

J. M. Álvarez Méndez

Evaluar para conocer,  
examinar para excluir



Morata

## Sobre el autor

Juan Manuel ÁLVAREZ MÉNDEZ es profesor titular de Didáctica en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, en la que trabaja desde 1974.

En su labor docente y en sus publicaciones se centra en temas relacionados con la Didáctica aplicada a la enseñanza de la Lengua y con la Didáctica General y el Currículum, dedicando especial atención a la formación de profesores y al estudio de las reformas educativas y de la evaluación.

Algunos de sus libros publicados son: *Lingüística fundamental: introducción a los autores* (1985); *Didáctica de la Lengua desde el punto de vista lingüístico* (1987); *Teoría lingüística y enseñanza de la Lengua; textos de orientación interdisciplinar* (1987); *Didáctica, currículum y evaluación* (2000. 2.ª ed.), *Entender la didáctica, entender el currículum* (en prensa). Asimismo, es autor de numerosos artículos en revistas de educación. Son muy frecuentes sus participaciones en cursos de formación docente y de posgrado sobre temas de Didáctica aplicada, Currículum y Evaluación.

## CAPÍTULO PRIMERO

### 1 El campo semántico de la evaluación. Más allá de las definiciones

#### 1. Delimitación conceptual

Todos hablamos de evaluación, pero cada uno conceptualiza e interpreta este término con significados distintos: bien hace usos muy dispares, con fines e intenciones diversos, o bien lo aplica con muy poca variedad de instrumentos, siguiendo principios y normas diferentes, para dar a entender que, en su aplicación, sigue criterios de calidad.

Sin duda que cada uno también actúa en nombre de una evaluación de calidad y defenderá que la suya es una buena evaluación. La relación entre ambos conceptos (calidad y evaluación) es estrecha y, en la práctica docente, difícilmente pueda darse la una sin la otra. Únicamente, cuando se habla de modo aislado y segregado de lo que sólo en la unidad tiene sentido y significado, se puede mantener el discurso. Pero en el estilo propio de la dispersión está su limitación y su poca relevancia, y su nula incidencia sobre prácticas docentes que en sí son complejas.

En términos precisos, debe entenderse que evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar tests. Paradójicamente, la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, pero no se confunde con ellas. Comparten un campo semántico, pero se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que



serven. Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental. De estas actividades artificiales no se aprende. Respecto a ellas, la evaluación las trasciende. Justo donde ellas no alcanzan, empieza la evaluación educativa. Para que ella se dé, es necesario la presencia de sujetos.

Desde el interés de la *racionalidad práctica y crítica*, caracterizada por la búsqueda de entendimiento, la participación y la emancipación de los sujetos, en la educación no puede darse la evaluación sin el sujeto evaluado, dando por supuesta la presencia del sujeto evaluador. El quehacer conjunto, orientado por principios morales, distingue igualmente lo que representa el enfoque práctico, desde el que hablo, de otro que sea racionalista, identificado con la *racionalidad técnica o instrumental*. En el primero el profesor está llamado a desempeñar autónoma y responsablemente la profesión docente, participando en la esfera en la que se toman decisiones sobre el currículum y lo que representa en su implementación. En el segundo, el profesor viene a ser un aplicador de técnicas y recursos en cuya elaboración él no participa directamente, pero al que se le aseguran altos niveles de eficiencia y de eficacia raramente demostrable en el empleo de técnicas de programación y de evaluación.

En el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento (ALVAREZ MÉNDEZ, 1993a). El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, y para colaborar en el aprendizaje del alumno conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento. El alumno aprende de y a partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora.

Necesitamos aprender *de y con* la evaluación. La evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir. Aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje el momento de la corrección. Sólo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación *que forma*, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes. Sólo entonces podremos hablar con propiedad de *evaluación formativa*.

Consciente de que el fracaso escolar *está ahí*, el profesor que actúa cabal y razonablemente en favor de quien aprende, trabaja con

entendimiento  
sujetos ← participación

el ánimo de superarlo. En este sentido, no lo acepta como algo inevitable debido a causas que obedecieran únicamente y de un modo determinante a las capacidades naturales de los sujetos, cuestión de dones innatos, sin tener en cuenta factores socioculturales, económicos, sin descartar los didácticos y los institucionales.

Entendida la educación como acceso a la cultura y a la ciencia —bienes comunes históricamente construidos—, el reto que cada profesor tiene es no dejar a nadie fuera. Tomar conciencia de este hecho es comprometerse con modos razonables de actuar con cada sujeto que se encuentre en esa situación delicada para no excluir a nadie de la participación del saber.

A partir de este marco de referencias, más allá de las definiciones que tan poco resuelven, resulta más fácil recoger una serie de rasgos que pueden ir caracterizando las prácticas de evaluación, según tendencias actuales, si bien en algún caso están referidos a ámbitos de aplicación que trascienden lo educativo en un sentido restringido, tal como pueden ser la evaluación de programas o evaluación curricular como referentes más próximos.

## 2. Caracterización global de la evaluación educativa

Entre estos rasgos, y referidos a la evaluación educativa del aprendizaje escolar, destaco los que siguen:

- *Democrática*: alude a la necesaria *participación* de todos los sujetos que se ven afectados por la evaluación, principalmente profesor y alumno, no como meros espectadores o sujetos pasivos "que responden", sino que reaccionan y participan en las decisiones que se adoptan y les afectan.

La evaluación constituye una oportunidad excelente para que quienes aprenden pongan en práctica sus conocimientos y se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones, sus saberes. Debe ser el momento también en el que, además de las adquisiciones, también afloran las dudas, las inseguridades, las ignorancias, si realmente hay intención de superarlas. Ocultarlas es una artimaña por la que se paga un precio muy alto en grados posteriores, o en el futuro. Expresarlas, con sus imprecisiones, errores, confusiones, aciertos, seguridades, sin el temor a subir o bajar puntos en escalas tan borrosas como son las de la calificación, abrirá el camino para avanzar con-



juntamente en el descubrimiento, en la apropiación, en la formación del propio pensamiento, *que-se-está-formando*.

- S
- Debe estar, siempre y en todos los casos, *al servicio* de quienes son los protagonistas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y especialmente al servicio de los sujetos que aprenden.

La evaluación que aspira a ser *formativa* tiene que estar continuamente al *servicio* de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella. La evaluación que no forma y de la que no aprenden quienes participan en ella debe descartarse en los niveles básicos de educación. Ella misma debe ser recurso de formación y oportunidad de aprendizaje.

- N
- La *negociación* de todo cuanto abarca la evaluación es condición esencial en esta interpretación.

Aceptada la voluntad de entendimiento, se negocia todo. Desde la justificación de la propia evaluación hasta las formas en las que se va a llevar a cabo y el papel que cada uno tiene que asumir responsablemente.

Muy importante es la negociación entre todos los implicados de los criterios que se van a aplicar en el momento de la corrección, de la calificación y el modo en que se va a dar la información, de las posibilidades de recurrir las decisiones sobre corrección y calificación, y de los criterios a seguir en caso de no llegar a acuerdo en la puntuación. No se trata de ceder ante los alumnos, sino de trabajar con ellos y en su beneficio, que terminará siendo aprendizaje. Porque de la evaluación, también se aprende.

- T
- La evaluación debe ser un ejercicio *transparente* en todo su recorrido, en el que se garantiza la *publicidad* y conocimiento de los criterios que se han de aplicar.

En ella, los criterios de valoración y de corrección han de ser explícitos, públicos y publicados, y negociados entre el profesor y los alumnos. A mayor transparencia, mayor ecuanimidad y equidad.

- R
- La evaluación forma parte de un *continuum* y, como tal, debe ser *procesual, continua, integrada* en el currículum y, con él, en el aprendizaje. No son tareas discretas, discontinuas, aisladas,

insignificantes en su aislamiento. Tampoco es un apéndice de la enseñanza.

Evaluar sólo al final, bien por unidad de tiempo o de contenido, es llegar tarde para asegurar el aprendizaje continuo y oportuno. En este caso y en ese uso, la evaluación sólo llega a tiempo para calificar, condición para la clasificación, que es paso previo para la selección y la exclusión racional. Desempeña funciones distintas a los fines educativos, artificialmente necesarias; pero los principales beneficiados ya no son los sujetos que participan en el proceso.

Los destinatarios e intérpretes de los resultados infieren significados sin los contextos de significación. La evaluación se devalúa. Además, los agentes externos que interpretan resultados no participan en el proceso de formación. Sólo les interesa la información de los datos, aislados de sus contextos. Pero sobre ellos se toman decisiones que resultan trascendentales en la vida de los alumnos.

- Será, siempre y en todos los casos, *evaluación formativa, motivadora, orientadora*. Lejos queda la intención sancionadora.

El carácter formativo de la evaluación es uno de los conceptos inequívocos en su expresión que justifican prácticas equívocas. Basta entenderla en la literalidad de la expresión: *que forme*, intelectual y humanamente. En la medida que forma, la evaluación es parte integral del pensamiento crítico

En nombre de la evaluación formativa se justifican prácticas, muy dispersas y muy arbitrarias también, que forman muy poco y de las que nada aprenden los alumnos ni el profesor; pero sirven a fines que van más allá de los propósitos tanto de quien la ejerce como de quien la padece.

Para decirlo en términos claros: toda actividad y toda práctica de evaluación educativa que no forme, que no eduque y de la cual los sujetos no aprendan, debe descartarse en los niveles no universitarios, aquellos en donde la educación es obligatoria, por ser considerada un bien común, y reconocida universalmente como una garantía para reducir las desigualdades sociales.

Si de la evaluación hacemos un ejercicio continuo, no hay razón para el fracaso, pues siempre llegaremos a tiempo para actuar e intervenir inteligentemente en el momento oportuno, cuando el sujeto necesita nuestra orientación y nuestra ayuda para evitar que cualquier fallo detectado se convierta en definitivo.



De tanto proclamar que el aprendizaje es un proceso, los profesores olvidan con demasiada frecuencia que las decisiones que se toman, cuando se penalizan los errores en contextos de aprendizaje, suelen revestir un carácter definitivo, que rompe la dinámica interna de cualquier proceso, deteniendo, si no paralizando definitivamente, el cambio y el tiempo que lleva implícito.

- Una de las formas en las que pueden participar quienes aprenden es aplicando técnicas de *triangulación*.

Si los alumnos participan en clase trabajando habitualmente en grupo, es consecuente que participen en grupo en el momento para ellos más decisivo de la evaluación, en la que conviene incluir el de la calificación. Si se acepta que ellos son responsables de su propio aprendizaje, también lo tienen que ser de la evaluación del mismo y de su calificación. Nadie mejor que el sujeto que aprende para conocer lo que realmente sabe. Proclamar la *autoevaluación* que no conlleve *autocalificación* es romper o encubrir las reglas de entendimiento.

La presencia de los miembros del equipo con los que el sujeto de evaluación ha trabajado, más la presencia del profesor, puede garantizar formas de participación democrática que refuerzan papeles de responsabilidad asumida y compartida.

La triangulación desempeña un importante papel para garantizar el ejercicio justo de la evaluación, en el que cada sujeto interesado puede hacer valer su propia palabra, su propio argumento.

Aparte de esto, hay que considerar su valor como recurso y como garantía de la coherencia con el planteamiento de partida, la participación del profesor, la del alumno que se (auto)evalúa y la de los compañeros con los que éste ha trabajado y que (co)evalúan. Ellos tres constituyen los vértices del triángulo.

La honesta capacidad de negociación del profesor y de los alumnos será un referente que garantice el valor del recurso. La voluntad de querer entenderse es el primer paso para llegar al entendimiento.

- En esta dinámica, se puede asumir y exigir la *responsabilidad* que cada parte debe desempeñar en su papel.

La responsabilidad del profesor está en garantizar que aquello que los alumnos estudian, leen y aprenden merece la pena que sea objeto de aprendizaje. La de los alumnos, consiste en tomar conciencia de que ellos son los responsables máximos de su propio aprendizaje, como ejercicio de voluntad que es.

- Las tendencias actuales se caracterizan en la evaluación educativa por la *orientación a la comprensión y al aprendizaje*, no al examen.

La primera obedece a la racionalidad práctica. Busca el entendimiento entre los sujetos que participan en la misma actividad; también busca la comprensión de los contenidos de aprendizaje, acción comunicativa en la que los argumentos de cada uno de los participantes son los garantes del entendimiento, y a la vez aval contra la tentación del abuso del ejercicio irracional del poder. La segunda, acción estratégica orientada al examen, persigue prioritariamente el éxito, que en el contexto de aula se limita al éxito inmediato y efímero, además de artificial, de los exámenes.

- En las tendencias actuales de la evaluación educativa la preocupación se centra más en *la forma en que el alumno aprende*, sin descuidar la *calidad de lo que aprende*.

Son dos partes de un mismo proceso y sólo en la unidad mantienen su sentido. Las formas tradicionales de actuar han separado cada parte hasta tratarlas de un modo aislado, con perjuicio del aprendizaje total, del desarrollo del pensamiento del sujeto que se forma y del desarrollo profesional del docente.

Esta división ha propiciado el trato aislado de la enseñanza, como distinto del aprendizaje, y ambos desligados de la evaluación. De hecho, cada actividad ocupa espacio y dedicación distintos y diferenciados, independientes e incomunicados, con papeles claramente fijados y aislados, y tiempos específicamente marcados para cada actividad. Lo que debía permanecer unido se pierde en la distribución de funciones difusas que sólo en el conjunto adquieren sentido. Asimismo, las responsabilidades se difuminan en un medio disgregado.

### 3. La importancia del contexto de elaboración

Los estudios normativos se caracterizan por la ausencia de interrogación sobre la naturaleza y las causas de la misma evaluación, sobre sus consecuencias, concepciones e intereses, sobre la(s) ideología(s) que subyacen en el ejercicio de la evaluación escolar, las funciones y fines a los que sirve, y las funciones que desempeña, no sólo explícitas y proclamadas, sino las que permanecen ocultas. Se



habla de y sobre la evaluación, se introducen palabras nuevas, se buscan expresiones que respondan a nuevas concepciones de la enseñanza y del aprendizaje. Entre las últimas, y que obedecen a otras necesidades y a otros contextos culturales, se habla de *evaluación auténtica*, *evaluación alternativa*, *evaluación del rendimiento*, *nueva evaluación*, *evaluación activa*, *reseñas biográficas*, *evaluación mediante análisis y valoración de los materiales* que los alumnos acumulan en sus carpetas —llamada vagamente *evaluación por carpetas* o *portafolios*—, *dossieres*, *diarios*, y otras. Sin embargo, en pocas obras se cuestiona la naturaleza, sentido, existencia y presencia de la evaluación, su necesidad y el poder añadido que adquiere y el poder generador que conlleva, bien sea como instrumento de control o de ejercicio de autoridad o como medio educativo de aprendizaje.

La cuestión de los conceptos —introducidos en la práctica educativa sin mayores reflexiones, sin referencias a marcos conceptuales, a los contextos sociales, al momento histórico y a los intereses a los que responden y en los que surgen— merece un análisis cuidadoso para comprender la conveniencia de su utilización. Ellos explicarían los motivos por los que se proponen en un momento dado, las necesidades y los problemas que tratan de solventar y los intereses ideológicos a los que sirven. De olvidar estas referencias, utilizamos las palabras sin contexto, lo que las vuelve inservibles e inaplicables desde el rigor epistemológico, porque les asignamos un valor romántico de percepción (significado connotativo) del que carecen (significado denotativo) y las hacemos coincidir tanto para prácticas reproductoras como para prácticas pretendidamente transformadoras.

No se puede dejar fuera del análisis la influencia del contexto socio-cultural en que se dan las reformas. En la evaluación debemos también analizar, con las distorsiones que provoca, los intereses en juego y las ideologías que en ella se encuentran, teniendo en cuenta sus amplias repercusiones. En el campo de la evaluación, muchos de los conceptos que la expresan surgieron en los años sesenta y setenta en contextos ideológicos muy conservadores en los que primaba la preocupación por soluciones técnicas que garantizaban respuestas eficaces para la selección ante el aumento de la escolarización.

Separados de los contextos socioculturales, los términos parecen sobrevivir a su historia y viven ajenos a ella, por más que el mismo momento histórico en el que surgen les dio una significación intencionada y una funcionalidad específica. Evaluación *formativa*, *sumativa*; *criterial*, *normativa*; evaluación por *tests*, son algunos de los ejemplos que sobreviven atemporalmente más allá de cualquier

narrativa en que aparecen y que estuvo marcada por movimientos ideológicos muy conservadores, si no reaccionarios, en la sociedad norteamericana (D. F. NOBLE, 1987; Douglas D. NOBLE, 1988).

El desarrollo conceptual que se da en el campo de la evaluación puede comprobarse por su constante ampliación. Aparecen términos nuevos, expresiones que crean imágenes sugerentes, ideas innovadoras. Muchas tienen en común el afán de superar la racionalidad técnica que desde los años cincuenta, a raíz de la publicación de la obra de TYLER (1949), ha caracterizado la evaluación escolar. De la aplicación de las ideas de Ralph TYLER surgieron las taxonomías que BLOOM (1975) y su equipo elaboraron.

A partir de esta conjunción, aprendimos entonces a elaborar pruebas objetivas de diverso tipo que tecnificaron racionalmente lo que hasta entonces se conocían como formas tradicionales de examen para el control de conocimientos adquiridos. Pero también sirvieron para establecer criterios objetivables que justificaban la selección sobre baremos de puntaje muy preciso. Surgen también con ellas los artefactos que justificarán técnicamente la exclusión y, en palabras de FOUCAULT (1976, 192), la época de la escuela "examinadora" que "ha marcado el comienzo de una pedagogía que funciona como ciencia".

#### 4. Dualidades en torno a la evaluación

A partir de este periodo, el campo de la evaluación se hizo más complejo. Apareció un campo semántico desconocido hasta entonces, en el que se multiplicaron los términos que tienen que ver con ella, según el abanico de posibilidades que se abrió tanto para la educación como para la evaluación como área más específica. Alguno de estos términos, y muchos otros que han ido apareciendo según se desarrolla el pensamiento curricular, son los que destacan en el siguiente cuadro en forma de dualidades que representan formas distintas de contemplar los mismos hechos. Todas tienen que ver con la evaluación y el campo que abarca. Simbolizan modos distintos de situarse ante ella y lo que significa. Paradigmáticamente representan ideologías distintas.

Consciente del riesgo del esquematismo al que puede llevar una lectura simplificada, presento este esquema como una forma de caracterizar lo que podemos entender por *evaluación tradicional* —en cualquiera de sus formas— y como *evaluación* o *formas de evaluación alternativas*.



<b>EVALUACIÓN ALTERNATIVA LA EVALUACIÓN DESDE LA RACIONALIDAD PRÁCTICA (Acción comunicativa)</b>	<b>EVALUACIÓN TRADICIONAL LA EVALUACIÓN DESDE LA RACIONALIDAD TÉCNICA (Acción estratégica)</b>
Evaluación formativa.	Evaluación sumativa.
Evaluación interna.	Evaluación externa.
Evaluación referida a principios educativos.	Evaluación referida a criterios o <i>criteria</i> y referida a normas o <i>normativa</i> .
Evaluación horizontal.	Evaluación vertical.
Evaluación dinámica.	Evaluación puntual.
Evaluación procesual.	Evaluación terminal.
Evaluación participada.	Heteroevaluación.
Evaluación compartida.	Evaluación individual.
Evaluación continua.	Evaluación postactiva.
Autoevaluación, co-evaluación.	Evaluación hecha por el profesor.
Pruebas de ensayo, de elaboración y de aplicación.	Examen tradicional, pruebas objetivas.
Preocupación por comprensión, por bondad.	Preocupación por fiabilidad, validez.
Interés por lo singular (estudio de casos).	Interés por la generalización (diseño experimental).
Subjetividad reconocida.	Objetividad como fin en sí misma.
Implicación/compromiso del profesor.	Distanciamiento en nombre de la imparcialidad.
Evaluación del aprendizaje.	Medida del rendimiento escolar.
<i>(Continúa)</i>	

<b>EVALUACIÓN ALTERNATIVA LA EVALUACIÓN DESDE LA RACIONALIDAD PRÁCTICA (Acción comunicativa)</b>	<b>EVALUACIÓN TRADICIONAL LA EVALUACIÓN DESDE LA RACIONALIDAD TÉCNICA (Acción estratégica)</b>
Credibilidad.	Fiabilidad.
Atención puntual a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Centrado en el resultado o logro de objetivos.
Calidad/equidad.	Eficacia/eficiencia/rentabilidad.
Enseñanza dirigida a la comprensión.	Enseñanza dirigida al examen.
Lo más valioso se identifica por su interés formativo.	Lo más valioso se identifica con lo más valorado, lo que más puntúa.
Corresponsabilidad y compromiso.	Neutralidad y distanciamiento.
Recogida de información por distintos medios.	El examen constituye la fuente de información.
Explicitación de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación suelen ser implícitos.
Evaluación integrada en tareas de aprendizaje.	La evaluación ocupa espacio y tiempo aparte.
La evaluación sigue principios recogidos en el proyecto educativo del centro.	La evaluación es ejercida según el estilo de cada profesor.
Negociación de criterios de evaluación.	Aplicación de criterios no explicitados.
Actividad de conocimiento y de aprendizaje.	Acto de control y de sanción.
Ecuanimidad.	Imparcialidad.
Flexibilidad	Programación.
<i>(Continúa)</i>	



<b>EVALUACIÓN ALTERNATIVA LA EVALUACIÓN DESDE LA RACIONALIDAD PRÁCTICA (Acción comunicativa)</b>	<b>EVALUACIÓN TRADICIONAL LA EVALUACIÓN DESDE LA RACIONALIDAD TÉCNICA (Acción estratégica)</b>
Profesor investigador.	Profesor experto en conocimientos académicos.
Desarrollo profesional.	Instrumento administrativo del profesor.
Ejercicio ético.	Ejercicio técnico.
Orientada a la práctica.	Orientada por la programación al examen.
Honestidad.	Imparcialidad.
Guiada por los principios curriculares.	Orientada a los resultados.
Acción justa.	Acción neutra.
Valoración.	Medición.
Equitativo.	Elitista.
Subjetividad ejercida responsablemente.	Objetividad controlada técnicamente.
Interés ético.	Interés técnico.
Participación del alumno.	Intervención del profesor.
Atiende a la globalización de los contenidos.	Centra su atención en unidades discretas.
Comprensión.	Indicadores de conducta.
Comprensión procesual del rendimiento.	Explicación causal del rendimiento.
Conocimiento interdisciplinar.	Centrado en cada disciplina aisladamente.
Responsabilidad y autonomía docente asumidas.	Rendimiento de cuentas, control externo.

La primera columna está más próxima a la racionalidad práctica e invita a modos críticos y reflexivos de actuar. La segunda, está más próxima a la racionalidad técnica y tiende a mantener el *statu quo*. Ideas progresistas en la primera columna; conservadoras en la segunda. Son visiones enfrentadas que deben llevar a compromisos con prácticas de evaluación diferenciadas.

No todos los rasgos pertenecen a las mismas categorías ni tienen el mismo alcance. El cuadro recoge un amplio abanico de expresiones que tienen que ver con la evaluación y lo que ella representa. Algunas expresiones tienen un mayor alcance en su significación porque van más allá de la evaluación educativa.

Del listado interesa prestar atención a aquellos conceptos que, de un modo u otro y con alcances y usos distintos, están presentes en los discursos y en la literatura que hablan de evaluación. La caracterización que aquí propongo está hecha desde los puntos diferentes que responden a tipos enfrentados de racionalidad. Una la práctica, técnica la otra. *Acción comunicativa* la primera, *acción estratégica* la segunda en términos habermasianos.

Dejo enunciado *parte del problema* en forma de las dualidades que se pueden presentar en torno a la evaluación. La intención es dejar abierto el tema para posibles debates interactivos. Algunas cuestiones surgirán en la exposición de las ideas que pretendo desarrollar. Otras, simplemente quedarán enunciadas, en la confianza de que puedan suscitar controversias que exijan no sólo clarificación sino toma de postura ante la evaluación.

## 5. Conceptos nuevos, funciones viejas: La complicación de las prácticas de evaluación

En la educación, evaluamos —deberíamos evaluar— para conocer. Evaluamos sobre la base de inferencias, muchas veces confundidas con prejuicios o suposiciones que ofrecen pocas garantías de credibilidad, con la pretensión o ilusión de evaluar procesos mentales. Acudimos a las respuestas sin averiguar el valor de las preguntas que suscitan tales contestaciones. Acudimos a ellas como fuente primaria de saber adquirido, otorgando a los productos resultantes un valor indudable y definitivo que en muchos casos resultaría difícil explicitar y justificar en función de su capacidad formativa. El alumno da estas respuestas a preguntas sobre las que nunca prestamos atención en nuestros análisis cuando hablamos de evaluación del conocimiento y



evaluación *de* y *sobre* lo que el alumno aprende. ¿Qué inferencias que ofrezcan garantía de credibilidad y de veracidad se pueden hacer sobre la calidad de respuestas que obedecen a preguntas triviales? Me refiero a aquellas preguntas que se dan como representación de conocimiento válido, pero que realmente no representan más que el valor del eco que repite machaconamente las mismas generalidades y formulaciones simplistas de parcelas de conocimiento irreconocible.

Parte de la confusión que se produce en la evaluación del rendimiento de los alumnos se debe a la mezcla de funciones que se asignan a la evaluación educativa. Es evidente que desempeña muchas y muy variadas, más de las que formalmente se le reconocen: formación, selección, certificación, ejercicio de autoridad, mejora de la práctica docente; funciones relacionadas con la motivación y la orientación; funciones administrativas, académicas de promoción o de recuperación; de información y de retroalimentación, de control. Aumentan en cantidad en la misma proporción en que pierden en transparencia.

No queda claro a qué tipo de objetivos sirven las diversas funciones, ni de qué distintos recursos se sirven. Tampoco se hacen diferencias respecto a los objetos de evaluación. Parece ser, en el terreno de lo supuesto y de las sospechas, que a los mismos fines formativos y a los recursos e instrumentos —el examen, por ejemplo—, y a cualquiera que sea el objeto que se oriente con esta finalidad se les añade cualquier tipo de función; y ello sin más exigencias de justificación, de explicación y de clarificación. En la confusión, un mismo acto, un mismo concepto, una misma actividad de evaluación desempeñan funciones contrarias para las que no están pensados. Todo esto se produce dentro de una concepción educativa que entraría en franca contradicción en el desarrollo e implementación del proceso educativo a los que aquellos principios rectores dan lugar.

En la medida en que la educación se ha ido expandiendo, todo lo que tiene que ver con ella se ha vuelto cada vez más complejo. Surgen conceptos nuevos que pretenden explicar y atender a todos los frentes que se abren. Aparecen funciones que se van añadiendo a las tradicionales, reducidas a la puntuación o calificación y con fuerte tendencia al interés por los datos sumativos o terminales, complicando el campo no siempre de un modo justificado.

Se reconoce la multiplicidad de funciones que cada vez más se añade a la tarea docente, según aumenta el tiempo que los alumnos pasan en los centros. Sucede igual respecto a lo relacionado con la evaluación. Ya no sólo es la evaluación de alumnos la que entra en juego sino la de profesores y la del centro. También la evaluación de

programas cuenta, y cada vez más. De esta última, surge la preocupación gerencial por el *rendimiento de cuentas* como un efecto de la expansión educativa y una consecuencia de la necesidad de pensar más sofisticadamente sobre las organizaciones crecientemente complejas.

## 6. Necesidad de evaluar la introducción de conceptos nuevos

Ante esta situación, que se repite con frecuencia en otros campos y en otras esferas “de lo social”, conviene hacer una pausa que invite a la reflexión. Estoy aludiendo a la introducción de conceptos nuevos. Evitaríamos, por una parte, crear palabras nuevas para explicar conceptos que ya cuentan con una tradición y una terminología asentadas; por otra, dispondríamos de un marco de referencia para conocer el valor que encierran los nuevos conceptos, el rendimiento de lo que aportan respecto a los que ya conocemos y la utilidad de los mismos. Evitaríamos así la precipitación, si no ligereza, con la que se introducen conceptos nuevos que ocultan o “distraen” la misma realidad que quieren transformar.

A la luz de estas ideas podemos plantearnos con ánimo reflexivo y crítico, que no descalificador: ¿Qué aporta de nuevo y en la práctica de enseñanza y de evaluación el aprendizaje significativo? ¿A qué cambios debe llevar en el papel asignado a cada uno de los protagonistas del aprendizaje? ¿Obliga a “otras formas de actuación” por parte del profesor y de los alumnos? ¿Qué trae de nuevo efectivamente la evaluación formativa, continua, evaluación de la enseñanza, del currículum? ¿Qué hay de nueva voluntad educativa en la *autoevaluación*, en la *co-evaluación*? ¿Y en el aprendizaje *orientado a la comprensión*, *aprendizaje autónomo*, *pensamiento crítico*, *aprender a aprender*? ¿Y qué, de nuevo, en la *autonomía de profesores y centros*? ¿Qué son *realmente* las *adaptaciones curriculares*? ¿Qué debemos adaptar a qué y para quiénes?

Más allá del interés burocrático y económico, ¿de qué modo pretende la evaluación de los profesores y de los centros mejorar y perfeccionar la organización y funcionamiento de las escuelas?

Es evidente que, no sólo con proclamar o decretar los cambios, éstos actúan como tales transformando los centros escolares. Conviene primero conocer los contenidos que conllevan las proclamas. Para convertir algo en lo que se anuncia no basta con añadir o poner



la etiqueta, cualquiera que sea, sino que debe hacerse en virtud del contenido de las ideas que encierran las nuevas propuestas y de los argumentos en que se sostienen.

Es fácil caer en la trampa de una utilización con resonancias ideológicamente progresistas que oculta prácticas y usos de carácter conservador, si no reaccionario. Como advierten SOKAL y BRICMONT (1999, pág. 227), "un pensamiento no se convierte en 'crítico' por el mero hecho de ponerse esa etiqueta, sino en virtud de su contenido".

En el ámbito educativo, además, se convierte en crítico y progresista debido a la credibilidad de las prácticas que provoca y de su potencialidad transformadora de prácticas coherentes y emancipadoras.

La praxis comprometida con tan nobles objetivos cívicos será la garantía de que realmente existe la voluntad de actuar en esa dirección.

## CAPÍTULO II

### Naturaleza y sentido de la evaluación en educación

#### 1. Conocimiento y evaluación: Las relaciones necesarias

Al situarnos frente al tema de la evaluación, una de las primeras cuestiones que debemos plantearnos es el sentido que tiene la propia evaluación educativa. Las urgencias llevan con demasiada frecuencia a preguntar *cómo* hacerla, antes de averiguar o de reflexionar sobre el *porqué* y el *para qué* de la misma.

Las respuestas a estos interrogantes remiten necesariamente al sentido que tenga o que demos al conocimiento y la actitud que, como docentes, adoptemos ante el mismo. El conocimiento debe ser el referente teórico que da sentido global al proceso de hacer una evaluación. Este puede diferir según la percepción teórica que guía la evaluación. Aquí está el sentido y el significado de la evaluación y, como sustrato, el de la educación.

Según se entienda el conocimiento, la evaluación va —debe ir— por unos caminos o por otros. Y cuando la desligamos del conocimiento, la convertimos en una herramienta meramente instrumental que sirve para todo, aunque realmente valga para muy poco en el campo de la formación integral de las personas que aprenden, ya sea en el ámbito intelectual o en el profesional, en el plano del aprendizaje o de la enseñanza o en el de la implementación del currículum. La evaluación está estrechamente ligada a la naturaleza del conocimiento. Una vez esclarecida ésta, la evaluación debe ajustarse a ella



si quiere ser fiel y mantener la coherencia epistemológica que le dé consistencia y credibilidad prácticas, manteniendo la cohesión entre la concepción y las realizaciones concretas.

La interpretación y la lectura que del conocimiento hizo el positivismo no es la misma que hizo la nueva sociología o la hermenéutica o la teoría crítica. De estas corrientes filosóficas surgieron cosmovisiones diferenciadas del conocimiento y concepciones curriculares contrarias que concretaron aquellas ideas.

## 2. La visión positivista del conocimiento: La pedagogía por objetivos

3) **DESCRIPCIÓN** Para el positivismo y la mentalidad positivista, el conocimiento lo constituyen básicamente los hechos, los datos empíricos, como algo externo y ajeno al sujeto. Objetiva las relaciones sociales con el fin de reducir al máximo *el factor humano* por vía del tratamiento neutro (no es casual el uso de la tercera persona en las investigaciones que siguen este razonamiento técnico). Excluyen los procesos mentales del aprendizaje y los sustituyen por las leyes de la conducta. Conocer equivale a aprehender hechos, cosas, datos.

Del positivismo surge la *pedagogía por objetivos* (interpretación y aplicación lineal del conductismo al currículum) que reduce el conocimiento a una lista de objetivos empíricamente observables. El conocimiento equivale a los hechos, al dato empírico; se le considera como algo dado. El currículum se resume en una serie de programaciones en torno a objetivos. Con ellas se trata de controlar, de modo experimental y externo al sujeto que aprende, el desarrollo del mismo y predecir los resultados, separando medios de fines. Al definir los objetivos en términos de realizaciones concretas (el aprendizaje reducido a conductas observables) se inhibe la naturaleza exploradora de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje.

De nuevo aparece *lo dado*, en este caso identificado en términos de aprendizaje con los cambios que se producen en la conducta externa observable, que no con las acciones. Aquella se toma como dato empírico que traduce aprendizaje. La enseñanza consiste en modificar o cambiar la conducta del alumno, no su forma de razonar, su pensamiento, e incluso, sus sentimientos y actitudes. Es el paradigma medios-fines, de orientación técnica y funcional cuyo sistema resultante está basado, según NORRIS (1990, pág. 103), "en los valores de control, certeza, eficacia, precisión, coste-beneficio, predictibi-

lidad, estandarización y rapidez". Para este autor, los problemas "se definen en términos de distancia entre lo ideal y lo real", y el evaluador "es el único productor de conocimiento, lo evaluado son los consumidores u objetos de conocimiento".

El currículum vertebrado en torno a objetivos *de conducta* ofrece una visión instrumental del conocimiento. Encuentra en la *racionalidad técnica*, entendida como modo de objetivación de todos los fenómenos, —sean culturales y sociales, sean materiales o simbólicos, sean físicos o mentales— su forma de razonar y de explicar. Trata al sujeto que aprende como receptor pasivo que acepta y acumula información.

Para mantener la coherencia interna con esta visión del conocimiento, la racionalidad técnica no duda en separar hechos y conductas de los contextos en los que adquieren sentido y significado. Por la misma razón, deja de lado los valores e intereses que éstos puedan representar, acudiendo a la aplicación de procedimientos empírico-analíticos para su estudio y a un discurso racionalista que los expresa.

En este contexto cultural, la influencia en el campo de la evaluación se introduce y se refuerza a través del movimiento científico de medición (THORNDIKE) que se centra en la invención de artefactos y técnicas para medir características de personalidad de los individuos.

Aplicado a la medición educativa del rendimiento académico de los estudiantes, este movimiento científico se presta eficazmente para la selección, la clasificación y la distribución según los resultados en diferentes niveles o medios educativos, e incluso, para la distribución sociolaboral. El cociente de inteligencia (CI) que miden los tests podría ser una muestra de tanto artificio. El desarrollo de la psicometría, y concretamente de los tests, desempeñó funciones importantes amparadas en una legitimación pseudocientífica de prácticas educativas que no respondían a una concepción democrática de la educación.

El modelo de evaluación que surge de aquí, un modelo de objetivos que se reduce a la aplicación de pruebas objetivas (TYLER, 1949; BLOOM y cols., 1975), es más que una tecnología para la evaluación. Es también una concepción prescriptiva tanto en cuanto a la naturaleza del conocimiento como de su adquisición. Determina adquisiciones según criterios previamente prefijados.

Uno de los problemas que presenta el modelo derivado de la racionalidad técnica al aplicarlo a la evaluación es que exige que el profesor traslade el conocimiento a respuestas medibles precisas e inequívocas. En él, el aprendizaje es algo que se puede medir, manipular e incluso predecir. Los tests, que adoptan la forma de pruebas objetivas de dis-



tinta presentación, desempeñan un papel relevante en este razonamiento. Los usos que de ellos se hicieron trascendieron los valores educativos para derivar en sutiles pero potentes instrumentos para la exclusión y la marginación (GOULD, 1987; DARLING-HAMMOND, 1994).

### 3. El conocimiento como construcción sociohistórica: La pedagogía crítica

Desde concepciones epistemológicas distantes y opuestas respecto del positivismo, de la hermenéutica, de la nueva sociología, de la teoría crítica, de la epistemología genética y del constructivismo (psicológico y social) surgen concepciones del conocimiento como construcción histórica y social dinámica que necesita de contexto para poder ser entendido e interpretado. Aquí el currículum se entiende como construcción histórica y sociocultural.

Estas corrientes de pensamiento coinciden en parte con planteamientos de la epistemología genética desarrollada por PIAGET. Tienen en común su oposición al positivismo. La visión que ofrecen del conocimiento es práctica y situada. Concreta su modo de comprender y de explicar en la *racionalidad práctica y crítica*. En ella se reconoce la participación activa de los sujetos en la construcción del mismo. Quien aprende participa activamente en la adquisición y en la expresión del saber, de ahí el carácter dialéctico y temporal del conocimiento. Conocimiento construido y situado aquí, conocimiento recibido y atemporal allá. Conocimiento reconocido en su complejidad frente a la simplicidad del conocimiento recibido.

La tarea de la educación que surge de esta visión dinámica del conocimiento es ayudar a quien aprende a desarrollar reflexivamente un conjunto de *modos de pensamiento o modos de aprendizaje de contenidos* que son considerados valiosos en la sociedad. Más que las respuestas plasmadas en conductas específicas para identificar la realización de aprendizajes concretos desde la perspectiva constructiva del conocimiento (visión que no debe reducirse a una lectura exclusivamente psicológica) importa descubrir lo que saben quienes aprenden y cómo han adquirido aquellos saberes. La capacidad mental de los sujetos desempeña un papel relevante en esta actividad. La enseñanza no consiste tanto en la transmisión de información sino en incentivar la curiosidad por la exploración de contenidos valiosos de conocimiento.

Para asegurar el aprendizaje reflexivo de contenidos concretos, quienes aprenden necesitan explicar, argumentar, preguntar, delibe-

rar, discriminar, defender sus propias ideas y creencias. Simultáneamente aprenden a evaluar. La clave de entendimiento reside en la calidad de las tareas de aprendizaje, mediatizadas por la calidad de las relaciones e interacciones que se dan en el aula, entre alumnos, y entre alumnos y profesor, con unos contenidos de aprendizaje seleccionados por su valor educativo y por su potencialidad formativa.

El quehacer del profesor consiste en despertar en los alumnos la curiosidad por aprender y en ayudarlos a sentir, actuar e interiorizar las normas y criterios para juzgar lo que hace diferente su particular contenido de aprendizaje como un modo propio de crear, organizar y comprender la experiencia de aprendizaje. La preocupación se centra, no en lo que hacen los sujetos que aprenden, sino en cómo han adquirido aquellos conocimientos que les permiten actuar de modos diferentes en contextos nuevos no conocidos.

### 4. Necesidad de situarse frente al conocimiento: La coherencia epistemológica

Como grandes visiones encontradas, el positivismo y la hermenéutica, el racionalismo y la epistemología genética, representan polos epistemológicos opuestos desde los que se contemplan y se *leen* los fenómenos sociales. Desde ellos surgen formas distintas de comprenderlos y de explicarlos. Consecuentemente, representan modos distintos de actuar *ante* ellos y *con* ellos cuando concretamos las ideas que representan en concepciones curriculares. Así, toda evaluación que el profesor hace del rendimiento académico en alguna materia curricular concreta, en cualquier contenido escolar, refleja la concepción que del conocimiento y del mismo rendimiento tiene quien evalúa, más que el valor que tal contenido posee en sí.

De hecho, al formular la pregunta o plantear el problema, el profesor ya ha elegido, al mismo tiempo, *una forma* de resolverlo. Esto conlleva una forma de ver y de interpretar el conocimiento. Sucede no obstante que estos pasos suelen darse de un modo tan automatizado que muchos profesores no reparan en este trasfondo epistemológico que implicaría el compromiso de actuar razonablemente de un modo determinado y coherente. Quizá ahí resida la razón por la cual muchas prácticas obedecen más a la inercia de la costumbre que a un quehacer reflexivo.

Del tratamiento que cada uno haga del conocimiento se derivarán formas de implementación curricular distintas. En caso contrario,



se producirá la ruptura epistemológica que arrastra como consecuencia la inconsistencia práctica, dando paso a formas arbitrarias, por ilógicas, de evaluación. Si la racionalidad técnica se identifica en educación con la *pedagogía por objetivos*, la racionalidad práctica se entiende desde la *pedagogía crítica* como construcción social del conocimiento, y el currículo como *proyecto* y *proceso*, dado que el pensamiento crítico es en sí mismo un proceso dinámico y social que exige juicio y deliberación.

En el terreno de la educación y de la evaluación, estas cosmovisiones reflejan concepciones distintas y diferenciadas que sólo desde el desconocimiento o desde la ignorancia, cuando no desde el interés más avieso, se confunden, pretendiendo conjugar en una misma narrativa formas de hacer que se inspiran en fuentes epistemológicas distintas, e incluso antagónicas, y en algunos puntos, excluyentes.

Es frecuente hacer coincidir pruebas objetivas o cualquier otro tipo de test para tomar decisiones que trascienden sobradamente las posibilidades de conocimiento que ofrecen estos recursos. También, como señala PERRENOUD (1990, pág. 105), es frecuente leer o hablar de

valores morales, actitudes, disposiciones generales —sentido de la responsabilidad, facultad de discernimiento, independencia de juicio, respeto hacia los demás, espíritu de solidaridad y cooperación, deseo de aprender o formarse— mientras la escuela pasa la mayor parte del tiempo enseñando saberes académicos.

Con frecuencia se proclaman formas de evaluación —la *evaluación criterial*, nacida en la mentalidad conductista, podría ser un ejemplo mínimo, pero no menos importante— que no se avienen con los discursos constructivistas de hoy en los que se explica la evaluación formativa, o el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo, por poner un ejemplo.

Lo que esto refleja es una tendencia a hablar de evaluación y de alternativas posibles a las formas más comunes de evaluar, sin tener en cuenta o entrar en el análisis de las bases epistemológicas en las que dichas alternativas se fundamentan, ni la interpretación del conocimiento que representan, ni la cultura escolar recibida, ni las creencias, convicciones, intereses y tradiciones en las que los propios profesores han sido formados. De ahí que muchas de las nuevas formas propuestas para evaluar no trasciendan la mera enunciación o formulación de líneas generales que inciden muy poco en las prácticas reales que llevan a cabo los profesores. A veces, las

mismas propuestas tienden a perpetuar situaciones que son claramente reproductoras de injusticias y desigualdades sociales y académicas.

## 5. Conocimiento, inteligencia y aprendizaje: Los límites de la evaluación

No todo lo que se enseña debe convertirse automáticamente en objeto de evaluación. Ni todo lo que se aprende es evaluable, ni lo es en el mismo sentido, ni tiene el mismo valor. Afortunadamente los alumnos aprenden mucho más de lo que el profesor suele evaluar. No está tan claro, por contra, que lo que el profesor evalúa sea realmente lo más valioso, aunque en las prácticas habituales lo más valioso suele identificarse con aquello que más puntúa.

Conocimiento, educación y currículo son referentes de evaluación inevitables. Entre ellos se establecen relaciones directas en los procesos educativos. Aclarar la relación que se establece entre cada uno de ellos y la evaluación reviste una importancia que va más allá del simple ejercicio metodológico. Nos permitirá actuar y decidir coherentemente.

Parece razonable defender que las finalidades que persigue la educación, así como el valor del conocimiento y del currículo, como concreción académica de aquél, deben orientar y guiar a la evaluación. Cuando se cambian los papeles y es la evaluación, en cualquiera de sus fórmulas de control meritocrático, la que condiciona y orienta al conocimiento y al currículo, todo el proceso de formación se pervierte, reduciendo estos papeles a límites de estricta significación académica. La educación se convierte entonces en una carrera por la consecución de títulos. El conocimiento dejará de ser un valor en sí mismo, y los contenidos perderán su significación cultural y su facultad formativa. El currículo será el artefacto que canalice los intereses hacia el éxito inmediato. Todos estos referentes esenciales se verán convertidos en meros instrumentos de contingencia (satisfacen las expectativas de la inmediatez del aula) al servicio de una forma de entender la evaluación que condiciona toda su potencialidad formativa al éxito de los exámenes. Es entonces cuando lo más valorado se confunde con lo más valioso.

También parece claro que una enseñanza orientada al examen, un aprendizaje condicionado por la presión de los exámenes, distorsiona el currículo porque da o desplaza el interés hacia los factores



de medición, otorgándoles un poder de control —sobre todo del currículum, y de toda su implementación—, que no les corresponde.

Igualmente podemos decir que sobreestimar la evaluación en cuanto rendimiento distorsiona el conocimiento. Diferencia y divide artificialmente en partes insignificantes la información que se considera más importante para la puntuación, y termina confundiendo lo que merece la pena aprender con lo que se sospecha que va a ser objeto de evaluación: vale sólo aquello que “entra en el examen”, aquello que “va para el examen”. Lo que no es objeto de examen, carece de valor y por tanto de interés. Si acaso, valdrá en otro momento, en otras circunstancias, pero en el contexto de aula, sólo merece la pena dedicar tiempo y esfuerzo a aquello que se percibe como objeto de control. El interés por aprender es otra cuestión. El valor intrínseco de los contenidos de aprendizaje queda al margen.

## 6. La evaluación al servicio del aprendizaje

El aprendizaje, y consecuente y simultáneamente, la evaluación, deben estar orientados y dirigidos por el currículum, —como idea global de principios y marco conceptual de referencia que concreta en prácticas específicas la educación como proyecto social y político— y por la enseñanza que debe inspirarse en él.

Partiendo de los presupuestos constructivistas sobre la enseñanza y el aprendizaje, y teniendo en cuenta la teoría implícita que ilumina el currículum, debemos reconocer que una buena enseñanza contribuye positivamente a hacer bueno el aprendizaje; y que una buena actividad de enseñanza y de aprendizaje hace buena la evaluación.

Igualmente debemos reconocer que una *buena* evaluación hace buena la actividad de enseñanza y *buena* la actividad de aprender. Se establece así una relación simétrica y equilibrada entre cada uno de los elementos que componen el “currículum total”, considerado como medio ideal de aprendizaje y como tiempo y lugar de intercambio en el que se construyen cooperativa y solidariamente los aprendizajes escolares.

Lo que queda claro es que en ningún caso la preocupación por los exámenes —que pueden ser, razonablemente bien utilizados, recursos aceptables, aunque no únicos de evaluación— debe condicionar o dirigir el aprendizaje. Tampoco, por supuesto, debe condicionar el currículum y la enseñanza. No podemos perder de vista que los exámenes, cualquiera que sea la forma que adopten, deben estar

al servicio del aprendizaje, de la enseñanza y del currículum y antes, por supuesto, del sujeto que aprende. De lo contrario, serán los exámenes, no el currículum proclamado ni el currículum practicado, los que determinarán el currículum real y lo que él representa.

Desde una interpretación tradicional de la evaluación, propia de la función asignada, el profesor ha venido desempeñando un papel decisivo, además de decisorio, de un modo unidireccional. El papel asignado a quien aprende fue el de responder a cuanta pregunta se le formulara. El cambio en el enfoque y en la concepción de todo el proceso debe llevar necesariamente a un cambio en el papel que deben desempeñar las técnicas en la implementación de la evaluación.

Desde concepciones alternativas, y más a tono con los nuevos enfoques curriculares, orientados por la racionalidad práctica y crítica, quien aprende tiene mucho que decir de lo que aprende y de la forma en que lo hace, sin que sobre su palabra gravite constantemente el peso del ojo evaluador que todo lo ve y todo lo juzga. Por este camino podremos llegar a descubrir la calidad de lo aprendido y la calidad del modo en que aprende el alumno, las dificultades que encuentra y la naturaleza de las mismas, la profundidad y consistencia de lo aprendido y la capacidad generadora para nuevos aprendizajes de aquello que hoy damos por aprendido con sólo haberlo oído y haberlo volcado en un escrito. Ésta es la evaluación que mira al valor agregado de la enseñanza como indicador válido de la calidad de la educación.

## 7. Concepción curricular y prácticas de evaluación: La cohesión deseable

Si realmente se ofrecen o presentan formas nuevas y distintas de aprender, si de veras se parte de una idea y de una forma significativa de aprender, o, en la expresión más extendida, si se trata de lograr aprendizaje significativo, entonces necesariamente se deben buscar nuevas ideas, formas originales, caminos de enseñar distintos e innovadores en los que las personas trascienden el rol asignado y reducidos a la representación que les corresponde como categorías.

También es necesario buscar formas atrevidas e inéditas de evaluar que vayan en consonancia con las ideas de que se parte, y que además satisfagan las exigencias que conlleva la cualidad significativa de la actividad de aprender si es que realmente pretendemos mantener viva, más allá de las palabras, la intención de producir nue-



vas formas de aprender. En este sentido, necesitamos "inventar" formas distintas que vayan más allá de las tradicionales, sean exámenes, sean pruebas tipo test o de puntuación.

La razón parece sencilla: estos instrumentos tan al uso tradicional no pueden reflejar ni representar las nuevas formas que adquiere el aprendizaje, ni las relaciones que se establecen entre los contenidos de conocimiento, las actividades de enseñanza, los procesos de aprendizaje. Tampoco pueden reflejar ni recoger el tipo de relaciones que surgen al trabajar de modo cooperativo y solidario, como exigencia de la tarea de construcción social en el aprendizaje. Más bien sacralizan formas ritualizadas de actuar para justificar heredadas prácticas rutinarias de evaluación.

Si se reconoce en estos razonamientos la potencialidad generadora por medio de la participación, la evaluación no puede, sin violentar los principios, actuar de modo contrario. Antes, hay que contar con nuevas formas de tratar la formación docente teniendo en cuenta no sólo el contexto de trabajo y el contenido de enseñanza, sino las exigencias didácticas distintas que se derivan de la nueva conceptualización del currículum.

El reto consiste precisamente en que los profesores deben hacer frente de un modo activo a nuevas formas de enseñar que deben posibilitar y provocar un modo distinto de aprender y que el resultado sea relevante además de significativo para el sujeto que lo intenta. No sólo dentro del aula ni sólo restringido a lo cognitivo, sino significativo *en y para* su vida dentro y, sobre todo, fuera del aula. En esta dinámica las formas tradicionales de evaluar, o la evaluación mediante tests, de cualquier tipo que sea, no sirven para desempeñar estas funciones ni para reflejar aquellos atributos y criterios que definen la nueva situación ni las condiciones de calidad que se proclaman.

Tampoco ayudan para otras formas tan anunciadas de trabajar en el aula, como puede ser el aprendizaje cooperativo, el trabajo en equipo, el aprendizaje crítico y autónomo, traducido o concretado en el mágico lema del *aprender a aprender*. O bien cambiamos las formas de hacer o bien cambiamos las formas en las que se expresa el nuevo discurso educativo. De lo contrario, nos quedamos en la retórica más simplista y tan dada a la manipulación más peligrosa. Me refiero a aquellas formas de decir que manifiestan un mensaje sabiendo de antemano que el sentido no está en lo dicho ni en las palabras que lo encierran, sino en la intención de quien lo expresa. Y al expresarlo, lo hace a veces en clave. Entonces puede ser descifrado y entendido por los más hábiles e introducidos en el tema. Otras

veces, en cambio, se da el mensaje de un modo tan confuso y tan equívoco que cambia según conveniencias que no se avienen a propósitos de clarificación ni a criterios de razón ni de entendimiento. En este caso obedecen más bien a intereses implícitos, ocultos, que sólo los privilegiados, si acaso, tienen acceso, tal vez por atajos menos transparentes que los que permiten caminar desde la claridad de ideas y que dan pie a utilizar expresiones con resonancias progresistas para dejar las cosas como están.

## 8. La importancia del marco conceptual: La preocupación por la práctica

Enseñar no es tanto ni tan sólo una cuestión de *conocimientos* sino de modos de razonar. Aprender no es tanto ni tan sólo acumular contenidos de conocimiento sino modos de razonar con ellos hasta aprehenderlos, interiorizarlos e integrarlos en la estructura mental de quien aprende.

La manera en la que el sujeto aprende es más importante que aquello que aprende porque facilita el aprendizaje y capacita al sujeto para seguir aprendiendo permanentemente. Conscientes del modo en el que aprende el sujeto, descubriremos la forma de ayudarle. Este paso constituye lo esencial de la formación y clarifica el campo de la evaluación: los tests de rendimiento o los exámenes conocidos como tradicionales carecen de interés y de valor formativo porque no nos dicen nada que nos ayude a entender estos procesos. Las formas más habituales de examinar, y también de corregir, tampoco. Los malos resultados son, si acaso, indicios de que algo no funciona, pero no nos dicen nada sobre las causas que los provocan, que pueden ser muchas, y no todas debidas a negligencias o torpeza de quien aprende. Tampoco nos dicen nada de la calidad del proceso que desemboca en aprendizaje, ni de la calidad de lo que damos por aprendido. Asimismo, los profesores no pueden aprender mucho de los resultados para mejorar sus prácticas. Comprendiendo los modos de adquisición y de asimilación se puede actuar razonablemente bien en el plano didáctico.

Los problemas que presentan las nuevas propuestas de formas para evaluar no son tanto pragmáticos, ni tan siquiera programáticos, sino conceptuales, sobre la enseñanza, el aprendizaje, el currículum y la propia educación en una sociedad democrática que pretende integrar, no segregar.



Una cuestión clave que los profesores deben preguntarse al hablar de evaluación, como de otros tantos aspectos que abarca la educación, es su propia concepción o visión sobre el conocimiento, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo del currículum, la evaluación. Darla por sobreentendida, a partir de la experiencia vivida como alumno o acumulada como profesor, es ignorar la asunción de responsabilidades personales y descartar o esquivar los compromisos conceptuales, ideológicos y sociales a los que cada uno pueda llegar en y con su práctica docente.

Los cambios en el proceso de evaluación tienen que ser parte de un programa mucho más amplio de innovación, abarcando currículum y didáctica tanto como evaluación. Los tres elementos, junto con los contenidos de aprendizaje que abarcan, están estructural y funcionalmente relacionados.

### **9. Cambiar las prácticas, cambiar de mentalidad: Nuevos retos, nuevos compromisos**

Para efectuar una renovación, una innovación, tan necesario es conocer los obstáculos que hay que vencer, las dificultades que hay que superar como las fuerzas, principios y convicciones con los que cada uno cuenta. Como señala Rizvi (1989, pág. 55), "no podemos contemplar formas alternativas de vida porque continuamos valorando el orden, la eficiencia y la uniformidad por encima de los ideales de espontaneidad, reciprocidad, variedad y flexibilidad".

Un cambio en la concepción del currículum conlleva a la vez un cambio en la concepción de la enseñanza y del aprendizaje. Consecuentemente implica variaciones en el tratamiento de los contenidos —sin ellos, no hay currículum— y también en las formas de entender la evaluación y en los criterios por los cuales ha de ser evaluado aquello que se enseña y aquello que se aprende. Son asuntos prácticos que justifican la intervención didáctica.

Más allá de palabras novedosas, de metáforas imaginativas, de expresiones ingeniosas, lo que necesitamos plantearnos es qué exigencias epistemológicas presentan estas nuevas formas de entender el currículum y lo que él abarca, en este caso restringido a lo más inmediato del aula. Si se considera que el aprendizaje es construcción, es participación, es comprensión, es asimilación, apropiación e integración en los propios esquemas de razonamiento y no mera verbalización de palabra prestada conservada en forma de memoria no-

significativa, es porque detrás hay una visión epistemológica de lo que es el conocimiento.

Si esto se acepta, la evaluación que ha de valorar aquel conocimiento necesariamente debe ser respetuosa con lo que éste es y con aquella forma de construirlo. De lo contrario, a la confusión que invade la evaluación educativa debemos añadir la poca voluntad para entenderla y dar con soluciones atrevidas que rompan tantas seguridades burocráticas que atentan contra toda fortaleza que pueda surgir de la comprensión de este fenómeno social que es la evaluación.

Para entenderla, y también para saber a qué atenerse en su dimensión práctica y discursiva, es imprescindible dejar establecido, de un modo claro y transparente, el marco de referencia conceptual que la define y, lo que es más importante, la hace comprensible. Por la misma razón, resulta imprescindible tomar postura personal ante estos argumentos y decidirse por el compromiso profesional y moral al que obligan. De otro lado sólo queda la rutina y la calma. Y en ellas, la acción reproductora.