

Evaluar para conocer, examinar para excluir

Por

Juan Manuel ÁLVAREZ MÉNDEZ

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: *Linguística 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. 2º 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.

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 sirven. 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 que hacer 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, 1993^a). 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 ya 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 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, ciertos, seguridades, sin el temor a subir o bajar puntos en escalas tan borrosas como son las de la calificación, abrirá el camino para avanzar conjuntamente en el descubrimiento, en la apropiación, en la formación del propio pensamiento, *que-se-está-formando*.

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.

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.

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.

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 a 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 imita 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 incommunicados, 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*—, *doasieres*, *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 ya 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 a 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 destaco 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*.

ALUACIÓN EVALUACIÓN LA PRACTICA (Acción comunicativa)	ALTERNATIVA EVALUACIÓN LA RACIONALIDAD DESDE	LA EVALUACIÓN LA TÉCNICA (Acción estratégica)	LA EVALUACIÓN DESDE RACIONALIDAD
Evaluación formativa.		Evaluación sumativa.	
Evaluación interna.		Evaluación externa.	
Evaluación referida a principios educativos,		Evaluación referida a criterios o criterial y referida a normas o normativa.	
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>			

EVALUACIÓN LA LA PRÁCTICA (Acción comunicativa)	ALTERNATIVA EVALUACIÓN LA RACIONALIDAD DESDE	EVALUACIÓN LA LA TÉCNICA (Acción estratégica)	TRADICIONAL EVALUACIÓN LA RACIONALIDAD DESDE
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 consituye 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>			

EVALUACIÓN LA LA PRÁCTICA (Acción comunicativa)	ALTERNATIVA EVALUACIÓN LA RACIONALIDAD DESDE	EVALUACIÓN LA LA TÉCNICA (Acción estratégica)	TRADICIONAL EVALUACIÓN LA RACIONALIDAD DESDE
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 técnica mente.
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.

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 esté 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

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, predictibilidad, 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 retuerza 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 distinta 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, deliberar, 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 episte-

mológico que implicaría el compromiso de actuar razonablemente de un modo determinado y coherente. Quizá ahí reside 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 currículum 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 currículum 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 currículum, 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, a que condiciona y orienta al conocimiento y al currículum, 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 currículum 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 currículum 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 sobrestimar 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 cir-

cunstances, 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 *buen*a evaluación hace buena la actividad de enseñanza y *buen*a 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. Esta 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 reducido 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 nuevas formas de aprender. En este sentido, necesitamos “inventar” formas distintas que vayan más allá de las tradicionales, sean exámenes, sean pruebas tipo test 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 ras 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 ayudarlo. 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 formativos 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 curriculum—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 curriculum 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.

De técnicas y recursos de evaluación: La importancia (relativa) de los métodos

1. Comprometerse con la evaluación: Condiciones previas

Cuando se habla de evaluación son muchas las técnicas y muchos los métodos anunciados para resolver los problemas relacionados con ella. Sin embargo, no son tan variados, sobre todo porque la mayoría están al servicio de los mismos fines, se utilizan para los mismos usos y desempeñan las mismas funciones. Por eso hay tan poca diversificación en la oferta, más allá de expresiones nuevas. Examen tradicional, entrevista, observación, corrección de pruebas, pruebas objetivas; autoevaluación, coevaluación, informes, dossiers. Lo importante en todos los casos serán los usos que de ellas se hagan y, con ellos, las funciones anunciadas y las ocultas que desempeñen.

Otro de los criterios para elegir los mecanismos de evaluación está en función del tipo de información que queremos recoger. Y ésta, en función del propósito de la evaluación: ¿Evaluación para reproducir, repetir, memorizar, crear, comprender? ¿Evaluación para comprobar la capacidad de retención, ejercer el poder, mantener la disciplina? ¿Evaluación para comprobar aprendizajes, desarrollar actitud crítica, de sumisión, de obediencia, de credibilidad? ¿Evaluación para garantizar la integración del individuo en la sociedad o para asegurar el éxito escolar? ¿Evaluación en un sistema que garantiza el acceso a la cultura común y la superación de las desigualdades sociales por medio de la educación? ¿Evaluación para garantizar la formación correcta de quienes aprenden?

Las respuestas que se den a estas preguntas deberían llevar a formas de evaluación distintas. Olvidarlas o enfrentarse a ellas hace de los sistemas de educación general sistemas de selección y de exclusión, dando lugar a la segregación, sobre todo de aquellos que no pertenecen a la elite, o por el contrario, de acceso y de promoción del conocimiento.

Con estas reflexiones iniciales pretendo llamar la atención sobre la necesidad de que el profesor *se sitúe, toma postura* respecto al conocimiento, al contexto sociocultural y económico y al proceso educativo en el que se va a llevar a cabo la evaluación. Como la educación, la evaluación no es un ejercicio neutro. Reducida a ejercicio técnico oculta otros valores que conlleva la evaluación y que justifican alguna de las funciones implícitas que desempeña de manera eficaz, aunque no siempre justa.

La forma en que se realiza la evaluación inspirada en la racionalidad práctica y crítica presupone la toma de posición ideológica a favor de la educación entendida como proceso de desarrollo de las personas. Es una apuesta por las posibilidades que tienen todos los ciudadanos para la integración productiva en la sociedad. Es

también compromiso ideológico frente a la educación, al conocimiento y a la formación integral de las personas. Es necesario explicitar las propias creencias que subyacen sobre la enseñanza, la evaluación, el aprendizaje. Tomar postura es condición moral que previene contra el adoctrinamiento, el proselitismo, el engaño o cualquier otro tipo de fundamentalismo.

Sólo desde enfoques racionalistas y técnicos, abanderados de la desideologización, se oculta la necesidad de posicionarse personalmente ante la educación.

Para llevar a cabo esta forma de evaluación es necesario que el profesor reconozca la legitimidad de cada sujeto para participar en el diálogo, situado en una dinámica de aprendizaje cooperativo. En él, se llega a relaciones de entendimiento en las que la fuerza del mejor argumento resulta el criterio válido para lograr el consenso.

Desde otro punto de vista, si la enseñanza deja de considerarse como un proceso exclusivo de adaptación a fuentes de información acríticamente recibidas ya formas de acomodarse la mente a estructuras de conocimiento estables e inamovibles, necesitamos buscar modos distintos de evaluar el conocimiento, porque aquella manera de entender la enseñanza lleva a otra forma de entender el aprendizaje y sus representaciones. Igualmente necesitamos cambiar los criterios de evaluación del aprendizaje y de la enseñanza.

Si aceptamos el cambio que conlleva la nueva narrativa curricular nos enfrentamos a un cambio en el concepto de aprendizaje y, consecuentemente, a un cambio en los principios y criterios que deben inspirar nuevas formas de enseñar y de *evaluar* y nuevas funciones de la enseñanza y de la evaluación. Por contra, si esto no se acepta, tal vez convenga dejar las cosas como están, que al menos no confunden más a quienes vienen actuando sobre la tranquilidad anquilosada de prácticas tan automatizadas como cuestionables, por no decir disfuncionales a juzgar por los resultados que con ellas se consiguen. En esta situación, conviene dejar las cosas como están si antes no media el análisis y la toma de postura. Se trata de reconocer inicialmente a qué se compromete cada uno y a qué le comprometen las nuevas formas de actuación que se proponen para sopesar la fuerza de las convicciones con las que cada uno cuenta. Cada cual podrá discernir el nivel de compromiso que está dispuesto a asumir. En esta dinámica, el profesor debe estar dispuesto a aprender de la evaluación que ejerce *de y con* sus alumnos.

Igualmente importa la explicitación de lo que formativamente vale la pena y a lo que merece dedicar atención, esfuerzo, entusiasmo e interés. Explicitar los criterios por los cuales van a ser corregidas, valorados, calificados, evaluados los trabajos y las tareas objeto de tal actividad es condición que facilita la puesta en práctica de ideas alternativas a la evaluación tradicional.

2. El aula como lugar y tiempo de aprendizaje

Un cambio elemental pero imprescindible para iniciar el camino de la innovación y de la renovación que lleve a otras formas de evaluar consiste en convertir la clase, el tiempo de clase, en *tiempo y lugar de aprendizaje*, en contra de la tan asentada costumbre de dar y tomar apuntes. Restar tiempo de clase para dedicarlo a tareas de control y de examen como algo distinto de la actividad de enseñar y de aprender conlleva dispersión de esfuerzos, fomenta recelos y desconfianzas, y distrae la atención de lo que realmente merece la pena: aprender, descubrir, contrastar, reflexionar, recrear, dialogar, disfrutar, comprender, enriquecerse con los bienes culturales.

El tiempo de clase, convertido en tiempo de aprendizaje facilitado, estimulado, ayudado, orientado por la enseñanza, debe convertirse en una oportunidad simultánea de evaluación. No deben ser actividades distintas si con ellas queremos la apropiación del saber y la emancipación que da el acceso a la cultura ya la ciencia. Sólo por esta vía podremos hacer del proceso de enseñanza y de aprendizaje un único proceso interactivo y solidario de colaboración.

Resulta de vital importancia actuar conscientemente reconociendo a qué se da más importancia en este proceso: si a la transmisión de información o a la comprensión de la misma; si a la enseñanza o al aprendizaje; si al programa o a la dinámica interna del grupo de personas que pretenden aprender; si a la tensión externa a la que se someten quienes se examinan o a la atención y motivación personales de quien debe enfrentarse a preguntas que estimulan o refuerzan el pensamiento; si a las presiones externas o a la convicción sobre el valor de las ideas con las que honestamente trabaja y ensaya.

Ante estas disyuntivas, el modelo de proceso, modelo crítico, se inclina decididamente por las segundas.

3. Requisitos razonables para prácticas de evaluación formativa

Muchos profesores no creen en el valor formativo que ofrecen las formas alternativas de evaluación porque no sirven para discriminar con precisión y objetividad las diferencias entre alumnos en el rendimiento académico.

Una de las críticas a modelos o concepciones alternativas a las formas de evaluación, que surgen de concepciones curriculares innovadoras, es la fiabilidad y la validez cuando distintos evaluadores evalúan un

ejercicio. La crítica se refiere también a la fiabilidad con relación a si el instrumento usado está realmente evaluando aquello que se propone. Viene a ser también condición de la validez. Conviene advertir, sin embargo, que en el cambio de enfoque la validez adquiere otro sentido y se expresa en otros términos. Ahora se entiende como la búsqueda e interpretación de significado más allá de los datos.

Justo cuando no trascendemos aquel nivel básico de conocimiento elemental, la fiabilidad se puede asegurar en ciertos tipos de tests. Es más, sólo se puede garantizar en los tests normalizados. Cuando entran en juego niveles superiores de conocimiento, los tests no sirven. Pero tampoco es tan necesaria la fiabilidad estadísticamente interpretada cuando se trata de evaluar conocimientos de los alumnos en el aula y, sobre todo, cuando para conseguirla, se deben dejar al margen lo que la racionalidad técnica considera “variables contaminantes” o “variables no controlables”, normalmente de carácter simbólico o mental, además de los factores sociales e (inter)subjetivos. También son problema los intereses, la ideología, el posicionamiento político, el compromiso con la educación progresista.

La razón que justifica la alternativa propuesta es que el profesor no es un extraño en el escenario, ni en la relación y equilibrio que se establece entre las partes y de las partes con los sujetos implicados:

conocimiento, enseñanza, aprendizaje. Él es un conocedor que obtiene su saber didáctico de una práctica reflexiva. Pero además, al eliminar las variables que no puede controlar, el enfoque positivista no puede, por la misma razón, derivar valores ni significados de datos empíricos. Esto equivale a renunciar a la esencia del sentido y del significado de la evaluación. Sólo trata con lo *dado*, con los hechos, eliminando por vía de simplificación los valores del mundo sensible y la intencionalidad que caracteriza las relaciones educativas y las acciones humanas, incluidas las comunicativas.

Asimismo elimina cualquier otra consideración que tenga que ver con las cualidades humanas más caracterizadoras de las mismas. Tampoco entran en su estrecho margen de análisis la comprensión ni la reflexión, además de la intención o la capacidad de razonamiento y de argumentación, tan esenciales en los procesos educativos de formación del pensamiento. En ellos la racionalidad comunicativa o práctica, como opuesta a la racionalidad positivista o técnica, busca el ‘mantenimiento y renovación de un consenso que descansa sobre el reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez susceptible de crítica’ (HABERMAS, 1 987a, pág. 36). En este contexto comunicativo, que tiene en los argumentos su fundamento, “la racionalidad de aquellos que participan en esta práctica comunicativa se mide por su capacidad de fundamentar sus manifestaciones o emisiones *en las circunstancias apropiadas*” (*ibid.*). Por eso, como señala STENHOUSE (1984, pág. 140), “el modelo de proceso es esencialmente un modelo crítico, no evaluador”.

Ciertamente que los tests garantizan la fiabilidad y la validez en una significación matemática elevada. Lo hacen sobre aspectos que en un orden de valores educativos ocupan lugares de preocupación secundaria, cuando nos referimos al aprendizaje en niveles básicos de escolarización, porque la fiabilidad remite en una especie de círculo cerrado y “autorreferido” al conocimiento previamente planificado, seleccionado y dado.

Antes, debemos considerar los valores morales que deben orientar y gobernar la intervención docente en el aula, que son punto de referencia obligada, pues sin ellos cualquier intento de cumplir con exigencias de carácter epistemológico ajenas a ellos carece de sentido, pierde toda su razón de ser. En este terreno, a la validez y fiabilidad estadísticamente significativas debemos añadir los valores de carácter moral que garanticen la significatividad educativa de los instrumentos y legitimen, desde un punto de vista social, las prácticas intencionalmente formativas. Esto, desde una visión global de los fenómenos que entran en juego, que son múltiples y variados.

Hablamos entonces “otro lenguaje” porque nos situamos en otro nivel de análisis en el que, siguiendo una idea de HABERMAS (1 967a, pág. 26), podemos decir que la validez del acto de habla persigue la verdad, legitimidad, sinceridad y comprensividad (MORRISON, 1996, pág. 171). En este nuevo contexto de entendimiento, podemos llegar por otros caminos a los valores que representan la validez y la fiabilidad matemática para la mentalidad positivista, no necesariamente estadísticos: debate, diálogo, discusión, negociación, consenso, deliberación, argumentación, credibilidad, confiabilidad) responsabilidad, razonamiento, siempre a la luz e inspirados e impregnados por una ética de la responsabilidad que requiere del ejercicio justo entre personas cabales. Esta tiene en cuenta las consecuencias de las decisiones que a partir de ella se adopten. Y esto nos obliga a buscar otros conceptos, otras expresiones que recojan más fielmente el sentido y el significado de lo que pretendemos expresar.

Si hablamos de nueva forma de contemplar la evaluación y de formas alternativas de practicarla, los anteriores conceptos para explicarla (obedientes a una racionalidad positivista) no nos valen. Necesitamos buscar y encontrar otros conceptos que se ajusten y reflejen más fielmente las nuevas concepciones más próximas a una racionalidad práctica, como también buscamos otros recursos que se ajusten más a los principios epistemológicos de que parten. A los conceptos ya señalados, habría que añadir otros como: *transparencia* (en los principios) en las intenciones, en las negociaciones, en los fines y en los usos); *credibilidad* (no basta con enunciar los principios; deben ser comprensibles para que sean creíbles como enunciados que orientan la práctica); *coherencia epistemológica* y *cohesión práctica* (acuerdo entre la concepción y las prácticas); *aceptabilidad* (está en la base de la legitimación social y educativa); *pertinencia* (para justificar las decisiones que se adopten); *practicabilidad* (deben ser aplicables a las prácticas concretas de evaluación); y *legitimidad* (en cuanto acción social que debe ser moralmente correcta).

La investigación positivista, de la que la pedagogía experimental y la pedagogía por objetivos son realizaciones concretas, ofrece unas seguridades aparentes que descansan, no tanto en la capacidad de las personas que toman decisiones desde la responsabilidad de su conocimiento práctico y especializado, sino siguiendo los

pasos que dictan los resultados que derivan de la aplicación de diseños experimentales. Estos permiten establecer las causalidades que infieren de sus propios modelos estadísticos. Se obedece al método, que se da por bueno, una vez comprobado que cumple los requisitos de rigor que la misma concepción elabora y se aplica a sí misma.

Desde el punto de vista práctico y crítico, siguiendo un enfoque alternativo, próximo a la racionalidad práctica, las decisiones se toman sobre la base de un juicio bien informado, en el que el diálogo, el debate, la conversación, la crítica y los argumentos con los que cada uno defiende sus ideas entre los sujetos que intervienen es parte sustantiva que fundamenta las decisiones.

En esta interpretación, la comunicación a través del diálogo constituirá el eje central de participación en forma de discusión, argumentando, ensayando y justificando como un hecho normal y natural el propio pensamiento. En este medio, los alumnos podrán no sólo oír y recibir información sobre una materia determinada sino también hablar sobre ella debatiendo acerca de lo que reciben y observan, dando explicaciones, comprobando, razonando, comparando y, cuando el caso lo permita, transfiriendo las observaciones y las explicaciones a situaciones nuevas.

Los alumnos tendrán en este contexto de aprendizaje oportunidades para ver, oír, debatir y evaluar las explicaciones y las justificaciones propias de la materia en cuestión. Las clases se centrarán más en analizar, razonar, argumentar, criticar y en persuadir que en memorizar procedimientos trillados y en reproducir respuestas automáticas. La evaluación se centrará más en lo que los alumnos conocen y son capaces de hacer.

Para actuar en esta dirección, quienes aprenden no sólo deben dar respuestas a preguntas ya dadas y de las que se espera una única y cerrada respuesta, sino que también deben explicar su pensamiento y los argumentos en los que basan sus ideas. Formular preguntas es también otra forma de poner en práctica el conocimiento.

Ésta representa una nueva visión acorde con los nuevos enfoques que se dan sobre la educación en general, sobre el currículum en particular.

4. Qué pretendemos indagar qué pretendemos conocer: El contenido de los métodos

Desde la racionalidad práctica y desde el enfoque crítico del currículum, la cuestión de los métodos y de las técnicas no está entre los asuntos prioritarios. No se trata de calibrar su importancia, sino de saber en función de qué se establecen las jerarquías entre los elementos que conforman el currículum. Igualmente importa analizar la función que éstos pueden desempeñar en la visión de conjunto.

Siendo importantes, hay otras consideraciones conceptuales y de principio que condicionan cualquier decisión que se adopte relativa a los métodos. La más importante, por envolvente, es reconocer y explicitar en función de qué principios educativos se eligen. En un sentido pragmático, pero con alcance muy importante para las personas, importa asimismo conocer los usos que de ellos se puedan hacer y los resultados que ofrecen.

El valor de la evaluación no está en el instrumento en sí sino en el uso que de él se haga. Más que el instrumento, importa el tipo de conocimiento que pone a prueba, el tipo de preguntas que se formulan, el tipo de cualidades (mentales o prácticas) que se exigen y las respuestas que se espera obtener según el contenido de las preguntas o problemas que se formulan.

5. La racionalidad técnica de las pruebas

objetivas: La evaluación criterial como paradigma

Vinculadas directamente con la racionalidad técnica, las conocidas genéricamente como *pruebas objetivas* se presentan y se autojustifican como un recurso idóneo que asegura el trato objetivo e imparcial de los sujetos evaluados, utilizando instrumentos que controlan técnicamente los sesgos que pueda introducir la corrección subjetiva por parte del profesor.

Menos explícita queda en estas técnicas la visión positivista que dan del conocimiento que evalúan y del valor instrumental que alcanzan los contenidos que controlan. Tampoco informan de qué modo las respuestas que se pueden dar a las preguntas que se formulan en este tipo de pruebas pueden representar correctamente la experiencia de aprendizaje y el proceso de pensamiento que lleva a expresar conocimiento.

La *evaluación criterial*, que paradójicamente se defiende en el discurso constructivista actual, pertenece a esta categoría. No se trata de una técnica, sino de un concepto que técnicamente debe realizarse siguiendo los cánones que marca la racionalidad instrumental aplicada a las pruebas objetivas. En los discursos actuales de reforma se le ha asignado un sesgo semántico que encubre el contexto intelectual en que fue concebida y el significado propio que conlleva. Con ello se logra el impacto de la novedad expresiva y de paso se oculta que surge dentro de concepciones conductistas que contemplan los fenómenos que estudian desde una racionalidad positivista, que muy poco tiene que ver con la epistemología genética cognitiva que inspira el movimiento constructivista. Son formas antagónicas de contemplar y de explicar los fenómenos que estudian y

otro modo de interpretar el conocimiento mismo.

La evaluación criterial se construye con el propósito de evaluar un nivel de rendimiento del individuo respecto a un dominio bien definido de conductas (BERK, 1988) identificadas de un modo simple y de conveniencia con el conocimiento.

Operativamente, la estructura de las pruebas objetivas consiste en un enunciado que especifica en términos precisos los logros previstos. Debe estar redactado de modo tan exacto que sólo admite una única interpretación que da por válida una única respuesta. De esta forma y sin explicitar los valores formativos que se sacrifican en el intento —los procesos complejos de elaboración principalmente—, ni la ideología conservadora que estas pruebas representan —nacidas con claros propósitos de control y de selección—, evita técnicamente interpretaciones que dan pie a respuestas que no estén controladas con anterioridad.

El conocimiento factual o los niveles de cognición elementales, constituyen el objeto de estas pruebas. Más difícil, sino imposible, lo tienen cuando el objeto de conocimiento es el pensamiento crítico o creativo, o cuando se trata de hallar o aplicar solución a problemas, o dar respuestas en situaciones no previstas. Difícil también cuando se trata de evaluar aprendizaje significativo, a no ser que la significación venga marcada por criterios ajenos al sujeto que aprende, lo que representa una contradicción en sus términos. Pero estas consideraciones no entran en este proceder. La preocupación se centra en el control técnico de los resultados y del rigor en la aplicación de la técnica, que después de sacrificar los valores resistentes al control técnico, garantiza el trato objetivo en la medición de los resultados.

El criterio al que se hace referencia cuando se habla de *evaluación criterial* es el objetivo enunciado previamente en términos precisos de conducta concreta, convertido al final en *ítem* o enunciado en las pruebas objetivas de evaluación (POPHAM, 1983). Se opone a la *evaluación normativa*, identificada en su propia lógica con evaluación tradicional. La *norma* es norma estadística relativa y variable que permite la comparación del rendimiento de unos alumnos con otros.

Una vez más, el lenguaje técnico confunde y oculta los contextos de elaboración en los que las expresiones adquieren significados determinados y que son clave para ejercer las prácticas escolares y el modo de entenderlas.

Hago aquí una interpretación sobre la evaluación criterial que se ajusta a la idea original, consciente también de que varían las conceptualizaciones que de ella se han hecho. Desde que GLASER (1963) aludiera a ella en uno de los primeros artículos dedicados al tema, han ido apareciendo distintas definiciones, lo que posibilita la existencia de distintas interpretaciones.

En la apreciación de HAMBLETON (1991), tal vez sea la de POPHAM (1983) la que concite mayor acuerdo. Según este autor, los tests referidos a criterio se construyeron para permitir la interpretación del rendimiento del test examinado en relación con una serie de competencias bien definidas.

La paradoja es que, siendo incompatibles el marco funcionalconductista de la concepción que dio origen a la evaluación criterial y el de la práctica pedagógica de orientación constructivista en que hoy aparece descontextualizada, se le da un valor y unas explicaciones que no se corresponden con el marco conceptual ni con el significado originarios. Queda así sin contenido propio la expresión, separada del contexto de elaboración. La misma alcanza grados de credibilidad magnificados por el lenguaje propio de los expertos. Se vuelve moneda de intercambio en los discursos pedagógicos, aunque su presencia en las prácticas de evaluación en el aula sea insignificante (ALVAREZ MÉNDEZ, 1993a). Igual vale para una reforma fiel a la doctrina inspirada en la psicología conductista que sirve para una reforma autoproclamada constructivista. La primera, da pie a una visión tecnocrática de la educación, amparada en una racionalidad técnica. La segunda, proclama el aprendizaje significativo como insignia caracterizadora, sin reparar en que tal propósito tiene que convivir con programaciones que marcan de antemano el grado, el sentido y la dirección del aprendizaje y además prevén los resultados que debe conseguir quien construye su propia experiencia de aprendizaje, por más que venga diseñada y marcada por otros.

Como sucedía en la perspectiva técnica, los programadores deciden unidireccionalmente el camino a seguir, que es único y uniforme para todos, si bien se dice ahora de la evaluación que es individual. *Individual* porque supuestamente se refiere al logro de los enunciados conseguido por cada individuo. En la práctica, termina siendo *individualista*, porque a fin de cuentas o, si se prefiere, a fin de curso, todos han de seguir el mismo programa, al mismo ritmo y al mismo tiempo, y todos han de conseguir los mismos objetivos, pero individualmente. Hacerla sinónimo de evaluación individual en su propia lógica interna no debe llevarnos al equívoco de confundirla con evaluación personal, en la que el sujeto de evaluación participa activamente en la misma del modo que participa en la construcción de su propio aprendizaje significativo.

En la evaluación criterial este aspecto personal no entra en sus esquemas. Intentarlo sólo se puede hacer violentando los postulados de que cada uno parte, o simplemente eludiéndolos. Los criterios que rigen la evaluación *criterial* se erigen en la norma única de referencia para decidir sobre el valor o la calidad del aprendizaje.

La evaluación criterial suele presentarse como concepto sinónimo de evaluación individual. Si la evaluación *criterial* atiende al individuo entonces los criterios no deben ser únicos, sino múltiples para atender a la pluralidad y diversidad, sean de tipo cultural, de rendimiento, de sujetos concretos. Si esto se llevase a cabo tal cual se presenta, la práctica misma que generase sería evidencia de sus propias contradicciones (PERRENOUD, 1990, pág. 241).

Por otra parte, si la valoración del rendimiento académico o el acierto en las respuestas del alumno se mide en relación a un criterio o norma preconcebido y prefijado, ¿cómo puede sostenerse que la evaluación criterial

atiende al sujeto, que “aparece” después, una vez que el criterio de medición ya está dado desde otras instancias que no contemplan a sujetos específicos? ¿Qué, quién se adapta a qué: el sujeto al criterio, o el criterio al sujeto? En la lógica de secuenciación, y como se plantean, el criterio evidentemente marca las pautas a seguir. Va, digamos, delante del sujeto marcando el ritmo y la orientación. Es el sujeto quien debe adaptarse. Lo que sucede en realidad es que quien aprende debe seguir fielmente aquellas pautas marcadas por los objetivos operativos, que son la referencia obligada para quien quiere asegurar el éxito. El criterio, es decir, el objetivo, marcará *a priori* y a fin de cuentas, lo acertado o equivocado de las respuestas, lo verdadero o falso de un aprendizaje acumulado, el ritmo del curso (MADAUS, 1988, pág. 83).

Quedan fuera del alcance de la evaluación criterial y de los tests los procesos de apropiación del saber, que es tarea identificativa de una evaluación *crítica* ejercida por un profesor crítico, que exige diálogo, participación, corresponsabilidad, deliberación, comprensión.

Como opción alternativa próxima a concepciones que se identificarían más fielmente con la epistemología genética del conocimiento, es necesario afianzar, tanto en el profesor como en el alumno, criterios que orienten y que apoyen realmente la evaluación participada, evaluación compartida. En la base de este razonamiento se reconoce que quien es evaluado aplica y utiliza los conocimientos de modo argumentado, participativo, creativo, compartido —sea con el profesor y/o con los compañeros de grupo—, para resolver las cuestiones que se le plantean en el ejercicio de evaluación, el cual por supuesto debe abarcar más allá de lo que se entiende por lo general como examen.

Para llevar a cabo el tipo de evaluación que aquí se propone es necesario reformar, no sólo las estructuras del sistema educativo, sino también la formación básica de los profesores y la formación de los que ya están en ejercicio.

6. El examen como concreción y artefacto (inadecuado) de evaluación

Al hablar de examen como ingenio de evaluación me refiero a lo que, sin mucha precisión semántica pero con una aceptación muy extendida, se da por tal. Lo identificamos normalmente con aquella prueba de evaluación estructurada en torno a un número limitado de preguntas que el alumno tiene que responder. Por las características de su desarrollo, y según el tiempo de que se disponga, suelen ser de tres a cinco preguntas o problemas.

En cuanto tal recurso y desde la perspectiva crítica, el examen viene a ser un instrumento de evaluación vulnerable y difícilmente sostenible (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1994; 1995; 2000). Sin embargo conviene hablar con prudencia antes de echarlo por la borda definitivamente, decisión que no resolvería nada pues, hoy por hoy, es uno de los medios existentes y fácilmente manejables de que dispone el profesor.

En sí, como instrumento *bien utilizado*, el examen cumple funciones que pueden ser educativamente válidas. Las perversiones que de él se hagan, los sinsentidos que con él se cometan y las disfunciones que se le puedan asignar no son achacables en principio al instrumento en sí, antes bien a quienes hacen tales usos y abusos, que son en parte fruto de una actividad que es costumbre, otro modo de identificar la ignorancia y la mediocridad intelectuales.

Des cuestiones quiero destacar: una relativa a los usos del examen; la otra, relativa al tipo de preguntas que en él se formulan.

Los usos que de él se hagan serán el criterio definitivo para evidenciar las posibilidades del examen. Brevemente: si de la información que aportan las respuestas que dan los alumnos a las preguntas de un examen el profesor puede obtener datos importantes para mejorar su propia enseñanza y (re)orientar y ayudar a los alumnos en su aprendizaje, el instrumento-examen puede desempeñar un papel educativamente constructivo en la formación del alumno. Si el examen sólo sirve como recurso para medir, sinónimo de calificar, la información transmitida que el alumno puede reproducir linealmente, el artefacto examen sirve para poco educativamente hablando.

Además, utilizado de este modo tan rudimentario y tal como se practica en la mayoría de las ocasiones, con este tipo de instrumento apenas se valora si los alumnos son buenos receptores y buenos memorizadores, pero nunca si son críticos o creadores; si son capaces de aplicarlos conocimientos que adquieren y cómo los dominan. Tampoco podemos comprobar si son capaces de explicar a otros las ideas que aprenden o si, de las respuestas que dan, pueden aprender otros compañeros.

Con preguntas autorreferidas a los contenidos explicados, no podemos comprobar si los alumnos son capaces de defender las ideas en las que creen y de argumentar para criticar aquellas que consideran que no son aceptables, evitando caer en la simple descalificación cuando enfrentan sus ideas con las de los otros.

La segunda cuestión sobre la que llamo la atención es la *relevancia de las preguntas*. Uno de los problemas del examen que exige respuestas atomizadas y automatizadas es que “obliga” a repetir las mismas vulgaridades o vaguedades previamente contadas que informan sobre pensamiento o conocimiento transmitido. Tal vez éste sea importante pero permanece oculto, indescifrable o confundido entre tanta palabra vacía que simplifica el contenido hasta hacerlo incomprensible, y consecuentemente, hasta hacerlo reproducible en los mismos términos en que fue contado, sin salirse una línea, una palabra, del guión dado con anterioridad.

Desdichadamente el del examen no es momento propicio para la duda, el equívoco, el malentendido o incluso la distracción o la ignorancia, El error se penaliza sin más contemplaciones. El tiempo de examen es tiempo sólo de expresar verdades absolutas, verdades concluyentes, que no admiten réplica. Valores absolutos que, en la mayoría de los casos, sólo perviven y sirven en la inmediatez del aula.

El que aprende lleva la lección bien sabida: lo que importa en ese momento es dar con las claves que aseguren el éxito, que no siempre se identifica con el saber *reflexivo*. Es la *acción estratégica* que asegura el éxito, como opuesta a la *acción comunicativa*, que busca el entendimiento y la comprensión (HABERMAS, 1968, pág. 68; 1983, págs. 157, 367). En ese momento preciso, lo más valioso suele ser lo que más puntúa, independientemente del valor intrínseco del contenido de la pregunta y de la respuesta, y del nivel de comprensión y de elaboración personales. Son las claves sutiles o burdas que separan el éxito del fracaso.

¿Qué premian las calificaciones que suben puntos cuando las respuestas que dan los alumnos se limitan a repetir ideas, palabras, noticias, fórmulas y datos de otros, normalmente muy limitados por libros de texto y apuntes de clase? (ALVAREZ MÉNDEZ, 1993b). Es necesario aquí diferenciar la actividad de transmisión, identificada como emisión simple, de la actividad de hablar, reconocida como producción, actividad que expresa, comunica, razona, explica.

La forma de transmisión que se imita a la emisión lleva de un modo supuestamente directo al aprendizaje. En consecuencia, y desde la lógica propia de este razonamiento, se demuestra que sabe quien repite mimética y linealmente los mensajes que constituyen el contenido transmitido. Aquí la fuente, más que el medio, es el mensaje, y el valor de la información que llega al alumno está en función de la autoridad de la fuente que la emite. Dicha fuente es emisor en primer término; receptor al final de trayecto, convertida en este momento en juez calificador. La fuente tiene la primera y la última palabra. Su autoridad se jerarquiza en función del *status* del emisor como distinta a la del receptor. El alumno queda reducido a mera señal de repetición. Pero sabe muy bien que la fuente es a la vez quien recibe de vuelta, en condición de juez-calificador, su señal.

El alumno sabe también que el valor de su respuesta está en relación directa con el valor que le asigne la fuente autorreferida así misma, con lo cual se cierra el círculo, convirtiendo lo que es más propio de un sistema abierto de comunicación, en sistema cerrado, de incomunicación total. Las claves de entendimiento están presupuestas. Raramente se explicitan. Y lo que es más grave, pocas veces se siente la necesidad moral de explicitarlas o de exigir que se hagan públicas. Lo que estaba llamado a ser ejercido como sistema abierto termina siendo sistema cerrado. Lo dinámico se vuelve estático. La inseguridad propia de quien construye aprendizaje se vuelve segura en manos ajenas. La duda se resuelve no en pensar por cabeza propia sino en la fidelidad a la palabra prestada.

Sucede en realidad que en esta interpretación se confunde el eco con la palabra elaborada, la expresión del pensamiento propio con la repetición de un mensaje prestado que es devuelto al emisor. La transmisión, que no comunicación, produce el *efecto eco* de las preguntas que dan por buenas respuestas automáticas, sin indagar ni entender el nivel de comprensión, ni el grado de apropiación de las ideas que encierran los mensajes, los contenidos de aprendizaje. Se da como aprendido lo que no es más que eco de la palabra prestada, que es pensamiento ajeno. El supuesto aprendizaje, reducido a ejercicio de ecolalia, muestra más la capacidad de repetición y de retención que la de asimilación; más la resistencia al olvido de la información recibida que a la comprensión de la misma; más la sumisión que la elaboración de pensamiento propio.

Tal vez convenga en algún caso acudir a técnicas de recuerdo. No se trata de descartar todo tipo de memoria. Lo que parece evidente es que aquella memoria que no estimula el conocimiento, que no aumenta la comprensión, que no coadyuva en la asimilación de información, que no sirve de sostén para discriminar lo anecdótico de lo sustantivo, no merece la pena ser ejercitada ni estimulada. Ella misma brota por la inercia de la costumbre cual tabla de salvación para mentes repetidoras y reproductoras, cuando aparece el pensamiento prestado, el que se disuelve en términos ajenos, aquel que imposibilita el valor de la palabra creativa y emancipadora. Educación bancaria, otra vez, una vez mas.

7. La observación

Es de experiencia y sentido común que la observación viene a ser fuente principal de conocimiento y de aprendizaje, cualquiera que sea el ámbito de referencia. De todos modos no hago especial hincapié en la observación como técnica diferenciada e independiente de la evaluación porque de hecho la observación directa, como la conversación, es una actividad que el profesor utiliza cada día en cada clase de un modo espontáneo e intuitivo. En este sentido destaco el valor de la observación participante y reflexiva para la com-

prensión y la explicación.

Cada profesor convive y comparte su dedicación con un grupo determinado de alumnos durante un tiempo prolongado. Sólo en el caso en que la relación se limite a la explicación del contenido de la materia de estudio en cuestión, y que todo el proceso se articule en torno a ella, la coparticipación estará sesgada y empobrecida en sus posibilidades de enriquecimiento personal mutuo.

Resulta increíble que personas que comparten durante un año escolar un espacio en unas circunstancias similares y con intenciones parecidas reduzcan las relaciones interpersonales a las que dimanen de la disciplina en sí misma, y que no trasciendan lo puramente académico, a veces, en aras de una pretendida objetividad-neutralidad-imparcialidad que atenta contra la calidad de una buena enseñanza y de un buen aprendizaje, perdido tanto afán en la pureza del conocimiento científico, que nos lleva a reificar hasta las intenciones y las relaciones interpersonales. Otras veces, esto ocurre por el peso irracionalmente desproporcionado que se da a los programas, injustificadamente saturados, impidiendo que las relaciones vayan más allá.

No son ajenas a este trato de los asuntos humanos ciertas teorías gerenciales presentes en concepciones curriculares de corte positivista que tratan lo relacionado con el ser humano como asuntos que deben ser administrados, lo que legitima el ejercicio de autoridad y control, estableciendo modos de jerarquización a través de la vigilancia continua y funcional.

Lo que importa en la observación utilizada con fines evaluativos es delimitar y dejar establecidos: sus campos, qué merece la pena ser observado, qué importancia se concede a los datos observados y qué papel pueden desempeñar aquí los sujetos observados.

Tanto el sujeto que ejerce de observador como el sujeto observado deben conocer previamente, mejor si es fruto de la negociación y del mutuo acuerdo consensuado, las reglas de juego. Unos para saber a qué atenerse, otros para apreciar en su justa medida el valor de lo observado, en los límites que fijan el contexto en el cual lo observado adquiere un valor determinado.

La observación tiene un sentido de *evaluación informal*. De hecho, cada uno de nosotros hace apreciaciones y valoraciones constantemente, como base de lo que entendemos por “hacernos una idea de..”, o “tener una opinión sobre..”

Cada profesor hace constantemente apreciaciones sobre la base de hechos o de intuiciones, de juicios y también de presuposiciones y prejuicios. Tomar conciencia del valor formativo de estas valoraciones que genéricamente llamamos informales es introducirse en el camino de la recuperación de su potencialidad formativa. En cualquier caso, necesitamos documentar este tipo de evaluación mediante diarios, anotaciones, que puedan ser registros documentados sobre los que se pueda dar la información oportuna y conveniente para quien aprende. Serán un referente para evitar los caprichos y asegurar que los prejuicios no pasen de ese nivel si no media la reflexión, el contraste, el diálogo. La triangulación de recursos de evaluación y, sobretodo, contar con los sujetos a los que está referida, garantizará más fielmente el actuar correcto y justo en estos casos.

8. La entrevista

La entrevista es una técnica básica de la evaluación que persigue la formación del alumno desde Ja perspectiva misma de los participantes, que incluye, claro está, al profesor y al alumno. Aquí la evaluación se lleva a través del diálogo, previa asunción de que los papeles que cada uno desempeña están dirigidos hacia el mutuo entendimiento, dejando de lado cualquier asomo de ejercicio coercitivo de autoridad.

El diálogo permite comprobar y valorar, sobre la base de una sólida formación por parte del profesor, la consistencia del razonamiento, de las adquisiciones y de las capacidades cognitivas del alumno. Desempeña funciones formativas tanto por la forma como por el tratamiento que debe recibir el contenido de la entrevista. Es encuentro entre personas que parten de la firme voluntad de entenderse desde el respeto más profundo. No se trata de que el profesor renuncie a su función docente ni a la autoridad moral que deriva de sus responsabilidades. Cuando el profesor ejerce como crítico obliga a defender, argumentar y valorar críticamente las propias ideas, el conocimiento adquirido.

La entrevista pone a prueba la capacidad de razonamiento y práctica de las capacidades de comunicación del profesor. Es una ocasión ideal para distinguir lo que son o pueden ser argucias retóricas de argumentos racionales sostenidos, pues el respeto y el diálogo abierto entre las partes deben ser la condición que preside el encuentro.

La relación que se establece entre las partes ha de ser de doble vía. Esto permite la comunicación que busca el

entendimiento y asegura el aprendizaje que deberá ser mutuo, si bien no igual, pues los diferencia el sentido que tiene para el alumno y el que tiene para el profesor. La simetría se asienta precisamente en el reconocimiento de que cada uno puede enseñar algo al otro, y tiene algo que aprender del otro, y los dos pueden aprender en y del mismo proceso.

Hay varias formas de entender la entrevista. Si algo las une, es el empeño en el desarrollo y crecimiento del pensamiento crítico que exige argumentación. Pero también el contexto más amplio en el que se desarrolla y la significación que tiene para los sujetos, cómo viven y sienten su aprendizaje. Es la razón por la que no se puede achacar como defecto a la entrevista el carácter subjetivo de la información recogida, cuando éste es uno de los valores principales que la sustentan y que se acepta por ser tal: encuentro entre sujetos dispuestos a entenderse.

Saber lo que es el aprendizaje desde el lado del alumno y valorarlo con él para comprenderlo en su totalidad es justo el objetivo prioritario que debe perseguirse desde esta propuesta. Todo ello a pesar de que el alumno posea una experiencia limitada, una falta de habilidad para expresar y defender sus propias ideas y su poder de contra argumentar esté condicionado por su propio rol y por los conocimientos adquiridos fuera de la relación académica estrecha y estricta.

Entender la entrevista como un examen oral del que pueda obtenerse una información útil para valorar el trabajo del alumno puede ser positivo, siempre y cuando el profesor tenga en cuenta lo que diga el alumno y cuente realmente si se trata de reflejar conocimiento en una calificación. Limitarse a un encuentro en el que se mantienen los papeles, uno el del profesor que pregunta encadenadamente y sin intervenir en la dinámica propia del diálogo provocada por las respuestas, otro que responde independientemente a cada pregunta, sin hilvanar las ideas, sin desarrollar argumentos y razones que reflejen un pensamiento asimilado, un conocimiento integrado, es llevar a un plano reducido las mismas relaciones asimétricas de poder y ejercerlas de un modo tal vez más sutil o tal vez más manifiesto con apariencias de hacer algo nuevo, cuando lo que sucede es la reproducción de esquemas que se pretendían superar con recursos alternativos.

9. De las técnicas y su utilización: Dejar las formas, cambiar los usos

La razón de la propuesta es sencilla: se habla en la literatura especializada de varios recursos, de varias formas de evaluación, incluso de métodos y técnicas que parecen ofrecer recetas milagrosas. Como alternativas, ya cuentan de partida con un atractivo envidiable y con una sana intención de buscar o abrir caminos diferentes que hagan de la evaluación educativa un recurso de aprendizaje, una vía de acceder al conocimiento. Pero algunas propuestas metodológicas resultan muy difíciles de llevar a la práctica porque no permiten cambiar las estructuras escolares de relaciones ni de distribución de espacios o tiempos o porque las mismas estructuras existentes asfixiarían cualquier propuesta distinta.

La actual estructura piramidal y de privilegios dificulta enormemente cualquier intento de cambio. Pero también porque la normativa vigente, de un modo más sutil y bajo el amparo de las grandes proclamas de los movimientos de reforma educativa, obstruye el camino para cualquier innovación que altere el orden establecido. De hecho, la *nota* o *calificación* que debe quedar en el registro de cada alumno viene a ser siempre el resultado de pruebas o exámenes escritos, claramente definidos en su formalidad, sean los exámenes tradicionales, sean las pruebas convencionalmente llamadas objetivas, que se presentan como la panacea del buen hacer técnico de las artes examinadoras, por más que lo único seguro que muestran es la confianza que pone quien responde en la única respuesta posible, que coincide con lo dicho/exigido por el profesor.

Dado que no existe infraestructura ni apoyatura formal, las formas alternativas de evaluación conllevan más trabajo para las partes (profesores, alumnos, padres, Administración...). No existen fórmulas mágicas, sólo nos queda ensayar razonablemente formas alternativas que garanticen aprendizaje reflexivo. La relación de fuerzas y de intereses inclinará la balanza hacia el lado más cómodo de la burocratización de lo escolar, aunque en el intento arrastre tras de sí lo esencialmente educativo, tanto en la actitud y disposición de los profesores como en la activación de los resortes de supervivencia en el sistema de los alumnos.

Ante esta situación, que exige compromiso moral con la búsqueda de otras formas de hacer en educación, es necesario que los profesores recuperen la iniciativa y la confianza para idear formas y recursos que garanticen las prácticas honestas y transparentes de evaluación.

Al cambiar los usos de la evaluación, estoy proponiendo utilizar los recursos que se pueden aplicar en las

condiciones normales en las que el profesor trabaja, teniendo en cuenta el tiempo y el espacio, pero también el tipo de relaciones que se hayan establecido con los alumnos, con los demás compañeros, con los padres, con las autoridades. Las relaciones buscan la cooperación, la solidaridad, la participación, el entendimiento mutuo, la corresponsabilidad, la búsqueda de intereses comunes compartidos sin ningún tipo de engaño. Estas cualidades coinciden en el descubrimiento de la verdad, en la reflexión sobre la naturaleza del conocimiento, y en la construcción del saber, apostando sobre bases de razón que busquen el mejor argumento como fórmula de convencimiento y de autoridad.

La clave reside en trabajar en las condiciones normales, no excepcionales o especulativas que justificarían cualquier intención de incredulidad, de desaliento y de cerrazón, cuando no la misma excepcionalidad y genialidad de la persona que opta por caminos alternativos. La propuesta es para ser aplicada en las aulas de cada día.

El cambio de usos debe llevar a utilizar las técnicas disponibles con otras intenciones, con otros fines. Poner un examen, de cualquier tipo que sea, corregir un trabajo o unas pruebas, sólo tienen sentido educativo o formativo si informan al sujeto que ha respondido sobre la calidad de su respuesta, la forma de elaboración de la misma, la explicación de los fallos o errores, el proceso de comprensión y de elaboración del pensamiento. Todo ello exige al profesor avanzar una valoración informada que persigue prioritaria y exclusivamente formar, aumentar la comprensión, mejorar las tareas de aprendizaje, desarrollar el pensamiento del alumno, perfeccionar la práctica docente. Como tal valoración que persigue fines de formación, nunca será definitiva hasta que el profesor hable, dialogue, discuta con el alumno, consciente del *status* de poder que ostenta para no imponer "su" verdad, "su" palabra en virtud de aquél.

Lo que debe quedar descartado en esta interpretación es cualquier intento de utilizar la corrección de un examen para penalizar, para castigar, para seleccionar, para coaccionar o amedrentar, para excluir, e incluso, para calificar, que ésa no es la evaluación. La *calificación*, que se acepta como inevitable, llegará como consecuencia de las conveniencias acordadas, de los principios de negociación establecidos. Pero entre lo que puede ser un informe de evaluación, o simplemente una evaluación en sentido estricto, la calificación respecto a ella representa un salto en el vacío que a su vez representa un salto de categoría. Sólo la artificiosidad la hace coincidir en un mismo acto. Sólo la conveniencia la hace convivir inseparablemente en los procesos educativos. Cuando la evaluación se mezcla con la calificación, se confunde la parte con el todo.

Si el profesor dedica sus esfuerzos a conseguir aquellos propósitos, tanto él como el alumno se encontrarán en un mismo proceso emancipador de crecimiento mutuo, desarrollando una profesión que exige responsabilidad ética, por encima de la responsabilidad administrativa. Si aquella se da, la administrativa adquirirá un sentido cívico que la trasciende. En este juego de relaciones resultaría más fácil establecer una interacción creativa entre las personas comprometidas en la acción educativa que permitiese el desarrollo de procesos *entre* personas, trascendiendo las relaciones restringidas entre categorías reificadas y objetivadas (profesor/alumno).

En apariencia, la evaluación en el aula tiene unos usos de inmediatez. Sobre los resultados, se toman decisiones que tienen que ver con la aprobación o no de un curso, de una materia, lo que se interpreta sobre bases artificiales y convencionales como niveles de aprendizaje.

Formas de evaluar puede haber muchas o tal vez existan muchos términos para un mismo hecho, que normalmente no se cuestiona. Por eso la evaluación sigue desempeñando las mismas funciones desde que se recurre a ella como artificio que legitima modos de exclusión. Este hecho no debería incidir en las prácticas de evaluación, a pesar de que provoque confusión en el ámbito conceptual. Paradójicamente, las posibilidades de utilización vienen determinadas por las condiciones sociales, laborales y profesionales en las que se encuentran los profesores.

La presión social sobre los docentes se concreta en las expectativas que despierta la evaluación, síntesis que encierra la quintaesencia del proceso educativo, aunque de éste se tenga muy poca noticia, muy poco conocimiento. La información que llega a las familias suele ser escasa y pobre, y normalmente *incomprensible*. Se sobreentiende, pero se comprende muy poco el estado real de lo que una cartilla de notas pueda significar, más allá del *Aprobado* o del *Suspense*. Del sobre entendimiento implícito se siguen malos entendidos que a veces tienen consecuencias no deseadas que inciden muy negativamente en la vida de las personas.

No podemos prescindir de nuestras formas tradicionales de evaluar, usualmente el examen, si no encontramos y fundamentamos las razones para su rechazo; pero también si no encontramos recursos sustitutos a los mismos, sin que ello suponga un trabajo más añadido o un esfuerzo de dedicación extraordinario. De otro modo, hablamos para las minorías entusiastas siempre dispuestas a ensayar, a innovar y a cambiar. Sin embargo, la escuela seguirá funcionando cansina y rutinariamente sobre los mismos pivotes, con

independencia de los resultados que produce, que por otra parte no molestan tanto, y menos aún, interesan. Sólo excepcional y coyunturalmente preocupan.

Lo realmente importante son los usos (internos y externos, de control) y los modos en que se utilizan los resultados de las evaluaciones.

No podemos hablar de cambios reales en las formas de evaluar si no variamos las formas en las que se usa la evaluación: de mecanismo de selección a camino de integración; de instrumento de clasificación a ayuda de diagnóstico para atender necesidades específicas de referente externo de rendimiento a recurso generado localmente para indagar con profundidad en el proceso contextualizado de la enseñanza y del aprendizaje; de indicar sanciones para los que apenas alcanzan los niveles a equilibrar recursos y aumentar las oportunidades de aprendizaje; de forma de control sobre contenidos transmitidos a acto de conocimiento que estimula para nuevos aprendizajes.