

orientador de centro, conociendo su ámbito profesional y las estrategias que están a su alcance para cubrir dichas necesidades. En este sentido, las actividades se valoran como clarificadoras, organizadas e ilustrativas del trabajo cotidiano del orientador. En relación con lo que se planteaba en el punto anterior acerca del perfil del orientador, el desarrollo de contenidos procedimentales y actitudinales ha supuesto un aprendizaje constructivista ante la resolución de actividades y problemas reales (casos prácticos). En este aspecto, hay algunos alumnos -una escasa minoría- que hubieran preferido más clases de tipo expositivo. El hecho de que la gran mayoría manifieste que las actividades así planteadas les exigen mayor implicación y genera en ellos mayor desgaste y cansancio (por tener que "pensar" y "elaborar"), creemos que explica estas "inusuales" preferencias por las clases magistrales.

En opinión del equipo de profesores, este aprendizaje constructivista genera actitudes en el alumno que revierten positivamente en la práctica orientadora. Así, los alumnos del módulo toman conciencia de que su trabajo en el centro educativo no debe caracterizarse por la excesiva dependencia de materiales ya elaborados (programas de actuación, planes de acción tutorial,...), sino adecuarse a un proceso constante de investigación en la acción.

Pensamos que, para el desarrollo de estas actitudes, es de gran relevancia el trabajo en pequeños grupos. A través de él, los alumnos adquieren más confianza en sí mismos, y se reduce la ansiedad que genera la exigencia de resolver casos prácticos con una respuesta creativa ante problemas reales -gracias al apoyo del compañero y al contraste colectivo de estrategias de resolución-.

De cualquier forma, nuestra experiencia pretende ser, ante todo, una primera toma de contacto con un perfil del orientador que cada uno de los alumnos irán desarrollando en el contraste con su práctica profesional y otras experiencias formativas.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL PAPEL DEL ORIENTADOR/A DE CENTRO EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN

M. Teresa Padilla Carmona¹

Características del proceso de evaluación en el marco de la reforma del sistema educativo

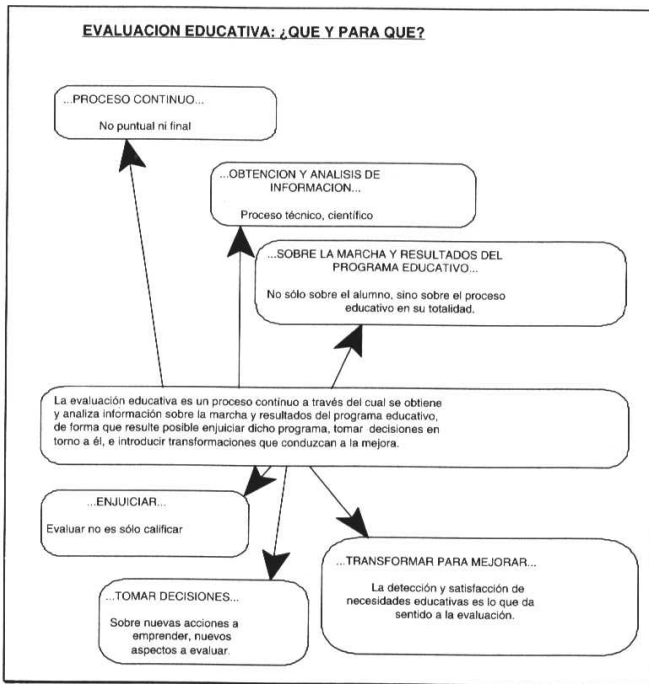
La reforma propugnada por la LOGSE tiene como característica esencial su interés por mejorar la calidad del sistema educativo. De ahí que el título IV de la citada ley se dedique a las medidas para favorecer la calidad de la enseñanza. En esta mejora, la evaluación es uno de los factores implicados hasta el punto en que podría decirse que "la LOGSE es la reforma de la evaluación" (Blanco, 1994:17).

La evaluación, entendida como estrategia de mejora, lejos de estar enfocada a la descripción de hechos o fenómenos o de tener un carácter sancionador, se plantea como un marcado enfoque formativo, multidimensional y generadora de procesos de reflexión colectiva, crítica y constructiva.

Todo ello implica nuevos modos de hacer en la práctica que suponen un complejo proceso de innovación en los centros: la participación de alumnos y padres en el proceso evaluador; el carácter criterial del mismo; la consideración de la práctica docente, los procesos y planes educativos y el

¹Departamento de Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de CC. de la Educación. Sevilla. Secretariado de Acceso a la Universidad. Rectorado de la Universidad de Sevilla.

funcionamiento del centro como objetos de la evaluación; la consideración de los procedimientos y actitudes como nuevos contenidos a evaluar, etc. En la figura 1, se han sintetizado éstas y otras de las principales características del nuevo modelo de evaluación que propone la LOGSE.



En nuestra opinión, un adecuado proceso evaluador se convierte en una de las principales **estrategias de actuación docente**, además de contribuir a la mejora de los procesos y planes educativos. Así, al profesor de Enseñanza Secundaria se le plantean una serie de "retos" a los que habrá de dar respuesta, y para los cuales necesita desarrollar estrategias concretas que le permitan abordar problemas tan complejos como la atención a la diversidad y la adaptación del currículo, la orientación educativa, la facilitación de un aprendizaje constructivo y significativo, ...

A través de la adecuada planificación y puesta en práctica del proceso de evaluación, los docentes podrán detectar las necesidades de intervención y articular sus propuestas concretas de actuación. Por ello, la evaluación es una estrategia de actuación para profesores y centros, al igual que el trabajo en equipo y la planificación educativo/curricular.

Sin embargo, para que se convierta en una estrategia válida para la intervención del profesor ante los problemas mencionados, y para que conduzca a una mejora real y efectiva de la calidad educativa, hemos de superar algunos hábitos inadecuados que están más o menos generalizados en muchos centros educativos. A juicio de Blanco (1994), podemos señalar los siguientes:

- Sólo se evalúan contenidos conceptuales
- El culpable del fracaso escolar es el estudiante
- El único objeto de evaluación es el alumno
- La evaluación se hace sobre los resultados
- La recuperación es la repetición de un examen
- La evaluación se fundamenta en los aspectos negativos
- La evaluación se reduce a una calificación
- Se utiliza como instrumento fundamental el examen
- La evaluación es normativa
- La evaluación es selectiva
- La evaluación es el acto de conclusión del proceso
- No se practica la autoevaluación
- El agente de evaluación es el profesor
- Fomenta el conservadurismo
- La evaluación es un instrumento de represión
- No se hace metaevaluación
- No se practica la evaluación continua
- No se aclaran las condiciones de evaluación

En el apartado siguiente, intentaremos reflexionar sobre algunas estrategias que permitan la mejora de estas condiciones de partida.

Posibles contribuciones del orientador/a en la evaluación.

Las funciones del orientador/a de centro de Enseñanza Secundaria son muchas (MEC, 1992), y no es arriesgado decir que este profesional está cargado de tareas, la mayor parte de ellas complejas y que necesitan de un amplio despliegue de estrategias de actuación. La evaluación podría situarse entre estas tareas, ya que por su complejidad, plantea la necesidad de poner en práctica diversos sistemas organizativos y propuestas de intervención, movilizándolo múltiples recursos humanos y materiales.

Es preciso matizar que la participación del orientador en el proceso evaluador no ha de servir para eximir de responsabilidades a los verdaderos protagonistas: equipos docentes, profesores y tutores, además de alumnos y padres.

Creemos necesario distinguir dos niveles diferenciados hacia los cuales el orientador debe dirigir su actuación -que, por otra parte, constituyen los niveles básicos de funcionamiento en la práctica educativa-; nos referimos a los niveles de centro y aula. A continuación, sugerimos algunas líneas de intervención en cada uno de ellos.

A **nivel de centro**, es de especial importancia la actuación del orientador como especialista y asesor técnico. La elaboración del diseño de evaluación de centro conlleva una toma de decisiones para las cuales los equipos docentes carecen, en ocasiones, de la adecuada formación psicopedagógica. Pongamos como ejemplos los siguientes:

- * Determinación, formulación y secuenciación de los criterios de evaluación, desde un planteamiento coherente con los objetivos generales de etapa y áreas.
- * Determinación de los criterios de promoción y de las medidas educativas complementarias.
- * Elaboración de diseños evaluativos coherentes con los procesos educativos del centro y adecuados para las necesidades recogidas en el Proyecto Educativo.
- * Selección de los instrumentos de evaluación más adecuados para los distintos ámbitos a valorar: aprendizaje de los alumnos, procesos educativos, práctica docente, programaciones de aula, proyecto curricular y funcionamiento general del centro.

A **nivel de aula y de grupo-clase**, su función de asesoramiento debe venir acompañada por el apoyo y seguimiento del profesorado. En este sentido, su principal labor será velar por la realización de un adecuado proceso evaluador, desterrando prácticas y hábitos como los ya mencionados, y generando el cambio de actitudes necesario para abordar las nuevas dimensiones de la evaluación. Esta labor puede dirigirse a tres aspectos:

- * Apoyo en el proceso de planificación educativa (unidades didácticas y adaptaciones curriculares significativas o no). Si el profesor tiene claros los objetivos a conseguir y la metodología a desplegar, puede concretar mejor los criterios de evaluación, como guías del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- * Apoyo y asesoramiento para la selección y elaboración de instrumentos de evaluación que se adapten a las características de los criterios de evaluación formulados. La evaluación de los procedimientos y las actitudes plantea la necesidad de generar nuevos instrumentos capaces de

captar la valoración del progreso del alumno en estos ámbitos (escalas de estimación, registros anecdóticos, ...).

* Participación en las sesiones de la Junta de Evaluación para dinamizar a los participantes y canalizar sus aportaciones de forma que se supere el tradicional "cante" de notas por un análisis constructivo y profundo de los procesos educativos, los medios desplegados y el progreso del alumno. Esta intervención debe extenderse también a los informes de evaluación, para que se constituyan en documentos claros y capaces de comunicar adecuadamente la valoración realizada sobre el progreso del alumno.

Asimismo, como coordinador de la acción tutorial, puede promover la realización de sesiones de pre y postevaluación, de forma que se facilite la participación del alumno en el proceso de evaluación, integrando e implicando a éste en la mejora de su propio proceso de aprendizaje.

El tipo de intervenciones que hemos perfilado, lejos de limitarse a acciones concretas y puntuales, exige planteamientos cuyos resultados vendrán a medio y largo plazo. La generación de equipos de trabajo, la instauración de seminarios permanentes de formación en centros,... se perfilan como las estrategias adecuadas, por encima de recetas mágicas que no existen.

Bibliografía

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

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (B.O.E. de 4 de Octubre de 1990).

MEC (1992): *Orientación y tutoría (ESO)*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

UNA REFERENCIA A LAS ELECCIONES VOCACIONALES EN LAS INVESTIGACIONES SOBRE ORIENTACIÓN PROFESIONAL. (I)

Sobre el papel de los contextos y de las preocupaciones de los investigadores en sus enfoques temáticos.

Baldomero Blasco Sánchez¹

1. Una introducción al tema objeto de debate y su justificación.

Fue en el Congreso Nacional de La Coruña (abril, 1995) cuando planteamos en una mesa redonda el posible reduccionismo que desde nuestro punto de vista se estaba haciendo sobre los temas de la Orientación Profesional al focalizarlos sesgadamente en las elecciones académicas y/o profesionales. Que se denuncie esta focalización en modo alguno presupone una opción radical que pasaría por su exclusión. Las reflexiones y los argumentos que se exponen van encaminados a poner de relieve los siguientes hechos:

- 1º. Que con bastante frecuencia se identifica la Orientación Profesional con las elecciones vocacionales.
- 2º. Que en estos casos se reducen las elecciones a las opciones vocacionales (qué quiero estudiar), sin considerar los objetivos profesionales (qué quiero hacer).
- 3º. Que a menudo se identifican las elecciones vocacionales (qué puedo y quiero estudiar) con la toma de decisiones (macrodecisiones vs. microdecisiones), y viceversa.
- 4º. Que, como consecuencia, se identifican las elecciones vocacionales con los estudios sobre las opciones académicas realizadas, especialmente en la transición Secundaria-Universidad.

¹ MIDE, Universidad de Oviedo