del nuevo sistema escolar tienden no sólo a la transmisión del conocimiento académico, sino también al desarrollo de capacidades y estrategias metodológicas que propicien en el alumno el enfrentarse con autonomía y creatividad a nuevas hipótesis de trabajo y a la resolución de problemas.

Conforme a estos planteamientos, la razón de ser de la escuela actual tiene una doble dimensión:

- Decidir cuáles son los contenidos que merece la pena conocer, pero no sólo a nivel de conceptos, datos o hechos, sino también los procedimientos por los cuales se construye el conocimiento y el sistema de valores que rigen la vida en sociedad. Así, Zabalza (1987) define los contenidos como un *espacio para la toma de decisiones en el desarrollo curricular*. El profesorado tomará ciertas decisiones acerca de la programación de los contenidos: qué contenidos seleccionar, cómo organizarlos y cómo concretarlos y secuenciarlos.

- Responder al derecho que tiene el alumno de conocer el bagaje experiencial con que contamos y el mecanismo mediante el cual se genera y transforma la ciencia y el conocimiento.

> *"El conocimiento científico es pues un bien del que hay que hacer partícipes a todos los hombres para que obtengan de él todas las ventajas posibles y se incorporen a la dificultosa empresa de su creación y transformación."* (Gimeno, 1985:171).

2.2. Tipos de contenidos

En la actual propuesta curricular de la L.O.G.S.E., aparece como objetivo básico el desarrollo integral y armónico de la persona. Siendo así coherentes con esta visión integrada, los contenidos educativos suponen un aprendizaje simultáneo de conceptos, procedimientos y valores, como aparece recogido en el *Decreto 106/1992 de 9 de Junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria obligatoria en Andalucía, B.O.J.A. núm. 56 de 20 de Junio de 1992*. Los contenidos se estructuran en los siguientes tipos:

1.– Contenidos conceptuales (hechos, conceptos y principios): se refiere a las ideas, interpretaciones de la realidad y experiencias acumuladas que describen los objetos, los fenómenos naturales y sociales y las relaciones que se establecen entre ellos. Los *hechos* son los datos en sí que aportan información acerca de los objetos y/o fenómenos (cantidades, características, nombres, fechas, narraciones y descripciones del objeto de aprendizaje), que se aprenden de forma memorística, objetiva y literal, tal cual es u ocurrió. Los *conceptos* son la representación simbólica de los hechos, es decir, son los enunciados que sirven para interpretar la realidad, abstraerla y dotarla de un sentido. Los *principios* son la estructura interna de los objetos y fenómenos, que nos sirven para comprenderlos y actuar sobre ellos, y son también los mecanismos y las relaciones que existen entre ellos.

El aprendizaje de estos contenidos conceptuales requiere un trabajo gradual y significativo para que el alumno pueda asimilarlos y sea un aprendizaje duradero. El proceso didáctico partiría de los conocimientos que el alumno ya tiene, y ampliar sus esquemas de conocimientos introduciéndole nuevos conceptos que guarden siempre una relación significativa con los contenidos anteriores (aprendizaje significativo).

2.– Contenidos procedimentales (habilidades, técnicas y estrategias): se refieren a las destrezas, habilidades, técnicas y estrategias orientadas a la consecución de una meta o acción final. Tienen un carácter de "saber hacer" –formulados en términos de objetivos con los verbos construir, manejar, manipular, experimentar, aplicar ...– que los hace observables y fáciles de evaluar. Se aprenden gracias a la práctica reiterada de las acciones requeridas.

Siguiendo a Blanco (1994), los contenidos procedimentales se dividen en habilidades, técnicas y estrategias.

Las *habilidades* son las capacidades de tipo manual o intelectual necesarias para ejecutar una acción. Las *técnicas* son el conjunto de habilidades que se ponen en juego para lograr un objetivo final concreto. Una técnica supone el desarrollo de una serie de acciones ordenadas dirigidas hacia una meta, y necesariamente supone el dominio de un conjunto de habilidades.

"Existe una relación importante entre las habilidades y las técnicas. Éstas se adquieren en función de las habilidades y a su vez, dichas habilidades se potencian, desarrollan y consolidan en función del ejercicio que se haga a través de la práctica de una determinada técnica." (Blanco, 1994:58).

Las *estrategias* suponen un salto en el dominio de los contenidos procedimentales. Se trata de que el alumno haya asimilado las habilidades y técnicas ya aprendidas y éstas estén incorporadas en sus esquemas mentales, de manera que pueda recuperarlas y reordenarlas creativamente para aplicarlas en actividades totalmente nuevas.

Como se indicaba más arriba, la evaluación de los contenidos procedimentales es relativamente fácil, ya que suponen unas destrezas cognitivas y manuales que son observables y evaluables de forma objetiva. Ahora bien, no sería un aprendizaje significativo y duradero si las habilidades y técnicas se utilizan adecuadamente sólo en los mismos contextos y problemas en que fueron planteadas, es decir, si no se han convertido en estrategias de trabajo.

3.- Contenidos actitudinales (valores, normas y actitudes): se refieren a las pautas y principios de conducta social que permiten al alumno desenvolverse en unas normas democráticas. Nuevamente, estos contenidos favorecen la formación integral de la persona, como objetivo fundamental de la escuela actual. Suponen un aprendizaje del "saber ser y estar", una toma de posición respecto a sí mismo y al entorno, las personas y las cosas.

Los *valores* son las ideas y principios éticos que regulan, sostienen y orientan la vida en sociedad y las *normas* son las reglas y pautas concretas de comportamiento que nos vienen impuestas o que establecemos nosotros mismos en nuestro medio más inmediato, y cuyo cumplimiento es obligatorio y compartido por todos los miembros del grupo social al que pertenecemos. Las normas están justificadas por los valores sociales más generales y no son más que la concreción de ese valor en un patrón de conducta (Blanco, 1994). Por ello, el aprendizaje de las normas supone una comprensión de los valores, un respeto y una aceptación de éstos, sintiéndolos como algo propio de nosotros mismos.

Las *actitudes* son las disposiciones personales que nos llevan a actuar de una forma determinada ante una situación, un objeto o una persona; son nuestra personal forma de sentir y valorar los estímulos externos, y su aprendizaje supone un comportamiento estable y duradero.

Blanco (1994) divide las actitudes en generales y profesionales:

"Las actitudes pueden ser de dos tipos: generales y específicas. Entre las primeras se pueden destacar: la actitud cívica, la iniciativa personal, la organización, la constancia, la originalidad,

la participación, etc ... Las actitudes que hemos llamado científicas o profesionales tienen un carácter más objetivo. Se refieren a aquellas disposiciones que facilitan la actividad profesional como por ejemplo: el rigor en las expresiones verbales y escritas, la limpieza en el trabajo, el cuidado del material, la precisión en el cálculo, la exactitud en las medidas, la curiosidad científica, etc." (Blanco, 1994:62).

En el caso de los contenidos actitudinales, la evaluación es más compleja y crea mayores problemas entre el profesorado. El criterio fundamental para su evaluación es la coherencia en el comportamiento del alumno y su desarrollo progresivo a lo largo de los diferentes cursos o etapas educativas. Como su aprendizaje y adquisición es muy lento, la observación sistemática y continua, en diversos contextos y situaciones, es el mejor método de evaluación, y las guías de observación como el instrumento más adecuado (Bolívar, 1995).

Esta nueva disposición de los contenidos educativos ha alertado al colectivo de profesores y ocasionado las siguientes reticencias:

– Supuestamente, el profesor tendrá que ampliar el número de actividades a diseñar y aplicar en el aula para poder trabajar cada uno de los tipos de contenidos. Sin embargo, los tres tipos de contenidos deben trabajarse al mismo tiempo, o para ser más exactos, cada contenido puede tratarse desde una perspectiva conceptual, procedimental y actitudinal. Por lo tanto, no se trata de una ampliación en el número de actividades, sino una nueva estrategia integradora de planificación didáctica. Pero a veces, no será posible trabajar los distintos tipos de contenido a la vez, por lo que será el profesor quien decidirá en qué hacer mayor hincapié, cuánto tiempo será necesario dedicarles y cómo distribuirlos.

– Supuestamente, el hecho de considerar los contenidos conceptuales "solamente" como una parte más del objeto de aprendizaje, supone una disminución en el nivel de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, la idea no es eliminar conceptos en favor de destrezas y valores, sino seleccionar los contenidos conceptuales básicos y aprender a manejarlos, para ir profundizando en ellos progresivamente a partir de un trabajo de razonamiento lógico y constructivo.

– Trabajar simultáneamente los contenidos desde un punto de vista conceptual, procedimental y actitudinal, y planificar su enseñanza desde una metodología constructivista, requiere supuestamente una mayor inversión de tiempo, ya que este proceso de aprendizaje es mucho más lento que el tradicional. La solución sigue basándose en la selección de los contenidos, pero no solamente eso, sino también la adecuada secuenciación y organización de éstos, ya que debemos de tener en cuenta que hay que partir del nivel de conocimientos previos y esquemas mentales que el alumno ya posee e ir estableciendo relaciones cada vez más

complejas entre los contenidos.

Como puede comprobarse a partir de las argumentaciones aportadas, todas ellas señalan la necesaria selección de contenidos y su adecuada secuenciación como mecanismo para dar respuesta a las exigencias de la nueva propuesta curricular.

2.3. Principios y criterios de selección de los contenidos

Gimeno (1985) señala los siguientes principios generales de selección:

a/ Las finalidades y los objetivos educativos: los contenidos carecen de valor si no despiertan procesos mentales. El contenido seleccionado debe tener las condiciones de validez, representatividad, profundidad y potencialidad para lograr los objetivos didácticos previstos.

> *"Los contenidos dejan de ser fines en sí mismos y se convierten en medios para conseguir los objetivos propuestos."* (Decreto 106/1992).

b/ Las variables del sujeto que aprende: hay que tener en cuenta, a la hora de la selección de los contenidos, las capacidades, intereses, nivel de desarrollo intelectual y afectivo, etc., del sujeto que aprende, partiendo de sus conocimientos previos para favorecer un aprendizaje significativo.

> *"Los contenidos seleccionados serán funcionales en la medida en que conecten con los intereses y necesidades de alumnos y alumnas y puedan ser utilizados para entender situaciones reales y ayudar a resolver problemas de la vida cotidiana."* (Decreto 106/1992).

c/ Las fuerzas sociales que buscan en la educación algún tipo de utilidad: la educación adquiere un carácter innovador –frente a conservador– cuando el currículo está al servicio de la expansión de posibilidades individuales y sociales, y no al servicio de la reproducción social.

Por otro lado, Zabalza (1987) señala que la selección de contenidos educativos supone una serie de tareas ordenadas:

1º– En primer lugar, hay que partir de la existencia de un programa oficial prescrito, un diseño curricular base donde están recogidas un conjunto de disciplinas consideradas necesarias para la formación del alumno. Además, los contenidos que desarrollan estas disciplinas están organizados en bloques temáticos. Esto no quiere decir que se establezca a priori un temario cerrado, pero sí que constituye un marco de referencia necesario para poder decidir qué contenidos primarían sobre otros, en función por supuesto del contexto educativo en el que nos situemos, que se concretiza en el Proyecto Curricular de Centro. Igualmente, este proyecto de centro es un segundo marco de referencia, más cercano al profesorado pero igualmente vinculante.

2º- En segundo lugar, las propias disciplinas académicas poseen una estructura conceptual y procedimental que hay que respetar. Por tanto, habrá que determinar, dentro del marco conceptual de cada disciplina, cuáles son los contenidos fundamentales y cuáles los secundarios, y qué relaciones lógicas y significativas se establecen entre ellos, así como los procedimientos metodológicos por los cuales cada disciplina se desarrolla científicamente.

3º- En tercer lugar, hay que tener en cuenta para la selección de los contenidos una serie de criterios:

- Criterio de representatividad: extraer de cada disciplina los conceptos e ideas claves con mayor poder de representatividad, es decir, que sean un buen ejemplo del conjunto.

- Criterio de ejemplaridad: enseñar lo fundamental, lo típico, los núcleos temáticos prioritarios de cada área.

> *"La selección debe realizarse en función de su capacidad para ejemplificar los métodos de investigación y los modos de comprensión en el estudio disciplinado."* (Gimeno y Pérez, 1989:304).

- Transferibilidad: privilegiar aquellos contenidos cuya aplicabilidad sea útil no sólo para la disciplina de estudio en cuestión, sino también en otras situaciones y contextos formativos. Es lo que Zabalza denomina *aprendizaje generalizable*, aplicable a situaciones y problemas educativos diferentes a aquellos en los que se aprendió.

- Durabilidad: centrarse en aquellos contenidos que sean lo más permanentes posible.

- Convencionalidad y consenso: recoger los aspectos formativos en los que haya un mayor consenso en la comunidad escolar. Zabalza propone además la realización de una revisión de otras programaciones ya existentes para contrastar la selección de contenidos efectuada.

2.4. Organización y secuenciación de los contenidos

Los modelos de organización de los contenidos más usuales son:

1.- Asignaturas o disciplinas: es la fórmula tradicional, tan arraigada en el sistema educativo que condiciona otros aspectos fundamentales como son la estructura horaria y organizativa (seminarios, departamentos) de los centros educativos y la cualificación profesional de los profesores, contratados en función de su especialidad académica por áreas de estudio. Este sistema ha sido fuertemente criticado porque parcela los conocimientos en estructuras simbólicas sin acercarse verdaderamente a los problemas de la realidad. Para comprender los fenómenos sociales y naturales es necesario, en la mayoría de los casos, un estudio holístico,

desde varias perspectivas al mismo tiempo, siendo pues las barreras cerradas de las disciplinas un procedimiento insuficiente.

2.- Interdisciplinariedad: consiste en buscar contenidos que puedan ser abordables desde las distintas materias de estudio. Mantiene pues la estructura de asignaturas, pero unificando entre sí elementos comunes a varias de ellas.

3.- Globalización: se apoya en la idea de que el niño percibe la realidad como un todo sin separaciones ficticias. Esta organización de los contenidos consiste en establecer un núcleo temático como centro de interés o proyecto de investigación, que suponga siempre una fuente de motivación para los alumnos y que propicie un aprendizaje integral con la mayor profundidad posible.

4.- Núcleos temáticos: consiste en establecer un gran área de contenidos de tipo moral, afectivo, social, como si fuera una nueva disciplina. Este procedimiento ocasiona, en los casos en que se ha experimentado, fuertes lagunas de formación difícilmente subsanables, condicionadas sobre todo por la falta de tiempo y recursos y por la escasa motivación e interés suscitado entre los alumnos y los propios profesores.

Actualmente, la organización de contenidos propuesta por las Administraciones Educativas para la Educación Secundaria se basa en el sistema de asignaturas o áreas de conocimiento. Los motivos que condicionan esta decisión son:

- El sistema de disciplinas está fuertemente arraigado y supone un aprendizaje universal, reconocido y válido en todos los contextos y sistemas sociales.

- Los procedimientos para conocer y comprender la realidad son diferentes en cada una de las disciplinas, con lo cual es necesario que el alumno cuente con el mayor número posible de recursos operativos que le permitan utilizarlos ante problemas, situaciones, de su vida real.

> *"Las disciplinas no son simples compendios de nociones, sino que son instrumentos para conocer la realidad, no contienen la realidad, sino que poseen recursos conceptuales y operativos para penetrar en ella."* (Zabalza, 1987:141).

- La organización de los contenidos por asignaturas es una fórmula válida en la Educación Secundaria, ya que la capacidad intelectual de los alumnos se dirige hacia un aprendizaje simbólico, un razonamiento lógico y deductivo y una división abstracta del conocimiento, a diferencia no obstante de la Educación Primaria, donde priman las áreas de conocimientos con un enfoque interdisciplinar y globalizador.

> *"En estas edades ocurren un conjunto de cambios biológicos, intelectuales, afectivos y de relaciones sociales particularmente significativos, que caracterizan a la adolescencia. Se va a ir desarrollando en los alumnos el pensamiento abstracto posibilitándoles el tratamiento de problemas más complejos,*

permitiéndoles planificar y reflexionar en torno a situaciones y experiencias que no han vivido de modo directo, lo que abrirá nuevos campos educativos." (Decreto 106/1992).

En los primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, donde los alumnos se encuentran en un periodo cognitivo preformal, la propia estructura interna de las disciplinas, con su lenguaje lógico, su nivel de abstracción y su metodología científica, permite desarrollar la capacidad intelectual de los alumnos.

Como hemos comprobado, las disposiciones oficiales prescriben con suficientes argumentos la organización de los contenidos en asignaturas o disciplinas, con lo cual el campo para la toma de decisiones del profesorado puede quedar muy limitado, si no analizamos sobre todo cómo concretizar los bloques de contenidos de los programas oficiales a la programación de aula y cómo secuenciar los contenidos para que éstos respondan a los criterios del aprendizaje significativo. El equipo docente del centro decidirá cómo distribuir los bloques de contenidos a lo largo de cada uno de los ciclos, de manera que progresivamente se vayan tratando las diferentes cuestiones con mayor grado de profundidad. Después, cada profesor elegirá aquellos contenidos que le parezcan más idóneos en cada momento según las unidades didácticas que tenga programadas.

Además, el diseño curricular oficial responde al *principio de atención a la diversidad*, de manera que se permite una flexibilidad en la programación, dando más importancia a unos contenidos sobre otros, dedicándoles más tiempo o eliminando ciertos aspectos e introduciendo otros. Igualmente, se puede crear un espacio de optatividad, ofertando un abanico amplio de temas u objetos de estudio, bien en forma de materias optativas, o bien dentro de cada disciplina, permitiendo al alumno elegir entre diversos temas, tareas, formas de trabajar, etc., respondiendo así a los diferentes intereses y motivaciones personales de los alumnos, a sus diferentes ritmos y procesos de desarrollo, a sus capacidades (cognitivas, sensoriales, psicomotrices, expresivas, relaciones, ...), a su procedencia socio-cultural, tal y como se exige en las disposiciones curriculares para la Educación Secundaria (Decreto 106/1992).

Para resolver la tarea de secuenciación de los contenidos respondiendo a las orientaciones didácticas del aprendizaje significativo, Zabalza (1987) señala dos principios a seguir: el principio de la significatividad y el principio de gradualidad.

1.- El *principio de significatividad* establece que el objeto de estudio debe tener sentido para el alumno en función de su momento evolutivo y en función de su contexto (familiar, cultural, laboral, socio-profesional). Por lo tanto, hay que conectar los contenidos con su vida real, partiendo siempre de sus conocimientos previos y de su bagaje experiencial. Hay que seguir además la lógica interna de las propias disciplinas para ir introduciendo progresivamente nuevos materiales, nuevos conceptos y nuevas estrategias de trabajo, de manera que exista una relación

significativa entre lo que el alumno ya conoce y los contenidos que se introducen. Esta relación puede estar apoyada por referencias empíricas, ejemplos y analogías gracías a un método activo, manipulativo e investigativo.

2.- El *principio de gradualidad* sugiere que vayamos avanzando progresivamente desde los conceptos y procedimientos más simples y generales hacia los más complejos y específicos, teniendo en cuenta los prerrequisitos cognitivos de cada momento evolutivo.

3. Metodología

Es el elemento curricular que viene a definir el cómo conseguir los objetivos y desarrollar los contenidos que se han seleccionado. Es el más directamente relacionado con la acción educativa. Por lo tanto debe garantizar que se produzca el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Antes de entrar a analizar las distintas metodologías que pueden utilizarse en el aula nos parece apropiado diferenciar entre determinados conceptos relacionados con el de metodología.

Cuadro 3.2.

MÉTODO	ESTRATEGIA	ACTIVIDAD
Forma de seleccionar, organizar y secuenciar las actividades en función de los objetivos perseguidos.	Forma de planificación de las actividades de profesor y alumnos que origina distintos estilos de trabajo , resultado de la conbinación de diferentes métodos y técnicas de enseñanza, elegidos en función de los objetivos, de los alumnos, de los contenidos, de los medios y recursos, etc...	Acciones llevadas a cabo por el alumno qque forman parte de una planificación, con las que se pretende que el alumno ponga en juego aquellos saberes (conceptos, habilidades, procedimientos, actitudes) que se pretenden que desarrolle.

Cualquier metodología adoptada por el profesor es válida en función de los alumnos, de su nivel de desarrollo cognitivo, de los medios o recursos disponibles, de los contenidos a trabajar, etc... Es decir, no hay metodologías buenas ni malas, lo que sí debe haber es una coherencia en todo el proceso metodológico seguido, y de hecho en la práctica educativa se dan conjunciones de metodologías distintas, utilizándose técnicas, recursos, actividades diferentes en función del momento y del contexto concreto en que se produzca el proceso de enseñanza/aprendizaje.

En el cuadro 3.3. realizaremos una breve descripción de diferentes metodologías de enseñanza señalando las principales características de cada una de ellas.

Cuadro 3.3.

	EXPOSITIVA	EST. INDEPENDIENTE	DISCUSIÓN	INDAGACIÓN
Descripción	- Un especialista transmite información. - Predominio de la actividad del profesor - Propicia la transmisión del saber, no su elaboración. - Saber estructurado en temáticas.	- No se exige la presencia del profesor. - Exige la capacidad de autodirigirse.	- Participación activa de un grupo de alumnos con una planificación previa y llevada a cabo bajo la dirección de una persona competente.	- Persigue la enseñanza de una asociación, un concepto o una regla en la que interviene el descubrimiento de la asociación, el concepto o la regla.
Papel profesor/alumno	- Profesor transmisor. - Alumno receptor.	- El profesor es mero orientador y facilitador de furntes bibliográficas.	- El profesor planifica y estructura la reunión en función de los objetivos propuestos y la situación: - Actividades: 1. Preparación de la sesión. 2. Realización de la sesión. 3. Evaluación de la sesión para verificar la consecución de los objetivos.	
Fases	- Explicación (exposición de conocimientos). - Metodología (análisis de los conocimientos expuestos). - Enfoque crítico (crítica y valoración por los alumnos.		- Explicación del profesor. - Discusión del grupo. - Síntesis final y conclusiones.	- Definir un problema. - Formulación de hipótesis. - Comprobación de la hipótesis. - Desarrollo de la conclusión. - Aplicaciones de la conclusión.
Otros aspectos	- Gran importancia de la persona del profesor.	- Habilidades a fomertar previamente en el alumno: comprensión lectora, búsqueda de documentación, redacción de informes, diseños de investigación, etc...	- Se pueden emplear muy diversas técnicas, a elegir en función de la dinámica de grupos.	- Un activismo indiscriminado no resulta válido. - No confundir metodología activa con la simple utilización de medios.

Vamos a detenernos en el análisis del tipo de metodología que, desde nuestro punto de vista, puede favorecer en el alumnado la construcción de aprendizajes significativos. Este tipo de aprendizaje puede ser facilitado a través de una metodología en la que se tengan en cuenta los siguientes requisitos:

1.- Estar basada en la *experiencia* del alumnado. A nivel metodológico, supone que el profesor o profesora debe arbitrar estrategias y diseñar actividades en el aula que permitan al alumnado expresar las vivencias de su vida cotidiana, los conocimientos que posea respecto al tema a tratar, e incluso, por qué no, los sentimientos que le despiertn determinados acontecimientos. Es posible también diseñar actividades que planteen al alumnado algún tipo de experiencia o vivencia, que se utilizará como excusa para comenzar a trabajar determinados contenidos (conceptuales, procedimentales o actitudinales). La puesta en común de las experiencias, vivencias y conocimientos puede ser tomado, si se realiza al comenzar a trabajar un determinado contenido, como elemento de motivación del alumnado hacia el mismo, así como punto del que partir para confeccionar, conjuntamente con el alumnado un plan de trabajo.

2.- Debe favorecer el *aprendizaje a través de la experiencia* (directa, de simulaciones, de supuestos) de lo que se configura como objeto del mismo.

3.- En tercer lugar, la metodología debe facilitar *procesos de indagación* por parte del alumnado. El papel del profesor es el de acompañamiento, el de facilitador de materiales, el de sugerir y guiar procedimientos. El aprendizaje puede realizarse a través de la creación de temas, a través de proyectos. Se debe seguir el método científico (exploración, recogida de datos e informaciones, organización de las mismas, síntesis de resultados).

4.- Favorecer la toma de conciencia tanto de los aprendizajes realizados como del proceso seguido (lo cual es también un aprendizaje en sí mismo). Para ello se pueden utilizar diarios, cuadernos de clase o de trabajo, puesta en común de lo aprendido, autoevaluación.

5.- La importancia del grupo como soporte para el aprendizaje, debido a la interacción y aprendizaje por intercambio que se produce en los alumnos. Es importante ayudar al alumnado a aprender a trabajar en grupo. Supone un proceso lento y progresivo ya que lleva consigo un cambio actitudinal por parte de los sujetos. El papel del profesor será el de facilitar un ambiente de cooperación, de intercambio de ideas y de dinamizador de grupos, favoreciendo en todo momento la comunicación y el intercambio de ideas.

El desarrollo de esta metodología dentro del aula permite al profesor convertirse en "investigador", de manera que pueda llegar a conocer mejor las circunstancias en que se lleva a cabo su labor, sus limitaciones, las necesidades de los alumnos, y todo ello favorezca el actuar de manera coherente sobre todo ello.

4. La evaluación educativa

Al igual que en el resto de los elementos curriculares, la Reforma del Sistema Educativo trae consigo grandes cambios en materia de evaluación. Así, la L.O.G.S.E. apuesta decidamente por la mejora de la calidad de la enseñanza y ésta pasa, entre otros aspectos, por la mejora de la evaluación. Mientras que con la Ley General de Educación del año 70 la evaluación no estaba exenta de un cierto matiz sancionador, se puede decir que la principal aportación de la nueva ley, en lo que a evaluación respecta, reside en otorgar a ésta un marcado carácter formativo como reguladora de los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Ello supone adoptar un nuevo enfoque evaluador basado menos en la medición de los logros y más en la valoración de los procesos y su mejora. La atención deja de centrarse en el alumno y sus resultados como objeto de evaluación para ampliarse a ámbitos como la actuación docente, su programación, el Proyecto Curricular, etc. Alumnos e incluso padres adquieren mayor protagonismo y responsabilidad en este proceso.

A lo largo de este apartado iremos analizando los principales cambios que configuran el nuevo enfoque de evaluación, centrándonos de manera especial en la perspectiva del profesor; no obstante, conviene aclarar que se hará una referencia general a las características y procedimientos de dicho enfoque, sin entrar en las diferencias existentes entre las propuestas de evaluación para las distintas etapas de la Educación Secundaria. De cualquier forma, las siguientes características pueden ayudarnos a establecer dichas diferencias:

* **Enseñanza Secundaria Obligatoria**: Dado que se trata de una etapa obligatoria de carácter terminal, se concede especial importancia a los contenidos procedimentales y actitudinales que facilitan la adquisición de las destrezas y capacidades básicas. Ello implica que el proceso evaluador adquiera un carácter más cualitativo, siendo necesaria la aplicación de instrumentos que permitan captar el progreso del alumno en esas capacidades, tales como la observación, la entrevistas, etc. Igualmente, la calificación será de índole cualitativa: Insuficiente, Suficiente, Bien, Notable y Sobresaliente.

La principal función de la evaluación es regular y orientar los procesos, por lo que se produce una diferenciación entre *calificación* y *evaluación* propiamente dicha. De este modo, aunque la Junta de Evaluación se reúne al menos tres veces durante el curso, sólo es prescriptivo calificar al alumno en la última de estas sesiones. Ello permite que la atención se centre en el análisis y valoración de los procesos desarrollados, proponiendo y llevando un seguimiento de las estrategias de mejora que se acuerdan poner en práctica. Desde esta perspectiva, pierde sentido la evaluación en Septiembre, evaluación que no permite establecer medidas educativas

de recuperación.

Por último, la evaluación tiene un *carácter integrador*, ello implica que el referente que usarán en todo momento los equipos docentes serán los objetivos generales (capacidades) de la etapa. En función del progreso del alumno respecto a ellos, el profesorado califica y decide sobre la promoción de curso. No existe, por tanto, un número determinado de materias con evaluación negativa como límite para promocionar.

* **Bachillerato**: El hecho de ser una etapa con carácter voluntario para los alumnos y con una orientación clara hacia la Universidad confiere características especiales a la evaluación. Dado que los contenidos conceptuales adquieren mayor protagonismo, se hacen más necesarios los instrumentos de corte más cuantitativo, tales como los diversos tipos de prueba de papel y lápiz. Y, de igual modo, se impone la escala numérica de 1-10 sin decimales como sistema de calificación.

Las sesiones de evaluación serán también sesiones de calificación y aunque no se pierde el enfoque formativo de analizar el progreso del alumno y proponer actuaciones para su mejora, el equipo educativo calificará al alumno en las distintas materias que cursa. Y para aquellos alumnos que no han superado alguna materia, se celebrará una sesión extraordinaria de evaluación y calificación en Septiembre.

Por otra parte, en el Bachillerato existe un límite de materias no superadas como condicionante de la decisión sobre promoción.

* **Ciclos formativos de Formación Profesional**: Dada las características especiales de estas enseñanzas, la evaluación en la Formación Profesional presenta diferencias respecto a las otras etapas analizadas. Al estar los ciclos formativos compuestos por un conjunto de modulos profesionales, la evaluación se realizará en cada uno de ellos. El referente que usará el equipo educativo a la hora de evaluar serán las capacidades terminales de cada módulo profesional y la competencia profesional característica del título en cuestión, así como la madurez del alumno para su inserción laboral y para progresar en estudios superiores.

El alumno, por tanto, tiene que superar todos los módulos profesionales para optar al correspondiente título. De manera que al finalizar en el centro educativo los módulos asociados a la competencia y los socioeconómicos, se celebrará una sesión de evaluación en la que se formulará la calificación final obtenida en ellos por el alumno. Una vez superados, el equipo educativo decidirá si el alumno/a puede realizar los módulos de Proyecto integrado y de Formación en centros de trabajo[1].

---

[1] La Orden de 26 de Julio de 1995, sobre evaluación de los ciclos formativos de Formación Profesional específica -B.O.J.A. de 12 de Agosto-, recoge que "con carácter excepcional, el equipo educativo podrá autorizar la realización de los módulos profesionales de Proyecto integrado y Formación en centros de trabajo, cuando el alumno/a tenga una calificación positiva en todos los módulos asociados a la competencia profesional".

Al finalizar el periodo de formación en centro de trabajo se celebrará una sesión de evaluación y calificación de estos dos módulos, y en la misma sesión, se procederá a la calificación final del alumno en el ciclo formativo.

De cualquier forma, abstrayendo los matices propios de esta modalidad educativa, encontramos muchas similitudes con la evaluación que se desarrolla en el Bachillerato. La evaluación se concibe como un proceso continuo que permite formular acuerdos para mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje. De esta forma, se proponen tres sesiones de evaluación y calificación a lo largo del curso escolar, junto con una extraordinaria para los alumnos que no han superado todos los módulos. Igualmente, se utiliza la escala numérica de 1–10 sin decimales.

Al igual que en Bachillerato, a la hora de decidir sobre la promoción del alumno –en el caso de los ciclos formativos que por su duración y organización requieran más de un curso académico de formación en el centro educativo– hay un condicionante prescriptivo de la decisión: no podrán promocionar los alumnos que tengan pendiente de superación módulos profesionales cuya duración suponga más del 25% del conjunto horario.

En definitiva, podemos decir que la evaluación de los ciclos formativos de la Formación Profesional comparte rasgos comunes a la propia del Bachillerato, que provienen del carácter voluntario de ambos tipos de enseñanza.

Después de este breve repaso de las características diferenciales de la evaluación en la Educación Secundaria, creemos conveniente pasar ya a analizar el nuevo enfoque de evaluación que propone la L.O.G.S.E. En los siguientes apartados no se entrará en las diferencias entre las etapas comentadas, sino que se utilizará un discurso general que puede aplicarse, en mayor o menor grado y con ciertos matices, a cualquiera de ellas.

4.1. Hacia una propuesta de evaluación educativa

Como se ha indicado anteriormente, la aplicación de la L.O.G.S.E. trae consigo la puesta en práctica de un nuevo modelo o enfoque de evaluación. Así, frente a un enfoque sumativo, terminal y sancionador, se propone la evaluación como un medio indispensable para la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje.

> *"La actividad evaluadora es fundamental para analizar en qué medida los distintos elementos del sistema educativo están contribuyendo a la consecución de los objetivos previamente establecidos. Por ello ha de extenderse a la actividad educativa en todos sus niveles, alcanzado a todos los sectores que en ella participan"* (L.O.G.S.E., Preámbulo).

En la propuesta que hace la L.O.G.S.E. se integran múltiples aportaciones teóricas que, durante gran parte de este siglo, se han venido realizando en materia

de evaluación educativa. Sin pretender aquí analizar todas estas aportaciones, pero sí recoger aquellos aspectos o dimensiones implicados en la evaluación, creemos oportuno sintetizarlos en la siguiente definición que hemos elaborado en trabajos anteriores:

> *"La evaluación educativa es un proceso continuo a través del cual se obtiene y analiza información sobre la marcha y resultados del progrma educativo, de forma que resulte posible enjuiciar dicho programa, tomar decisiones en torno a él e introducir transformaciones que conduzcan a la mejora"* (Padilla, 1995:401).

Analizando esta definición, podemos encontrar que engloba varias cuestiones en torno al qué, al para qué y al cómo de la evaluación. Estas cuestiones aparecen resaltadas en la fig. 3.2 de la página siguiente.

A fin de caracterizar más detenidamente el modelo de evaluación que nos propone la Reforma, creemos necesario hacer un breve análisis de algunos calificativos que acompañan a menudo al término "evaluación" y que denotan a dicho modelo.

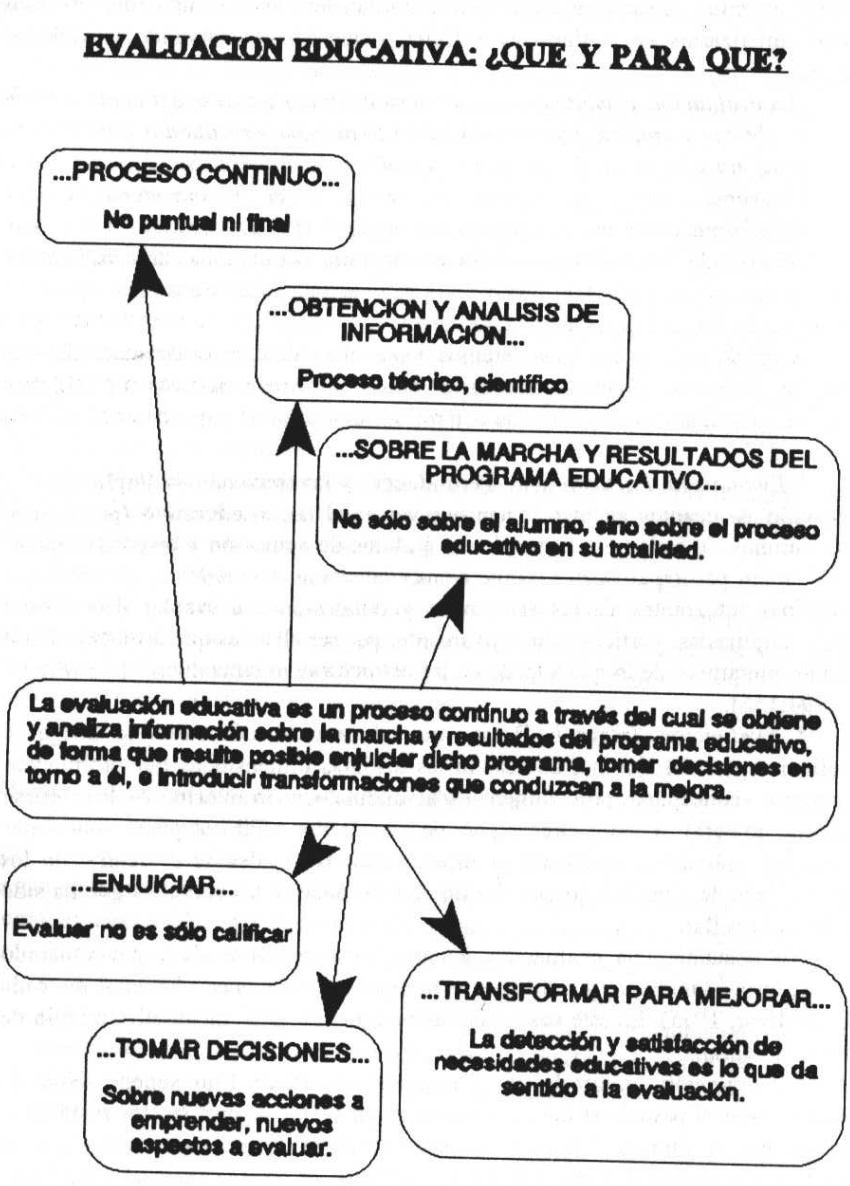
* *Evaluación Participativa*: Permitiendo y favoreciendo la implicación y participación de cuantos agentes tienen que ver en el hecho educativo (profesores, padres, alumnos...), cada uno dentro de sus ámbitos de actuación y responsabilidad. Una evaluación participativa nos remite a una evaluación democrática, de modo que "las personas integrantes de las estructuras y dimensiones a evaluar deben estar altamente implicadas, participando activamente, por ser ellas las que disponen de las claves interpretativas de lo que sucede en las estructuras organizativas" (De Miguel et al. 1994:156).

* *Evaluación Integral*: Puesto que el proceso educativo se dirige al desarrollo integral del alumno, abarcando las distintas dimensiones que promueven su autonomía –conceptual, procedimental y actitudinal–, la evaluación ha de referirse de manera integral a estos tres tipos de contenidos. Ello supone abandonar determinadas prácticas evaluativas actuales, según las cuales se evalúan sólo los conceptos, dejando a un lado lo que el alumno sabe hacer o las actitudes que ha sido capaz de desarrollar.

No obstante, una evaluación integral no significa evaluar por separado conceptos, procedimientos y actitudes y otorgar calificaciones distintas en cada campo (Bolívar, 1995). En este caso, estaríamos faltando gravemente al principio de formación integral.

* *Evaluación Integrada en el proceso educativo*: Ello supone dejar de entenderla como el paso final del acto didáctico en el que se evalúan los resultados alcanzados por el alumno. Tiene un marcado *carácter formativo* en tanto que se constituye en un elemento curricular a través del cual es posible cambiar y mejorar

Fig. 3.2. Características del proceso de evaluación educativa.



el diseño y desarrollo del currículo. Para ello es preciso dar a la evaluación un carácter continuo, llevándola a cabo en momentos claves del acto didáctico: al comienzo, durante el proceso y al final.

* *Evaluación Integradora* en las etapas obligatorias, primando los objetivos generales de la etapa y la capacidad que demuestra el alumno para proseguir futuros estudios, por encima de una evaluación negativa en un número determinado de áreas.

* *Evaluación Criterial* frente al enfoque normativo de la L.G.E. Ello implica tener al alumno como referente de su propio progreso respecto a los criterios que los equipos docentes fijan para la evaluación. La evaluación criterial es individualizada y centrada en el propio alumno, indicando el nivel que éste ha adquirido en relación a la capacidad expresada en el criterio, teniendo en cuenta su situación inicial.

Una evaluación criterial concebida desde un planteamiento formativo y no tanto sumativo, implica un cambio en el objeto de estudio: la atención deja de centrarse en el producto del aprendizaje para preocuparse por el proceso por el cual aprende el alumno y por el tipo de intervención que ha de desplegarse para mejorarlo.

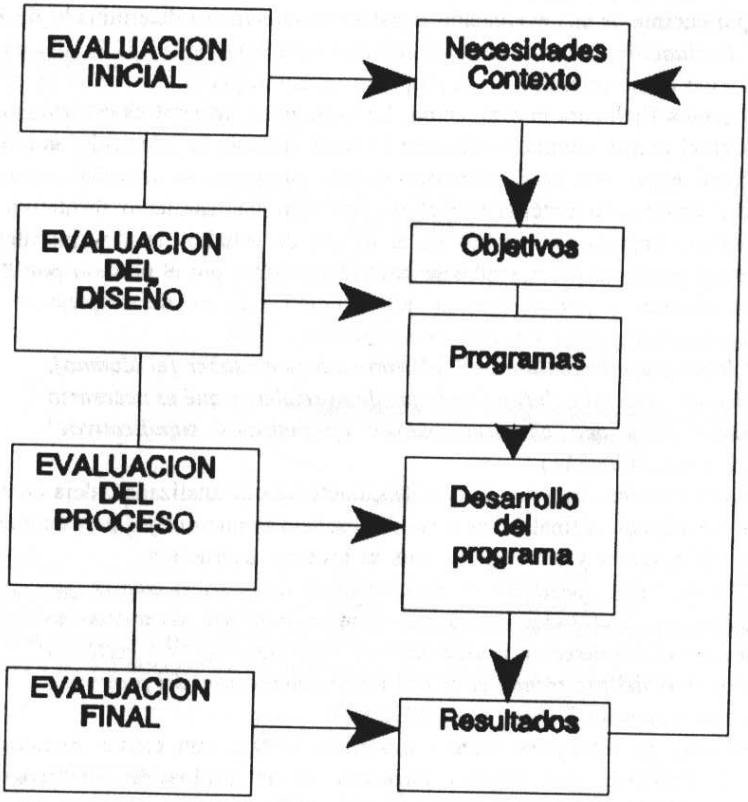
> *"Ya no nos interesa tanto el qué sabe o deja de saber [el alumno], sino el cómo sabe, hasta dónde puede aprender, y qué es necesario hacer para que adquiera nuevos aprendizajes significativos"* (Toboso, 1995:211).

La evaluación, de acuerdo con las características analizadas, deja de ser un acto puntual, realizado al final del proceso de enseñanza/aprendizaje, para convertirse en un *proceso* paralelo y convergente con el proceso instructivo.

> *"En realidad, constituye el eje central de un proceso cíclico que interactúa con todos los demás componentes del programa, es decir, el análisis o evaluación de necesidades, las metas y objetivos del programa, el diseño e implementación del programa y sus resultados"* (Sanz Oro, 1992:150).

Reviste así diferentes fases y modalidades que, con ciertos matices, son recogidas y definidas por diversos teóricos de la evaluación de programas (Stufflebeam, 1971; Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Cabrera, 1987; Pérez Juste, 1991; Sanz Oro, 1990; etc.). Estas fases y su relación con el proceso didáctico aparecen representadas en la fig. 3.3 de la página siguiente.

Fig. 3.3. Fases del proceso de evaluación educativa.



4.2. Los nuevos ámbitos de la evaluación

En esta breve exposición sobre las principales aportaciones de la L.O.G.S.E. en materia de evaluación no podemos pasar por alto lo que se refiere al "objeto" de la evaluación. Si bien con la L.G.E. del año 1970 la evaluación se centraba fundamentalmente en el aprendizaje del alumno y en el funcionamiento del centro, la propuesta de la Reforma amplía el proceso evaluativo a nuevos ámbitos[2] como el profesor y su práctica, los procesos educativos, las unidades didácticas y programaciones, el proyecto curricular, ...

Llevar a cabo un proceso de evaluación que afecte a todos estos ámbitos supone un intento por enriquecer el planteamiento actual, según el cual, tan sólo el alumno y sus logros tienen que ser evaluados. Así, en la medida en que todos los procesos de diseño y desarrollo curricular y organizativo del centro están sujetos a la evaluación democrática de la Comunidad Educativa, se puede esperar que sobrevenga el cambio y la mejora continua en el centro y el sistema educativos.

> *"De un parte, se puede deducir que la mejora del sistema educativo pasa necesariamente por la mejora de los centros (...). De otra, la evaluación se configura como la estrategia necesaria que no sólo permite analizar la calidad de los centros escolares, sino que también posibilita promover su mejora"* (De Miguel et al., 1994:17).

De cualquier forma, ampliar el objeto de la evaluación a ámbitos como la práctica docente, las programaciones, el proyecto curricular, ... resulta cuanto menos complejo y dificultoso. Es necesario determinar los agentes y participantes, los instrumentos adecuados, el plan de evaluación, etc. En este sentido, nos parece interesante la propuesta que realiza F. Blanco (1994) en el cuadro 3.4 que reproducimos en la página siguiente.

Recogiendo las orientaciones de la normativa vigente, el autor ha delimitado los agentes responsables de la evaluación en cada uno de los ámbitos, ofreciendo pautas, según el caso, sobre los instrumentos más apropiados, los participantes, etc. Su propuesta puede resultar de gran utilidad como punto de partida de las decisiones que el centro educativo tiene que tomar a la hora de acometer la evaluación en todos los ámbitos mencionados.

---

[2] Orden de 12 de Noviembre de 1992 sobre evaluación en Enseñanza Secundaria Obligatoria (BOE de 20 de Noviembre); Orden de 12 de Noviembre de 1992 por la que se regula la evaluación y la calificación de los alumnos que cursan el Bachillerato en la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 20 de Noviembre).

Cuadro 3.4. Organización general de todo el proceso evaluador en un centro según Blanco F. (1994): *La evaluación en la educación secundaria*. Salamanca: Amarú.

AMBITO	AGENTE	PARTIC.	INSTRUMEN.	INFORME	DECISION
Aprendizajes	Profesores Junta Eval.	Profesores Alumnos	Observación Anal. tareas Pruebas Intercb. orales Autoevaluación	Alumnos Centro Familia	Profesor Junta Ev.
Funciomam.	Equipo Directivo	Profesores Alumnos P.A.S. A.P.A.	Cuestionarios Entrevistas Observación Anal.document.	Consejo E. Claustro Alumnos A.P.A. P.A.S.	Consejo E. Claustro
Procesos	Comisión Coordinac. Pedagógica	Profesores Alumnos	Cuestionarios Diálogo Observación	Consejo E. Claustro Alumnos A.P.A.	Depart. Did.
Práctica Docente	Comisión Coordinac. Pedagógica	Profesores Alumno Profesor	Cuestionarios Diálogo Observación Resultados Autoevaluación	Consejo E. Claustro Alumnos A.P.A.	Profesor Depart. Did.
Programa	Depart. Did.	Profesores	Plantillas Diálogo	Consejo E. Claustro Alumnos A.P.A. SITE	Depart. Did.
P.C.E.	Comisión Coordinac. Pedagógica	Profesores	Plantillas Diálogo	Consejo E. Claustro Alumnos A.P.A. SITE	Claustro

De cualquier forma, un proceso evaluativo de esta índole corre el riesgo de burocratizarse si se circunscribe a la redacción de informes y documentos. Sería necesario que, de forma progresiva, los centros escolares fueran apropiándose de los nuevos "espacios" que se abren gracias a la evaluación: espacios para la autocrítica, para la reflexión colectiva, para el cambio, en definitiva, para la mejora.

En este sentido, nos mostramos de acuerdo con la opinión expresada por De Miguel et al.:

> *"Frente a la evaluación burocrática y jerárquica de las instituciones educativas hoy nadie duda que es necesario introducir un enfoque abierto y dinámico, donde el proceso evaluador sea el principal elemento que incida en el desarrollo de la propia organización"* (De Miguel et al., 1994:21).

Sin embargo, resulta complejo llevar a la práctica este planteamiento. La disposición a trabajar en equipo, la actitud de escucha, la capacidad de aceptar las críticas ajenas, entre otras, son las condiciones necesarias para su buen

funcionamiento.

> *"Admitir la evaluación como un proceso es una cuestión muy complicada a la hora de llevarla a la práctica (...). Es fácil, sin duda, ponerse de acuerdo en los contenidos mínimos a impartir; quizás, lo difícil sea compartir los procesos. Desarrollar una evaluación cualititativa dentro de la asunción de un diseño innovador, significaría seguir conjuntamente todo un desarrollo para adoptar decisiones de manera conjunta"* (Díaz Noguera, 1991/92:408).

En los apartados siguientes, no obstante, nos centraremos en abordar la evaluación de los aprendizajes del alumno, como uno de los ámbitos fundamentales del proceso de evaluación.

4.3. La evaluación de los aprendizajes del alumno/a

Uno de los temas candentes para los profesores que imparten los distintos niveles educativos de la Reforma es la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. ¿Cómo llevar a la práctica los requerimientos que pesan sobre ellos, realizando una evaluación coherente con los principios psicopedagógicos de la nueva propuesta? ¿Cómo evaluar procedimientos y actitudes? ¿Qué instrumentos utilizar? ... Estas y otras son algunas de las preguntas que se hace el profesorado.

Para darle respuestas y plasmar aquí, en términos generales, la propuesta que se hace desde los Decretos que regulan los currículos de los diferentes niveles, pensamos que dos son las cuestiones claves a delimitar: el qué y el cómo de la evaluación del alumno, en ellas nos centraremos en este apartado.

4.3.1. Los criterios de evaluación

A la hora de evaluar el aprendizaje del alumno, el profesor necesita tener un referente o indicador. Ésta es precisamente la función de los criterios de evaluación. Las siguientes citas nos ilustran en qué consisten estos criterios:

> *"... podemos definir a los criterios de evaluación como las pautas para conocer en qué momento de aprendizaje o desarrollo de las capacidades se encuentra el alumno"* (Junta de Andalucía, 1993).

> *"Los criterios de evaluación proporcionan una información sobre los aspectos a considerar para determinar el tipo y grado de aprendizaje que hayan alcanzado los alumnos y alumnas, en cada uno de los momentos del proceso, con respecto al avance en la adquisición de las capacidades establecidas en el currículum"* (Decreto 106/1992, de 9 de Junio, sobre regulación de la Enseñanza Secundaria Obligatoria).

> *"Dado que las capacidades expresadas en los objetivos generales de etapa y área/materia, no son directamente evaluables, los criterios de evaluación son el referente que posibilita la evaluación*

al fijar el qué evaluar y determinar el grado de desarrollo que se espera que alcancen los alumnos. En este sentido, son el referente tanto para la evaluación procesual como para la sumativa" (Blanco, 1994:180-181).

Se deduce, por tanto que, al igual que todos los elementos del curriculum (objetivos, contenidos, metodología, ...), los criterios de evaluación deben ser sometidos al proceso de concreción curricular, de forma que sean secuenciados para cada área, ciclo, curso y unidad didáctica.

"La formulación y concreción de los criterios de evaluación debe hacerse paralelamente al proceso de organización y secuenciación de objetivos y contenidos del Proyecto Curricular de Etapa" (Junta de Andalucía, 1993).

En los criterios de evaluación se resumen y explicitan los objetivos y contenidos a evaluar. Es preciso, por tanto, elaborarlos de forma que atiendan coherentemente al tipo de aprendizaje manifestado en ellos. Asímismo en su formulación debe integrarse los distintos tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes).

Por otra parte, y dado que la evaluación es criterial e individualizada, es necesario tener en cuenta la singularidad de cada alumno, su propio proceso de aprendizaje y sus necesidades concretas. En función de estas premisas, en la formulación de los criterios de evaluación, el profesor tendrá que matizar las diversas posibilidades de acercamiento óptimo a los objetivos y contenidos que se refiere. Ello implica igualmente que los criterios de evaluación no deben ser aplicados rígidamente, sino teniendo en cuenta las características personales del alumno y de su proceso de aprendizaje.

A la hora de elaborar y formular los criterios de evaluación, los equipos docentes tendrán que concretar el procedimiento por el cual ponen en práctica lo expuesto hasta ahora, promoviendo un proceso de concreción y graduación de los criterios que aparecen en los Decretos de Enseñanza. En este sentido, Blanco (1994) propone la siguiente secuencia de actuaciones para llevar a cabo la planificación del tratamiento de los criterios de evaluación:

1.- Adecuación y contextualización de los criterios del curriculum oficial, quedando establecidos los criterios mínimos en cada área/materia para toda la etapa.

2.- Establecimiento de los criterios de evaluación relativos a los contenidos de nivel (ampliación o progreso) para toda la etapa, de acuerdo con los objetivos y contenidos del Proyecto Curricular.

3.- Secuenciación de los criterios de evaluación (mínimos y de nivel) por ciclo y curso para todas las áreas/materias -siempre en función de la secuenciación

de contenidos del Proyecto Curricular–.

4.– Explicitación de los criterios de evaluación didácticos específicos, relativos a cada unidad didáctica.

Como puede apreciarse es un proceso complejo que requiere del trabajo en equipo de todo el profesorado. En la medida en que el Proyecto Curricular de Etapa recoja una adecuada gradación y secuenciación de los criterios de evaluación, el profesor tendrá un marco de referencia más útil y explícito para su programación y, por lo tanto, encontrará menos dificultad para evaluar el aprendizaje de los alumnos.

A continuación, presentamos el cuadro 3.5 en el que se resumen las características generales de los criterios de evaluación:

Cuadro 3.5. Características de los criterios de evaluación (Junta de Andalucía, 1992).

* Deben ayudar al desarrollo de las capacidades expresadas en los objetivos generales de etapa, ciclo y área.
* Deben referirse de forma integrada a distintos tipos de contenidos: conceptos, procedimientos y actitudes.
* Deben tener un carácter orientativo procesual. Por tanto no pueden utilizarse para marginar, selecccionar o agrupar a los alumnos.
* Deben posibilitar una adecuación flexible a las necesidades peculiares del grupo–aula y de las personas.
* Deben implicar no sólo a los procesos de aprendizaje de los alumnos, sino también a los procesos de enseñanza desarrollados por los profesores.
* Deben permitir distintos grados de acercamiento al criterio general establecido por parte de los alumnos.
* Deben ayudar a la mejora progresiva de la práctica docente.

4.3.2. Instrumentos para la evaluación de los aprendizajes

Delimitado el qué se va a evaluar, hay que tomar decisiones en cuanto al cómo. Es decir, el profesor tiene que seleccionar instrumentos adecuados para recoger información sobre lo que quiere evaluar. Si tenemos en cuenta que en los criterios de evaluación se integran los tres tipos de contenidos, se plantea como necesario que los instrumentos que se utilicen sean diversificados y variados.

Desde esta perspectiva el examen tradicional se presenta como insuficiente

a la hora de valorar el progreso de los alumnos. A él habrá de unir otros instrumentos de carácter más cualitativos como la observación, la entrevista, los diarios de clase, etc. Blanco (1994) presenta una clasificación de los principales instrumentos para la recogida de información en función de su idoneidad según los tipos de contenidos.

Cuadro 3.6. Idoneidad de algunos instrumentos para la evaluación de los distintos tipos de contenidos (Blanco, 1994:98).

Nº	*Instrumento*	*Conceptos*	*Procedimientos*	*Actitudes*
1	Observación	3	2	1
2	Monografías	2	1	3
3	Cuaderno–diario	2	1	3
4	Pruebas de papel y lápiz	1	2	3
5	Intercambios orales	1	3	2
6	Autoevaluación	1	1	1
CLAVE DE IDONEIDAD: 1:Máxima; 2: Media; 3: Mínima				

Por otro lado, a muchos docentes les preocupa disponer de instrumentos adecuados para la evaluación de actitudes. Sin embargo, en este ámbito existe un amplio abanico de posibilidades a utilizar (MEC, 1992):

Cuadro 3.7. Instrumentos para la evaluación de los contenidos conceptuales.

* **Observación sistemática:**
  - Escalas de observación
  - Listas de control
  - Registro anecdótico
  - Diarios de clase

* **Análisis de las producciones de los alumnos:**
  - Producciones plásticas o musicales
  - Investigaciones
  - Juegos de simulación y dramáticos

* **Intercambios orales con los alumnos:**
  - Entrevistas
  - Debates
  - Asambleas

* **Cuestionarios o escalas de actitudes.**

* **Grabaciones en magnetófono o vídeo y análisis posterior.**

* **Observador externo.**

Existen, por tanto, múltiples tipos de instrumentos a utilizar según los propósitos de la evaluación. Sin embargo, puesto que los criterios de evaluación son diferentes según los distintos contextos, es difícil que el profesorado encuentre instrumentos ya diseñados que se ajusten plenamente a sus objetivos de evaluación (listas de control para actitudes concretas, pruebas objetivas de respuestas cortas para conceptos determinados...). Ello implica que para llevar a cabo un adecuado proceso de evaluación, el profesor tenga que diseñar, en ocasiones, sus propios instrumentos. Así, en la planificación de la unidad didáctica, tendrá que delimitar y concretar los instrumentos a utilizar.

Éste es uno de los grandes problemas que plantea en la práctica el nuevo modelo de evaluación. Elaborar instrumentos variados para valorar los procesos de aprendizaje de los alumnos, se convierte en una nueva tarea pesarosa para el profesor. Una tarea para la que, en algunos casos, no está adecuadamente formado.

El trabajo en equipo de los Seminarios/Departamentos y el asesoramiento técnico del orientador nos parecen los principales recursos con los que puede contar el profesor para realizar esta labor. Sólo de esta forma es posible librar a la evaluación del componente burocrático (rellenar escalas de observación, rellenar informes ...) y darle el sentido y la orientación de un enfoque cualitativo basado en los procesos.

De cualquier forma, el uso de diversos instrumentos para la evaluación no debe llevar a que se produzcan valoraciones distintas y por separado del aprendizaje del alumno. Así, a la hora de valorar el progreso de éste, es necesario hacerlo desde la reflexión y el análisis de las distintas informaciones que tiene el profesor, no perdiendo de vista la dimensión integral del alumno.

> *"La recogida de información de diferentes técnicas, fuentes y momentos debe ser procesada y combinada crítico-reflexivamente para posibitar un juicio acertado sobre el grupo-clase y los alumnos y alumnas"* (Bolívar, 1995:109).

4.4. El tutor y la evaluación

Aunque una evaluación continua y procesual se realiza durante todo el proceso didáctico, el equipo educativo de cada grupo de alumnos se ha de reunir al menos en tres ocasiones a lo largo del curso. Constituyen -junto con el Orientador- la Junta de Evaluación, cuya finalidad básica consiste en profundizar en la marcha del grupo y de cada alumno individual, proponer acciones para mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje y calificar a los alumnos. En el cuadro 3.8 concretamos distintas tareas a realizar en la Junta de Evaluación.

Cuadro 3.8. Aspectos a tener en cuenta en las sesiones de evaluación.

a) *Valoración de la marcha general del grupo*: evaluación general del rendimiento, análisis de problemas y propuestas de actuación, revisión de las recomendaciones realizadas en sesiones anteriores, etc.
b) *Valoración individualizada de cada alumno*: apreciación sobre su progreso, valoración de su aprendizaje, análisis de sus rendimientos, análisis de posibles problemas y propuestas de mejora (acuerdos sobre medidas educativas complementarias), seguimiento de recomendaciones anteriores, etc.
En la última sesión de evaluación del curso, se decidirá también sobre la calificación y promoción de los alumnos.
c) *Evaluación de la acción tutorial.*
d) *Valoración de los procesos de enseñanza, de la práctica docente, de la programación, ...*
e) *Explicitación de los acuerdos adoptados para facilitar su puesta en práctica y seguimiento.*

Estas sesiones de encuentro entre los profesores suponen un esfuerzo por conseguir que la evaluación se realice desde un marco participativo, de consenso y diálogo. El tradicional "cante de notas" se ha de sustituir por la reflexión colectiva, por la puesta en común de criterios e incidencias y por la valoración conjunta de los procesos desplegados y los logros conseguidos.

Alumnos y padres pueden y deben participar en estas sesiones de evaluación. Su opinión, su análisis de las situaciones y problemas puede enriquecer y completar la visión de los especialistas. Su presencia, además, contribuye a dotar a la evaluación de mayor transparencia y objetividad. Si bien esto no quiere decir que determinados temas (problemas personales de algunos alumnos o profesores, ...) no tengar carácter confidencial para ellos.

Asímismo, además de las tareas evaluativas propias de la función docente mencionadas en el apartado anterior, el tutor tiene otras responsabilidades en materia de evaluación; es el coordinador de las reuniones de la Junta de Evaluación. Él es el principal responsable de que estas sesiones de encuentro respondan a las finalidades que hemos mencionado. También es el responsable de elaborar los informes de evaluación que se harán llegar al alumno y sus familiares y al centro.

Dichos informes vienen a sustituir al tradicional "boletín de notas" y en él deben figurar cuestiones como el grado de desarrollo alcanzado por el alumno, las decisiones y acuerdos adoptados por la Junta de Evaluación, las recomendaciones sugeridas por el profesorado, etc. Aunque en ellos se explicita la calificación del alumno, es importante que no se centren exclusivamente sobre los resultados, sino que se aporten las razones y observaciones sobre las que se asienta el juicio de valor realizado en la calificación, así como todos aquellos aspectos que puedan servir para profundizar en el conocimiento del proceso de aprendizaje del alumno y de las estrategias y actuaciones para su mejora.

Por otro lado, para fomentar una mayor participación del grupo y de cada alumno individual en el proceso de evaluación, es recomendable desarrollar ciertas actividades desde la tutoría que sirvan a tal fin. Así, resulta apropiado promover al menos dos sesiones de encuentro entre tutor y grupo en relación con la reunión de evaluación:

* *Reunión previa a la evaluación*, cuya finalidad es conocer la valoración que hacen los alumnos sobre su propio aprendizaje y progreso, sobre la marcha general del grupo, sobre posibles problemas y dificultades, etc. El profesor tutor junto con el delegado de clase deben recoger por escrito estas opiniones a fin de presentar un informe ante la Junta de Evaluación.

En el cuadro 3.9 presentamos un ejemplo de cuestionario de autoevaluación del alumno que puede ser aplicado en la tutoría previa a la sesión de evaluación.

Cuadro 3.9. Hoja para la autoevaluación del alumno.

Hemos realizado esta hoja de autoevaluación con el objeto de que tu opinión sobre tu rendimiento académico y consecución de los objetivos propuestos para el curso sea tenida en cuenta en la evaluación trimestral y no se reduzca a la opinión del profesor. Igualmente ello puede ayudar a que mejoren la calidad de las clases y sean más provechosas para ti, al mismo tiempo que te resulten más asequibles y agradables. Te pedimos que seas lo más sincero posible. Gracias.

1.– Señala las clases en las que hayas aprendido más porque hayas trabajado de una forma más positiva. Expresa las causas de ello.

2.– Señala las clases en las que consideres que has avanzado poco, y di por qué crees que ha ocurrido.

3.–Expresa las dificultades que has tenido en esta evaluación (no entiendes bien, te parece que es un nivel muy elevado, crees que te faltan conocimientos anteriores, no has podido estudiar, te falta concentración, no te interesan algunos temas o ninguno en absoluto, etc.).

4.– Da tu opinión sobre la relación que se da en tu clase, tanto entre los compañeros, como con los profesores.

* *Reunión posterior a la evaluación* para informar al grupo de los temas y conclusiones tratados en la reunión de evaluación. En esta sesión se debe promover una reflexión colectiva sobre el análisis realizado por los profesores así como sobre los resultados.

Esta labor de la acción tutorial adquiere una gran importancia teniendo en cuenta que el nuevo modelo de evaluación propone que el alumno participe activamente en la valoración de su progreso –desde la autoevaluación individual y la coevaluación del grupo–, como medio para fomentar su responsabilidad e implicación en su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, este planteamiento debe ser completado desde la perspectiva de las distintas materias, en las cuales todo profesor debe estimular y promover la *autoevaluación del alumno* diseñando para ello instrumentos apropiados.

4.5. Reflexiones finales en torno a la evaluación

Después de este breve recorrido en torno a las principales aportaciones de la reforma en materia de evaluación, creemos que queda patente que son muchos los cambios e innovaciones que el nuevo sistema introduce, tantos que podemos hablar de una nueva forma de ver y entender la evaluación. Consideramos todas estas aportaciones como muy valiosas y necesarias de introducir en la dinámica escolar, mostrándonos plenamente de acuerdo con sus premisas y planteamientos. Desde nuestro punto de vista, la mejora de la acción educativa y de la calidad de la enseñanza pasa por su puesta en práctica.

Sin embargo, no podemos dejar de manifestar nuestra inquietud ante lo que consideramos poderosos obstáculos para su instauración definitiva en la dinámica escolar. El modelo propuesto por la nueva regulación educativa conlleva la realización de múltiples tareas, principalmente por parte de los profesores: establecer criterios de evaluación, elaborar los propios instrumentos, rellenar informes ... Muchas de ellas son funciones nuevas y harto complejas.

Una evaluación formativa y cualitativa entra en conflicto con determinados planteamientos económicos y sociales. El mercado laboral, la Universidad, los propios padres, en ocasiones, demandan una evaluación selectiva, basada en los logros, justificada en instrumentos estandarizados y en patrones estadísticos. El profesor está solo entre ellos y el alumno, intentando articular una propuesta válida para todos. Es en él en quien recaen las contradicciones de nuestro sistema educativo y social.

Por otro lado, y como hemos venido reflexionando a lo largo de estas páginas, los nuevos procedimientos de evaluación corren el peligro de burocratizarse y desvirtuarse en una práctica poco reflexiva y crítica. En este sentido, el marco legal por sí mismo no basta para conseguir el cambio. Las funciones mencionadas pueden realizarse de manera burocrática y mecánica, perdiendo el "espíritu" que inspira su realización. Nos vienen al recuerdo las palabras de G. Mialaret (1978:25) en relación a la aplicación de los principios de la Escuela Nueva: "... todo método empleado mecánicamente se transforma en una receta sin más valor que la de los métodos antiguos".

Nos parece, en este sentido, que como *profesionales* de la educación no debemos limitarnos a la aplicación servil de unos principios y reglas, sino que lo esencial radica en penetrar en el espíritu de los mismos. Son precisamente los profesores quienes detentan el poder, el poder de lograr un importante avance en materia de evaluación. La reflexión sobre la propia práctica, el compromiso para con su mejora y la autocrítica personal y colectiva son los instrumentos necesarios para lograrlo. Si bien, a través de ellos, el progreso, aunque seguro, es lento y arduo.

De cualquier forma, pensamos que las grandes mejoras no salen

espontáneamente del sombrero de un mago. Hay que "sembrarlas" y "trabajarlas" para que, poco a poco y con ayuda del esfuerzo común, se puedan ir recogiendo "pequeños beneficios".

Bibliografía

Blanco Prieto, F. (1994): *La evaluación en la educación secundaria*. Salamanca: Amarú.

Bolívar Botía, A. (1995): *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.

Cabrera, F. (1987): La investigación evaluativa en la educación. En Gelpi et al.: *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional*. Madrid: Largo Caballero.

Coll, C. (1986): *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Generalitat de Catalunya, pp. 32.

Decreto 106/1992, de 9 de Junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria obligatoria en Andalucía, B.O.J.A. de 20 de Junio.

De Miguel, M., Madrid, V., Noriega, J. y Rodríguez, B. (1994): *Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria*. Madrid: Escuela Española.

De Pablos, J. (Ed.) y otros (1988): *El trabajo en el aula*. Sevilla: Alfar.

Díaz Noguera, M.D. (1991/92): La evaluación, actividad inevitable e intrínsecamente humana. *Cuestiones Pedagógicas*, nº 8-9, pp. 403-410.

Gimeno Sacristán, J. (1985): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Gimeno Sacristán, J. (1989): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Junta de Andalucía (1992): *Guía para la elaboración del proyecto curricular de centro*. Sevilla: Instituto Andaluz de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado de la Junta de Andalucía.

Junta de Andalucía (1993): *Algunas interrogantes que suscita la aplicación de la nueva normativa sobre evaluación*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

M.E.C. (1992): *Materiales para la reforma*. Madrid: M.E.C.

Mialaret, G. (1978): *Educación nueva y mundo moderno*. Barcelona: Laia.

Orden de 12 de Noviembre de 1992, sobre evaluación en Enseñanza Secundaria Obligatoria. B.O.E. de 20 de Noviembre.

Orden de 12 de Noviembre de 1992, por la que se regula la evaluación y la calificación de alumnos qu cursan el Bachillerato en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. B.O.E. de 20 de Noviembre.

Orden de 10 de Febrero de 1993, sobre evaluación en Enseñanza Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. B.O.J.A. de 23 de Febrero.

Orden de 14 de Septiembre de 1994, sobre evaluación en Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. B.O.J.A. de 22 de Octubre.

Orden de 28 de Octubre de 1993, por la que se establecen criterios y orientaciones para la elaboración de Proyectos Curriculares de Centro, la secuenciación de contenidos, así como la distribución horaria y de materias optativas en la Educación Secundaria Obligatoria, B.O.J.A. de 7 de Diciembre.

Orden de 26 de julio de 1995, sobre evaluación de los ciclos formativos de Formación Profesional específica. B.O.J.A. de 12 de Agosto.

Padilla, M.T. (1995): Algunas consideraciones sobre el papel del orientador/a de centro en le proceso de evaluación. En AIDIPE (Comp.): *Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica*, pp. 400–403.

Pérez Juste, R. (1991): Evaluación de programas de orientación. En *Actas del VII Encuentro Estatal de Pedagogía*. Albacete (inédita).

Rodríguez Diéguez, J.L. (1986): *Didáctica General. Objetivos y Evaluación*. Madrid: Cincel.

Sanz Oro, R. (1990): *Evaluación de programas en orientación educativa*. Madrid: Pirámide.

Sanz Oro, R. (1992): Propuesta de planificación y evaluación de un programa comprensivo de orientación educativa. *Bordón*, 44 (2), pp. 143–152.

Stufflebeam, D.L. et al. (1971): *Educational evaluation and decision-making*. Itasca, Illinois: Peacock.

Stufflebeam, D.l. y Shinkfield, A.J. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós/MEC.

Toboso, J. (1995): Fundamentos teóricos del proceso evaluador desde el marco curricular de la LOGSE. En AIDIPE (Comp.): *Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica*, pp. 209–212.

Zabalza Beraza, M. A. (1987): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.