

Hacia un **cambio inclusivo y sostenible** desde la **evaluación educativa**

C.M. Hernández Gómez – C. Sánchez Hernández – A. Cárdenes Santana – B. Dorta Valencia – R. Mesa Medina – I. Sáenz de Miera – C. Trujillo La Roche

Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa del Gobierno de Canarias



La Consejería de Educación de Canarias ha coordinado a un total de 110 docentes integrados en 34 comisiones de trabajo para elaborar colaborativamente las “rúbricas generales”. Con este trabajo se graduarán los aprendizajes que se esperan del alumnado para cada nivel académico y etapa educativa. Las rúbricas serán el referente para el debate pedagógico que deberá sustentar cualquier toma de decisiones en el ámbito docente, ya sea en el diseño de tareas, en los aspectos de organización y gestión, en la coordinación, en las cuestiones de índole metodológica, etc. Supone, por tanto, disponer de un *documento intermedio de desarrollo curricular* que proporcionará al profesorado, al propio alumnado y a sus familias un marco referencial común para posibilitar los procesos de mejora.

■ Introducción

A nadie se le escapa que nuestra realidad actual poco tiene que ver con la de hace apenas una década. La Neurociencia, la Psicología, la Sociología, la Historia, la Pedagogía, la Economía etc. advierten insistentemente del carácter vertiginoso de estas transformaciones y de sus múltiples consecuencias. Sin embargo, la escuela parece observar este centrifugado general desde la barrera y a su ritmo, y mientras tanto, el fracaso y el abandono escolar temprano continúan siendo una importante lacra social, a pesar de estar en la palestra como asuntos prioritarios de los distintos Estados del espacio europeo. En este escenario incierto, la función compensadora de la educación se tambalea en muchos sitios, no sólo debido a que un tercio de la población no acaba la etapa obligatoria, sino además porque el nivel cultural y de estudio de los progenitores (sobre todo de la madre) continúa siendo la variable que mejor predice el rendimiento del alumnado (RIFOP, 2010, 68, editorial:11-14).

El archipiélago canario no ofrece una situación muy diferente. Los informes centrados en las distintas pruebas de diagnóstico aluden al calificativo de *decepcionante* para referirse a los re-

sultados obtenidos en esta Comunidad, pese a que se ha realizado un esfuerzo en muchas direcciones para mejorar la calidad de nuestra educación. En un estudio reciente sobre la situación actual en Canarias, encargado a la OCDE, el equipo redactor afirmaba que: (...) *aunque todas las partes del sistema educativo funcionan, no parece que lo hagan de forma coordinada o que colaboren en pro de un objetivo común* (OCDE, 2012: 4). Sin temor a equivocarnos, afirmamos que a ningún colectivo involucrado sorprendió esta tesis. El mismo informe sintetizaba también el perfil social general de nuestra población escolar: *Los estudiantes de las Islas Canarias tienden a provenir de contextos familiares menos favorecidos que los típicos españoles. En comparación con otras regiones españolas, los estudiantes de las Islas Canarias que participaron en PISA 2009 indicaron uno de los niveles más bajos en educación y profesión de los progenitores.* (OCDE, 2012: 12), describiendo una dura realidad que se vuelve aún más deplorable en tiempos de crisis como los que estamos viviendo.

Hay que cambiar la escuela y las competencias básicas han 'venido' para servir de motor en la actualización de la institución escolar. Su protagonismo como

elemento central del currículo y la definitiva consolidación del denominado *enfoque competencial* en nuestras prácticas docentes podría llegar a ser una eficaz alternativa, pero requiere, lógicamente, del análisis profundo de la cultura, valores, técnicas y procedimientos que sustentan y desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, incluida la evaluación de éstos, así como los mecanismos arbitrados para superar tal situación.

Con estas premisas, la actual Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno de Canarias afronta un *Plan Global para la Mejora del Éxito Escolar desde una perspectiva inclusiva*, que ayude a romper con el consolidado academicismo de la escuela tradicional, anclada en la transmisión de contenidos disciplinares como un fin en sí mismo y a impulsar los nuevos roles del docente en la sociedad de la información y el conocimiento.

El desafío de este Plan es conseguir que el alumnado aprenda mucho más que a acumular y retener datos en la memoria, lo que implica aceptar que el conocimiento escolar no sólo debe tener valor de cambio por una u otra calificación (*tanto sabes, en el sentido de tanto retienes, tanto calificas*), sino sobre todo un valor de uso, posibilitando la formación de una ciudadanía activa. En definitiva, queremos responder a las exigencias del mundo actual, en el que la información transita veloz, compleja y diversa, mucho más rica que la encorsetada por los mecanismos y agentes tradicionales de la escuela, transformando las prácticas escolares en auténticas prácticas sociales que no den la espalda a los valores humanistas.

Los principios que rigen este plan son cuatro:

- La escuela inclusiva (Includ-ed, 2012).
- El liderazgo pedagógico.
- El trabajo colaborativo de las comunidades educativas.
- La formación permanente del profesorado.



"En las pruebas de diagnóstico, los resultados obtenidos en Canarias son decepcionantes"

Todo ello con la idea de que los centros docentes se consoliden como unidades de investigación, organizadas para favorecer la coordinación y la participación y en las que el trabajo en red y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación constituyan los pilares de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En este marco general de innovación pedagógica que debe transformar la escuela actual, la evaluación es un tema que preocupa a la totalidad de los agentes protagonistas, desde las administraciones a las comunidades educativas. Es necesario compartir significados, analizar, mejorar y consensuar nuestras prácticas, en definitiva, ponernos de acuerdo acerca de qué es evaluar y cómo debemos hacerlo. Desde este punto de vista la evaluación es una herramienta para el cambio educativo, puesto que nuestras evaluaciones determinan de manera decisiva la forma en que el alumnado aprende y el modo en el que los y las docentes enseñamos (Monereo, 2009).

Centrar la mirada en la evaluación como aprendizaje ha supuesto definir un modelo de evaluación para toda la Comunidad que actúe como eje del cambio, incidiendo en la metodología, en la formación del profesorado, en la organización escolar y en la atención inclusiva a la diversidad. La finalidad de este trabajo es presentar sus características generales y comentar cómo se ha erigido, desde los principios del aprendizaje dialógico y el constructivismo social (Aubert et al, 2009).

Un modelo de evaluación educativa: fundamentos y praxis

- Fundamentos

A lo largo del curso escolar 2011-12 se ha ido construyendo un modelo de evaluación que intenta no clasificar al alumnado, ni medir lo que saben, sino "evaluar para conocer", de forma que suponga una actividad crítica sobre la enseñanza y el aprendizaje con un propósito formativo y de mejora. La impor-

tancia de que la evaluación responda a esta idea de proceso, en el marco de una cultura inclusiva y competencial, tiene importantes repercusiones para el éxito educativo, puesto que una evaluación deficiente, que no cumple con sus funciones formativa e informativa, que no enfoca la idoneidad del proceso de enseñanza y no orienta la toma de decisiones, se acaba convirtiendo en una barrera para el aprendizaje emanada del propio sistema educativo. Por ello se insiste en el concepto de "evaluación educativa", entendiendo que debe proporcionar una información fiable y suficiente para sustentar los juicios, amparar las decisiones e inspirar las prácticas y políticas de enseñanza que favorezcan y mejoren el aprendizaje del alumnado en su proceso de formación como ciudadanía.

Los diagnósticos ambiguos, centrados en el sujeto que aprende y expresados en términos subjetivos, sin significado pedagógico propio (recuérdense expresiones del tipo *está flojito o no llega*, etc.), con propuestas de mejora diferidas, que no dependen de la acción escolar (*que estudie más, que la familia se implique*) no aportan solución a los problemas del aula y condenan a repetir los mismos resultados generación tras generación, aunque el alumnado cambie, sembrando la idea de estancamiento e inmovilismo. En una escuela inclusiva dirigida al desarrollo de las competencias básicas, la evaluación de los aprendizajes debe responder a un enfoque social del éxito escolar, en tanto que su consecución dependerá de las políticas y de las prácticas educativas, centrando el problema en el propio contexto escolar, desde una perspectiva de corresponsabilidad y no en el sujeto que aprende, o en el entorno más próximo en el que éste se mueve. Por ello, es una propuesta que se aleja de la interpretación conductista del concepto de competencias y de su predisposición a generar listados amplísimos de microconductas en forma de indicadores.

- Praxis

Para lograr que se dé la evaluación de una manera *ecológica*, creímos necesario diseñar y construir un proceso de desarrollo curricular fundamentado en la

graduación en cuatro niveles de logro de los *aprendizajes imprescindibles* a los que se refieren los criterios de evaluación, en forma de estándares competenciales. Estos adquieren el carácter de *criterios de calificación* y se convierten en el núcleo de un modelo de evaluación con el que se ha intentado dar solución a una dificultad compleja y poliédrica, que ha venido preocupando de manera significativa a la comunidad educativa de Canarias; por un lado, la necesidad de responder a una exigencia de la normativa de evaluación; por otro, la urgencia de encontrar un procedimiento operativo, ágil y eficiente que ayude al profesorado en esta tarea y, por último, el compromiso de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde la evaluación.

Ante este conjunto de problemas y en un panorama caracterizado por la incipiente proliferación de modelos y prácticas particulares, se ha optado por impulsar este proyecto de innovación pedagógica que se concreta en un proceso global de evaluación educativa, con la elaboración de las rúbricas generales por niveles, para las distintas áreas y materias de la educación obligatoria, como instrumento común de referencia.

Anatomía de un criterio de calificación

En las *rúbricas generales* todos los calificadores están redactados como un conjunto de comportamientos observables, sin lesionar el sentido holístico del criterio de evaluación y, por tanto, evitando la fragmentación del aprendizaje. Estos contienen los elementos presentes en el criterio de evaluación y, a través de la redacción propuesta, se destaca un enfoque competencial *medios-fines*, remarcando la idea de *aprendizaje situado*.

Analicemos la estructura y los componentes de los criterios de calificación, tomando como ejemplo uno del Tercer Cielo de Educación Primaria, del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (ver tabla 1).

CONOCIMIENTO DEL MEDIO		TERCER CICLO PRIMARIA	
<p>Elaborar un informe, utilizando soporte papel y digital, sobre problemas o situaciones sencillos, recogiendo información de diferentes fuentes (directas, libros, Internet), estableciendo un plan de trabajo y expresando conclusiones.</p> <p>Con este criterio se pretende verificar la capacidad del alumnado para realizar un informe que contenga los resultados obtenidos de la investigación sobre alguna situación, problema o curiosidad donde recoja los resultados y el proceso seguido para su elaboración. Se comprobará que plantee hipótesis o predicciones, planifique su trabajo realizando guiones de apoyo, compare fuentes y seleccione las más adecuadas, que seleccione, organice e interprete la información relevante y extraiga conclusiones y las comunique oralmente y por escrito. Se atenderá especialmente a la presentación ordenada, clara y limpia, en soporte papel y digital. Se habrá de valorar la autonomía del alumnado y su implicación personal en la coherencia y veracidad de sus conclusiones. Será también objeto de evaluación la consulta de documentos escritos, la extracción de imágenes, gráficos y tablas estadísticas y la comprensión de los símbolos en una representación gráfica.</p>			
Insuficiente	Suficiente/bien	Notable	Sobresaliente
<p>Plantea <i>con dificultad</i> hipótesis <i>básicas</i>, hace predicciones <i>imprecisas</i> sobre problemas <i>muy elementales</i> o situaciones <i>sencillas</i> y cuando <i>ocasionalmente</i> planifica el trabajo, lo realiza <i>con automatismo</i>, a partir de <i>pautas</i> o <i>modelos</i> conocidos. Compara <i>sin profundizar</i> y de <i>forma guiada</i> entre fuentes <i>elegidas por el docente</i>. Extracta de <i>manera incompleta</i> información <i>textual y gráfica</i>, y muestra <i>dificultad</i> para organizarla mediante <i>procedimientos sencillos</i> (resúmenes, esquemas). Elabora informes <i>simples</i>, en soporte papel o digital, <i>con algunas lagunas, sin revisar, con problemas de orden y limpieza</i>. Manifiesta <i>poca iniciativa</i> para comunicar oralmente las conclusiones.</p>	<p>Plantea hipótesis <i>básicas</i>, hace predicciones <i>generales</i> sobre problemas o situaciones <i>sencillas</i> y planifica el trabajo realizando guiones de apoyo, <i>a partir de pautas o modelos</i>. Compara entre distintas fuentes <i>elementales de forma guiada</i>, selecciona <i>las más evidentes</i>, extrae distinto tipo de información (sobre todo textual y gráfica), la organiza siguiendo pautas, mediante diversos procedimientos sencillos (resúmenes, esquemas) y la interpreta para elaborar, con ayuda, informes ordenados, claros y limpios, en soporte papel o digital. En ellos expone algunas conclusiones fundamentales y las comunica oralmente, con el apoyo de otras intervenciones, evidenciándose la necesidad de revisar sus tareas.</p>	<p>Plantea hipótesis y hace predicciones <i>generales</i> sobre problemas o situaciones <i>sencillas</i> con <i>autonomía</i>, planifica las fases del trabajo realizando guiones de apoyo, en los que <i>integra las aportaciones de terceros</i> y compara entre distintas fuentes <i>de forma guiada</i>, seleccionando <i>las más adecuadas</i>. Extracta distinto tipo de información <i>relevante</i> (textual, gráfica, estadística, icónica, etc.), la organiza <i>siguiendo pautas</i>, mediante <i>diversos</i> procedimientos (resúmenes, esquemas, mapas conceptuales) y la interpreta para elaborar informes <i>ordenados, claros y limpios</i>, en soporte papel o digital, en los que expone conclusiones <i>fundamentales</i> y las comunica oralmente, <i>siendo consciente de la necesidad de revisar sus tareas</i>.</p>	<p>Plantea hipótesis y hace predicciones sobre problemas o situaciones <i>sencillas</i> con <i>autonomía</i>, planifica <i>todas</i> las fases del trabajo realizando guiones de apoyo, en los que <i>integra las aportaciones de terceros</i> y compara entre distintas fuentes seleccionando <i>las más adecuadas</i>. Extracta <i>distinto tipo</i> de información <i>relevante</i> (textual, gráfica, estadística, icónica, etc.), la organiza <i>siguiendo diversos procedimientos</i> (resúmenes, esquemas, mapas conceptuales) y la interpreta para elaborar informes <i>detallados, ordenados, claros y limpios</i>, en soporte papel o digital, en los que expone conclusiones <i>coherentes y veraces</i> y las comunica oralmente, <i>con soltura y precisión, siendo consciente de la necesidad de revisar sus tareas</i>.</p>

Tabla 1.

Se compone de los siguientes elementos:

- Operaciones mentales y contenidos.** Ambos se mantienen desde el suficiente hasta el sobresaliente cumpliendo con una evaluación inclusiva. Dicho de otro modo, el alumnado puede adquirir los aprendizajes en una de estas *calidades* propuestas, sin restarle la profundidad con la que aparece en el criterio de evaluación.
- Contextos genéricos** (de aprendizaje y de aplicación) y **recursos** sobre los que construirlos. Su presencia garantiza el enfoque competencial del proceso educativo, al promover el *aprendizaje situado*.
- Graduadores.** Ayudan a delimitar los niveles de logro descrito en cada calificador, de modo que estos se construyen a partir de categorías como autonomía/ ayuda; sencillez/complejidad; concreción/abstracción; funcionalidad y contexto; rutina/ creatividad; automatismo/ consciencia; etc., sin restar profundidad a los aprendizajes imprescindibles, garantizando así su consecución para todo el alumnado aunque sea en distinto grado.

Esta manera de concebir los calificadores responde a la escuela inclusiva, al superar las concepciones tradicionales más academicistas basadas en la cantidad de contenidos, dando lugar a *currículos con kilómetros de extensión y centímetros de profundidad*, como diría Pérez Gómez, o bien aquellas otras que se sustentan en una clasificación de múltiples indicadores, según los procesos cognitivos.

Este modelo supera los efectos *segregacionistas* de las prácticas que no reparan en la profundidad holística del criterio y, además, ofrece estándares de calificación cuya estructura de componentes orienta la enseñanza hacia metodologías funcionales del aprendizaje. En este sentido puede desempeñar una función activa como eje del cambio en la cultura pedagógica de los centros educativos.

Construyendo el modelo desde un enfoque dialógico

A inicios del curso 2011-12 se pone en marcha esta tarea colectiva, en la que se ha tenido muy presente la práctica del aula en interacción con el currículo, cumpliendo con un principio de ecología del cambio por ofrecer mayores garantías de éxito. Para gestionar el volumen de información generado y con la máxima dialógica de reflexión y colaboración, se empleó un entorno virtual basado en los principios del constructivismo social (*Moodle*).

La redacción de los criterios de calificación se sistematizó en 4 pasos para asegurar que los calificadores resultantes condensaran todos los elementos curriculares detectados tras un riguroso análisis, explicitar el carácter funcional de los aprendizajes contenidos en los criterios y asociar a la calificación un nivel de logro expresado en términos cualitativos (ver tabla 2).

La naturaleza dialógica del trabajo ha sido una estrategia fundamental para avanzar con un alto grado de participación. A partir de una experiencia de tertulia dialógica se compartió la trama pedagógica y epistemológica del modelo y, con la dinámica de grupos de expertos, las reglas y procedimientos de ejecución, que permitieron cohesionar el *modus operandi*, desde un trabajo colaborativo, reforzado también por asambleas plenarios mensuales o la tutorización horizontal y virtual de las comisiones (Slavin, 1991).

A esto hay que añadir que todas las personas integrantes de las comisiones desempeñan cargos directivos en sus respectivos centros (fundamentalmente jefatura de estudios) y, además, que las asesorías de los CEP se sumaron activamente, por lo que la estructura organizativa ha apuntalado el liderazgo pedagógico ya que los miembros de las comisiones se refuerzan como agentes del cambio y se consolida una red de profesionales facilitadores de la difusión del modelo a toda la comunidad educativa.

Es aquí donde radica la verdadera naturaleza participativa de esta alternativa de desarrollo curricular, en la que confluyen,



Tabla 2.

solapándose, la interpretación flexible del currículo, con la formación y la respuesta a las necesidades de mejora para la escuela.

La calificación como resultado de una evaluación educativa auténtica

Este proceso de evaluación pedagógica gestiona un cúmulo de evidencias sobre el

aprendizaje del alumnado, sistematizado y analizado a través de las rúbricas generales, y sintetizado en los documentos acreditativos como calificación (tabla 3). Para ello, las rúbricas estarán asociadas a una aplicación informática, cuyo objetivo es facilitar la gestión de la información sobre los aprendizajes observados, impulsando el debate pedagógico, siempre en términos de logros alcanzados en el marco de una evaluación constructiva y cualitativa (ver tabla 3).



Tabla 3.

Se podrán generar registros individuales o de grupo como panorámicas de diagnóstico de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, al estar referidos a los citados niveles de logro. Por tanto, servirán de fundamento a la reflexión, planificación y toma de decisiones en los equipos educativos y harán posible una evaluación colegiada de las competencias básicas, propiciando un trabajo de equipo que se inicia con la programación del grupo en el mes de septiembre.

Asimismo, estas rúbricas permitirán el tratamiento inclusivo de la diversidad, centrándonos en lo que el alumnado es capaz de hacer y facilitarán el diseño de los planes de atención personalizada; también podrán ser usadas para que el propio alumnado conozca sus logros y servirán para trasladar a las familias una información transparente, fomentando la idea de consciencia y corresponsabilidad, en un marco de participación educativa.

Para que este modelo cumpla su función como motor del cambio hacia la consolidación del enfoque competencial, no puede entenderse en los centros como una mera aplicación informática, desprovista de una reflexión y formación del profesorado en torno a la reformulación de lo que entendemos por *conocimiento*. Así, para que fragüe, urge redefinir las competencias profesionales docentes, incidiendo en la formación del profesorado como clave de éxito y, en segundo lugar, flexibilizar la estructura organizativa de los centros, promoviendo los espacios y tiempos para el encuentro del profesorado con fines de coordinación, pla-

CONCLUSIONES

Por lo que se ha venido exponiendo cabe afirmar que este modelo de evaluación responde a la concreción de una política educativa preocupada por impactar en las prácticas de los centros, desde una cultura inclusiva. Por ello se alinea con las corrientes de investigación educativa que ahondan en esta dirección, acordes con los objetivos de Europa 2020 y con las recomendaciones de PISA para Canarias.

Se ha gestado desde las estructuras y recursos disponibles, teniendo muy presente el contexto actual de crisis e incertidumbre, por lo que, como modelo, resulta sostenible y se presenta como una inversión de futuro para una escuela pública orientada por los principios de calidad y equidad. Fortalece la creatividad y tiene capacidad de adaptación, y, además,

aporta un lenguaje pedagógico común y transparente, con capacidad de transformación y de cohesión social, al involucrar al alumnado y a las familias. Asimismo, impulsa el desarrollo profesional docente y la actualización permanente, facilitando la organización de los claustros como comunidades de práctica.

En este sentido, estamos convencidos de que podremos luchar contra el fracaso y el abandono escolar temprano esgrimiendo una práctica educativa, en la que el vector constituido por los Servicios de apoyo a la escuela y las comunidades educativas se organizan en torno a una misma finalidad y comparten, cada uno desde sus desempeños, las acciones, los objetivos y los propósitos, puesto que, afortunadamente, no trabajamos con realidades inmodificables.

nificación, análisis, evaluación y mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Estas rúbricas están provistas de las condiciones para ser usadas con flexibilidad desde la autonomía pedagógica de los centros.

Tales características permitirán allanar el camino en favor de un currículo integrado, dado que facilitan la identificación de tareas compartidas, de productos comunes, de los nexos entre áreas y materias, así como de los valores implícitos, etc. OGE

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aubert, A., García, C. & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 128-140.
- INCLUD-ED (2012). Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from Education. <http://creaub.info/included/>
- Monereo, C. (2009): *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Críticas y Fundamentos 24. Barcelona: Graó.
- OCDE (2012): *Sistemas fuertes y reformadores exitosos en la educación*.

Orientaciones de Pisa para las Islas Canarias, España. Versión Preliminar. <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/Portal/WebCEC/scripts/default.asp?W=1&P=1&S=1&IDC=135>

- Pérez Gómez, A. (2007): Reinventar la escuela, cambiar la mirada. *Cuadernos de Pedagogía*. 368: 66-71.
- Pérez Gómez, A. (Coord) (2010): Reinventar la formación docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre. *Revista*

Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 68 (24, 2). Zaragoza.

- Slavin, R. (1991). Synthesis of research of cooperative learning. *Educational Leadership*, 48(5): 71-82.



Agradecemos a los coordinadores y las coordinadoras de los Centros PROA, y a sus asesoras y asesores de los CEP, el trabajo y el compromiso que han volcado en este proceso. Sin esa contribución este artículo no habría sido posible.