

Capítulo 4

Reformar la evaluación para reformar la enseñanza

María Antonia Casanova*.

SOCIEDAD, EDUCACIÓN Y CURRÍCULO

La pregunta que nos podemos plantear ante la insistencia en la necesidad de modificar la evaluación -a cualquier nivel que se trate- es: *¿resulta tan decisiva la evaluación para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y para poder aplicar correctamente los principios psicopedagógicos actuales? ¿Es tan importante el cambio de la evaluación para conseguir el modelo educativo exigido por nuestra sociedad y el perfil de ciudadano adecuado para el futuro?*

Mi respuesta tajante -que intentaré justificar y razonar después- es que sí. Que resulta absolutamente imprescindible establecer un modelo evaluador acorde con la sociedad que se desea, con los objetivos generales del sistema educativo y con el modelo de persona que parece la idónea para vivir dignamente en los grupos sociales del futuro (la educación va siempre desfasada en sus objetivos: prepara en función de la sociedad actual a sujetos que van a vivir en una sociedad desconocida: la del mañana).

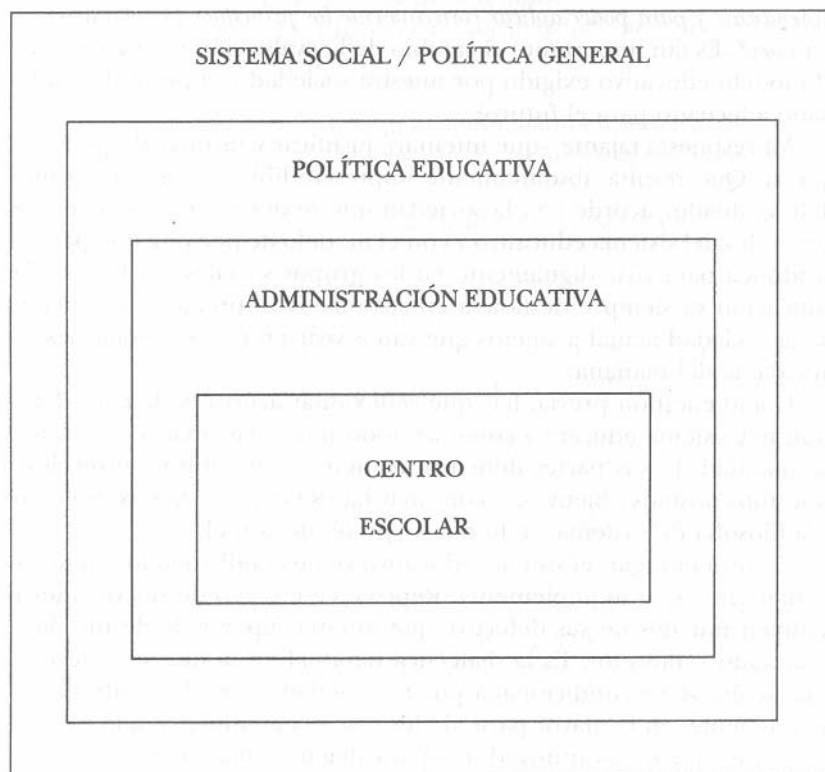
Como cuestión previa, hay que reflexionar acerca de la consideración del sistema educativo como un todo interrelacionado, en el que la totalidad de sus partes deben funcionar en una misma dirección, con unos mismos objetivos..., con unas bases comunes que respondan a la filosofía del sistema y a lo que se pretende con él.

En primer lugar, el sistema educativo viene condicionado por la sociedad en la que se implementa. Reproduce muchas de sus virtudes y también muchos de sus defectos, que intenta superar desde un planteamiento renovador. Es la dialéctica habitual en la que se mueve la educación: se ve condicionada por la sociedad, reproduce -de modo inconsciente, en la mayor parte de los casos- sus rutinas y, a la vez, se propone soluciones innovadoras para llegar a una sociedad mejor.

* Casanova, M. A. (1998), *La evaluación educativa*. México, SEP- Muralla, Biblioteca de Actualización del Maestro, (pp. 103-137).

Cada grupo social, en función de sus parámetros de funcionamiento, desarrolla una política educativa determinada, que pone en práctica a través de su administración correspondiente. Desde las instancias político-administrativas se regula legalmente el marco en el que el sistema educativo debe desenvolverse y, por lo tanto, se señalan los cauces por los que debe discurrir el quehacer de cada centro escolar que se integra institucionalmente en el mismo (figura 10). En ese contexto -con sus limitaciones y con sus posibilidades- tiene lugar la acción educativa de cada día. El centro, además, está integrado por personas de procedencias diversas, con distintas culturas, religiones, etnias, ideologías en general... y con sus proyectos institucionales debe dar respuesta a lo que esa "sociedad particular" espera de él. Y, como está claro, cada subgrupo de los que conviven en el centro puede esperar respuestas diferenciadas y conseguir objetivos diversos. Están en su derecho y la institución tiene el deber de responder lo más adecuadamente posible a las expectativas que se ponen en ella. La tarea es compleja. Pero hay que abordarla ineludiblemente.

FIGURA 10
El centro escolar en el sistema sociopolítico



De acuerdo con los razonamientos previos, esta situación deriva, lógicamente, de que vivimos en una sociedad que se rige por un sistema democrático de gobierno, que debe respetar las distintas ideologías que coexisten en él. Ese sistema genera la política y administración educativas coherentes para que se puedan cumplir sus premisas constitucionales y, a partir de ahí, se desarrolla la práctica a través de los equipos de profesores que asumen la responsabilidad de aplicarla en cada centro escolar. Así, el currículo escolar resulta altamente influido por la ideología imperante en una sociedad. Son muchos los autores que han tratado con profundidad este tema; sólo reproduzco una interesante cita de Kemmis, S. (1988, 122-123): “El *currículum* escolar, como otros aspectos de la vida social, está formado ideológicamente. Así, las formas dominantes del *currículum* escolar reflejan las formas ideológicas dominantes en la sociedad. La vida y el trabajo de las escuelas puede caracterizarse en los mismos términos que la vida y el trabajo de la sociedad en general...”.

El grupo de profesionales que coinciden en el centro, junto con el alumnado y la comunidad educativa en general, crearán un estilo peculiar de funcionamiento social que, si se corresponde con los objetivos de la educación y es concordante, *en todo*, con las respuestas que pretende dar por lo que se refiere a la formación del alumnado, contribuirá decisivamente a que éste alcance un desarrollo personal integrado, coherente, sin contradicciones internas; una preparación para la vida social y laboral que le permita su incorporación crítica y participativa en la misma. De lo contrario, se forman personas inseguras, poco integradas socialmente, contradictorias, con problemas afectivos, sin medios para continuar su actualización permanente en todos los órdenes.... que, en el mejor de los casos, mediante una labor de años llegarán a superar esta problemática -aun con las deficiencias inherentes a los fallos básicos ya insuperables-, y que, en el peor, deberán continuar así, en esas lamentables condiciones, el resto de su vida. Es grande la responsabilidad de la labor educativa, mucho más de lo que se suele pensar. La sociedad presta mucha atención al sector sanitario, porque piensa, efectivamente, que de sus aciertos o errores depende, en muchos casos, que sigamos manteniendo la vida o la perdamos. Es cierto. Pero también lo es que

de la educación que recibe una persona -no sólo en el centro: en su familia, en su televisión...- depende su calidad de vida. Tener que vivir a pesar de la educación que se ha recibido resulta ciertamente costoso, a veces insoportable. Y, al fin, la meta de la educación es que la persona disponga de los recursos vitales suficientes para realizarse autónomamente; en definitiva, lo que se persigue teóricamente con la educación es que “la gente viva feliz, aunque no tenga permiso” (Siempre hay que recurrir a la poesía y a los poetas para decir con exactitud y rigor lo que queremos decir. Estos dos versos pertenecen al poema "Te quiero", de Mario Benedetti).

Estas reflexiones conducen a una conclusión final: la actuación de todas las personas que inciden en la educación, la estructura y organización del centro, sus normas de funcionamiento, su clima, el estilo de dirección, la organización del aula, los proyectos institucionales (educativo y curriculares de etapa) o el enfoque de cada uno de los elementos curriculares que se programen, deben ir en una misma dirección, deben perseguir los mismos objetivos, deben estar imbuidos por unos mismos principios y filosofía.... ya que ésta es la única manera de educar, es decir, de crear unas actitudes y una forma de pensar congruente en la persona. No se puede “predicar” lo que hay que hacer, si con los hechos se desdice lo que se aconseja con las palabras. No se puede hablar de democracia, por ejemplo, y que el alumno sienta sobre sí el más puro autoritarismo y la no consideración sistemática de sus pareceres. Si se quiere conseguir un alumno crítico, creativo y participativo, los primeros que deben responder a estas características son los profesores. En el caso que nos ocupa -los procesos de enseñanza y aprendizaje-, la metodología del profesor tiene también que estar en consonancia con las actitudes que se pretenden fomentar en el alumnado: si queremos alumnos participativos, hay que favorecer las situaciones que permitan la participación; si queremos alumnos que respeten las ideas de los demás, hay que dar oportunidad para que se expresen, argumenten y se respeten, etc.

Por lo que se refiere a la evaluación, resultará decisivo que ésta se impregne de los valores (sociales, democráticos, participativos, solidarios...) que se están desarrollando en alumnos y alumnas. No es posible hablar de democracia, de igualdad, de posibilidad de expresión, de participación, etc., y

aplicar, en paralelo, un sistema de evaluación sancionador y clasificador, que es utilizado como elemento de autoridad (¿?) por el profesorado, como poder totalitario, porque, al fin, lo que importa es "aprobar" y, ante esa situación extrema, el alumno se aviene a asumir cualquier modo de trabajo -el que más gusta a cada profesor- para conseguirlo, aunque esté en total desacuerdo con el sistema y lo considere absolutamente inadecuado. En la mayoría de los casos, los alumnos se inhiben, se desinteresan por aprender y formarse realmente: hacen lo establecido y se desentienden de lo que sería un proceso formativo auténtico. En otros casos, ni siquiera cumplen esos mínimos- se "apean" del sistema -educativo, primero; social, después- en cuanto se convencen de que les resulta imposible seguirlo.

Por ello, los comentarios realizados en el capítulo anterior como reflexión sobre los diferentes tipos de evaluación, deben tenerse en cuenta para incorporar, en cada caso, las perspectivas o enfoques de la evaluación que mejor convengan a los objetivos pretendidos. Una evaluación formativa, continua, criterial, a la que se incorpora la autoevaluación y coevaluación..., será consecuente con los principios que fundamentan una sociedad democrática, con los postulados de la política educativa y con los objetivos generales del sistema educativo, especialmente en sus etapas de educación obligatoria, importantísimas porque afectan a toda la población, que, en muchos casos, no volverá a recibir educación sistemática desde ninguna otra instancia y a la cual, por lo tanto, hay que garantizar los medios básicos para el desenvolvimiento adecuado a lo largo de su vida.

En definitiva: la educación es un todo continuo y global, y los niños y jóvenes aprenden lo que ven hacer, no lo que escuchan, especialmente si esto último es contradictorio con lo anterior. Dado que la evaluación -como ya comentamos- es un elemento que condiciona los procesos de enseñanza y aprendizaje de modo absoluto, es de especial interés que se ajuste con gran precisión a las metas educativas que se proponen para el alumnado, de modo que contribuya eficazmente a que se alcancen y no al contrario, como ocurre ciertamente en multitud de ocasiones: que impide, con su práctica diaria, la educación integral y coherente del alumnado.

EVALUACIÓN Y CAMBIO EDUCATIVO

Habitualmente, el modelo de evaluación que está previsto aplicar es lo que condiciona tanto los objetivos que se consiguen como la forma de trabajo en los centros y en las aulas, de manera que éste *dirige* virtualmente los procesos de enseñanza y aprendizaje, al igual que el funcionamiento de los centros educativos: los alumnos aprenden para “aprobar”, el COU ha modificado su sentido original y se ha convertido en una preparación para superar la selectividad, lo único importante de los programas es lo que “entra” en un examen, las familias se preocupan sólo cuando su hijo reprueba, muchos centros son considerados de calidad teniendo en cuenta como indicador exclusivo el porcentaje de alumnos aprobados o que obtienen plaza en la Facultad Universitaria que desean, etc., etc. La forma de evaluar, incluso considerada de un modo simplista y con ejemplos que se pueden calificar de lugares comunes, como los que he enumerado, está conduciendo -implícita y explícitamente- la forma de enseñar y aprender en los centros. Se convierte así la evaluación en el eje y la finalidad de la actividad educativa.

Por ello, si se quieren modificar realmente los procesos educativos hay que incidir profundamente en el concepto de evaluación del que se parte, en los objetivos que se pretenden alcanzar con ella y en los procedimientos que se utilizan para ponerla en práctica¹. Así, si se parte de un concepto de evaluación formativo, los objetivos para ella serán también formativos, al igual que las técnicas e instrumentos que se utilicen para su puesta en práctica. Todo debe contribuir a reforzar el concepto que fundamenta la acción evaluadora, pues será el único medio de alcanzar los objetivos previstos, tanto para la evaluación como para el proceso formativo del alumnado. La coherencia interna entre los planteamientos y su aplicación es un componente fundamental para lograr una actuación convincente, ante nosotros mismos y ante los alumnos y alumnas que se educan.

¹ Creo que son dos los elementos curriculares que más incidencia tienen en la consecución de los objetivos educativos: la metodología y la evaluación. No entro en consideraciones amplias sobre metodología -aunque más adelante también haré referencia a ella- porque el contenido de esta obra se centra, como es evidente, en la evaluación.

Cuando me refiero al cambio en la evaluación, lo hago, evidentemente, aludiendo al modelo tradicional de valorar los aprendizajes del alumnado casi exclusivamente mediante pruebas puntuales y escritas, controles, exámenes - llámese con el eufemismo que se prefiera-.

Este casi único procedimiento de evaluar supone dejar al margen la valoración de lo más importante en la educación -quizá porque resulte lo más difícil de valorar-, centrándose, por el contrario, en lo “medible” de alguna forma, como suelen ser los objetivos alcanzados por el alumnado y que tienen una mayor carga de conceptos frente al uso de procedimientos o asunción de actitudes.

En este sentido, Saunders, R. y otros (1989, 278) insisten en que al evaluar debe ponerse especial interés en evitar una serie de errores que se repiten de modo permanente. Entre ellos, destacan:

- Permitir que los prejuicios oculten hechos importantes.
- Emitir juicios basados en instrumentos no fiables.
- Usar equivocadamente la información numérica.
- Ignorar variables importantes porque no se sabe cómo evaluarlas o porque resulta trabajoso hacerlo.
- Permitir que los problemas de evaluación entorpezcan o paralicen los procesos de aprendizaje.

Además, hay que tener en cuenta que, en muchos casos, con el examen no se consigue ni siquiera “medir” ese tipo de aprendizajes, porque al realizar la comprobación en un tiempo determinado y generalmente corto, lo que se constata, como máximo, es *la cantidad de conceptos que un alumno ha sido capaz de memorizar y reproducir en ese momento* (ilustración I). Es decir, algo que ni siquiera llega a ser -en la mayoría de los casos- un aprendizaje real, pues se olvida rápidamente y no ha supuesto modificación alguna en las estructuras mentales o conducta de ese alumno o alumna. Ya Rudyard Kipling, en El Libro de las tierras vírgenes, planteaba esta reflexión en la educación de Mowgli: “-Un cachorro humano es un cachorro humano, y tengo el deber de enseñarle toda la ley de la Selva. -Pero ten presente lo pequeño que es -dijo la

pantera negra, que habría mimado con exceso a Mowgli si la hubieran dejado educarlo a su modo-. ¿Cómo pueden caber en cabeza tan chica todos tus largos paliques? (1977, 36).



Este argumento se refuerza con la consideración de que en la sociedad actual el aumento de los conocimientos es absolutamente inabordable por la persona individual. Por lo tanto, esta situación "en un momento histórico para la evolución de la educación a escala planetaria, en que ya "es imposible que sean importantes los infinitos contenidos" y lo relevante es la asimilación y utilización creadora de las estructuras básicas en los diversos campos de contenidos, adquiere una importancia capital" (Fernández Pérez, M.: 1988, 47). Es evidente que los objetivos de la educación varían -tanto desde la perspectiva legal como desde la perspectiva real de los intereses personales para la vida- en función del modelo de sociedad de cada época histórica; la actual, como decimos, se caracteriza -entre otras cosas- por su incremento geométrico de conocimientos y por el avance tecnológico -especialmente en el campo de la informática-, lo que debe influir decisivamente en el modelo de formación que se promueva para las jóvenes generaciones, si no se quiere

perder lamentablemente el tiempo en cuestiones que ahora ocupan un segundo plano, aunque en otros tiempos fueran básicas para la educación adecuada del ser humano.

Popper, K- y Lorenz, K. (1992, 70) argumentan en relación con la pedagogía del modo siguiente: "Nosotros intentamos las teorías y *nosotros* acabamos con ellas. De ese modo creamos nuevos problemas y nos vemos en el trance de inventar nuevas teorías, si es que podemos. Eso es, en resumen, la ciencia, y a eso se reduce toda su historia. La teoría más corriente es completamente distinta. Yo la llamo la teoría del cubo. Según ella, nuestra cabeza es un cubo con una tapa llena de agujeros, a través de los cuales se infiltra la información procedente del mundo. Ésa es también la teoría que fundamenta la pedagogía. Luego está la teoría del embudo que constituye la teoría del método de enseñanza. Al cubo se le aplica, para que no falte nada, un embudo por el que va vertiéndose el saber. A esto se reduce la teoría más usual. El hecho cierto es que nuestra pedagogía consiste en atiborrar a los niños (de respuestas, sin que ellos hayan planteado ninguna interrogante, y en no escuchar ni siquiera sus preguntas".

Complementando estas afirmaciones, Cardona, C. (1990, 151) alude a la importancia que se da, socialmente, a la cantidad de saber y al consumo de saber en estos términos: "Esa creciente distancia, en favor del saber calculador como nuevo cálculo, sobre el conocimiento directo y personal, siempre cualitativo, es justamente lo que lleva de suyo a eso que Moreno Márquez dice que "hoy más que nunca nos obsesiona: ya no se trata únicamente tanto de *calidad* del conocimiento cuanto de su *cantidad*- conocer *más*, saber *más*: consumir conocimiento, consumir saber. Nos falta la *Información*, nuevo talismán en el fin de la modernidad". Poco importa la experiencia personal de vida, si se dispone con un buen ordenador de una "base de datos", sea quien sea el que los haya "obtenido" y de qué modo, sea quien sea el que nos los proporcione". Este planteamiento, que resulta un reflejo fiel de la forma de actuar que vemos a nuestro alrededor y en la cual, por supuesto, nos encontramos todos inmersos y, en mayor o menor medida, contagiados, conduce -si se mantiene en estos términos en el campo de la educación- al desinterés por parte del alumnado en relación con lo que les suministra el

sistema educativo institucional y deriva, por lo tanto, en el denominado genéricamente "fracaso escolar". Rodari, G. (1987, 21) invierte la situación atribuyendo el fracaso a la escuela, y no al alumno; afirma que, habitualmente, se convierte el aula en un espacio donde se "adopta, año tras año, el antiguo método del suspenso, confirmando el fracaso de una escuela obligatoria que, cuando no consigue promover cultura, suspende a los chicos, si no consiguen o no quieren *consumir* la cultura, tal como viene impuesta".

Hasta tal punto llega la incidencia del examen en la actividad escolar, que el centro ha sido definido como "un lugar donde se aprueban o suspenden exámenes" (Jackson, Ph.W.: 1991, 45) (ilustración 2). Un poco más adelante, el mismo autor se hace esta reflexión: "El niño muy pequeño puede ser temporalmente engañado por tests que se le presentan como juegos, pero no pasará mucho tiempo hasta que comience a ver a través del subterfugio y comprenda que, después de todo, la escuela es un asunto serio. Lo importante no es sólo lo que hacemos, sino lo que otros piensan que realizamos. La adaptación a la vida escolar requiere del estudiante que se acostumbre a vivir bajo la condición constante de que sus palabras y acciones sean evaluadas por otros" (*Ibid.*, 50).

Si esta situación se ha venido dando hasta ahora (aunque teóricamente esté superada y en la práctica todo buen profesor haya valorado a sus alumnos en función de diversas variables) y se mantiene a pesar de los argumentos que aparecen en contra, hay que insistir en la necesidad de cambiarla si, efectivamente, se quieren hacer realidad los objetivos propuestos para la educación obligatoria, necesarios en nuestra sociedad y en la que se avecina. No cabe el realizar alguna variación en determinados elementos curriculares y dejar otros, como la evaluación, igual que siempre. Debe plantearse un

ILUSTRACIÓN 2
Los exámenes (Mafalda)



proyecto curricular de etapa coherente en sus planteamientos globales, lo que lleva al ajuste adecuado de todos sus componentes. En cuanto aparezcan contradicciones entre metodología y evaluación u objetivos y actividades, por ejemplo, es inútil el esfuerzo que se haya puesto para formular ese proyecto, ya que está fallando su base: la interrelación y coherencia de los elementos que lo constituyen.

PARA QUÉ REFORMAR LA EVALUACIÓN

Por sistematizar las razones -de carácter psicológico, pedagógico y social-, que personalmente veo incuestionables para llevar a cabo la *reforma de la evaluación*, me centraré en el comentario de tres puntos que considero esenciales para justificar esta postura:

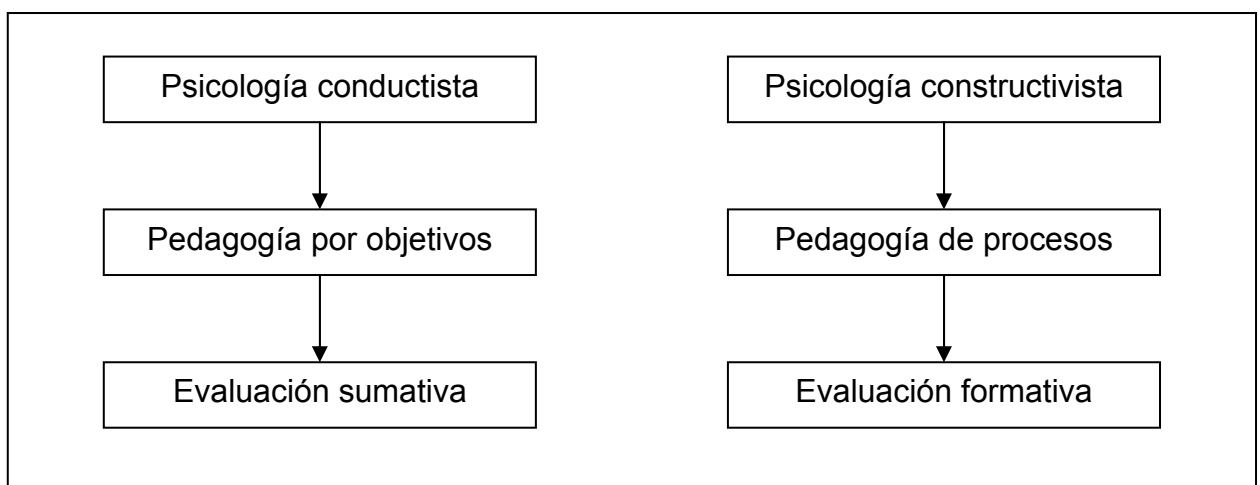
- a) *Hay que reformar la evaluación para responder a los principios constructivistas del aprendizaje.*

Con la aparición de la psicología conductista y su aplicación al aprendizaje, se llegó a pensar que con una adecuada selección de motivaciones y estímulos presentados a los alumnos, y una correcta secuencia de objetivos estrictamente operativos que marcaran detalladamente el camino que se debía seguir en todo proceso cognitivo, se podrían predecir con bastante aproximación los resultados que alcanzaría cada alumno y realizar un seguimiento perfecto de sus progresos hasta lograr que llegaran a los objetivos finales de la etapa educativa correspondiente. El seguimiento se facilitaba con la operatividad de los objetivos que, consecuentemente, los hacía fácilmente evaluables: se formulaban casi como actividades y, por lo tanto, eran observables o "medibles", en muchos casos, con pruebas fáciles de valorar. Este planteamiento conduce al desarrollo de un modelo de pedagogía por objetivos (Bloom, B.S. y cols., 1972), que lleva a un momento de gran optimismo en la educación, pues parece que se poseen todas las claves necesarias para controlar la enseñanza en todos los pasos que deben seguir los alumnos hasta alcanzar los aprendizajes previstos. No obstante, esta euforia duró pocos años, pues el sistema degeneró en modelos de enseñanza excesivamente automatizados. Por ejemplo, la cumplimentación de "fichas" como elemento de aprendizaje autónomo fue un "descubrimiento" con el cual los alumnos aprendieron extraordinariamente bien... a cumplimentar fichas, porque, salvo en los casos de los alumnos que aprenden a pesar de los modelos de enseñanza, pocos consiguieron aprendizajes reales con estos métodos y, por el contrario, se perdieron numerosos valores pedagógicos que ahora se intentan recuperar, pero que muchos alumnos quedaron sin desarrollar y para los cuales la situación resultó irreversible.

Un fallo claro del modelo conductista de aprendizaje, al pretender unificar el camino que *todos* los alumnos debían recorrer, fue esa presunción de respuesta casi homogénea que se debía dar ante determinadas motivaciones o procedimientos de enseñanza. Pero todo profesor sabe con certeza que siendo él la misma persona ante el conjunto del grupo y practicando una misma metodología, siempre hay un subgrupo al que interesa el planteamiento o la forma de trabajar y sigue bien esa unidad didáctica, otro subgrupo para el que no es significativo el tema o no conecta con el modo de

exposición inicial, y un tercero que va por delante del nivel presentado y al que hay que ofrecer trabajos complementarios por donde puedan seguir avanzando y manteniendo el interés. Estos tres niveles dentro de un grupo son bastante habituales, además de todas las particularidades que presente cada alumno individualmente considerado. ¿Por qué? Porque, evidentemente, cada persona tiene unos intereses particulares, posee unos conocimientos diferentes acerca de un tema, se encuentra en distinto momento de desarrollo -aun dentro del mismo estadio-, etc., etc. Las personas no somos autómatas en las respuestas: poseemos un campo afectivo que nos diferencia y eso obliga a la necesidad de adaptar la enseñanza a esas peculiaridades individualizadas que ya hemos comentado.

La evaluación, dentro de esta concepción del aprendizaje (descrita breve y casi simplistamente), tuvo asignada una función muy clara: comprobar los resultados obtenidos; es decir, qué cantidad de objetivos se alcanzaron y cuáles quedaron pendientes de superar (figura 11). Así, la evaluación se aplicó con una función puramente sumativa y final, sin más pretensiones que la de constatar el grado de lo conseguido para, de esta forma, aprobar o reprobado, promocionar o “repetir”.



No obstante, a pesar de este planteamiento teórico rotundo por lo que se refiere a la función de la evaluación, en el campo educativo tanto la Administración como el profesorado no han adoptado esas posturas tan tajantes y, a partir de los resultados obtenidos en cada evaluación puntual, se ha planteado la siguiente problemática: Y con los alumnos que no han alcanzado los objetivos, ¿qué se hace? La situación exige que los alumnos continúen sus estudios, y para que eso sea posible deben llegar a los objetivos primeros de manera que puedan seguir avanzando convenientemente. Por ello, habitualmente se ha propuesto como solución que el alumnado que no alcance los objetivos correspondientes a una evaluación realice, seguidamente, actividades de "recuperación". La realidad es que si se ha aplicado la evaluación después de un mes o dos de trabajo y, en ese momento, el profesor se entera de que un porcentaje de alumnos no ha realizado un aprendizaje adecuado (ilustración 3) y, por lo tanto, no ha seguido el ritmo de enseñanza marcado por él, durante el próximo periodo escolar (otro mes, o dos o tres) esos alumnos deberán "recuperar" lo no aprendido además de seguir trabajando para realizar los nuevos aprendizajes correspondientes al periodo actual. Y otra vez la realidad y el sentido común nos dicen que si un alumno ha tenido dificultades -asistiendo regularmente a clase- para aprender lo programado en un trimestre, cómo va a ser capaz de aprender el doble en el próximo. Consecuencia que se comprueba con más facilidad que lo que sería deseable: hay alumnos que a los doce años ya son indiferentes a lo que les ofrece el centro educativo y se inhiben de todo cuanto ocurre en él y, como proyección, en muchos casos, también lo hacen en el entorno social donde viven, convirtiéndose, desde muy jóvenes, en población marginada y sin perspectivas.

ILUSTRACIÓN 3

La «recuperación» (Mafalda)



Ante esta situación, tiene mucho que decir el planteamiento que tradicionalmente se viene haciendo de la evaluación, como uno de los factores importantes para corregirla.

En la actualidad, los avances en psicología han llevado a un diferente punto de partida en la comprensión de cómo se producen los aprendizajes, lo que, consecuentemente, debe modificar los planteamientos pedagógicos y didácticos si se quieren alcanzar los mejores resultados. Se adopta, desde diferentes y complementarios enfoques psicológicos y educativos (Piaget, Vygotsky, Luria, Cole, Ausubel, psicología cognitiva...), una concepción constructivista del aprendizaje, que implica la formación progresiva de la persona mediante su interacción con el ambiente. Esto supone que es su propia actividad -interna y externa-, basada en las ideas previas que posee y apoyada en sus intereses, posibilidades, motivaciones, etc., lo que irá

modificando y reestructurando sus esquemas². Por lo tanto, es fundamental la representación inicial que se posea de la nueva información más la actividad que se desarrolle en relación con ella.

Como consecuencia para la práctica educativa, se pasa a un planteamiento pedagógico-didáctico centrado en los procesos, en el que importa especialmente conocer el camino que recorre el alumno y cómo lo recorre, para detectar lo positivo y negativo del mismo, las dificultades, las posibilidades de cada uno y así poder regularlo de inmediato y ayudarlo mejor a alcanzar los objetivos pretendidos. Por ello, no es cierto que desde esta postura el educador se desentienda de los resultados -aunque ponga especial interés en los procesos-, ya que si se recorre bien el camino se garantiza la llegada a la meta, cosa que no ocurre si se fija únicamente en la meta y no atiende a los obstáculos que se presentan por el camino. "La definición, por clara que sea del objetivo que queremos alcanzar, y nuestro deseo de llegar a él, no son suficientes para conducirnos al mismo, mientras que no conozcamos o no utilicemos los medios adecuados" (Mahatma Gandhi).

Desde esta concepción se hace preciso incorporar la evaluación al propio proceso de enseñanza y aprendizaje desde que éste comienza, Con una función, por tanto, esencialmente formativa, es decir, con la pretensión de mejorarlo progresivamente y llegar a los objetivos en el máximo de situaciones posible. La evaluación sumativa, en sentido estricto, tiene aquí escaso sentido y pocas aportaciones que hacer.

b) Hay que reformar la evaluación para evaluar determinados objetivos generales.

En los objetivos generales que se formulan para la educación obligatoria en nuestro país y en cualquiera de nuestro entorno, aparecen muchos que implican la adquisición de determinados valores y actitudes ante la vida, las personas, la naturaleza y la sociedad en general. Estos valores y actitudes no

² Se entiende por esquema: "una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecida en la realidad" (Carretero, M.: 1993,21).

se aprenderán en ningún caso estudiando una lección o por el solo hecho de que el profesorado lo proponga como positivo. La asunción y ejercicio de valores y actitudes obliga a una forma de actuación, de vida, en la que éstos se practiquen día a día, por lo que se requiere un estilo común en el funcionamiento de] centro y de las aulas, de acuerdo con los que se quieran desarrollar. Su evaluación exige, por lo tanto, no un examen puntual (donde difícilmente van a aparecer con fiabilidad las metas conseguidas, ya que los alumnos, sin duda alguna, responderán lo adecuado para obtener una buena calificación: escribirán lo que el profesor quiere leer), sino la observación continuada del comportamiento del alumnado en cualquiera de las actividades que realiza en el aula, en el centro e incluso fuera de él. Ello supone, como es obvio, cambiar y ampliar los procedimientos de evaluación aludidos y transformarlos en los necesarios para que sea posible evaluar la asunción real -siempre dentro de un margen limitado de posibilidades- de valores y actitudes en el alumnado.

Un caso similar se presenta también cuando se pretenden evaluar los objetivos referentes al dominio de ciertos contenidos específicamente disciplinares, como los relativos a la comunicación oral, por ejemplo: el examen escrito queda descartado por absurdo, por lo que habrá que modificar las técnicas y los instrumentos de evaluación pertinentes (Reyzábal, M.V.: 1993).

Por lo que se refiere a los objetivos que implican a la utilización de procedimientos adecuados para el desarrollo de destrezas y habilidades, tanto manuales como intelectuales, también resultará más fiable y válido un modelo de evaluación que permita comprobar "sobre la marcha", durante los trabajos en el aula, cómo los manejan los alumnos, y no limitarse a una comprobación puntual -en un examen- donde, por múltiples circunstancias, un alumno puede fallar o no dar el rendimiento adecuado a las posibilidades puestas de manifiesto a lo largo de su proceso de aprendizaje.

c) Hay que reformar la evaluación para alcanzar los objetivos propuestos y dar coherencia a los elementos curriculares.

Continuando con el razonamiento anterior, para alcanzar esos objetivos se hace preciso también modificar la metodología tradicional basada, casi exclusivamente, en la exposición del profesor y el estudio del alumno. Si ese alumno ha de ser participativo, respetuoso de las ideas de los demás, crítico, creativo, autónomo..., la metodología debe favorecer situaciones en las que se practiquen estas actitudes de modo habitual; o sea, que habrá que proponer actividades mediante las cuales se puedan desarrollar, regular y valorar convenientemente los valores y actitudes promovidos. Como es lógico, después de practicar una metodología activa, participativa, etc., en la que se ha anticipado que se valorará el grado de participación, el respeto mutuo, la autonomía en el trabajo, la crítica constructiva y superadora de algunas situaciones.... no resulta coherente evaluar esas conductas en una situación aislada, con una prueba puntual y descontextualizada. En primer lugar -al margen de otras consideraciones- porque de este modo es imposible evaluar los objetivos comentados; en segundo lugar, porque como lo importante es lo que se evalúa, el profesor que actuara de esta forma no podría volver a proponer esa "participación" no valorada, ya que sus alumnos se desentenderían de la actividad correspondiente para centrarse exclusivamente en lo que luego se les iba a pedir en la prueba.

Si, como acabo de decir, lo que realmente se valora en la enseñanza es lo que se evalúa, para favorecer el desarrollo de actitudes, hábitos, normas y valores positivos y alcanzar los objetivos generales de la educación obligatoria será imprescindible evaluar la adquisición y asunción de esos contenidos. De lo contrario, en pocos años éstos habrán desaparecido del currículo de los centros educativos. Por ello, si no se reforma la evaluación se corre el riesgo claro de olvidar la importancia de las actitudes y valores, es decir, lo más valioso de la educación aunque resulte lo más difícilmente evaluable.

Por otra parte, entre las capacidades que debe alcanzar el alumnado en su educación, se encuentra la de "valorar" (ideas, actuaciones, patrimonio, cultura, situaciones sociales, etc.). Y este valorar sólo se consigue valorando - como ya decíamos antes en relación con las actitudes-. Por ello, será interesante introducir prácticas de autoevaluación y coevaluación entre los

alumnos, para que, además de valorar cuestiones externas a él, practique también esta capacidad en relación consigo mismo.

¿EVALUACIÓN CUANTITATIVA O CUALITATIVA?

La tendencia cuantitativa de la evaluación aplicada al campo educativo ha tenido y tiene, como ya quedó indicado, una gran tradición y arraigo, debido, por un lado, a su procedencia del campo empresarial y, por otra, a que, efectivamente, para estudios que pretendan generalizar resultados y ser aplicados a grandes poblaciones mediante muestras significativas, es necesario utilizar métodos experimentales y cuantitativos.

El mundo de la empresa tiene unos planteamientos económicos y un modelo de organización en los cuales encajan perfectamente valoraciones de tipo cuantitativo, pues son las adecuadas para determinar el grado de rendimiento que se consigue. Las cifras generales son expresivas del avance o retroceso que se va produciendo. Estos resultados se ponen de manifiesto, lógicamente, con números, ya sean éstos una expresión de porcentajes, coeficientes, datos económicos, etc.

Lo mismo ocurre cuando lo que se evalúa en el sistema educativo son procesos ya acabados y se desea conocer el resultado obtenido; es decir, cuando se valoran productos (evaluación sumativa). Suelen referirse a datos que resulten generalizables al conjunto del sistema y que deben servir para tomar decisiones de gran alcance en la Administración educativa; por ejemplo: resultados académicos del alumnado curso a curso, resultados por áreas o materias de aprendizaje, abandono escolar, índice de faltas del profesorado, etc. Al ser información estadística también se expresa numéricamente (coeficientes, porcentajes, etc.) y, utilizando para su obtención los métodos apropiados, se garantiza la objetividad y posibilidad de generalización de los datos. Por lo tanto, esta evaluación es un buen sistema para la toma de medidas, casi siempre a largo plazo, con incidencia o repercusión en todo el sistema educativo.

No obstante, en los diferentes ámbitos de actuación que abarca el sistema escolar, no siempre es conveniente ni aplicable la evaluación bajo un

prisma exclusivamente cuantitativo y numérico. Esta situación de inadecuación se presenta cuando es preciso evaluar procesos (evaluación formativa), cosa que ocurre en la mayor parte de las situaciones educativas, en mayor o menor medida. Es el caso que se refleja en el apartado anterior: se obtienen datos numéricos que ponen de manifiesto, por ejemplo, unos resultados escolares muy bajos, inaceptables para el sistema educativo. Por lo tanto, hay que tomar decisiones para resolver el problema. ¿Qué hacer? Si nos atenemos con exclusividad a la información estadístico-numérica obtenida no es posible hacer nada, no se pueden tomar decisiones en ningún sentido porque no se conoce qué es lo que está fallando, en qué momento del proceso se están dando determinadas dificultades que impiden conseguir los resultados previstos. Los números no dan cuenta de los porqués. Como dice René Thom³(1993, 117-118): “La matemática es la ciencia en la que no se sabe ni de qué se está hablando ni si lo que se dice es cierto”. Esto lleva a que, incluso después de haber realizado un estudio cuantitativo en el campo de la educación, si se quieren tomar las medidas consiguientes, es imprescindible complementarlo con un estudio cualitativo que explique, descriptivamente, lo que está ocurriendo, por qué es eso así, dónde falla el sistema, etc. De lo contrario, las medidas adoptadas pueden dirigirse hacia falsas soluciones, pueden suponer el cambio de unos errores por otros y, por lo tanto, no resolver las cuestiones planteadas.

En el mundo de la empresa, actualmente, tampoco se realizan valoraciones cuantitativas con exclusividad. Son muchos los empresarios que se proponen mejorar los resultados mediante la mejora de los procesos, y para ello están aplicando evaluaciones parciales al trabajo de los empleados, casi siempre asociadas a procesos de formación, con lo cual, antes de que se produzca una bajada de rendimiento ya han tomado las medidas oportunas para salvar las disfunciones aparecidas en el camino y que la empresa continúe funcionando de la mejor manera posible.

³ René Thom es un eminente matemático nacido en Francia, en 1923, y al cual le fue concedida la Medalla Fields en 1958.

Como se ve, las posiciones cuantitativa y cualitativa se van acercando por las mismas imposiciones de los estudios que se llevan a cabo y las finalidades que se proponen con ellos. Con visiones parciales o sesgadas de un problema es imposible resolverlo. Siempre hay que utilizar y aplicar cuantos elementos resulten válidos para llegar a la mejor solución.

Hemos planteado hasta aquí la evaluación cualitativa como complementaria de la cuantitativa. Pero si nos centramos en la evaluación de aprendizajes que estamos tratando, hay que convenir que la evaluación cuantitativa tiene poco o nada que decir si se quiere que esta evaluación se aplique fructíferamente, obteniendo de ella todas las virtualidades que permite. En primer lugar, porque en el aula hay que evaluar procesos; en segundo, porque las decisiones que hay que tomar deben tener carácter inmediato; en tercero, porque la cantidad como expresión de un aprendizaje no significa nada o, peor aún, conduce hacia un modelo de ¿aprendizaje? poco recomendable: "Soy alérgico a los tantos por ciento. Precisamente porque entiendo que el tema central es la persona, que es siempre irrepetible, y no contabilizaba" (Cardona, C.: 1990, 35). Es decir, que la evaluación de carácter cualitativo/descriptivo (figura 12) resulta imprescindible para la evaluación de los procesos de aprendizaje, en un sentido educativo con todo el valor que encierra el término.

Cuando en el capítulo III quedaron descritas las funciones de la evaluación, ya se aclaraba la pertenencia de la evaluación formativa para valorar los procesos de aprendizaje. Evaluación formativa que, para cumplir la finalidad que tiene encomendada (mejorar el proceso que evalúa) debe desarrollarse de acuerdo con un modelo cualitativo que permita describir con amplitud las situaciones e informar de las mismas a todos los implicados en ese proceso. Si no informa de manera comprensible para todos, es imposible que facilite la mejora de los afectados, porque no conocerán en qué deben superarse, qué están haciendo bien, cuál es el camino adecuado para seguir, etc. Esto supone un seguimiento paulatino del proceso que tiene lugar, en el que no caben planteamientos cuantitativos, numéricos, generales, finales... Son estrategias imposibles de aplicar en un pequeño grupo y, más aún, en el progreso y desenvolvimiento de cada individuo.

No todo es cuantificable ni medible en la educación, ni conviene que lo sea. Lo más importante de la formación de una persona es, precisamente, lo que no se puede "medir", lo más difícil de valorar. Pero no por ello se puede dejar de lado. Hay que esforzarse en que el alumnado "aprenda a ser" y hay que lograr una valoración válida y adaptada a los requerimientos de esos aprendizajes.

En definitiva, concluimos que no es desechable ninguno de los planteamientos comentados (cuantitativo y cualitativos, sino que, de acuerdo con lo que refleja la figura 12, habrá que utilizar uno u otro en función de los datos que se precisen y la finalidad que se pretenda. Y, como decimos, en muchas ocasiones será necesario aplicar ambos enfoques para llegar a la toma de decisiones más completa y adecuada a la situación.

FIGURA 12

Evaluación cuantitativa y cualitativa

<i>Evaluación cuantitativa</i>	<i>Evaluación cualitativa</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Carácter objetivo • Expresión numérica • Datos generalizables • Toma de medidas a largo plazo 	<ul style="list-style-type: none"> • Carácter subjetivo • Expresión descriptiva • Datos particulares • Toma de medidas inmediata

Dicho esto, desembocamos en la necesidad de reflejar la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma descriptiva: con palabras, no con números, si queremos que cumpla totalmente su función formativa.

Como ya hemos anticipado, y ahora concretamos, el paso de la evaluación del mundo empresarial al mundo educativo ha tenido repercusiones

positivas, pero también negativas. De forma resumida, la incidencia más clara se ha dado en tres facetas:

- a) La división del trabajo en especialidades.
- b) La interpretación de que debe aparecer una relación directa entre inversión y producto.
- c) La plasmación numérica de los resultados.

Los dos primeros puntos ya han sido comentados: el primero como consecuencia positiva para el avance de las ciencias pedagógicas; el segundo, a mitad de camino, porque si es cierto que la educación precisa importantes inversiones, también lo es que con esa única medida no se garantizan unos mejores resultados. El tercero lo abordamos en este momento.

La tradición y la historia han marcado el camino de la evaluación y han encasillado su expresión en la forma numérica, que, por ello, tiene un asentamiento y un peso entre los docentes que no posee, hasta ahora, la expresión descriptiva de los resultados del aprendizaje.

¿Por qué se defiende de manera tan apasionada, en muchos casos, la expresión numérica de la evaluación del alumnado? Fundamentalmente, porque se piensa que, además de ofrecer información suficiente acerca del progreso individual del alumno:

- El número es más objetivo.
- Su interpretación es unívoca cuando ésta debe realizarse por parte de muchos receptores (ya sean profesores, familiares o alumnos).

En contra de estos argumentos, yo creo que la subjetividad de la evaluación se puede presentar en ésta tanto si se expresa con números como si se expresa con palabras (incluso más en el primer caso); que el número no ofrece información suficiente (desde un punto de vista profesional, no solamente social) en cuanto al momento de aprendizaje en que se encuentra un estudiante; y que su interpretación es imposible por parte de quien recibe esa exclusiva información, y, en algunos casos, incluso para el que la ha otorgado después de pasado cierto tiempo.

Vamos a considerar cada uno de estos razonamientos.

La objetividad del número

Para que una calificación numérica sea absolutamente objetiva debe ser adjudicada reuniendo una serie de requisitos previos que son igualmente necesarios en la evaluación descriptiva, ya que, de lo contrario, tanto la una como la otra podrán estar sesgadas en algún sentido.

La aureola de objetividad le viene al número por su aplicación a evaluaciones de enfoque cuantitativo; pero es un error pensar que, utilizado en otros ámbitos de la evaluación -como puede ser la valoración de actividades o trabajos de clase, o la valoración de procesos,- el número sigue manteniendo la característica de objetividad, que le viene no por la forma de expresión, sino por el proceso mediante el cual se ha llegado a ella. Por eso, un número puede ser absolutamente subjetivo. Igual que una frase. Veamos: si para llegar a la calificación de un ejercicio se han sentado unos criterios de corrección y, apoyándose en ellos, se realiza un análisis de contenido riguroso y, después del mismo, se valora el ejercicio con un número, ese número podrá ser objetivo. También lo será si el ejercicio lo corrigen al menos dos personas y contrastan los resultados para llegar a una valoración conjunta y aceptada por ambas. Igualmente, la misma persona puede corregirlo dos veces y ajustar su valoración después de haber evaluado el conjunto de trabajos. De lo contrario, el número puede ser, incluso, más subjetivo que la valoración descriptiva, porque como no "dice nada" que los demás puedan entender claramente, el evaluador se escuda tras él para justificar cualquier juicio, sea éste positivo o negativo. Las explicaciones se buscan y se encuentran -con toda seguridad- posteriormente. Si ese juicio se expresa mediante una serie de frases, cualquier receptor ajeno al proceso evaluador comprende perfectamente lo que se ha conseguido y lo que no, y puede mostrar su conformidad o disconformidad con el juicio emitido; lo cual permite una evaluación más objetiva, más justa y mejor aceptada por los evaluados.

Además, si ya es un riesgo trasladar el contenido de un ejercicio a unas conclusiones de evaluación acerca de la consecución de determinados objetivos, más lo es aún cuando hay que dar un segundo paso: trasladar el mayor o menor logro del objetivo a su concreción -simplista- en un número. Es imposible expresar con una cifra la riqueza de información que se puede tener

acerca de la formación de un alumno o alumna en todas las facetas de la personalidad que se van desarrollando durante este proceso educativo.

Por citar unos ejemplos de esta falta de objetividad que comentarnos al expresar con números la valoración de lo conseguido por un estudiante, tenemos constancia de que un mismo ejercicio puede obtener calificaciones distintas en función de quién lo haya corregido. Es ya una práctica adoptada habitualmente, que en los exámenes de oposiciones se descarten las puntuaciones que presentan una diferencia mayor de tres puntos. Igualmente, el mismo profesor valora más o menos un trabajo según el nivel general del grupo -evaluación normativa-, como ya comentamos en su momento.

¿Por qué se producen estas situaciones? Porque si valora únicamente un evaluador, sin referencias externas -criterios- y rigurosas para ello, lo hará siempre:

- En función de sus criterios personales.
- En función del nivel de exigencia que tenga en su programación (lo que piense que un alumno debe dominar en ese curso determinado).
- En función de lo que ese evaluador conozca del tema trabajado.
- En función del nivel del grupo.
- En función de sus circunstancias personales -estado físico, anímico, situación laboral, etc.- en el momento de valorar.

En el primer lugar de estos motivos aparecen los criterios personales del evaluador. Podría pensarse que estos criterios son rigurosamente objetivos, con lo cual estaría garantizada la valoración que se haga del objeto evaluado, en este caso unos aprendizajes concretos. Pero cuando citamos este punto como fuente de subjetividad lo hacemos partiendo del principio de que, incluso con la mejor voluntad y el mejor planteamiento evaluador, la persona no percibe objetivamente, sino que lo hace de acuerdo con múltiples condicionamientos ya adquiridos, con el sistema de valores propio y del entorno en el que se desenvuelve, y con los conocimientos y estructuras mentales desarrollados.

En este sentido, Ornstein, R. (1994, 118-119) describe la siguiente experiencia: "Un fenómeno psicológico importante es el efecto de anclaje, es decir, el efecto que tiene la información sobre la percepción posterior. En un experimento se dieron a los sujetos pesas pesadas (de 400 a 600 g) y ligeras (de 100 a 300 g) para que emitieran un juicio. Luego se hizo cambiar de lugar a la mitad de cada grupo. Quienes cambiaron las pesas pesadas por las ligeras estimaron que estas últimas eran más ligeras de lo que creían quienes habían levantado pesas ligeras todo el tiempo. Muchas de estas comparaciones afectan al juicio: es posible que percibamos que un sobre que pesa lo mismo que una maleta pesa más porque hemos determinado un nivel adaptativo basado en el tamaño pequeño del sobre, con el que comparamos el peso".

Igualmente, Lamo de Espinosa, E. y otros (1994, 95) recogen en su obra las siguientes ideas: "La psicología de la percepción se ha ocupado mucho de este tema y sus resultados parecen confirmarlo. Así, Bruner y Postman (1948) trataron de mostrar cómo y por qué lo que uno ve y observa es inevitablemente lo que uno selecciona de una infinitud de perceptibles potenciales". A partir de esta afirmación casi weberiana demostraron empíricamente que "los valores personales son determinantes demostrables de lo que el individuo selecciona perceptualmente de su ambiente llegando a definir tres mecanismos a través de los que esta selección opera...".

Por ello, hay que concluir que es imprescindible tomar todas las precauciones antes de emitir un juicio de valor acerca de la evolución de una persona, y no intentar simplificarlo hasta el punto de que no responda a la realidad y que, incluso, pueda deformarla. Se corre el riesgo de caer en la denominada "matematización de la cultura", es decir: "la creencia de que todo puede ser matematizado sin residuos confundiendo matematización con conocimiento" (Lamo de Espinosa, E. y otros: 1994, 44). No puede identificarse conocimiento con ciencia y negar, así, el valor de saber a todo lo que no es ciencia o no puede traducirse en expresión numérica.

Es evidente que este conjunto de razones inciden fundamentalmente en la valoración mayor o menor del aprendizaje de un alumno. Ampliaremos los aspectos relacionados con la subjetividad en el apartado siguiente, para completar estos comentarios.

La información que ofrece el número y su interpretación

Por otro lado, en la evaluación procesos de aprendizaje o enseñanza, un simple número no ofrece prácticamente ninguna información sobre el momento de evolución en que se encuentra la persona que se forma.

Veámoslo con algún ejemplo del trabajo diario en el centro y en el aula. Si llega un alumno nuevo a un grupo y la información que aporta sobre sus aprendizajes es un boletín donde aparece: Lengua y Literatura: 6 (o Bien, es indiferente). Matemáticas. 5 (o Suficiente), etc., el profesor que debe comenzar a trabajar con él no sabe en absoluto qué aspectos del área domina ese alumno y en cuáles necesita reforzar sus aprendizajes. Puede interpretarse que, en función de la programación del profesor precedente, el alumno había alcanzado lo básico para continuar sin graves dificultades. Pero, primeramente, la programación de ese profesor no tiene por qué coincidir con la del actual (más aún con un sistema educativo que acepta la flexibilidad y apertura del currículo y, por lo tanto, diferentes secuenciaciones de objetivos y contenidos); en segundo lugar, el alumno ha alcanzado unos aprendizajes básicos y le quedan por dominar otros tantos (del 5 al 10 hay un amplio margen de aprendizaje), que no se sabe cuáles son; en tercer lugar, en esa evaluación escueta habrán incidido numerosos factores personales -salvo que se nos aclare lo contrario-, según venimos comentando, que no es posible conocer para encuadrar adecuadamente la información que se recibe del alumno. En síntesis: con una calificación no descriptiva, un profesional no conoce la situación de aprendizaje del estudiante evaluado. Debe, por tanto, comenzar por realizar una amplia y profunda evaluación inicial de las diferentes facetas del área, para determinar qué es lo que domina y dónde necesita reforzar y ampliar sus aprendizajes.

Otra cuestión es que se nos argumente que socialmente el número o la calificación simple de aprobado o reprobado exprese todo cuanto interesa saber a muchas de las familias del alumnado, o al propio alumnado, pues es cierto que, en muchos casos, se estudia para aprobar y sólo se plantea un conflicto personal o familiar cuando se reprueba. Mientras esto no ocurre, es indiferente cómo se esté aprendiendo o dejando de aprender, formando o deformando a la persona. Pero esto no es una razón válida para un profesional

de la educación que debe llevar a cabo una labor formativa continua y asentada en principios psicopedagógicos sólidos.

Por otra parte, en la actualidad, cuando se produce un cambio de centro por parte de un alumno que no ha finalizado una etapa educativa (si la hubiera terminado y superado habría que suponer que había alcanzado los objetivos propuestos para ella), se exige que se emita un informe en el que aparezcan: el grado de consecución de las capacidades enunciadas en los objetivos generales de la etapa y de las áreas, el grado de asimilación de los contenidos de las diferentes áreas o materias, las valoraciones parciales del aprendizaje que se hubieran emitido y la aplicación, en su caso, de medidas educativas complementarias. Esta completa información que se solicita para que sea trasladada al nuevo centro es difícil -por no decir imposible- simplificarla en unas cifras, por muy expresivas que algunos quieran verlas.

Nos encontraríamos en una situación similar en los casos en que un alumno precisa de medidas especiales de adaptación o diversificación curricular o simples refuerzos educativos para algunas facetas de su aprendizaje. Estas medidas hay que tomarlas sobre datos concretos, claros, bien descritos..., porque hay que elaborar un programa individualizado para el estudiante. Con la evaluación expresada numéricamente sería imposible realizar ese programa de manera que se produjera la regulación de su proceso de enseñanza y aprendizaje para que superara los fallos específicos en su formación.

Se plantea un problema añadido en la situación social y educativa del momento actual. Tal y como se han promulgado los decretos de currículo en España, aparecen contenidos relacionados con actitudes, valores y normas que se deben enseñar, que los alumnos deben aprender y que, por lo tanto, también se deben evaluar. Si ya es incomprensible un “7” en el área de Lengua y Literatura⁴, resultaría grotesco afirmar que un alumno ha obtenido un “7” en solidaridad, sinceridad, respeto a las ideas de los demás, etc. (ilustración 4).

⁴ ¿Qué significa un “7”? ¿Que domina bien la comunicación oral y presenta algún déficit en la escrita? ¿Que posee bastantes conocimientos literarios y pocos lingüísticos? ¿Que se expresa bien por escrito y deficientemente de forma oral? ¿Que tiene alguna falta de ortografía? ¿Que

Evaluación de las actitudes (Mafalda)



Por último, hemos aludido antes a la incapacidad del número para ofrecer información de cómo se está produciendo el proceso de aprendizaje del alumnado. En el mejor de los casos, facilita una información acerca de un resultado, pero dice muy poco del camino recorrido por el alumno para llegar a él. Es decir, el número servirá, como máximo, de llamada de atención, de alerta, pero sin dar explicaciones de qué y por qué se está llegando a ese rendimiento final. No es necesario que yo aporte ejemplos significativos de esta situación, cuando Fernández Pérez, M. (1988, 160-169) los tiene perfectamente descritos. Un ejemplo tomado de su obra alude a un problema matemático realmente expresivo: "Supongamos una simple suma de ocho sumandos, todos ellos de más de cinco cifras. Supongamos que veinte alumnos han coincidido en el mismo error curiosamente: todos ellos han puesto en la tercera cifra de la suma/resultado, comenzando por la derecha, la cifra de las centenas, un 6 en vez de un 7. Probablemente la brutalidad tosca y acientífica, superficial, irreflexivo y burda del profesor/corrector de turno,

le falta variedad en el vocabulario para poder alcanzar mejor calificación? ¿? Los interrogantes pueden ser infinitos y el número no ofrece respuesta alguna.

diagnosticará a todos los alumnos el mismo dictamen: una "M" (mal), sin más especificación o análisis, y propondrá a todos el mismo tratamiento: repetir la suma (o hacer otras tantas). Pues bien, no hace falta mucha imaginación para advertir que el error de ese 6 en lugar de la cifra correcta, el 7, puede ser debido a veinte procesos mentales diferentes (...), cada uno de los cuales, para ser destruido, requeriría intervenciones técnico-didácticas cualitativamente distintas, ya que se trata de errores de tipo cualitativo diferentes (...). Por ejemplo:

- Un alumno puso 6 en vez de 7, porque se olvidó de sumar las que se llevaba de la columna anterior;
- Otro alumno puso 6 en vez de 7, porque no sabía que hay que sumar las que se llevan; (...)
- Otro alumno, porque padece una ligera miopía y confundió en la columna anterior un 3 con un 8; (...)
- Lo más grave de todo: un alumno de los veinte "acertó" y fue calificado por su profesor/corrector disparatadamente con, una "B" (Bien), porque se equivocó dos veces, en vez de una, como la mayoría de los compañeros (...)"

Parece incuestionable que la evaluación de procesos hace necesario un modelo de evaluación más amplio, más comprensivo, que extienda sus técnicas y sus instrumentos de valoración y que, además, exprese sus resultados mediante la descripción explícita de lo que se ha alcanzado y lo que está pendiente, y de las causas de un rendimiento concreto o las dificultades que presenta el alumno evaluado.

¿PUEDE SER OBJETIVA LA EVALUACIÓN?

Después de las afirmaciones que venimos haciendo en torno a las características que debe poseer todo proceso de evaluación pretendidamente válido y fiable, de manera que sus conclusiones y juicios sirvan realmente para ajustar la enseñanza a los modos de aprender peculiares del alumnado, resulta obvio que, como también hemos indicado ya, se hace imprescindible ampliar y

complementar el examen como medio más importante de comprobación de aprendizajes con otras técnicas e instrumentos para la recogida e interpretación de datos procesuales, que permitan valorar todo lo esencial en la formación armónica del estudiante.

De acuerdo con lo expuesto hasta ahora, es incuestionable que la observación, por ejemplo, o la entrevista, van a ser dos técnicas con las que se facilitará una extensa y profunda captura de información en torno a todo tipo de aprendizajes, especialmente los referidos al dominio de procedimientos o destrezas y los que implican asunción de actitudes y valores.

En este sentido, y siempre que aparece la observación como técnica (y aparece incluida en casi todas las demás) se cuestiona la validez de la evaluación que se realice, argumentando que los datos obtenidos pueden estar sesgados fuertemente por la persona que lleva a cabo la observación, ya que está comprobado que la subjetividad es un factor que impregna prácticamente la totalidad de las actuaciones humanas cuando éstas no se someten a un método experimental y científico que impida el vuelco de la propia personalidad en la interpretación de unos resultados y, por lo tanto, en el juicio evaluador que se emita.

Pero refiriéndonos a la evaluación de procesos de formación humana no es posible evaluar con métodos experimentales: hay que decantarse obligadamente por métodos no experimentales (Cohen, L. y Manion, L.: 1990) como el etnográfico (Goetz, J.P. y LeCompte, M.D.: 1988), el estudio de casos (Pérez Serrano, G.: 1994), la investigación-acción (Elliott, J.: 1990, 1993), etc., que permitan planteamientos eminentemente cualitativos, ajustados a las facetas humanas que se van a valorar precisamente porque utilizan técnicas procedentes del campo de la antropología, apropiadas a estos tipos de investigaciones y evaluaciones.

Por ello, es obligado contar con el factor de la subjetividad al plantear el proceso evaluador, ya que, si bien es cierto que esa subjetividad va a influir en las valoraciones que se hagan -cosa que ocurre habitualmente en la evaluación diaria de nuestra vida y de las personas que tratamos-, en el terreno profesional se deberá procurar compensar con la aplicación de las técnicas necesarias de modo que se asegure al evaluado la mayor objetividad posible

en los juicios emitidos sobre él, además de garantizar que con los datos obtenidos es posible regular paso a paso el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje. Si no fuera de este modo, fracasaría el sistema educativo de modo global, pues las decisiones se tomarían con base en datos falsos o no suficientemente fiables y los objetivos previstos no se alcanzarían.

Como antes vimos, la plasmación numérica de los resultados no garantiza su objetividad. Ojalá se resolviera este problema con la adjudicación de un número a una valoración. Pero la influencia de la subjetividad se da tanto o más cuando el resultado se expresa en número que cuando se expresa con unas frases; al primer caso, además, hay que añadirle los problemas ya expuestos anteriormente. Una valoración numérica es absolutamente objetiva cuando deriva de la corrección de una prueba, con respuestas cerradas -con mayor o menor número de contestaciones entre las que elegir-, a las cuales se asigna "x" puntuación por cada acierto. Pero hay que convenir en que esa valoración no se refiere al proceso mediante el cual el alumno ha llegado a ese resultado, que habitualmente se refiere al dominio de contenidos conceptuales, y en que para corregir este tipo de pruebas no es necesario un educador: las corrige con mayor precisión y rapidez una computadora con un programa apropiado.

¿Somos subjetivos al evaluar? Parece que podemos asegurar que sí. Que lo somos en cualquier orden de cosas en que actuemos. Al evaluar al alumnado, también aparecerá una cierta tendencia subjetiva en el momento de emitir nuestros juicios. ¿Es negativa la subjetividad? En principio, no. En muchas ocasiones precisamente lo que le pedimos a un evaluador es su opinión personal, su valoración en función de su propia ideología y de los conocimientos que posee, para después tamizarla desde nuestra óptica y aplicar unas u otras soluciones obtenidas por diferentes vías.

Como expresa perfectamente F. Tonucci en la ilustración número 5, el profesor o la profesora van a evaluar mejor al alumno que más se aproxime a los valores propios y a los valores del entorno, todo lo cual desembocará en los objetivos que el docente se proponga conseguir con sus alumnos, es decir, el modelo de persona que considera más adecuado en función de la sociedad en que está y de su propia forma de ser. Con la mejor voluntad e intención de

formar personas idóneas para el medio social en que se insertarán a medio plazo.

ILUSTRACION 5

La evaluación

(Tomado de: *Con ojos de niño*, de F. Tonucci. Barcelona, Barcanova, 1989)



Ahora bien, resulta obvio que no es aceptable una evaluación de alumnos donde la subjetividad se ponga de manifiesto de manera tan evidente y, por lo tanto, que la valoración de un profesor pueda llegar a condicionar el proceso de aprendizaje de un alumno, para bien o para mal. Es, como digo, un planteamiento inadmisibile.

¿Cómo contrarrestar el efecto inmediato de nuestra subjetividad? Solamente hay un procedimiento válido, que se viene utilizando en los estudios de ciencias humanas y que se ha convertido en la garantía de objetividad en las investigaciones y evaluaciones de carácter cualitativo: la triangulación. Una

técnica de análisis de datos, en la que profundizaremos en el próximo capítulo, y que supone el contraste de los mismos, bien porque se hayan utilizado diferentes técnicas, fuentes, instrumentos, etc., bien porque la evaluación sea colegiada y resulte posible la puesta en común de varios evaluadores y el aval, por lo tanto, de que la información obtenida es fiable. Digamos que los juicios subjetivos de varios evaluadores convierten el resultado en objetivo. Como dicen Lamo de Espinosa, E. y otros (1994, 94): "La subjetividad definida por el universo del lenguaje sería así no una subjetividad cualquiera, privada, sino una subjetividad pública, compartida y en consecuencia objetiva". Varias subjetividades coincidentes alcanzan un grado de objetividad aceptable, desde un punto de vista profesional.

Este planteamiento es el denominado intersubjetivismo, y se fundamenta en el acuerdo entre observadores. "Según esta definición, la objetividad se consigue cuando se dispone de observadores que estén de acuerdo en lo que ven (repetición de observaciones). Se acepta lo que acuerda un conjunto de personas. Todo lo que no se observe a menudo, se presume que es meramente subjetivo. Ésta es la idea cuantitativa de la objetividad..." (House, E.R.: 1994, 200). Scriven (1972), como ya dijimos, critica esta concepción de la objetividad, pues equipara el método de verificación con la verdad. Por ello defiende otra noción de objetividad que depende más de la calidad de la idea que de la cantidad de personas que la defienden, denominando esta concepción "sentido cualitativo de la objetividad. En cierto modo, así es, y habrá que procurar aunar ambas vías para llegar a informaciones realmente objetivas. Pero, no obstante, cuidando la metodología de la aplicación e incorporando la intervención de las propias personas observadas o evaluadas, los resultados que se están obteniendo con su utilización están siendo suficientemente fiables y válidos.

Si, como acabamos de decir, se incorpora a los procesos de evaluación la autoevaluación aportada por el propio alumno como un elemento más de contraste con lo observado externamente por el profesorado, creo que el juicio al que se llegue contará con la garantía suficiente -y la aceptación por parte del afectado- de validez, justicia y objetividad, y constituirá un elemento axial de la

educación, pues contribuirá eficazmente a la función formativa que le hemos asignado.

QUÉ DEBE CAMBIAR EN LA EVALUACIÓN

El concepto de evaluación que aparece hasta aquí requiere la modificación de algunos aspectos en la práctica evaluadora concreta (los más generales ya quedan comentados) en relación con distintos ejes en torno a los cuales se desarrolla. De modo sintético, y a manera de resumen de lo expuesto hasta ahora, destacamos los más importantes.

- *El objeto de la evaluación:* Se amplía considerablemente lo que debe valorarse a partir de esta concepción evaluadora.

En primer lugar, hay que cambiar la mentalidad de que lo evaluable es la cantidad de contenidos conceptuales que han adquirido los alumnos. No es así. El referente de toda evaluación son los *objetivos* que se deben alcanzar (en cada unidad didáctica, en cada área o materia, en cada etapa), y éstos implicarán la adquisición de aprendizajes diversos, relacionados tanto con los contenidos conceptuales, como con los procedimentales o los actitudinales.

En segundo lugar, no son únicamente los aprendizajes del alumnado lo que debe evaluarse, sino que es imprescindible valorar también los *procesos de enseñanza*, pues de éstos dependerá en buena parte el adecuado progreso de los estudiantes. *La práctica docente*, por lo tanto, habrá de evaluarse como elemento primordial de estos procesos.

Por último, hay que iniciar la evaluación interna del *funcionamiento del centro*, si se quiere que, efectivamente, éste avance en su coordinación y en la calidad educativa que ofrezca: evaluar la aplicación del proyecto curricular puede ser un buen modo de comenzar con esta práctica.

- *Los agentes evaluadores:* Con la adopción de un modelo evaluador esencialmente formativo, ya no es sólo el *profesor* el que evalúa al alumno, sino que es importante implicar al propio *alumno* en su evaluación de manera que adquiera un mayor protagonismo en su proceso formativo.

Igualmente, pueden incorporarse a la práctica del aula actividades de coevaluación, en las que se evalúe entre todos el trabajo desarrollado durante un tiempo determinado o en un tema concreto.

Si hacemos referencia a la evaluación de los procesos de enseñanza o del funcionamiento del centro, los agentes evaluadores se ampliarían al conjunto del profesorado e, incluso, a todos los *integrantes de la comunidad educativa*, aunque fuera parcialmente o para aspectos específicos de esta evaluación.

Por otro lado, es importante destacar que, aun en los casos en que deba ser el profesorado el que evalúe a los alumnos y alumnas, esta evaluación deberá ser colegiada siempre que sea posible. Para llegar a ese contraste de "subjetividades" al cual hemos aludido en este capítulo, resulta imprescindible la captura, análisis de datos y valoración de los mismos por parte de más de una persona. Se complementarán así las diferencias de percepción que pueden darse en torno a un mismo hecho y las diversas evaluaciones que se realicen en éste.

- *Los tipos de evaluación:* En función de la finalidad con la que se aplica la evaluación, este modelo se decanta claramente por la aplicación de una evaluación *formativa*, encaminada a mejorar los procesos y alcanzar así mejores resultados y nunca a "etiquetar" sujetos.

Sin embargo, dentro de este modelo evaluador se integrarán los demás tipos de evaluación ya comentados. Así, según el momento en que la evaluación se aplique, podrá ser *inicial, procesual o final*: para detectar la situación de partida, valorar el desarrollo del proceso y decidir los resultados conseguidos, respectivamente. Todas ellas son necesarias por los datos que aportan en cada situación, válidos para comenzar la actividad, regular su evolución y comprobar los objetivos alcanzados. Salvo en los momentos finales de una etapa que requiere decidir acerca de la titulación o no de un alumno, tanto la evaluación inicial, como la procesual o final tendrán carácter formativo, pues se utilizarán para mejorar los procesos educativos y no para seleccionar o "clasificar" al alumnado.

Del mismo modo, en función del referente evaluador, externo o interno, la evaluación aplicable podrá ser *criterial* o *idiográfica*, según marque unos criterios externos al alumno, que deben ser superados para considerar que ha llegado al nivel de aprendizaje propuesto, o éstos sean internos y hagan alusión, únicamente, a las capacidades que tiene el alumno y, en función de ellas, a los objetivos que puede y debe alcanzar, respectivamente.

En definitiva, insisto en la idea acerca de la cual giran estos comentarios: debe ampliarse la concepción restringida que se tiene de la evaluación, incorporándola desde el comienzo al proceso de enseñanza y aprendizaje para obtener así todas las ventajas posibles de su aplicación continua y formativa, tal y como se va presentando en cada uno de los apartados tratados.