

COMPRENDER Y TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA

EDICIONES MORATA, S. L.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/Mejía Lequerica, 12
28004-MADRID

LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA

Por José Gimeno Sacristán

- 10.1. La práctica de la evaluación.
- 10.2. Qué se entiende por evaluar.
- 10.3. Una breve síntesis histórica.
- 10.4. Anatomía de una práctica compleja.
- 10.5. ¿Quién tiene que evaluar? Evaluaciones internas y externas.
- 10.6. Las funciones de la evaluación en la práctica.
 - 10.6.1. Las funciones de la evaluación para las diferentes audiencias receptoras de los resultados.
- 10.7. El sentido de la evaluación integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - 10.7.1. Una evaluación holística o globalizadora.
 - 10.7.2. Evaluación informal y evaluación continua.
 - 10.7.3. Tácticas de evaluación integrada en el proceso de enseñanza.

10.1. La práctica de la evaluación

'La evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar del proceso de enseñanza-aprendizaje, Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Cuanto más se penetra en el dominio de La evaluación, tanto más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras certidumbres. Cada interrogante planteada lleva a otras. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece como inmenso' (CARDINET, 1986a pág. 6).

La evaluación es una práctica muy extendida en el sistema escolar en todo nivel de enseñanza y en cualquiera de sus modalidades o especialidades. Conceptuaría como "práctica" quiere decir que estamos ante una

actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, que cumple múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada. Ése es el sentido de la cita anterior. La práctica de la evaluación se explica por la forma en que se llevan a cabo las funciones que desempeña la institución escolar y por eso viene condicionada su realización por numerosos aspectos y elementos personales, sociales e institucionales; al mismo tiempo, ella incide sobre todos los demás elementos implicados en la escolarización: transmisión del conocimiento, relaciones entre profesores y alumnos, interacciones en el grupo, métodos que se practican, disciplina, expectativas de alumnos, profesores y padres, valoración del individuo en la sociedad, etc. Ayuda decisivamente, por tanto, a configurar el ambiente educativo (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1986). Estudiar la evaluación es entrar en el análisis de toda la pedagogía que se practica.

Todas estas interrelaciones obligan a un análisis de las funciones que cumple la evaluación en la práctica educativa como un medio de sensibilización de los profesores, antes que preocuparse de proporcionar modelos prescriptivos de evaluación para que los sigan. Tal como entendemos la práctica de evaluar, el significado y usos de los profesores no van a cambiar necesariamente con sólo decir cómo ha de realizarse ésta, siguiendo uno de los teóricos o aconsejando técnicas concretas. De hecho hay que preguntarse la razón de que determinadas formas de evaluar, que no se aconsejan desde hace mucho tiempo, sigan practicándose tan masivamente.

Estas características hacen del tema de la evaluación en educación algo peculiar en comparación con su utilidad en el campo psicológico, por ejemplo. Ha sido, curiosamente, la psicológica de diagnóstico psicométrico de cualidades mentales, de aprendizajes y evaluación de variables de la personalidad la que ha prestado una impronta decisiva y persistente en el mundo educativo. En los tratados, monografías e investigaciones sobre evaluación se presta mucha más atención, por ejemplo, a las técnicas psicométricas que a lo que los profesores hacen cotidianamente.

Evaluar no es una acción esporádica o circunstancial de los profesores y de la institución escolar, sino algo que está muy presente en la práctica pedagógica. CROOKS (1988), recogiendo datos pertenecientes a los EEUU considera que un 15% del tiempo de los estudiantes en la enseñanza se dedica a cumplimentar diferentes pruebas, aunque datos de este tipo sólo tienen un carácter de aproximación, puesto que no se evalúa sólo cuando se ponen exámenes, sino también a través de prácticas de evaluación informal, lo que eleva mucho más ese tiempo dedicado a la actividad de comprobar, medir o evaluar. Trabajos de investigación en otros contextos (BLACK, 1986) destacan que, para los profesores, evaluar es una actividad que viene exigida como una obligación institucional, pues una gran parte de centros y docentes estiman que evalúan a los alumnos porque tienen que informar de ello, más que por cualquiera otra razón del tipo pedagógico. Es evidente que no sólo los estudiantes invierten una cantidad de tiempo y energía importantes en la preparación y realización de diferentes pruebas y tareas que tienen como finalidad comprobar su trabajo, sino que también el tiempo de los profesores -dentro y fuera de la institución- se dedica a planificar, realizar, corregir pruebas y elaborar información sobre resultados para diversas audiencias:

los alumnos, sus padres, el centro o la Administración.

Aunque no tenemos datos sobre nuestro sistema escolar, a todos nos consta que se trata de una actividad ampliamente rechazada por los alumnos y bastante molesta y engorrosa para muchos profesores. Lo que no obsta para que encontremos estudiantes que cuando obtienen buenas calificaciones se muestren orgullosos por las mismas y que muchos profesores utilicen la evaluación, incluso con cierta complacencia, para mantener el orden, la autoridad y su sentimiento de superioridad sobre los alumnos. Estas situaciones demuestran algunas de las funciones que cumple este rito escolar.

La complejidad de la práctica de evaluar exige tratar este tema desde dos perspectivas que se interrelacionan entre sí:

1) Como una función didáctica que realizan los profesores, fundamentada en una forma de entender la educación, de acuerdo con modos variados de enfocarla, planteamientos y técnicas diversas para realizarla, etc. Aunque su origen y motivación profunda no sea de orden educativo o científico, sino consecuencia de necesidades sociales e institucionales.

Como actividad susceptible de ser investigada y sometida a tratamiento científico, en tanto es una parte esencial del universo de procesos didácticos, la evaluación ha cobrado un papel relevante sólo en fecha reciente. Quizá sea fruto de la necesidad de racionalizar una práctica ya preexistente, de intelectualizar en términos de teoría procesos institucionales cuya fuerza es cada vez más evidente. Es curioso observar cómo en los manuales clásicos de didáctica general, que se ocupan de ordenar los problemas relevantes de la enseñanza, hasta prácticamente 1970 el tema de la evaluación pasa bastante inadvertido (valgan como ejemplos: SCHMIEDER, 1966; STOCKER, 1964; TITONE, 1966). Los esquemas dominantes hasta esos momentos en la evaluación procedieron de la teoría y práctica de medición psicológica muy fundamentalmente, que se aplicaban a una necesidad del sistema: la realización de exámenes.

En la actualidad, para la teorización didáctica evaluar no sólo es el acto de comprobar el rendimiento o cualidades del alumno, sino una fase más, la final, de un ciclo completo de actividad didáctica razonablemente planificado, desarrollado y analizado. Digamos que hoy se piensa en la evaluación como una fase de la enseñanza. Cualquier proceso didáctico intencionalmente guiado conlleva una revisión de sus consecuencias, una evaluación del mismo. La evaluación sirve para pensar y planificar la práctica didáctica.

Ahora bien, el papel de la evaluación en el pensamiento y en la técnica didáctica tiene muy desigual valor y

significado según cómo se la entienda. Veamos algún ejemplo. En el esquema de JACKSON (1975), después de analizar lo que ocurre en las aulas, evaluar significa resaltar procesos *post-activos* de la enseñanza, lo que ocurre cuando se reflexiona sobre lo que ya ha pasado en un tiempo y en unas actividades de enseñanza. Esa fase *post-activa* sigue la realización de la enseñanza (procesos interactivos) que, a su vez, han sido objeto de planificación previa (procesos *preactivos*). En el caso de la *investigación en la acción*, esquema de racionalización de los procesos didácticos, donde se resalta la importancia de *la reflexión sobre lo ocurrido*, la evaluación es un recurso para mejorar los procesos pedagógicos. En estos planteamientos la evaluación tiene el significado y valor de servir a la toma de conciencia sobre la práctica.

Como ya vimos, muy distinto es el caso de los planteamientos didácticos inscritos en el paradigma o teoría tecnológica o tyleriana sobre el *currículum*, en los que la evaluación es recurso de comprobación de eficacia. Para determinadas posiciones gerencialistas evaluar es la forma de constatar la eficacia de los profesores y de los centros. En cada caso, los procesos evaluadores son esenciales en el entendimiento de la práctica de enseñanza, pero su significado es muy diferente. La realización de la evaluación, además de ser una exigencia institucional, depende de los modelos a través de los cuales la pensamos.

2) Desde un punto de vista crítico es preciso ser sensible a los fenómenos que desata la existencia de prácticas de evaluación dentro de una institución como la escolar, que le presta a todo lo que dentro de ella se hace sus especiales características. El hecho de realizar la evaluación, y hacerla de una determinada forma, desencadena una serie de fenómenos en los profesores y en los que la padecen (casi exclusivamente los alumnos), en el propio contexto escolar en donde tiene lugar y en el ambiente familiar y social más inmediato a la escuela.

Las consecuencias que se derivan de las prácticas de evaluación para alumnos, profesores, clima escolar o relaciones familia-alumno y alumno-sociedad conforman uno de los apartados más relevantes del *currículum oculto* de la escolarización. De ahí que desentrañar el significado de las prácticas de evaluación sea un camino para penetrar en el significado de la educación institucionalizada.

Dicho de otra forma, a los profesores no sólo les interesa plantearse la evaluación como un problema técnico-pedagógico que han de resolver en su enseñanza, apoyados en distintos modelos de proceder sino que han de concebirla como un camino para entender el *currículum* real del alumno, algo que es un problema práctico previo que desborda incluso su voluntad, que forma toda una mentalidad.

Dentro de la concepción y usos más extendidos se suele entender la evaluación como una actividad de los profesores sobre los alumnos. En el lenguaje pedagógico más corriente hablar de evaluación es pensar en algo que inevitablemente recae sobre éstos. El pensamiento educativo ha elaborado su discurso referido a ese ámbito, porque es una función exigida a la escuela por la sociedad, con urgencia y prioridad sobre cualquier otra práctica posible de evaluación. En la investigación educativa y en la bibliografía especializada pueden encontrarse abundantes estudios y resultados referidos a la evaluación de alumnos, y muchos menos relativos a otros elementos que intervienen en la enseñanza, como es la evaluación de profesores, de materiales o de centros, por ejemplo. Existen estos otros ámbitos prácticos en los que se realiza la evaluación, sólo que, por economía de espacio y utilidad para los profesores, nosotros nos referiremos a la evaluación de alumnos.

10.2. Qué se entiende por evaluar

El concepto de evaluación tiene una amplitud variable de significados posibles. Se imponen o no en la práctica según las necesidades a las que sirve la evaluación y en función de las diferentes formas de concebirla. Decir qué es evaluar no es algo simple de definir. Además, según lo que acabamos de señalar, no es lo mismo evaluar rendimientos en alumnos, comportamientos en los profesores. Calidad de los materiales didácticos o buen funcionamiento de los centros, etc. Ante la posibilidad de someter a evaluación aspectos o elementos tan diversos que intervienen en el proceso educativo o que son efectos de la educación conviene señalar una precaución: todo en el ámbito educativo puede ser potencialmente evaluado de alguna forma, lo que no significa que tenga que serlo por fuerza; en muchos casos no será fácil hacerlo, ni está al alcance de las posibilidades del profesor.

En el lenguaje cotidiano se otorga al verbo *evaluar* el significado de estimar, calcular, justipreciar, valorar, apreciar o señalar el valor, atribuir valor a algo. La operación de evaluar algo o a alguien consiste en estimar su valor no material. En la práctica cotidiana dominante, el significado de evaluar es menos polisémico: consiste en poner calificaciones a los alumnos y aplicar las pruebas para obtener la información a partir de la que se asignarán esas calificaciones.

Curiosamente, la acepción pedagógica y metodológica más exigente y conveniente tiene un significado amplio, parecido al que posee en el lenguaje no especializado. Partiremos de una primera idea o definición: Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación. De una forma más sintética, STUFFLEBEAM (1987, pág. 19) la define como “el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de algo”.

10.3. Una breve síntesis histórica

Las formas de concebir y practicar la evaluación tienen que ver con: la evolución de las funciones que cumple la institución educativa en la sociedad y en el mercado de trabajo; las posiciones que se adopten sobre la validez del conocimiento que se trasmite; las concepciones que se tengan de la naturaleza de los alumnos y del aprendizaje; la estructuración del sistema escolar, dado que sirve a su organización; la despersonalización de la relación pedagógica provocada por la masificación que lleva a una pérdida de conocimiento directo entre profesores y alumnos; la forma de entender la autoridad y el mantenimiento de la disciplina y la emulación de los alumnos en los centros y en las aulas.

En lo que parece ser su primera manifestación histórica, se configura como un instrumento de selección extraescolar, y no es casual que hasta hoy sea ésta una de sus funciones dominantes. Se cita la remota práctica china en el siglo II (a. de C.) para seleccionar funcionarios evitando las influencias de los grupos de presión de la burocracia como el origen de las prácticas selectivas de evaluación oral (FORREST, 1990, pág. 470). Es la universidad medieval el ámbito donde cristaliza primeramente como práctica educativa (la *disputatio*: exposición y debate de un alumno con sus profesores). La competitividad que impuso la pedagogía jesuítica sitúa la demostración constante de lo que se aprende, ya por medios escritos, como una de las espinas dorsales del sistema didáctico que tendrá una fuerte impronta en los métodos pedagógicos modernos. La universalización del sistema educativo adopta la evaluación como una práctica extendida para estimular y controlar al estudiante, más cuando se pierde la relación personal continuada del profesor con cada uno de sus alumnos.

En el pensamiento y las prácticas de evaluación que tienen lugar dentro del sistema educativo se mezclan las distintas misiones y concepciones de que ha sido objeto, en consonancia con la evolución de las instituciones educativas. Hoy nos planteamos la evaluación desde una perspectiva comprensiva, cuyos objetos son muy variados, con muy diversas metodologías o técnicas de realizarla y al servicio del mejor conocimiento de la realidad y del progreso de los alumnos en particular. Pero en la práctica en las aulas la evaluación evidencia su servidumbre al servicio de otras políticas y de otras ideas: selección, jerarquización, control de conducta, etc.

La perspectiva ideal hacia la que se mueve actualmente el pensamiento educativo en este tema es un reflejo de una serie de tendencias:

- a) La propia renovación del pensamiento sobre la educación y los métodos de enseñanza, propiciadores de una relación pedagógica en la que hay que estimular el aprendizaje significativo, atractivo por sí mismo, donde la importancia del conocimiento prime sobre el control de su adquisición, en un clima de relaciones pedagógicas asentadas sobre la confianza y la comunicación más que sobre la disciplina impuesta por el autoritarismo.
- b) El progreso lento de una ideología no tan selectiva, al menos en la educación obligatoria. La educación es un servicio que prestar a los ciudadanos, sea cual sea su punto de partida y el ritmo de su progreso. La evaluación tiene que servir al conocimiento de sus necesidades en vez de ser una carrera de obstáculos que superar o elemento de jerarquización y exclusión de ese servicio.
- c) La progresiva implantación de esquemas de pensamiento más complejos que amplían nuestra perspectiva sobre los múltiples efectos de las prácticas escolares y la necesidad de una explicación más ecológica del rendimiento escolar, cuyo análisis exige métodos diferentes de y sobre las causas y factores que los producen. La evaluación puede servir a una explicación aproximada de esas realidades.
- d) Las técnicas de evaluación son medios de conocimiento de una determinada realidad psicológica social o material. Al contemplar lo que es conocimiento válido bajo paradigmas diversos cambian también los métodos aceptables de aproximarse a la realidad. Los procedimientos considerados como legítimos en evaluación dependen de si se entienden como válidos o no para adquirir conocimiento.
- e) La incorporación a la evaluación de la práctica pedagógica, de enfoques y métodos de evaluación utilizados en diversos campos de la actividad social, como son las relaciones sociales, los procesos de cambio social, la experimentación de nuevos *curricula*, el análisis de documentos, etc.

La conjunción de esas trayectorias ha supuesto el paulatino despegue desde una concepción de la evaluación entendida como sinónimo de medición de estados del alumno, de rendimientos de diverso tipo o de productos de aprendizaje, hacia otra perspectiva que aprecia que ha de ponerse énfasis en el diagnóstico del aprendizaje, en la explicación de sus causas y en el enjuiciamiento del valor que tienen las realidades diagnosticadas.

Haciendo un apretado resumen, se pueden destacar los siguientes hitos en la evolución del pensamiento y de las prácticas de evaluación:

- 1) Una primera tradición de dar calificaciones al rendimiento escolar de los alumnos en las asignaturas o áreas del *curriculum*, para permitir su graduación, determinar quién pasa una asignatura, un curso o un nivel, quién obtiene una titulación, propiciando la selección y jerarquización de alumnos. Valoración y sanción realizada a partir de la competencia, por saber y por autoridad, de la que la institución escolar invierte a los profesores, legitimada por la selección que se ha realizado de éstos: el profesor es un experto de competencia reconocida para evaluar a sus alumnos. Función ejercida sin más bagaje técnico que aplicar una escala de puntuaciones sencillas. Se sobrentendió que se trataba de una actividad profesional poco complicada: dar notas. En realidad

así la ejercen hoy muchos docentes. Es preciso reconocer, frente a declaraciones de intención y pretensiones de cientificidad diversa, que los profesores realizan la evaluación sin grandes complicaciones de planteamiento, de elaboración de pruebas o sofisticadas formas de puntuar.

2) La preocupación por la objetividad en la medición de resultados educativos, entendiéndola desde un concepto positivista de la ciencia, junto al predominio de la psicometría en la investigación y en las prácticas de medición psicológicas, con la consiguiente proliferación de los tests, prestaron a la educación parámetros para enjuiciar la evaluación y realizarla con la intención de que fuese una tecnología precisa, del mismo modo en que se entendió la medición psicológica. La búsqueda de pruebas objetivas, la elaboración de lo que se denominan tests de rendimiento escolar, que evitaran las fluctuaciones en las calificaciones asignadas por los profesores, concretando de forma precisa en sus preguntas el conocimiento objetivo, han sido prácticas amparadas en esta orientación (LANOSHEERE, 1978). Esos tests de rendimiento sobre conocimientos generales o sobre técnicas básicas, como la lectoescritura o las matemáticas, se siguen empleando en la realización de grandes encuestas para analizar conocimientos básicos de una amplia población, en estudios comparativos internacionales, y en prácticas de análisis de rendimiento en el sistema educativo con fines de control y de selección. La educación ha sido siempre muy vulnerable a la influencia y a las incursiones de la psicometría (WOOD, 1986, pág. 185). Algo que se explica por el apoyo metodológico que presta a las funciones clasificatorias de las prácticas educativas de evaluación y por la ideología dominante en esa psicología, proclive a entender las cualidades humanas como algo independiente de la experiencia cultural y educativa; con lo que, de paso, exculpa a la escuela de los posibles malos resultados de los alumnos. La pretensión de objetividad y tecnificación de la evaluación pareció siempre atractiva frente a la arbitrariedad evidente de los exámenes tradicionales en los que se mostraba la subjetividad de quien los propone y corrige.

3) El esquema de organizar la práctica didáctica basado en la teoría curricular de TYLER (1973), junto a una visión conductista del aprendizaje, añadía una herramienta bien construida a la mentalidad anterior. La teoría conductista de aprendizaje tenía para la evaluación la consecuencia de considerar como efectos educativos sólo aquellos que se traducen en cambios de conducta y que, por lo mismo, son observables por medio de técnicas objetivas de evaluación. Esta orientación predominó durante los años sesenta y setenta. Si la enseñanza y el *currículum*, como vimos en otro momento, parten de la clarificación precisa de los objetivos, la evaluación constataadora de la eficacia tiene que comprobar su consecución:

*...La evaluación tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tales como se las proyecté, producen realmente los resultados apetecidos' (TYLER, 1973, pág. 108).

*...En primer lugar significa que ella (la evaluación) debe juzgar la conducta de los alumnos ya que la modificación de las pautas de conducta es precisamente uno de los fines que la educación persiguió (pág. 109).

*Puesto que la evaluación supone reunir elementos que certifiquen los cambios de conducta de los estudiantes, todo testimonio válido acerca de las pautas que procuran los objetivos de la educación constituye un método idóneo de evaluación' (pág. 110).

BLOOM y otros (1975) definirían la evaluación en esta misma línea como:

"(...) la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cambio en cada estudiante (pág. 23).

Esta orientación se reconocería como un progreso de la pedagogía científica. LANDSHEERE (1973) afirma que:

"(...) es precisamente en los esfuerzos de programación emprendidos (se refiere al seguimiento de taxonomías de objetivos) por un número cada vez mayor de investigadores y docentes donde yace una de las grandes fuentes de progreso (en la evaluación)" (pág. 199).

La propuesta tyleriana se endureció más por la aportación de la psicología educativa cognitiva de orientación conductista que postulaba la necesidad de disponer de diseños de secuencias de instrucción muy estructuradas que expliciten la concatenación de pasos de aprendizaje que es preciso seguir para el dominio de una determinada unidad de contenido, de suerte que pueda ir comprobándose el progreso y los fallos concretos en la cadena. (Autores como CARROLL, GLASER, GAGNÉ y BRIGGS están en esa línea.) Apoyados en esta tradición, más que en la preocupación por la medición de las capacidades y la detección de diferencias entre individuos respecto de una norma estadística, surgieron los tests denominados *criteriales*, porque median capacidades y aprendizajes en relación con un objetivo concreto que expresa una competencia, objetivo que funciona como modelo para decidir si ha ocurrido o no el aprendizaje. El test criterial diagnostica el grado de dominio de un contenido. El diagnóstico pretendía ser, así, preciso y servir para detectar dificultades concretas en aprendizajes muy bien delimitados que permitan la corrección acertada. Esta Orientación de evaluación reclama necesariamente la preocupación de los docentes por clarificar con un alto grado de precisión los objetivos que se proponen y los pasos que dan cara lograr cada objetivo. Cada parte de una prueba de evaluación va dirigida a comprobar la consecución de un componente de un objetivo concreto o todo

él: el dominio de una fecha, un dato, un concepto, una regla, un principio.

4) Pretensiones de hacer de la pedagogía una práctica más científica, precisando sus objetivos y tecnicando los procedimientos de evaluación, proporcionaron a la educación una orientación que la alejaba de poder atender a los individuos concretos que tienen una idiosincrasia propia y abordan complejas situaciones de aprendizaje no fáciles de concretar en objetivos muy delimitados. La búsqueda de científicidad, por otro lado, lleva consigo una imagen de los profesores que no se corresponde con la realidad de sus condiciones de trabajo, ni con el hecho de que tengan que atender a personalidades complejas en desarrollo, a múltiples grupos y a contenidos educativos muy diversos. Además, un enfoque rigorista en la forma de entender los objetivos educativos y la evaluación de resultados no suprime, por otro lado, el hecho de que esos objetivos expresan opciones de valor. Toda evaluación de los mismos que pretendiese ser objetiva quedaría subordinada, en todo caso, a la opción que los objetivos representan.

La legitimación científica y la recuperación de otros métodos de conocimiento en ciencias sociales y en educación, apoyados en otras formas de entender lo que es conocimiento válido, que habían sido desterrados como acientíficos desde la óptica positivista, aportaron otros procedimientos de evaluación apoyados en fuentes de información admitidas como relevantes. El conocimiento, por ejemplo, obtenido en las relaciones personales directas, la comprensión de la circunstancia del sujeto para explicar su comportamiento, el seguimiento de cada individuo como un caso particular, son, entre otras, perspectivas consideradas valiosas para conocer las realidades pedagógicas. Los métodos cualitativos se admiten como procedimientos válidos para comprender los hechos educativos (COOK y REICHARDT, 1986).

La incorporación del enfoque ambientalista en psicología y de los análisis ecológicos en educación (PÉREZ GÓMEZ, 1983b), han llevado a la necesidad de considerar las circunstancias que confluyen en la determinación de los efectos educativos, que casi nunca pueden explicarse por la acción lineal de unas pocas variables o aspectos sobre los resultados del alumno. Ese enfoque era necesario, por ejemplo, cuando se quería dar cuenta de los efectos que se producen en la innovación de *curricula*, cuya evaluación no puede darse en una simple constatación de si aumenta o no el rendimiento de los alumnos. La evaluación de programas o *curricula* implicó durante los años sesenta y setenta la entrada de nuevas metodologías de conocimiento y la recuperación de otras para analizar las influencias de las innovaciones en profesores y alumnos.

Gracias a la unión de todas estas causas, la evaluación tiende a entenderse como el recurso para *proporcionar información* sobre los procesos, que debe ser *valorada* después, para ayudar en la toma de decisiones de quienes gobiernan o intervienen en los mismos (CRONBACH, 1963 y STUFFLEREAM y otros, 1971, 1987): lo que trasladado a la evaluación de alumnos significa que evaluamos para obtener información sobre cómo transcurre el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación ha adoptado el sentido de ser un *juicio de valor* que recae sobre algo, previa descripción de la realidad observada, resaltando la cualidad de ser un proceso de *valoración* que considera circunstancias del objeto evaluado y criterios de valor (GUBA y LINCOLN, 1981; HOUSE, 1980; SCRIVEN, 1967). Una orientación que se traduce en cierto eclecticismo metodológico sobre medios o técnicas para realizarla, admitiendo la complementariedad metodológica de instrumentos y perspectivas. Otro problema es que los profesores, dentro de sus posibilidades reales, puedan utilizarlos.

La evaluación de *alumnos* se entendería desde esta óptica como *el proceso por medio del cual los profesores, en tanto que son ellos quienes la realizan, buscan y usan información procedente de numerosas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el alumno en general o sobre alguna faceta particular del mismo.*

Nótese que el término 'juicio' es más amplio en significado que el de notas o calificaciones escolares. Las informaciones pueden apoyarse en datos y observaciones procedentes de pruebas, del trato directo personal o del seguimiento del trabajo cotidiano. La idea misma de evaluación incluye la valoración, en el sentido de que implica no sólo la identificación del grado en el que un estudiante posee un cierto rasgo o el nivel en el que su conducta se ha modificado, sino que también se valora la adecuación de los resultados obtenidos a los criterios u objetivos deseables. Es decir, se hace referencia a valores, a ideales educativos, que no dejan de ser construcciones aceptadas en momentos determinados por grupos de individuos, sobre los que existen acuerdos y discrepancias. La objetividad positivista es una ilusión imposible, lo que no equivale a instalarse en el terreno de la arbitrariedad. Desde hace tiempo se sabe que ni la selección de los contenidos de las pruebas de evaluación, ni el proceso de su corrección puede ser algo objetivo, ajeno a opciones del que selecciona y valora el contenido o da notas a los alumnos (PIERON, 1983; NOIZET y CAVERNI, 1978).

Si, desde esta amplia perspectiva, creemos que evaluar sirve para tomar conciencia sobre el curso de los procesos y resultados educativos, con el objeto de valorarlos, es evidente que habrá que tratar no sólo con problemas de índole técnica (cómo obtener la información, con qué pruebas, etc.), sino también plantearnos opciones de tipo ético (qué se debe evaluar y por qué hacerlo; qué se debe comunicar sobre la evaluación de los alumnos a padres, a otros profesores, a la sociedad; cómo conviene expresar los resultados de la evaluación).

10.4. Anatomía de una práctica compleja

Esta última perspectiva para enfocar la evaluación de alumnos pone de manifiesto que estamos ante una

práctica profesional no sencilla, en cuya realización hay varias operaciones implicadas, ya que consiste en un proceso de *adquisición, elaboración de información y expresión de un juicio* a partir de la información recogida. ELLIOTT (citado por DAVIS, 1981, pág.17) sintetiza esas operaciones en el siguiente esquema:

- Evaluación
- Realizar descripciones del objeto
 - Proceso de informarse
 - Recoger datos a través de mediciones
 - valorar, emitir juicio sobre la información

Los problemas previos relevantes en este esquema para los profesores no consisten en cómo poner notas, sino que son de índole más general: cómo obtener esa información, cómo elaborarla y cómo y a quién comunicarla, qué tipo de información es interesante que reciba cada una de las audiencias que pudieran estar interesadas. (La audiencia es quien recibe el juicio de evaluación expresado en la forma que sea: alumno, padres, administración educativa, equipo de profesores, especialistas del centro.)

Enfocada de esta forma, la acción de evaluar se presenta como una competencia profesional muy genérica que puede comprender prácticas muy diversas, concretarse en estilos muy diferentes, de acuerdo con las opciones que se adopten en cada uno de los pasos que hay que dar en ese proceso.

En contraposición, en las prácticas dominantes en el sistema educativo todo parece mucho más sencillo; seguramente es en las prácticas de evaluación donde los profesores menos se cuestionario piensan por anticipado las posibilidades que pueden tener delante de sí. Vista desde la “normalidad” con la que los profesores la realizan, parece un acto sencillo, pero tiene muchas más implicaciones de lo que manifiesta a simple vista esa *cuasi* naturalidad con la que admitimos que en los centros escolares se evalúe con tanta frecuencia. Penetrar en las decisiones que se toman cuando se produce un proceso de evaluación nos puede dar idea de los innumerables supuestos, creencias y valores que se entremezclan en ella.

NEVO (1983), reelaborando un esquema de STUFFLEREAM, propone diez dimensiones para analizar la evaluación en general. El esquema que plantea es interesante trasladarlo a la evaluación de alumnos, aunque originariamente no está pensado con ese fin. Estas dimensiones son las siguientes:

¿Cómo definir la evaluación?

¿Cuáles son sus funciones?

¿Qué son objetos de evaluación?

¿Qué tipo de información exige la evaluación de algo en particular?

¿Qué criterios tenemos para decidir el mérito o la importancia de lo que es evaluado?

¿A quién debe servir o a quién deben ser útiles los juicios de la evaluación?

¿Qué proceso hay que seguir para realizarla?

¿Qué métodos de indagación han de seguirse al evaluar?

¿Quién debe realizarla?

¿Con qué criterios ha de juzgarse la evaluación: por su utilidad, factibilidad, por criterios éticos, por su precisión,...?

El significado y valor de la evaluación en la práctica depende de las opciones que se tomen en cada una de las dimensiones que plantean estos interrogantes. Como las respuestas son múltiples no se puede hablar de técnicas y procedimientos válidos en cualquier caso y para cada propósito. Cualquiera que tomemos es preciso razonarla en relación a su conveniencia y factibilidad.

Vamos a diseccionar la ‘anatomía’ de una actividad tan frecuente en el sistema escolar. Seguiremos un esquema lógico, con un orden coherente de operaciones y decisiones, que puede servir también para intentar descubrir las opciones implícitas en las prácticas reales que se desarrollan bajo la costumbre establecida.

El esquema de la Figura 14 resalta, por un lado, las funciones o pasos que se dan al realizar una evaluación y, por otra parte, indica las decisiones

PASOS FORMALES

Acotar o enfocar
una cierta realidad

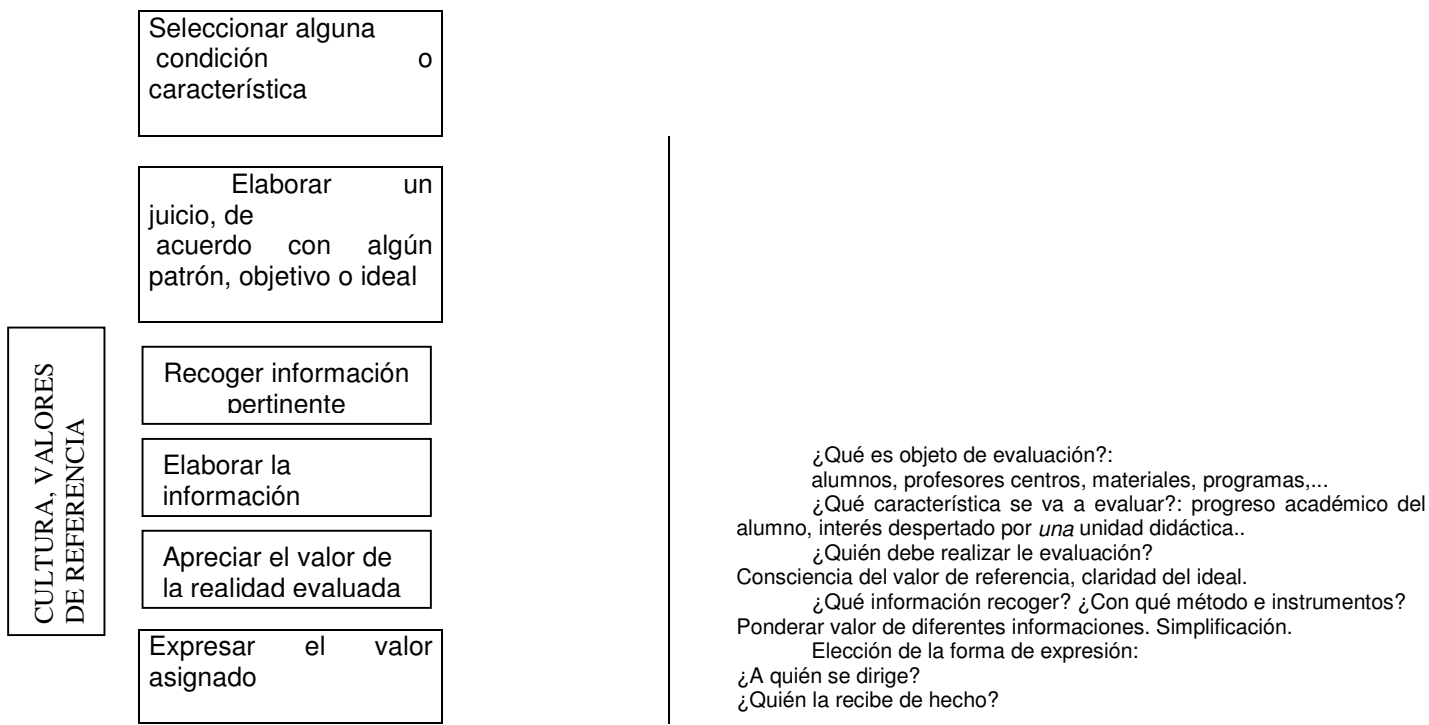


Figura 14: Decisiones y opciones en el proceso de evaluación

A) *Enfoque de una realidad.* La primera decisión que adopta la persona que evalúa es seleccionar dentro del panorama de realidades que intervienen en la educación una parcela o aspecto de la misma: se opta por evaluar alumnos, profesores, la idoneidad de un determinado libro de texto, un clima educativo, la coherencia de un Centro, el funcionamiento de la Administración y otras muchas realidades que intervienen en la educación.

La mentalidad mas extendida, de la que participan los docentes, y los mismos alumnos, los propios padres y todo el contexto social, entiende que los 'objetos' fundamentales por excelencia sobre los que recae la evaluación son los alumnos y, más en concreto, el cumplimiento de las exigencias académicas que les plantea el *currículum*, tal como las interpretan los profesores.

La evaluación de éstos la realizan en términos informales los órganos directivos, los padres y. sobre todo, los alumnos, que son los que mejor los conocen, pero muy raramente esa evaluación va más allá de adquirir y expresar una opinión. Empieza a realizarse en la Universidad, no sin conflictos, y en experiencias aisladas en el sistema escolar. Tampoco se evalúan sistemáticamente los libros de texto, los centros o los *currícula*

Esa primera selección del objeto de evaluación, que nos parece natural revela el papel que ésta cumple. No sólo se quiere comprobar cómo los estudiantes progresan, sino que son los únicos sobre los que se ejerce un control cada vez más exhaustivo por medio de tales prácticas. A la sociedad le interesaría también saber no sólo el éxito de los alumnos en el sistema escolar, sino cómo contribuyen a él esos otros aspectos que hemos señalado.

B) *Seleccionar la faceta que hay que evaluar.* Dada una primera selección del objeto, se impone una segunda restricción, sobre todo cuando se evalúa a los alumnos. Se pueden realizar evaluaciones -emisión de juicios- sobre personas globalmente consideradas, sobre aspectos y realidades complejas, pero, generalmente, el valor diagnóstico de la evaluación exige centraría en aspectos o dimensiones más concretas del sujeto o de la realidad a evaluar.

Al analizar las variables consideradas como pertinentes se ponen de manifiesto creencias acerca de la relevancia de unos aspectos sobre otros y opciones de carácter ético. Los profesores, por ejemplo, no buscan detectar la capacidad intelectual alcanzada por el alumno o las consecuencias culturales de su enseñanza, sino que se centran en adquisiciones mucho más concretas. Esta selección supone una restricción o acotamiento más preciso del conocimiento y del aprendizaje que creen relevante, lo que lleva consigo no sólo tomar decisiones de carácter técnico acerca de la importancia de los contenidos seleccionados, sino una valoración en la que se expresa una filosofía, una ideología, una visión del mundo, toda una teoría pedagógica implícita.

No es una casualidad, por ejemplo, que se evalúe más la competencia intelectual que la manual en el sistema educativo, o que se atienda más a los aspectos memorísticos que a los de razonamiento, ya dentro

del ámbito cognitivo. Ante una prueba de ciencias sociales, compuesta por una serie de preguntas dirigidas a comprobar el recuerdo de fechas, datos y nombres históricamente significativos, hemos de preguntarnos si esos aspectos seleccionados son contenidos sustanciales de conocimiento para entender un tramo de la historia. ¿Valoramos, predominantemente las capacidades memorísticas sobre el razonamiento? ¿Estimulamos el sentido crítico de los alumnos? ¿Estamos reduciendo el sentido de la historia de los pueblos? ¿Qué conciencia histórica puede darse con ese tipo de conocimiento?

La evaluación acota y selecciona la realidad valorada: se tenga o no conciencia de esa decisión, se expliciten o no los criterios de la reducción realizada. Un test llamado de inteligencia no mide ésta en términos absolutos, sino algunos comportamientos y procesos que a *priori* se han seleccionado y se admiten como representativos de la misma. Es evidente que los tests no son ajenos a la cultura dentro de la que se define la inteligencia. Cuando un profesor da al alumno una calificación sobre su rendimiento en una asignatura o área, expresa un juicio referido a una forma de entender lo que concibe como exigencia ineludible, que puede variar de un profesor a otro: no juzga en abstracto y de forma directa la capacidad adquirida del alumno en esa materia, sino unos aspectos concretos que previamente el selecciona, porque cree que son sustanciales. Las calificaciones a los alumnos expresan los aprendizajes más valorados por los profesores y por el sistema escolar:

el 'rendimiento ideal' (véase: GIMENO, 1988, pág. 376 y ss.)

El objeto realmente evaluado no se puede ver únicamente en la declaración que expresa lo que queremos evaluar, sino a *posteriori*, tras el análisis de la práctica real de evaluación, escrutando el instrumento concreto utilizado, la forma de aplicarlo y la situación en la que el alumno muestra su saber. ¿Índica el suspenso en lenguaje la carencia de competencia lingüística, la falta de conocimientos gramaticales, los errores ortográficos...? El éxito y el fracaso escolar no son realidades o apreciaciones objetivas de competencias del estudiante, sino el resultado de cómo se entiende y cómo se aprecia el proceso y los resultados de aprendizaje. En este sentido puede decirse que los buenos o los malos resultados de evaluación son categorías elaboradas dentro de la institución escolar (PERRENOUD, 1990).

En casi todas las prácticas de apreciación de capacidades y de evaluación en educación tienen lugar dos fenómenos básicos. Por un lado, se realiza un primer proceso selectivo de restricción de dicho objeto; por otra parte, en la emisión del juicio de evaluación intervienen dimensiones del sujeto u objeto evaluado que no entran en la valoración pero si condicionan el juicio emitido. Esta contaminación se reconoce como 'efecto halo', que consiste en la 'interferencia' que produce la opinión que se tiene sobre determinados aspectos de una persona al apreciar cualidades concretas de la misma. La impresión sobre el todo condiciona la valoración de las partes. Es decir, que una calificación sobre un alumno implica una reducción de lo que se acepta como 'rendimiento ideal' y aprendizaje relevante, pero las calificaciones están contaminadas de prejuicios del profesor, actitudes favorables-desfavorables sobre ese alumno, etc. No es raro encontrar a profesores que matizan las calificaciones en asignaturas o áreas en función de lo disciplinado que perciban al alumno y del comportamiento en clase. Éste es un efecto inherente a las percepciones humanas; y de ellas se nutre la evaluación. Por eso la objetividad es imposible.

La 'contaminación' o interferencia entre cualidades del objeto o sujeto evaluado se vuelve a repetir, pero ahora en otro sentido, cuando éste recibe la valoración. Se da con frecuencia el fenómeno de que un juicio de evaluación en un tema o asignatura, expresado de la forma que sea -una nota, por ejemplo- adquiere el significado de un juicio sobre la valía personal. La información la recibe una persona o un colectivo social que la interpreta y la valora por encima de su estricto significado. Tanto en la elaboración de un juicio por parte de quien lo emite, como en la interpretación del mismo en quien lo recibe, operan mecanismos psicológicos y sociales que tienden a desbordar la restricción que se realiza con la evaluación.

C) *Elaboración de juicio de evaluación.* La fase y el aspecto central en un proceso de evaluación es la *valoración*. Enfocada una realidad, un aspecto concreto, hay que elaborar un juicio. Evaluar no es medir, aplicando un instrumento a una dimensión física, dado que las cualidades humanas no se muestran como objetos físicos. Se requiere comparar la realidad 'apreciada' con un ideal, norma o punto de referencia. Estimamos que un alumno progresa adecuadamente', que 'va bien' o que 'merece aprobar cuando *percibimos* que el curso de su progreso o el punto donde se encuentra responde aceptablemente a la idea previa que tenemos de lo que tal progreso debe ser. Calificamos una respuesta como correcta según se adecue o no a la esperada como "ideal" Aprobamos a un alumno porque consideramos que es aceptable su rendimiento respecto de lo que esperamos de él, o de acuerdo con lo que se cree es el nivel exigible en el curso en que está, etc. En este sentido toda evaluación es relativa. Un aprobado en matemáticas no significa exacta mente lo mismo si se refiere a un alumno de escuela primaria o a otro de universidad porque es la expresión de un juicio que compara el estado del alumno con un rendimiento-meta diferente en un caso y en otro. Tampoco un sobresaliente es lo mismo según el profesor que lo otorgue. Ni una misma nota significa lo mismo en una materia a en otra,

Hablar de valoración en evaluación educativa supone reconocer la existencia de criterios de referencia, no sólo en quien realiza el juicio sino en el proceso de búsqueda de indicios y en la selección de lo que se quiere evaluar. Lo que llamamos resultados de la educación son elaboraciones subjetivas, normas creadas por grupos de especialistas o a través de valoraciones sociales y de hábitos exigidos en las instituciones. Esos resultados no se muestran objetivamente, pues enseñar es una actividad en la que no se producen

cosas, sino que se aprecian. A diferencia de otros trabajos, los que enseñamos no elaboramos cosas medibles. La enseñanza es un proceso laboral sin un objeto, como sugiere CONNELL (1985, pág. 70), o es algo intangible (la mente de los alumnos, su capacidad de aprender, lo que adquieren) que sólo puede ser especificado de forma bastante vaga y metafórica, por lo que los resultados de la enseñanza son siempre difíciles de valorar. Si los profesores evaluamos con frecuencia, de forma bastante rutinaria y sencilla, es debido a la simplificación que hacemos del proceso, una vez que cada cual tiene establecido para sí lo que es "un resultado de enseñanza digno de apreciarse". Pero no deja de ser eso: una simplificación subjetivamente elaborada, en la que penetran valores compartidos por otros profesores, por la escuela, por los libros de texto y por el sistema social más amplio.

Reconocer que el objeto que se evalúa y el proceso de valoración son construidos y que, por tanto, ambos son afectados por procesos psicológicos, componentes axiológicos, marcos institucionales y sociales, es importante para fomentar a partir de ahí una actitud de autocrítica, de explicitación de valores asumidos, relativizar la 'autoridad' de las evaluaciones y deshacer el clima de crispación que produce la realización de éstas en las relaciones pedagógicas.

Esta fase de elaboración de juicio permite un análisis de pasos más específicos.

1) La captación de información que se considera pertinente para diagnosticar la variable, aspecto o situación que evaluar. Ahora es cuando procede analizar y decidir qué medio, método y técnica concreta son los más adecuados para recoger la información. Cada procedimiento de evaluación tiene posibilidades específicas para proporcionar conocimiento sobre la realidad evaluada. La utilidad de cada uno de ellos depende del propósito de la evaluación, de la faceta que se valora, del uso que se quiera dar a la evaluación y de la posibilidad de su aplicación. Un examen tradicional con varias preguntas, una prueba objetiva, una entrevista, un cuestionario de opiniones, la realización de un trabajo escrito, defender un argumento oralmente, la ejecución de destrezas prácticas, la confección de aparatos u objetos, son medios posibles para obtener informaciones muy diversas. Varían entre sí por las cualidades que con ellos pueden detectarse y por el grado de precisión de la información que puede obtenerse. En la práctica dominante de la evaluación de alumnos se ha ido estableciendo la norma implícita de utilizar más las formas cómodas de evaluar, aunque su capacidad de información sea pobre; una reducción estimulada por la carga de trabajo del profesor que evalúa múltiples veces a un grupo numeroso de alumnos.

Bajo la influencia del positivismo y su incidencia en el pensamiento curricular, se ha venido sobrevalorando la importancia de los métodos para constatar objetivamente el rendimiento del alumno, por encima de su capacidad para proporcionar información a los profesores. Un razonamiento que se adorna en ocasiones con el argumento de que esa objetividad contribuye a la justicia y a la comparación equitativa entre alumnos. Preguntas muy concretas, textos incompletos que rellenar u opciones múltiples entre las que elegir parecen apelar a un mismo tipo de conocimiento en cada uno de los alumnos. Las llamadas *pruebas objetivas*, o exámenes a base de ítems que piden esas respuestas muy concisas a problemas muy sencillos o artificialmente simplificados que reclaman información precisa asimilada por el alumno, son un ejemplo del predominio de la pretensión o ilusión de rigor en la comprobación, por encima de la intención de lograr un mejor conocimiento del estudiante.

La búsqueda de normalización de puntuaciones, para que sean comparables los resultados de distintos sujetos y la idea de objetividad que estas prácticas han introducido en educación han tenido consecuencias importantes en el empobrecimiento de la enseñanza. Como las respuestas simples sólo son posibles a preguntas sencillas, a evaluación a base de exámenes con preguntas muy precisas, o de pruebas objetivas, apela a procesos intelectuales poco complejos en los alumnos, reclama recordar informaciones más que elaboraciones personales y cognitivas complejas, anulando la expresión personal del alumno.

'En los exámenes, situaciones en las que se *precisan* indicadores normalizados de aprendizaje, existen fuertes presiones para *trabajar* en plan reduccionista, *razón por la cual se acepte la capacidad para* recordar definiciones formales como indicador de que el examinando comprende su significado. *Al* reducir la comprensión de los conceptos a la de los términos, y ésta a la de recuerdo de las definiciones formales, los examinadores pueden "superar" las dificultades que plantea la puntuación de los resultados normalizados del aprendizaje' (ELLIOTT, 1990b, pag. 219).

2) La información obtenida requiere una elaboración, ponderando unos aspectos sobre otros, seleccionando lo que se considera relevante y significativo, relacionándola con otros conocimientos sobre el sujeto evaluado. Cualquier evaluador, desde el profesor hasta el juez, no pasa de la información al juicio sin una ponderación de los datos obtenidos. En ese proceso cada profesor pondera de forma singular cada uno de éstos: resultados de pruebas, el trabajo cotidiano, el esfuerzo puesto de manifiesto, la participación y conducta *en clase*, *el cumplimiento* de la asignación de tareas para casa. Sabemos que los profesores introducen en esta fase sus propios patrones de valores, la idea del rendimiento ideal, sus creencias acerca de qué es lo que denota cada resultado o dato observado, su particular ponderación de aspectos dentro de una asignatura o área de conocimiento. Todos estos factores componen *los esquemas mediadores* del evaluador. Mientras para uno lo *importante* es la capacidad de argumentación del alumno, para otro es el ajustarse a la respuesta esperada; cuando *uno valora la correcta* expresión ortográfica, otro se fija más en la fluidez del lenguaje. La evaluación que parte de objetivos previos precisos a comprobar a través de pruebas objetivas ha tratado de evitar a los profesores esta fase de 'deliberación', con el objeto de suprimir la deformación subjetiva que inevitablemente implica. En ese tipo de pruebas el juicio final o resultado de

evaluación lo proporciona directamente una corrección automática de las pruebas.

La forma de mejorar la evaluación en las escuelas, antes que ser un problema de técnicas, es un problema de autoanálisis, depuración y formación de esos esquemas de mediación en cada profesor y en el *ethos* pedagógico colectivo que se instala en los *centros* escolares y en los estilos de enseñanza que anidan en diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. A través de esos mediadores se reproducen las ideologías pedagógicas, el concepto de conocimiento relevante, lo que son procesos valiosos de aprendizaje y las relaciones sociales dominantes (GIMENO, 1988, pág. 376 y ss.).

3) Matizada y ponderada la información, procede apreciar la distancia entre el estado detectado y el valor de referencia con el que se compara. Esto es lo que separa, precisamente el concepto de evaluación de la medición: el que es una valoración. El punto de referencia puede venir dado por una norma estadística (caso de las pruebas en que se decide que para aprobar hay que contestar correctamente un número determinado de cuestiones), por un objetivo que se tiene como mete, por el entendimiento de cómo ha de desarrollarse un proceso, una conducta, (caso de la evaluación del comportamiento, por ejemplo), etc.

La claridad del referente es lo que da constancia al proceso de elaboración de juicio. Condición que depende de cómo lo tenga asumido el evaluador, si es o no explícito y de la cualidad o proceso sometido a valoración. Decir que un alumno es 'puntual' supone comparar su comportamiento con una norma de conducta fácil de precisar: presentarse a clase a la hora de comenzar. Declarar que su lenguaje, en lo que a corrección ortográfica se refiere es muy deficiente' implica compararlo con una norma de comportamiento aceptable también muy clara. Juzgar la fluidez o la originalidad de su escritura apela a una norma de carácter más imprecisa, sobre la que es muy difícil un consenso entre profesores, donde ya no hay un referente claro. Se puede comparar con lo que es el promedio de la clase, el nivel que se supone han de tener los alumnos de un cierto curso de la escolaridad,

Conviene explicitar el consenso y las discrepancias entre profesores sobre el significado de las normas de calidad que aplican a los alumnos, para lo que es recomendable que el conjunto del equipo pedagógico discute las categorías de evaluación, tal como se indicó al desarrollar el capítulo del diseño en los centros, Coordinación y debate más necesario en la apreciación de habilidades que estén presentes en todo el *currículum*, y que no son propias solamente de una asignatura o especialidad.

El problema de la objetividad de la evaluación no es tanto el de lograr la precisión de los juicios y su validez, como el de abordar la dispersión de significados que cada cual asigne a los criterios ideales con los que compara las realizaciones de los alumnos. En tanto la evaluación la tienen que realizar los profesores, el problema de la subjetividad no está en eliminarla, intento vano, sino en clarificar los significados pedagógicos de los criterios ideales y de los esquemas mediadores, caminando hacia una subjetividad compartida en constante proceso de revisión, como primer paso. Los conceptos y esquemas pedagógicos que utilizan los profesores en su actividad cotidiana tienen un carácter idiosincrásico, más aún en cuanto que no existe una forma definida de entender la profesionalidad docente.

D) Expresión del resultado de la evaluación. No toda evaluación que tiene lugar en los ambientes escolares acaba siendo formal y expresamente plasmada en un juicio, traducido en una nota, en un porcentaje, en una palabra o en algún informe. Buena parte de las evaluaciones cotidianas que realiza el profesor de manera informal no las refleja en un registro de notas; ni siquiera las manifiesta verbalmente. Las informaciones más decisivas que utiliza para corregir los procesos de enseñanza y el trabajo de los alumnos no proceden, por lo general, de evaluaciones expresamente realizadas, sino de observaciones y apreciaciones obtenidas de forma natural en el transcurso de la interacción en la clase.

Esta observación y distinción es importante porque una actitud de evaluación permanente por parte de los profesores -la *evaluación continua*- es inherente a la dirección consciente de los procesos educativos, sin que por ello haya que estar rellenando constantemente boletines de notas, informes sobre el progreso de los alumnos, hojas de observación o lo que fuere. Es decir, que al plantear la expresión de los resultados de la evaluación se hace referencia solamente a aquellos que acaban plasmándose en juicios formales. Aunque todo lo que entra dentro de lo que se denomina *evaluación informal* juega un importante papel en los procesos de enseñanza y en la recogida de informaciones que acabarán proyectándose en la evaluación formalmente realizada y plasmada en calificaciones.

Las exigencias del funcionamiento del sistema escolar, el reclamo social de alguna constatación de eficacia, la economía profesional del docente, que requiere guardar recuerdo de anotaciones y juicios sobre el progreso de los alumnos, o la necesidad de dar información a éstos y a sus padres, hacen que las evaluaciones se reflejen en juicios formalmente expresados de distintas maneras: una puntuación de una escala numérica, una serie de términos graduados, marcas sobre escalas de categorías preestablecidas, por un sucinto informe, etc.

La mentalidad dominante de control deriva en que la evaluación de los alumnos se realiza cada vez más con el fin de expresarla hacia fuera de la relación pedagógica, e incluso, en muchos casos, sólo para verterla al exterior. Lo cierto es que cualquier evaluación que se realice con el afán de conocimiento y control no tendría sentido sino se refleja en una información que se hace pública.

La expresión de las evaluaciones implica, por lo general, una reducción de información. Ocurre en todo proceso donde hay que producir un veredicto:

pasar de las informaciones y deliberaciones a categorías concisas, económicas, que resulten fácilmente comunicables. En esa reducción, por muy exhaustivas que sean las formas de comunicación elegidas,

siempre hay pérdida de información, Por decirlo de forma simplificada: un profesor, cuando refleja la evaluación sobre un alumno, no puede explicitar seguramente todo lo que sobre él conoce. Un número, una palabra como resultado del juicio empobrece el acto evaluador, pero puede ser inevitable cuando se exige clasificar a tantos alumnos, controlar sus rendimientos para darles o no paso a otros niveles, tipos de enseñanza y puestos en la sociedad. (Véase, por ejemplo, en el modelo de la Figura 15, la reducción de informaciones que se supone entre el conocimiento que tiene el profesor del alumno y la expresión: presenta unas actitudes bastante positivas en general". Más reducción y pérdida de información se produce cuando en el boletín de calificaciones figura: Sociabilidad: Aceptable o Buena.)

<p>ACTITUDES</p> <p>Presenta unas actitudes bastante positivas en general</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

<p>INTEGRACION SOCIAL</p> <p>Practica el trabajo en equipo _____ si _____</p> <p>Acepta y cumple las normas acordadas _____ si _____</p> <p>Respeto y cuida el material propio y ajeno _____ Si _____</p> <p>Se muestra correcto en el trato con los demás _____ si _____</p>
--

<p>CONOCIMIENTOS</p> <p>LENGUAJE</p> <p>Entiende lo que oye _____ siempre _____</p> <p>Se expresa con corrección y fluidez _____ Bastante bien _____</p> <p>Comprende y expresa correctamente lo leído _____ En general si _____</p> <p>Expresión escrita: Redacción _____ Bastante bien _____</p> <p style="padding-left: 40px;">Ortografía _____ Bastante correcta _____</p> <p>Apreciación global _____ Muy satisfactoria _____</p>
--

Alumno:	Fecha de nacimiento:
Hablar	
Articula con claridad	
Muestra dificultades en el habla (especificar)	
Puede comprender la estructura del lenguaje del profesor	
Puede expresar experiencias propias:	al profesor
	Al grupo
	A la clase
Emite mensajes sencillos	
Puede mantener una conversación simple	
Puede relatar una historia	
Toma parte en las discusiones en clase	
Puede hablar sobre posibilidades y probabilidades	
Puede expresar emociones y sentimientos	
Puede razonar por medio del lenguaje	
Puede enseñar o explicar algo	
Es capaz de dar directrices	
Contesta al teléfono y recoge mensajes correctamente	
Pregunta y entrevista para encontrar respuestas	
Usa el tiempo pasado	
Utiliza el futuro	
Usa proposiciones correctamente	
Escuchar	
Escucha al profesor en grupo	
Es distraído	
Escucha y mira la radio y la TV	
Puede recordar historias oídas	
Entiende y responde correctamente a instrucciones y explicaciones	
Se concentra en una tarea determinada	

NOMBRE: _____	Edad: _____	Curso: _____
No A veces Siempre		
Es inquieto, no para de moverse		
2. Es un niño impaciente		
3. Rompe sus cosas, sus juguetes o los de los demás		
Riñe con otros niños		
5. No es apreciado entre sus compañeros		
6. Está preocupado por muchas cosas		
7. Tiende a hacer cosas por sí mismo		
8. Es irritable: con facilidad se sale de sus casillas		
9. Parece triste, abatido, lloroso, angustiado		
10. Tiene gesticulaciones, tics involuntarios		
11. Se muerde las uñas o se chupa los dedos		
2. Es desobediente		
13. No se concentra o lo hace durante poco tiempo		
14. Suele tener miedo o se asusta ante situaciones nuevas		
15. Es un niño al que todo le molesta, quisquilloso		
.Dice mentiras		
17. Es un niño que se hace pis o caca encima, todavía		
18. Tartamudea o se enganche al hablar		
19. Tiene cualquier otra dificultad en el habla		
20. Habla a gritos con los otros niños		
21. Es distraído		
.No compare sus juguetes		
23. Grita con facilidad		
.Culpa a los demás; es acusativa		
25. Se rinde, abandona fácilmente		
26. Es desconsiderado con los otros		
27. Tiene comportamientos o conductas sexuales extrañas para su edad		
28. Da patadas, muerde o golpea a los otros niños		
29. Se queda pensando en las musarañas, ensimismado		
30. ¿Considera a este niño con problemas de conducta?		

Figura 17: perfil de evaluación para educación preescolar.

Las formas utilizadas en los sistemas educativos para reflejar las evaluaciones de alumnos han evolucionado de acuerdo con las normas metodológico-Científicas dominantes en Cada momento, en función del pensamiento educativo sobre necesidades del alumno y sobre los contenidos esenciales del *currículum* de cada área, y a medida que se considera importante proporcionar a la familia datos sobre el alumno. Más concretamente, en esa evolución se añaden una serie de causas y necesidades:

a) La evaluación ha ido tomando un carácter holístico, de acuerdo con la homóloga tendencia en la evolución de los contenidos curriculares, pretendiendo abarcar múltiples aspectos de la personalidad y efectos educativos. De ahí que los formatos en los que la evaluación se expresa se hayan ido haciendo cada vez más complejos. En los procedimientos empleados para reflejar y expresar evaluaciones de los alumnos aparecen multiplicidad de aspectos referidos a cualidades sociales, personales, hábitos de comportamiento, dominio de habilidades, asistencia al colegio, intereses, etc. (Nótese esta condición en los formatos de expresión de los juicios de evaluación comparando la Figura 15 con la 16 y la 17, al desmenuzarse en estos últimos aspectos de la personalidad del alumno y el contenido curricular del lenguaje.)

REGISTRO DE EVALUACIÓN

ESCUCHAR	Atención ●	Comprensión ○	Síntesis ○	interpretación ○
HABLAR	Expresión ○	Participación ●	corrección ● ●	
LEER	Expresividad Fluidez ●	comprensión ●	Interpretación ●	interés ●
ESCRIBIR	caligrafía ○	Ortografía ●	Acentuación ●	Puntuación ○
TÉCNICAS	Presentación ● ●		Orden ●	
CONOCÍ- MIENTOS	Antonimia ●	Sinonimia ●	composición Derivación ●	
	Asociaciones de palabras ● ●	Partes de a oración ● ●	Verbo ●	

○ Nada

- Dificultades
- ● Domina suficientemente

Figura 18: registro de evaluación del Área de Lenguaje. Sexto curso de educación primaria.

b) Las clásicas notas o puntuaciones de rendimiento -formato todavía dominante entre nosotros para expresar los juicios sobre los alumnos- se diferencian poco, pues son empobrecidas formas de reflejar la información sobre el rendimiento de los alumnos en las diversas áreas o asignaturas del *currículum*. La multiplicidad de objetivos o de componentes que se consideran relevantes en un área del *currículum* cualquiera lleva a tener que diferenciar aspectos a la hora de ser evaluados (véanse las Figuras 16 y 18). Así, por ejemplo, una nota de *aprobado* en lenguaje tiene poco valor informativo para sugerir la calidad del aprendizaje, según se refiera a la capacidad en lectura, a la escritura, a la expresión oral, a la corrección ortográfica o a la originalidad de la composición. (Las Figuras 16 y 18 diferencian mucho más la información.) A medida que se distinguen aspectos en un área o disciplina, tiende a diferenciarse también la evaluación. Estos formatos más diferenciados transmiten más información.

c) Si la evaluación tiene que servir para que los profesores reflexionen sobre la práctica y sobre cómo responden los alumnos a las demandas que se les hacen, es preciso recoger y plasmar otras informaciones que no sean las simples calificaciones escolares tradicionales. La orientación del aprendizaje necesita de un conocimiento más diferenciado sobre el progreso del alumno.

d) La orientación académica y vocacional de los alumnos requiere informaciones más ricas y de orden cualitativo sobre su trayectoria, que no puede ofrecer la simple cuantificación de su rendimiento. En algunos países la presión de los generadores de empleo ha contribuido a buscar otras formas de expresar lo que vale un sujeto en el mercado de trabajo" más precisas que las notas escolares y poder así seleccionarlo con cierto rigor. Datos sobre la perseverancia del potencial trabajador, su capacidad de iniciativa o sus relaciones con los demás son tan importantes o más en las relaciones laborales dominantes que la calificación sobre lenguaje o ciencias sociales,

e) Cuando la docencia a un mismo grupo corre a cargo de varios profesores especialistas en áreas o asignaturas, éstos tienen un trato parcial con los alumnos y es preciso asegurar procedimientos de comunicación de informaciones entre todos ellos para un mejor conocimiento, lo que exige establecer un registro que cumplimenten todos ellos y el tutor responsable de la coordinación.

CUALIDADES PERSONALES.

X es capaz de crear y mantener relaciones cordiales con sus compañeros de clase. Suele preferir desenvolverse en un círculo de amistades reducidas y constantes. Se comporta con cierta soltura cuando se relaciona con los adultos, aunque le cuesta iniciar la comunicación.

Sería conveniente estimularle en este sentido.

cuando trabaja en grupo prefiere no adoptar posiciones de liderazgo en la organización de la tarea, pero es responsable en el cumplimiento de lo que le asigna el grupo.

Es perseverante en el trabajo. Una vez que comprende lo que se le pide lo ejecuta correctamente, cumple con las tareas asignadas para casa.

Observación a los padres: Sería conveniente que le ayudasen con la adquisición de un diccionario para lenguaje demás calidad que el que tiene.

Figura 19: Ejemplo de Informe cualitativo simplificado.

f) La comunicación personal entre los centros y las familias, más necesaria en los niveles elementales e intermedios de la escolaridad, es difícil de mantener de forma fluida y frecuente, por falta de disponibilidad de tiempo en los profesores y en los mismos padres. Esta circunstancia lleva a establecer procedimientos escritos, sintéticos, pero más amplios que un simple listado de calificaciones, para mantener ese hilo de comunicación. Lamentablemente, en muchos casos, es la única relación posible entre los profesores y los padres.

g) Finalmente, las notas escolares cuando son negativas, si no se supera un ciclo escolar o no se obtiene la titulación correspondiente a un determinado nivel (caso de no superar la escolaridad obligatoria), vendrían a decir que el individuo al que se refieren no ha progresado nada y que ha perdido el tiempo, si sólo se expresa ese juicio de él; como si su único potencial intelectual y personal fuese lo que informan las calificaciones escolares. El fracaso escolar en un sistema de información rígida y empobrecida significa el fracaso global del alumno. La información diferenciada da lugar a que ese *sujeta* encuentre juicios positivos sobre si en alguna cualidad que le motiven y valoren su esfuerzo.

Todas estas razones han llevado a preconizar sistemas más complejos para reflejar los resultados de la evaluación. La simple relación de calificaciones dentro de una escala numérica (de 0 a 10) o nominal (aprobado, notable, etc.; suficiente, insuficiente,...) se ha ido sustituyendo por procedimientos más elaborados, como son los *perfiles* o los pequeños *informes cualitativos*. Un perfil recopila resultados educativos referidos a capacidades, condiciones de rendimiento, cualidades personales, intereses, etc. (Ejemplos de perfiles son los representados en las Figuras 17 y 20). Son recursos que pueden mezclar informaciones sobre aspectos diversos y permitir formas diferentes de expresión: calificaciones globales, puntuaciones en aspectos más concretos y juicios expresados verbalmente.

Como es natural, existe la posibilidad de hacer infinidad de perfiles diferentes, ya que pueden considerarse en cada uno de ellos distintas cualidades del alumno. Lo importante es que el profesor, o el equipo que los utilice para realizar y expresar la evaluación, discutan sus componentes, pues así aclaran y se ponen de acuerdo en los elementos básicos del *currículum*. En términos generales se puede decir que, aunque recogen datos relativos al rendimiento del alumno, en diversas áreas curriculares desbordan muy ampliamente este ámbito, no se centran en las materias como tales, sino, en todo caso, en componentes de significación educativa de esas materias y en habilidades comunes a varias áreas. Se valora más dar una impresión de cómo se desarrolla el aprendizaje del alumno como individuo que resaltar adquisiciones concretas, sin dejar de lado otros aspectos personales no académicos (LAW, 1984, pág. 156).

La información en estas alternativas de evaluación se presenta de muy diferente forma: puntuaciones en una escala numérica, marcando determinadas categorías preestablecidas (mucho, a veces, nunca; muy bien, aceptable, insuficiente, por ejemplo), valorando la situación del alumno en escalas bipolares, porcentajes de consecución de un aspecto, comentarios breves en cada categoría (FAIRBAIRN, 1988, pág. 35).

La variedad de posibles fórmulas es tal que resulta difícil postular alguna como el modelo más adecuado. Algunos requisitos conviene que sean respetados. Cualquier formato utilizado para comunicar los resultados del alumno debe someterse a una serie de principios generales de carácter formal y de uso (GOACHER, 1990, pág. 424):

- 1) Debe mostrar una unidad coherente de información y no ser una mezcla de informaciones sobre el alumno elegidas al azar.
- 2) Tiene que ser fácil de comprender, incluyendo los procedimientos para su uso.
- 3) Tiene que ser fácil de rellenar y mantener al día. (Piénsese en el tiempo que ocupará un profesor con 30 alumnos para completar el perfil mostrado en la Figura 16 varias veces al año, por ejemplo),

ALUMNO: _____

Lectura	-Domina la mecánica	<input type="text"/>
	-Entona correctamente	<input type="text"/>
	-Comprende globalmente un texto	<input type="text"/>

expresión oral	-Se expresa de forma coherente	<input type="text"/>
	- Le cuesta expresarse	<input type="text"/>
	- Sabe seguir el hilo de una conversación	<input type="text"/>
	- Utiliza el vocabulario adecuado a su edad	<input type="text"/>

Expresión Escrita	-Se le entiende lo que quiere expresar y lo hace ordenadamente	<input type="text"/>
	- Utiliza un vocabulario adecuado a su edad	<input type="text"/>

Fonética	- Tiene dificultades en la expresión de los sonidos: (.....)	<input type="text"/>
	- Pronuncia correctamente	<input type="text"/>
	-Tiene algunos vicios por influencia ambiental	<input type="text"/>
	(.....)	

Ortografía	-Domina la ortografía natural	<input type="text"/>
	- Domina la ortografía arbitraria	<input type="text"/>

Vocabulario	-Domina las palabras del vocabulario básico	<input type="text"/>
	- Integra a su lenguaje el vocabulario específico de las materias	<input type="text"/>

Grafismo	- Tiene un buen dominio del trazo	<input type="text"/>
-----------------	-----------------------------------	----------------------

Figura 20: Registro de evaluación correspondiente a un ciclo de educación primaria para el área de Lenguaje.

- 4) Esforzarse en ser concreto y recoger información útil, evitando divagar con argumentos personales, aunque sabemos que son inevitables los aspectos subjetivos de cualquier apreciación
- 5) Tiene que ser accesible a algún tipo de control, al tiempo que mantiene la privacidad de los datos.
- 6) Debe contar con la formación adecuada en quienes lo rellenan para que las categorías puestas en el sean significativas y llenas de contenido .

En cuanto a la concreción del contenido de perfiles e informes cualitativos pueden tenerse en cuenta las siguientes condiciones:

- a) Que la selección de aspectos de la personalidad y rendimientos del alumno en el área de que se trate sean relevantes .
- b) Que queden recogidos los aspectos sustanciales de un área o asignatura del curriculum.
- c) Que la información recogida sea útil para orientar los métodos educativos, la dinámica del aprendizaje, etc.
- d) Para ello es condición indispensable que las categorías resaltadas sean significativas para los profesores, de lo contrario las rellenarían por el simple motivo de tener que hacerlo
- e) La necesidad de que el equipo de profesores discuta y asuma un modelo u otro, llegando a un mínimo consenso sobre los significados de cada categoría que allí se recoja, de las calificaciones o grados que se asignan a cada variable resaltada.

Comunicar los resultados de la evaluación tiene derivaciones profesionales importantes: exige dar cuenta de las propias percepciones del profesor, supone, de alguna forma, hacer pública una de sus destrezas profesionales. Cuanta mas información tenga que proporcionar el profesor y cuantos mas aspectos tengan que contemplar sus juicios, se precisa mas seguridad profesional. En cierto modo, comunicar la evaluación es una exigencia para el desarrollo del docente en tanto que debe ofrecer datos sobre sus actuaciones, sus propios argumentos múltiples facetas de sus alumnos . La contrapartida de la estrategia de informar mas exhaustivamente sobre estos reside en que el perfeccionar la evaluación suele conducir a una intensificación del trabajo de los profesores hasta limites que pueden restar tiempo y energías para la mejora de su enseñanza. De ahí que sea poco conveniente empezar procesos de innovación por el cambio de las evaluaciones, al margen de un proyecto global de actuación que debe tener como primera condición ser factible.

Quedará claro que resulta muy difícil recomendar pautas de comportamiento concretas a los profesores. Estos en cada caso tendrán que decidir que hacer, optando por dar respuesta a los interrogantes que les señalamos a continuación.

10.5 ¿Quién tiene que evaluar? Evaluaciones internas y externas

Una pregunta fundamental consiste en plantearse quien debe evaluar a los alumnos, considerando las diversas funciones que cumple ese rito. El problema puede parecer irrelevante en el tipo de practica a la que estamos más acostumbrados, en donde la respuesta es obvia: los profesores evalúan a los alumnos dentro de sus clases y las calificaciones que asignan se plasman en sus registros en los expedientes que darán lugar a decidir el paso entre cursos, niveles y titulaciones finales. Esta práctica dominante se conoce como evaluación interna, porque se decide dentro del ámbito del centro escolar. Pero pueden existir y existen otras formas posibles.

1) La evaluación externa se caracteriza por ser realizada por personas que no están directamente ligadas con el objeto de la evaluación ni con los alumnos, con el objetivo de servir al diagnóstico de amplias muestras de sujetos o para seleccionarlos. Suelen centrarse en la comprobación de competencias muy delimitadas (MACINTOSH, 1990).

Puede ocurrir que los profesores enseñen y den sus calificaciones relacionadas con su enseñanza, pero que la concesión de titulaciones o la superación de ciclos se determine a partir de pruebas no confeccionadas por ellos, sino por algún agente externo, que las aplica a alumnos de distintos centros en la misma situación.

Las evaluaciones internas, en tanto permiten o no la superación de cursos, ciclos y dan lugar a acreditaciones y títulos, adquieren un valor público de consecuencias sociales importantes. Desde esta óptica puede plantearse la alternativa de valorar del rendimiento que permite el paso entre enseñanza primaria y secundaria, por ejemplo, o entre esta última y la entrada en la universidad, tenga un carácter externo, es decir que lo realicen agentes distintos a los profesores para garantizar la igualdad entre los alumnos y entre los centros.

2) Puede preconizarse que los alumnos se evalúen entre ellos -la llamada heteroevaluación- en el trabajo en grupos o en experiencias de cogestión en el aula. Ciertas cualidades sociales, el esfuerzo o la colaboración prestada a un trabajo conjunto los conocen mejor ellos que los profesores.

3) Por conveniencia pedagógica se recomienda en ciertos casos que el alumno se evalúe a sí mismo -autoevaluación- como vía de responsabilizarle en su propio proceso de aprendizaje o porque se pretenda evaluar algún aspecto que sólo él puede conocer. (Véase como ejemplo la pauta de la Figura 21.) Cuando un proceso de enseñanza está muy estructurado, indicados los pasos que seguir, clarificadas las tareas que realizar y precisados los contenidos que asimilar, el mismo alumno puede controlar su progreso. Por lo general estas opciones "democráticas" de evaluación se suelen ligar a la apreciación de cualidades personales y sociales más que a los rendimientos considerados más sustanciales: los académicos, a no ser

que se trate de materiales muy estructurados de enseñanza, como es el caso, entre otros, de la enseñanza programada.

La evaluación externa encaminada a dar la acreditación o títulos a los alumnos, conocida también como exámenes públicos, imperante en otros sistemas educativos, es una forma de control sobre el curriculum que se imparte que quita la exclusividad de la evaluación de alumnos a los profesores, restándoles autonomía en el diseño y realización de su práctica. Las formas de hacerlo varían de unos sistemas educativos a otros (BROADFOOT, MURPHY y TORRANCE, 1991). Entre nosotros el ejemplo de que disponemos para entender esta práctica, no siendo del todo adecuado, lo proporcionan las pruebas de selectividad para entrar en la Universidad.

Primer nivel

Nombre _____

Día

Voy a pensar en mi comportamiento

1. Tengo atención en clase, cuando alguien me habla
2. Cuando estamos hablando en grupo, espero a que me den la palabra
3. cada semana acabo todos mis trabajos
4. Tengo ordenados mis trabajos en las carpetas
5. Ya sé ordenar las cosas de la semana sin que me ayuden
6. Trabajo en silencio
7. Dejo las cosas a los demás, si las necesitan
8. cuando tengo una responsabilidad, hago lo que corresponde sin que me lo recuerden

Figura 21: Pauta de autoevaluación (Cuadernos de Pedagogía)

Allí donde existen exámenes públicos la controversia se hace presente, pues se trata de un sistema de control asentado en razones contradictorias. Que la promoción de los *alumnos* o la capacidad de dar títulos quede sólo en manos de los profesores plantea el problema de dejar únicamente a éstos el establecimiento de lo que es o no nivel de rendimiento aceptable. Una norma que fluctúa de unos docentes a otros, entre centros, entre zonas o regiones, diferente en la enseñanza pública respecto de la privada. La norma externa se presenta como la garantía de ser un patrón que marcaría un nivel único, idéntico para todos, al servicio de la igualdad de oportunidades. En sistemas descentralizados de gestión del sistema educativo, como es nuestro caso, la evaluación externa podría cumplir funciones de equiparación de niveles y exigencias en los territorios gobernados por distintas administraciones. A estos argumentos sociales y políticos de igualación se suma la preocupación técnica de lograr más objetividad en todos los procesos de evaluación, proporcionando baremos de medida o diagnóstico iguales para todos.

Existen otras razones políticas de diferente signo para esa práctica. Es evidente que con el examen externo, que suelen ponerlo agencias ligadas a la administración educativa, lo que se hace es obligar al cumplimiento del *curriculum* establecido, que de otra forma queda siempre a merced de las interpretaciones del profesor. Es una medida de control eficaz que no garantiza las prescripciones curriculares ni la vigilancia de los materiales didácticos, que siempre dejan, al fin y al cabo, libre al profesor en la privacidad de sus aulas (MURPHY y TORRANCE, 1988, pág. 27). En una sociedad meritocrática, por otro lado, la competición requiere alguna constatación por parte de "jueces competentes" de cómo transcurre la carrera de los individuos, y ésta es también función de los exámenes públicos externos.

Guiados por políticas de corte conservador, con restricción presupuestaria y regresa a los 'valores educativos fundamentales', se detecta en muchos países una tendencia a señalar a las escuelas los rendimientos básicos y las habilidades fundamentales que han de lograr en sus alumnos. La preocupación por la calidad, entendida como logro de unos objetivos básicos, lleva a incrementar los controles sobre la práctica educativa; lo que se logra por dos caminos, que en determinados sistemas educativos son

complementadas: la precisión de objetivos y contenidos en las directivas que regulan los currículos y a través de las evaluaciones externas (SKILBECK, 1990). En la ordenación del currículum en España, aunque, por el momento, no tiene regulados sistemas de pruebas externas, se han introducido en las prescripciones curriculares de la enseñanza obligatoria criterios de evaluación bastante concretos que señalan lo que la administración considera esencial.

En los sistemas educativos que poseen esas evaluaciones externas se levantan movimientos y posiciones críticas hacia un procedimiento que hace a los docentes más dependientes de la ordenación externa, restándoles autonomía profesional. Por otro lado, tiene importantes consecuencias educativas negativas. Cualquier evaluación que se haga desde fuera, pretendiendo fijarse en lo básico, acaba ocupándose inevitablemente de aprendizajes relacionados con objetivos curriculares empobrecidos, aunque sólo sea por el hecho de que son los más fáciles de comprobar y medir. Otras metas como el desarrollo de actitudes, destrezas y procesos educativos menos fáciles de constatar por el evaluador externo quedarán relegadas.

"En la medida en que los exámenes públicos exigen de manera inevitable la normalización, deforman necesariamente la comprensión que tratan de evaluar" (ELLIOTT, 1990b, pag. 219).

Aunque las pruebas externas quieran insistir en aprendizajes sustanciosos desde un punto de vista intelectual, o en procesos educativos, la propia mecánica de aplicación y corrección obliga a elegir sistemas en los que se priman los conocimientos más fáciles de comprobar. Pruebas que tienen que ser aplicadas a infinidad de alumnos, en un espacio de tiempo reducido y corregidas en un tiempo razonable, con la pretensión de ser objetivas, tienen que ser de "lápiz y papel" y fijarse en competencias bastante elementales, generalmente el recuerdo de informaciones muy delimitadas, que no dejan espacio a la expresión de procesos más complejos de aprendizaje (HARGREAVES, 1989).

Correlativamente, se produce otro efecto secundario negativo, en este caso no ya sobre los productos comprobados, sino también sobre los procesos pedagógicos, al provocar indirectamente una homogeneización de los tratamientos educativos y de las traducciones de los currículos, para responder con éxito a las exigencias planteadas por los evaluadores externos. Sus efectos más decisivos no residen, pues, solamente en la mediatización del contenido y de los objetivos del currículum, sino en ser un eficaz control de la autonomía pedagógica de los centros y de los profesores y un freno para adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos. Aunque no son la única causa del mantenimiento de formas de enseñanza más tradicionales, fijadas en la transmisión de contenidos pobres, sí que juegan un importante papel en su reproducción, pues otros estilos de enseñanza centrados en la estimulación de otras cualidades pueden parecer menos eficaces y una pérdida de tiempo en la preparación de alumnos para la superación de los exámenes externos. Éstos tenderán inevitablemente a centrarse en contenidos de asignaturas y sólo en los más fáciles de ser evaluados, y todas las demás capacidades, *destrezas* y formas de conocimiento se relegarán a un segundo plano en la elección de tareas y métodos (SARUP, 1990, pág. 204). Afirma APPLE (1990) que:

"En la medida en que el control sobre los contenidos, la enseñanza y la evaluación salen de la órbita del aula, se hace cada vez más hincapié sólo en aquellos elementos de los estudios sociales, la lectura, la ciencia, etc., que pueden medirse fácilmente mediante pruebas estándar. Los focos primarios de interés son el saber «qué» y, ocasionalmente, el saber cómo» de bajo nivel. El resto es considerado cada vez como más intrascendente" (pág. 155).

El control desde fuera, a pesar de lo que anuncia, no cumple con el objetivo de igualar las oportunidades entre centros de diferente calidad. En todo caso serviría para detectar la desigualdad, pero no para elevar el nivel de los que obtengan rendimientos más bajos. Al marcar idénticas exigencias para todos se convienen fácilmente en favorecedoras de los mejor dotados por el tipo de rendimientos que desde fuera se potencian. BROADFOOT (1986, pág. 55) destaca que los exámenes públicos externos muestran una tendencia a favorecer a determinados grupos culturales y sociales, sin proporcionar la igualdad de oportunidades que es su principal razón de ser. Esa igualdad se fomentaría, en todo caso, si en lugar de aplicarse a la salida de niveles o ciclos del sistema escolar lo fueran antes y detectaran necesidades de los más desfavorecidos para ser compensadas y que pudieran lograrse así los niveles de exigencia planteados. Es decir, deberían ser elementos diagnósticos para una política compensatoria de discriminación positiva. Pero estas pruebas son terminales para dar o no la certificación correspondiente o permitir la promoción de ciclo. Lo que hace la evaluación externa es destacar el valor selectivo y social de la misma, al tiempo que deforma

las posibilidades del *currículum*. La práctica de la enseñanza-aprendizaje quedará muy marcada por la urgencia de superar las pruebas selectivas,

Los inconvenientes reseñados hacen que los sistemas de evaluación externa, siendo difíciles de sustituir en quienes los practican, estén en fase de recesión en algunos sistemas escolares. Sus alternativas tienen que justificarse por el valor educativo de la evaluación. Las pretensiones de orientar a los alumnos y no seleccionarlos o jerarquizarlos, la ampliación de aspectos que deben ser evaluados con fines diagnósticos reclaman una evaluación con más penetrante valor de iluminación de los procesos educativos, que pueda ser utilizada de forma inmediata para mejorar éstos y las condiciones en las que se desarrollan.

La participación de agentes externos en la evaluación de alumnos tiene otra perspectiva que queremos enunciar. Cuando cada vez se van ampliando más los aspectos educativos, psicológicos y sociales que se dice han de ser objeto de evaluación en el alumno normal, se atienden campos para los que se exige una cierta especialización técnica, por tener que conocer mejor el objeto, por los instrumentos que se han de utilizar, por la elaboración de los datos. Entonces la evaluación escapa de las manos del profesor para pasar a la de técnicos especializados (pedagogos, psicólogos, etc.) que evaluarán aspectos como la capacidad intelectual, el desarrollo, la motivación del alumno, sus hábitos de estudio, su adaptación personal, su sociabilidad, etc. Es una estrategia más en la desprofesionalización que afecta a los docentes cuando se tecnifican los procesos relacionados con la enseñanza. Se puede decir que también esas evaluaciones realizadas por expertos son externas.

La obtención de más datos sobre los estudiantes no implica necesariamente un mejor conocimiento de éstos para fines educativos y de enseñanza, y menos una mejor comunicación con los profesores: lo que es más cierto si ese conocimiento ampliado lo producen especialistas distintos al profesor. La aportación de informaciones especializadas a los docentes puede ser interesante en el caso de alumnos problemáticos, en estudiantes con dificultades y siempre que se trate de cualquier aspecto relevante que repercuta en una mejora de la percepción del alumno, de su contexto personal y social. Sin perder de vista que esas evaluaciones especializadas pueden producir en los profesores expectativas positivas y negativas. La información relevante es aquella que les sirve para poder intervenir en el propio proceso de aprendizaje y de ayuda al alumno. Muchas evaluaciones especializadas hechas por expertos externos pueden carecer de ese valor.

Si la evaluación externa de alumnos plantea tales interrogantes y conflictos, algo parecido ocurre al referirla a profesores o centros escolares. ¿Han de evaluar a los docentes los alumnos, los padres, sus mismos compañeros, expertos externos, la inspección, o nadie? ¿Quién debe juzgar la calidad de un centro escolar: la Administración, sólo los profesores todos los que viven en él, los padres, los directivos, el empresario, si se trata de un centro privado? No es problema trivial, ni mucho menos.

10.6. Las funciones de la evaluación en la práctica

La evaluación desempeña diversas funciones, es decir, sirve a múltiples objetivos, no sólo para el sujeto evaluado, sino de cara al profesor, a la institución escolar, a la familia y al sistema social. Su utilidad más llamativa no es, precisamente, la pedagógica pues el hecho de evaluar no surge en la educación como una necesidad de conocimiento del alumno y de los procesos educativos, Partimos de una realidad institucional históricamente condicionada y muy asentada que exige su uso: se evalúa por la función social que con ello se cumple. Es una misión históricamente asignada a la escuela y a los profesores en concreto, se realiza en un contexto de valores sociales, por unas personas y con unos instrumentos que no son neutrales.

Esa multifuncionalidad de la evaluación introduce contradicciones y exigencias difíciles de compaginar; lo que se traduce en tensiones y posiciones muy distintas, Desde el punto de vista pedagógico conviene una menor presión de la evaluación sobre el alumno, mientras que socialmente tiende a acentuarse, pues es impensable que el sistema escolar no proporcione 'etiquetados' de los alumnos cuando salen de él y pasan a la vida productiva. El conflicto no es siempre evidente, pues mientras algunas de las funciones son claras y explícitas, otras son ocultas.

Sorprende, como señala BATES (1984, pág. 128), la rapidez con la que los supuestos por los que se realiza la *evaluación* en las escuelas son asimilados por los procesos de ubicación social y creación de jerarquías. Si ello es así es porque esos procesos sociales son valores previos y demandas que se vierten sobre la escolarización, aunque sea de forma inconsciente. Una institución como la escuela genera valores y

prácticas que la sociedad asimila, pero incorpore otros muchos que antes de ser comportamientos escolares son prácticas sociales a las que no puede o no sabe sustraerse. Muchos de los efectos o funciones que cumple la evaluación son producto de toda una "patología" en las formas de realizarla producida por necesidades no pedagógicas.

Por el modo en que está institucionalizada la enseñanza, por el hecho de que los resultados obtenidos repercuten en valoraciones de los sujetos y hasta son puntos de referencia para la autoestima, las prácticas de evaluación tienen influencia decisiva en los alumnos, en sus actitudes hacia el estudio y hacia el contenido, en los profesores, en las relaciones sociales dentro del aula y en el entorno social. Esa proyección múltiple obliga a deslindar los significados de esta práctica tan extendida, que escapa a los mismos profesores. Una cosa es querer realizarla con unos objetivos y otra son los papeles que realmente desempeña, como bien distinguía SCRIVEN (1967, pág. 40). Los profesores tienen que plantearse esta doble perspectiva: para qué y cómo evaluar, desde un punto de vista pedagógico, y qué funciones cumple la evaluación que realizan.

La práctica de evaluar genera un cierto *currículum* oculto. Pondremos un ejemplo para dar idea de lo que comentamos. Un sistema de evaluar es plantear pruebas de varias preguntas cada que difieren en cuanto a la dificultad y rapidez de la respuesta requerida. Consecuencia de ese planteamiento es que los alumnos, una vez que conocen el sistema, se dedicarán a responder el máximo número de preguntas, independientemente del valor que cada una de ellas tenga. Es curioso cómo en ciertas aplicaciones de pruebas de inteligencia o en los llamados vulgarmente exámenes de "tipo psicotécnico", por ejemplo, se aconseje explícitamente no detenerse en las preguntas (ítems) que plantean dificultades, dejando éstas para el final, puesto que el número de preguntas contestadas puede mejorar la puntuación total obtenida. La forma de la prueba implica la necesidad de no detenerse, de no reflexionar, de buscar la mejor puntuación. El comportamiento que con ello se aprende responde a la "necesidad de obtener un buen resultado", lo que es coherente con la aspiración a sobresalir y con la táctica de jerarquizar sujetos dentro de los grupos.

Entenderemos mejor los efectos de las prácticas de evaluación si ordenamos las funciones, pretendidas o no, que cumple. Las sistematizaremos en tipos para lograr una cierta claridad, lo que no significa que no existan interdependencias entre unas y otras:

- A) Definición de los significados pedagógicos y sociales
- B) Funciones sociales
- C) Poder de control
- D) Funciones pedagógicas:
 - 1) Creadora del ambiente escolar
 - 2) Diagnóstico
 - 3) Recurso para la individualización
 - 4) Afianzamiento del aprendizaje
 - 5) Función *orientadora*
 - 6) Base de pronósticos
 - 7) Ponderación del *currículum* y socialización profesional
- E) Funciones en la organización escolar
- F) Proyección psicológica
- G) Apoyo de la investigación

A) Definición de los significados pedagógicos y sociales

"El poder de la organización escolar, que evidentemente se deriva del sistema político, consiste en hacer de un niño que se equivoca en las restas, que no concuerda el verbo con el sujeto o no domina el pretérito simple, un 'mal alumno' (PERRENOUD, 1990. pág. 18).

Sería conveniente detenerse a pensar en que los significados que atribuimos a las categorías lingüísticas que utilizamos son construcciones afectadas por comportamientos instituidos, así como por valores y concepciones que no se explicitan siempre. A través de las prácticas variadas de evaluación escolar, apoyadas en exigencias no siempre pedagógicas y en valores no siempre defendibles, nada más y nada menos que se construyen categorías como las de *rendimiento* educativo, *éxito* y *fracaso* escolar del alumno, *buenos* y *malos* escolares, *calidad* de la enseñanza, *progreso* escolar, *buen-mal profesor*, *buen centro*

escolar.

Si analizamos detenidamente cada una de esas categorías que se utilizan en el lenguaje cotidiano y en el más especializado se pueden poner en cuestión los criterios por los que definir cada uno de esos términos. Pero en la dinámica de la práctica se dan por supuestas muchas cosas. Los usos y los resultados de la evaluación, aunque sean discutibles sus procedimientos, generan realidad y sirven para pensar, hablar, investigar, planificar y hacer política educativa sobre la educación. La evaluación dota de contenido a la idea de 'excelencia escolar', que sirve para hablar después de lo que funciona mejor o peor (PERRENOUD, 1990). Es la base, como señala este autor, para manifestar desigualdades que son construidas entre los sujetos. La institución escolar misma dota de significado a lo que entenderemos por realidad educativa y a través de sus procedimientos dota de sentido real a los propios conceptos con que pensamos la práctica. Ni los alumnos, ni los profesores son libres de elegir el significado de ésta.

B) Funciones sociales

Las funciones sociales que cumple la evaluación son la base de su existencia como práctica escolar. En una sociedad en la que el nivel de escolaridad alcanzado, el grado de rendimiento que se obtiene en los estudios cursados, tienen que ver con los mecanismos y oportunidades de entrada en gran parte del mercado laboral, la certificación de valía que las instituciones escolares expiden a los alumnos cumple un papel social fundamental. La acreditación del saber -y de las formas de ser o comportarse- expresan la posesión de un capital cultural y de valores que se cotizan en la sociedad.

Las titulaciones garantizan tácita y formalmente niveles de competencia, lo que no pueden asegurar, como dice BOURDIEU (1988, pág. 22), es que sea *cierta* tal garantía. Los títulos simbolizan la posesión del saber y de la competencia en la medida en que socialmente les son atribuidas esas cualidades, *en* forma desigual, según de cuáles se trate. Por eso unos tienen prestigio y otros no en función de los valores dominantes en cada sociedad y momento.

"Los vínculos existentes entre las jerarquías *escolares* y otras jerarquías de excelencia son tanto más explicables en la medida en que se pretende que la enseñanza constituya una preparación para la vida: en este sentido, las clasificaciones escolares no son sino la prefiguración de las jerarquías vigentes en la sociedad global, en virtud de modelos de excelencia que reciben una valoración suficiente como para ocupar un espacio en el currículum". (PERRENOUD, 1990. pág. 15).

La capacidad de certificación que tienen las instituciones escolares y los profesores desencadena toda *una* dinámica interna de ritos de evaluación reiterados *que* acaban desembocando en una calificación final, cuya trascendencia personal y social no puede dejar indiferentes a profesores, padres, alumnos, administradores y generadores de empleo. Salir de la institución mejor o peor "calificado" tendrá inevitablemente sus consecuencias. Una sociedad jerarquizada y meritocrática reclama la ordenación de los individuos en función de su aproximación a la excelencia'. A mayor cercanía, mayor mérito individual. Naturalmente, esa práctica no se ha originado en la escuela, pero sí se aplican allí los procedimientos técnicos que la legitiman, ocultando los valores a los que sirve.

La forma técnica de llevar a término la selección y graduación se justifica "científicamente comparando los rendimientos de los individuos con una *norma* estadística relativa a un grupo, o apelando al dominio de un *criterio* de excelencia y de competencia en ciertos conocimientos y destrezas (DEALE, 1975). En el primer caso importa determinar posiciones relativas de los individuos (quién es "mejor"), en el segundo, capacitación real (quién es «competente»).

La evaluación cumple su función selectiva y jerarquizadora en todos los niveles escolares, aunque alguno de ellos, como la educación infantil o la primaria, no tengan asignado explícitamente tal cometido. Ese poder selectivo es tanto más evidente cuanto más elevado sea el nivel escolar y menos candidatos concurren a él. En tanto que la escolaridad se universaliza en sus niveles primarios y secundarios y se ofrece como obligatoria para todos, la lógica de la selección a la que sirve la evaluación se traslada a otros escalones del sistema. El aumento de titulados de un determinado nivel y especialidad devalúa los títulos, puesto que el número de sus poseedores se incrementa más rápidamente que el número de puestos de trabajo a los que conducían en un principio, como ha señalado BOURDIEU (1988, págs. 131-133). Y devalúa más todavía las oportunidades de los que no poseen títulos, pues tienen que competir con los titulados para puestos -de bajo nivel que antes no requerían acreditaciones específicas.

La democratización del acceso a la escolaridad básica hace de la enseñanza una oportunidad para todos, sea cual sea su circunstancia personal y su origen social. Cuando se practica la evaluación en la educación obligatoria con tintes selectivos y jerarquizadores es una práctica antisocial, pues no se trata de elegir a los mejores por sus logros, o a quiénes valen y quiénes no, sino de proporcionar oportunidades para que todos adquieran la cultura básica y lleguen al final. Así se explica la aparición de la idea de que la evaluación, si es comparación con algo o alguien, debe ser la del sujeto consigo mismo. La ideología comparativa y competitiva ha evolucionado en este sentido en el pensamiento educativo progresista (MACINTOSH y HALE, 1976), lo que no significa que lo haga paralelamente en las prácticas reales.

Sería una ingenuidad no darse cuenta de que a la salida de los niveles del sistema educativo que son obligatorios -no selectivos- espera la selección y la competencia, que tendrá en cuenta, inevitablemente, los rendimientos alcanzados durante ese período. La pretensión de que al final de la escolaridad obligatoria no existan dos títulos distintos, uno que certifica el éxito y otro la simple permanencia en la escolaridad obligatoria, se explica por querer evitar ese carácter selectivo.

Para lograr el objetivo no selectivo es preciso combatir, no sólo esos mecanismos, sino toda una mentalidad que afecta a los profesores y a los padres, educados, todos ellos, en la ideología jerarquizadora de las prácticas educativas, que transmiten después a sus hijos-alumnos.

"...aunque la escuela no lleve a cabo evaluación formal alguna, aunque el maestro se abstenga de todo juicio público, ello no impedirá que los alumnos se comparen y elaboren para su USO jerarquías informales, como lo hacen en ámbitos que escapan al currículum" (PERRENOUD, 1990, pág. 15).

Esta mentalidad se proyecta en el uso de la evaluación como recurso para lograr el control sobre el alumno en las instituciones educativas. La función selectiva y de graduación pasa a ser un instrumento de poder de la institución sobre los individuos que regula las relaciones interpersonales.

C) Poder de control

La posibilidad de acreditar el valor del aprendizaje escolarizado, obviamente dota a quien lo tenga de un instrumento importante de poder sobre los evaluados, lo que tiene una enorme repercusión en un ambiente escolar ya de por sí jerarquizado, por otras razones, como las diferencias de edad, desigual posesión del saber, de la capacidad de competencias en la gestión y en el establecimiento de normas de comportamiento aceptable. En el ambiente escolar esa condición se hace notar en multitud de circunstancias:

en la capacidad de repartir el tiempo, en la asignación de tareas, en la decisión sobre el paso de unas actividades a otras, en la posesión de criterios para decidir qué trabajo es 'correcto' y cuál no, en la determinación de la conducta aceptable, en la libertad de movimientos dentro del espacio escolar, etc.

Las prácticas de evaluación, por la actitud de algunos profesores al imponerlas, por la forma de realizarlas, por la potestad de corregir respuestas interpretables, por el hecho de que sus resultados puedan discutirse o no, se convierten con demasiada facilidad en instrumentos para potenciar el dominio sobre las personas. Los profesores, con esa capacidad en sus manos, regulan la conducta en clase, controlan las posibles insumisiones y mantienen la actividad del alumno trabajando con contenidos y metodologías que no son atractivos por sí mismos. El poder poner un "cero" o suspender a un alumno es una amenaza efectiva y más tolerable que el castigo físico o la ridiculización social ante los compañeros.

El evaluador no sólo manifiesta sus criterios sobre lo que es normal, "adecuado" y relevante en el aprendizaje de contenidos de su materia, imponiéndolos como valores generalmente no discutibles, sino que con la evaluación puede *controlar la conducta del alumno*. La cantidad de contenido que cubre una prueba, qué tipo de aprendizaje y de respuestas se valoran más positivamente, el tiempo de realizarla, el mantener indefinido el momento en que se aplicará para que los alumnos se mantengan en "alerta permanente", comunicar a los padres una calificación negativa son, entre otras muchas, prácticas conocidas que expresan cómo el profesor hace uso del poder a través de la evaluación. Por medio de ella se ejerce, simplemente, la autoridad (DORNBUSCH y SCOTT, 1975).

Esta función de la evaluación se evidencia y se potencia, sobre todo, en ambientes autoritarios, intolerantes y dogmáticos, pudiendo ser tanto más atractiva a los profesores cuanto más inseguros se sientan en las relaciones con los estudiantes, cuanto más distantes estén de la cultura de éstos, cuanto más inexpertos sean para manejarse en situaciones sociales, cuanto menos dominen lo que enseñan y la forma de hacerlo

con métodos atractivos y cuanto menos interesantes sean los contenidos de la enseñanza. Este control no siempre aparece como conflictivo, impuesto y autoritario, sino que puede asimilarse sin provocar problemas ni rebeldías, dentro de un estilo liberal y democrático. La evaluación es una forma tecnificada de ejercer el control y la autoridad sin evidenciarse, por medio de procedimientos que se dice sirven a otros objetivos: comprobación del saber, motivar al alumno, informar a la sociedad, etc. Estamos ante una función generalmente encubierta de la evaluación.

D) Funciones pedagógicas

Las funciones pedagógicas de la evaluación constituyen la legitimación más explícita para su realización, pero no son las razones más determinantes de su existencia. Como estas funciones no son las únicas, sería conveniente que cada vez que se recomienda un modelo o técnica para evaluar desde una óptica pedagógica, se piense en qué consecuencias tendrá para otras funciones como las que acabamos de subrayar. Al no poder intervenir desde la pedagogía en ciertas funciones sociales asignadas al sistema escolar, los nuevos conceptos pedagógicos pueden ser 'recuperados' para otros cometidos.

1) *Creadora del ambiente escolar* La proyección que tiene la evaluación en las relaciones interpersonales en la enseñanza, entre alumnos y entre éstos y los profesores, potenciados por el hecho de que muchos de los resultados trascienden al exterior, es algo evidente para cualquier observador de la realidad escolar. Nada de lo que ocurre en los ambientes del aula y del centro escolar es ajeno al hecho de las actividades escolares que tienen la condición de que todas ellas son potencialmente evaluables. Baste recordar la adaptación a las pautas de comportamiento de los evaluadores, a sus técnicas, que los alumnos tienen que realizar con el fin de obtener buenos resultados o, simplemente, buena opinión del profesor. El afán por destacar, el rechazo a ayudar a otros, el interés por hacerse notar, la ayuda al compañero en un momento de examen, la competitividad entre alumnos, el juicio de "empollón" que se aplica a cierto tipo de alumnos, el rechazo a los que obtienen peores resultados en trabajos colectivos, etc., son expresiones de que el clima social en la enseñanza se contamina de las prácticas de evaluación. El éxito o fracaso en la evaluación es un valor que pesa en la relación que alumnos y profesores establecen entre sí, porque sus resultados sirven de referencia en la estructuración de relaciones sociales en general y, de forma más inmediata, en las familiares. Las normas y valores por las que funciona el grupo escolar tienen mucho que ver con el clima de evaluación.

Estos fenómenos microsociales forman un contexto de aprendizaje de valores sociales que tiene incidencias muy directas en el desarrollo de cualquier proyecto pedagógico. Sin cambiar este clima, las alternativas e innovaciones no podrán alterar en profundidad la educación que viven los alumnos.

El concepto de *ambiente escolar* no sólo hace referencia al clima psicosocial del aula, sino que, al impregnar las tareas escolares, se proyecta en las connotaciones que los contenidos de aprendizaje y de la cultura tienen para el alumno. Si potencialmente todas las tareas, sus productos o el proceso de su realización son evaluables, no existirá otro aprendizaje ni otra cultura que los que vayan a ser evaluados. La confusión llega a un punto en el que los profesores no sabemos bien si evaluamos porque queremos comprobar lo enseñado o enseñamos porque tendremos que evaluar. Para los alumnos la situación es evidente: tienen claro que la evaluación no es diagnóstica de lo aprendido sino razón para estudiar. La cultura o el conocimiento proporcionado por los profesores, o el que se adquiere por otros medios, queda contaminado al ser valorado en la institución escolar. Algo que no ocurre generalmente fuera de ese medio. Leer, ampliar conocimientos, observar una ilustración o una película, etc. tienen distinto valor según se realicen o no en la institución escolar.

2) *Diagnóstico*. La evaluación justifica su utilidad pedagógica cuando se utiliza como recurso para conocer el progreso de los alumnos y el funcionamiento de los procesos de aprendizaje con el fin de intervenir en su mejora. Ese poder diagnóstico se puede utilizar en varios sentidos:

a) Conocimiento del estudiante para detectar el punto del que parte y establecer necesidades de aprendizaje previas. Es la *evaluación inicial* al comienzo de una unidad de enseñanza o de un curso. Esta práctica es muy importante en unidades didácticas o materias con alto grado de estructuración de sus contenidos, donde es necesario el dominio de aprendizajes previos para pasar a los siguientes, como es el caso de las matemáticas o los idiomas, por ejemplo.

b) Conocimiento de las condiciones personales, familiares o sociales del alumno, para obtener una perspectiva global de las personas en su propio contexto. Esta pretensión se cumple en unos casos con la

aplicación de pruebas, cuestionarios o con sencillas entrevistas con él y con sus padres (véase el ejemplo de la Figura 22).

c) Para tomar conciencia sobre el curso del proceso de aprendizaje, proporcionando información para detectar errores, incomprensiones, carencias, etc., y poder corregirlos y superarlos, evitando el fracaso antes de que se produzca. Este es el sentido *formativo* de la evaluación: el poder servir para corregir y mejorar los procesos.

d) Se puede diagnosticar con el fin de determinar el estado final de un alumno después de un tiempo de aprendizaje, del desarrollo de una parte significativa de la materia o de una unidad didáctica. Es la acepción *sumativa* de la evaluación.

Profesión: _____ Edad: _____

- ¿Dónde estudia o lee su hijo/a?
- ¿Tiene todo el material necesario?
- ¿Tiene obligaciones fuera del colegio?
- ¿A qué dedica su tiempo libre?
- ¿Hablan con su hijo de la escuela o de sus amigos?
- ¿Sale con compañeros de clase?
- ¿Tiene muchos amigos?
- ¿Hace algún comentario sobre el tipo de enseñanza?
- ¿Tiene problemas con sus compañeros? ¿con los profesores?

Figura 22: Pauta para guiar una entrevista con los padres y recoger informaciones relevantes. Sexto curso de primaria

e) Finalmente, se pueden diagnosticar cualidades de los alumnos y considerarlas al distribuirlos en grupos: por sus intereses para formar talleres, por rasgos de personalidad y de sociabilidad en la clase para hacer tareas en equipo, por hábitos de trabajo para encomendarles unos u otros, por niveles de destreza en el dominio de idiomas extranjeros, etc.

Evaluación formativa y sumativa

Ha aparecido la distinción entre evaluación *sumativa* y *formativa*, que son dos acepciones clave para entender el sentido pedagógico de la evaluación. Estos conceptos se deben a SCRIVEN (1967). Aunque surgen en la discusión metodológica sobre la evaluación de *curricula*, se han trasladado a la evaluación de alumnos porque tienen, como decía este autor poder explicativo por sí mismos (pág. 39).

La evaluación con finalidad *formativa* es aquella que se realiza con el propósito de favorecer la mejora de algo: de un proceso de aprendizaje de los alumnos, de una estrategia de enseñanza, del proyecto educativo, o del proceso de creación de un material pedagógico, por poner algunos ejemplos.

Naturalmente, la intervención en la mejora de un proceso tiene sentido hacerla mientras éste transcurre. Como reconocía CRONBACH (1963), el servicio más decisivo que puede prestar la evaluación es el de identificar aspectos de un determinado proceso con el fin de mejorarlo, antes de que concluya. Es decir, la evaluación realizada con esta finalidad implica una actitud investigadora de análisis de los procesos, un recurso para iluminar lo que está ocurriendo (PARLETT y HAMILTON, 1983). Con esa condición puede servir, como ha señalado STUFFLEBEAM (citado por NEVO, 1983, pág.119), *proactivamente*, es decir se

proyecta hacia lo que queda por realizarse.

La evaluación con fines formativos sirve a la toma de conciencia que ayuda a reflexionar sobre un proceso, se inserta en el ciclo reflexivo de la investigación en la acción: planificación de una actividad o plan, realización, toma de conciencia de lo ocurrido, intervención posterior. Pretende ayudar a responder a la pregunta de cómo están aprendiendo y progresando. Sólo así se podrán introducir correcciones, añadir acciones alternativas y reforzar ciertos aspectos. Por tanto, es natural que esta evaluación se realice de forma constante en el tiempo, si se realiza como una indagación de los profesores y no son simples comprobaciones formales de lo aprendido. Por procedimientos informales, los profesores la realizan de forma natural y espontánea en contacto con sus alumnos: pertenece al ámbito de la relación entre ambos. Forma parte, como afirma BLACK (1986, pág. 8) de la misma tradición de la enseñanza: el profesor que ayuda en dificultades de aprendizaje, que pone anotaciones en la corrección y supervisión de trabajos o que orienta la forma de proceder del estudiante.

El propósito mismo de la evaluación formativa aplicada a contextos naturales de aula nos lleva a asociarla con una evaluación de carácter continuo, realizada a través de procedimientos informales o no muy elaborados, dependiendo más de las capacidades diagnósticas de los profesores que de pruebas o instrumentos técnicos complicados. No porque no los admita, sino porque la dinámica normal de una clase hace inviable una aplicación constante de instrumentos o pruebas formales. Lógicamente, la información que proporciona el diagnóstico es útil para el profesor y para los alumnos en tanto se obtenga de forma inmediata a la comisión de errores por parte de éstos. En cualquiera de las dos acepciones, *formal* con pruebas o *informal* con seguimiento personal, la función diagnóstica exige una actuación profesional bastante intensa en dedicación de tiempo a los alumnos, sólo posible si son pocos.

Al margen de este proceder 'natural', se pueden elaborar instrumentos específicos con fines de diagnóstico, cuyos resultados pueden servir para conocer 'lo que ha sido un proceso' de aprendizaje y su eficacia, aprovechando esos datos con fines formativos en otros momentos. Son las llamadas *pruebas formativas* que pueden localizar los errores y las dificultades de los alumnos en unidades de aprendizaje. Pruebas que puede elaborar cada profesor o el equipo que desarrolla una unidad concreta del *currículum*. El carácter formativo de la evaluación está más en la intención con la que se realiza y en el uso de la información que se obtiene que en las técnicas concretas,

La pretensión de la *evaluación sumativa* es, por el contrario, determinar niveles de rendimiento, decidir si se produce el éxito o el fracaso. Hace, pues, referencia al juicio final global de un proceso que ha terminado y sobre el que se emite una valoración terminal. Su óptica es retrospectiva, sanciona lo que ha ocurrido, mirando desde el final de un proceso. Su preocupación es poder decir cuánto ha aprendido o progresado el alumno. Ve los productos de aprendizaje y de enseñanza. Por eso su finalidad fundamental es la de servir a la selección y jerarquización de alumnos según los resultados alcanzados. Ese carácter terminal suele expresarse en una apreciación cuantitativa del resultado apreciado (una nota en una escala numérica, un término que expresa graduación) o un juicio sobre si se alcanza o no el tope señalado por alguna norma. Puede servir para decidir si se continúa o no un proceso, pero no se puede incidir sobre el proceso concluido, porque la información que ofrece se refiere, como mucho, a la calidad del resultado. No puede contestar a la pregunta de cómo está aprendiendo el alumno, sino saber lo que ya ha aprendido.

En coherencia con esto, la evaluación realizada con carácter sumativo adopta una periodicidad intermitente o dilatada en períodos largos de tiempo y suele realizarse por medio de pruebas de muy diverso tipo. Si se quisiera realizarla de forma continua entraríamos en una dinámica de aplicación constante de pruebas y calificación de alumnos.

La expresión de los resultados de la evaluación sumativa puede quedarse en el ámbito de la relación privada entre profesores y alumnos, cuando son evaluaciones parciales, de unidades didácticas o de períodos cortos, pero suele ser el tipo de evaluación que después se proyecta al exterior, reflejándola en boletines de notas, informes, etc. El sistema escolar y la presión social reclama básicamente evaluaciones sumativas finales de procesos, mientras que la evaluación útil al profesor es la formativa. Es, pues, el tipo de uso que se hace de la evaluación lo que determina que tenga un carácter u otro.

La evaluación formativa con la intención de diagnosticar procesos es una aspiración tan exigente que requiere una relación de tipo tutorial entre el profesor y cada alumno en particular. Dificultades organizativas número de alumnos por profesor, programas extensos, la conversión del tiempo escolar en un momento de asignación y comprobación de trabajos y respuestas derivan el sentido de la evaluación diagnóstica a realizar ejercicios fácilmente corregibles seguimiento de cuadernos de trabajo, etc., que es una forma indirecta de pretender acceder al proceso de aprendizaje. Pero éste -el tiempo en que se aprende- no es accesible a los profesores sino cuando siguen el proceso.

3) Recurso para la individualización. La función diagnóstica de la evaluación permite la adaptación de la enseñanza a las condiciones del alumno y a su ritmo de progreso así como el tratamiento de dificultades particulares. Es decir, es un recurso de individualización de los métodos pedagógicos cuyas posibilidades dependen del tipo de evaluación. Cuanta más información utilizable por el profesor ofrezca un procedimiento, tanta mayor utilidad tendrá para adaptar la enseñanza. La atención particularizada al alumno solo es posible si la evaluación es formativa, si bien disponer de evaluaciones sumativas que diagnostiquen la posesión o no de determinados conocimientos permite también la adaptación de los currícula o partes de los mismos a grupos de alumnos con distinto nivel.

4) Afianzamiento del aprendizaje. La evaluación del aprendizaje tiene efectos sobre el proceso de seguir

aprendiendo. Aunque buena parte de la investigación realizada sobre estos efectos de la evaluación se ha centrado en la aplicación de tests, con cierta probabilidad esos resultados pueden extrapolarse a otras prácticas de evaluación en las aulas (CROOKS, 1988, pág. 439). Este autor, en una revisión panorámica de la investigación, destaca que la evaluación afecta al alumno a corto, medio y largo plazo de diferente forma. Generalmente, se tratan más los pretendidos efectos considerados como positivos que los negativos.

Cuando la evaluación abarca una lección o tópico concreto (corto plazo), se dice que tiene sobre el estudiante el efecto de reactivar o consolidar su recuerdo centrar la atención sobre aspectos importantes del contenido, estimular las estrategias de aprendizaje proporcionarles oportunidades de consolidarlo, ofrecerle información sobre el mismo, ayudarlo a conocer su progreso a efectos de mejorar su autoconcepto y guiar la elección de actividades de aprendizaje para incrementar el dominio de lo aprendido.

Si la evaluación se refiere a módulos más amplios, cursos o experiencias amplias, se dice que sus efectos son los de aumentar la motivación de los estudiantes hacia la asignatura y condicionar la percepción de sus propias capacidades en la materia de que se trate, incidiendo también en la elección que los estudiantes hacen de estrategias de estudio.

A más largo plazo, cuando los alumnos están sometidos a pautas constantes de evaluación, se pueden resaltar los efectos de: estimular la habilidad de retener y aplicar en contextos y formas diversas el material aprendido, incidir en la motivación de continuar estudiando la materia a que se refiera y en la autopercepción como estudiantes. Cuando se practica la evaluación reiteradamente y de forma generalizada crea estilos de aprender y hasta modela la mentalidad de los pueblos: la exhibición del conocimiento asimilado como equivalente a posesión de cultura (BOURDIEU, 1983). Es la "cultura exhibición del concurso".

5) Función orientadora. La evaluación, al poder detectar cualidades para el trabajo escolar en ciertas áreas o asignaturas, descubriendo las competencias más relevantes del alumno, es una guía para que, tanto él, como los profesores o los padres, tomen decisiones apropiadas en la elección de tipos de estudios, de materias optativas, etc. Esta guía orientadora puede realizarse a partir de evaluaciones que abarquen períodos largos y al pasar de unos estudios a otros, pero es importante también comprenderla como la ayuda tutorial continuada para la resolución de dificultades, creación de hábitos de trabajo adecuados, elección de tareas de desarrollo para los más adelantados, etc. Recordemos que una de las posibilidades de los perfiles era permitir una información más exhaustiva que las calificaciones escolares, para servir de apoyo a la orientación.

6) Base de pronósticos. Los datos que conocemos sobre las personas o sobre alguno de sus rasgos son una guía para las percepciones que elaboramos sobre ellas, de la conducta que desarrollaremos y de lo que esperamos de ellas. El conocimiento interpersonal nos sirve como apoyo para esperar de nuestros semejantes un cierto comportamiento, previsible de algún modo. En ese sentido dicho conocimiento sirve para predecir. Una vez elaborada una imagen sobre alguien, cualquier nueva información tiene distinto valor según confirme o enmiende la idea previa.

Los resultados de las evaluaciones, lo que cada docente obtiene o lo que él conoce por otros profesores, son referentes para crear imágenes de los alumnos en el medio escolar y en el exterior; sobre su valía académica o su "excelencia". Esas informaciones generan expectativas en profesores, padres y alumnos, que condicionan la valoración de datos posteriores que nos den u obtengamos sobre los estudiantes. Una buena calificación en un alumno ayuda a seguir esperando de él otras del mismo tono. Si ya tenemos una imagen positiva, esperaremos otras buenas calificaciones y las admitiremos como coherentes con el conocimiento previo sobre su competencia. En cambio, un buen resultado en un alumno que haya venido mostrando un bajo rendimiento, nos puede hacer dudar por su carácter fortuito, pensar que alguien le ha ayudado, que ha copiado en la realización de la prueba, o cosas por el estilo. En el primer caso la nueva información se acepta rápidamente porque es coherente con la expectativa que nos proporciona el conocimiento anterior y por ello es más creíble; en el segundo caso es contradictoria con la expectativa y nos puede hacer dudar.

Investigaciones diversas han comprobado todos esos efectos derivados de las calificaciones escolares. En este sentido se puede admitir que la evaluación tiene una función no pretendida de pronóstico hacia el futuro. Las expectativas que crea cumplen el papel de profecía que tiende a cumplirse por el simple hecho de existir. Es la llamada profecía de *autocumplimiento* y el efecto Pygmalión (ROSENTHAL y JACOBSON, 1980): si esperamos algo positivo de los alumnos éstos mejorarán; si no confiamos en que progresen, no lo harán. Los datos de evaluaciones previas cumplen una función de pronóstico sobre resultados posteriores. Lo cierto es que, desde el punto de vista estadístico, las calificaciones escolares tienden a mantener una cierta constancia y coherencia a lo largo de la vida académica de los alumnos.

La fe en esta profecía va más allá del tiempo de la escolaridad. Si se utiliza el expediente académico como criterio de selección para otros estudios superiores o para puestos laborales es porque de alguna forma se confía en su capacidad predictora de la actuación futura del ciudadano. A partir del nivel detectado, se prevé si tendrá capacidad para desarrollar una determinada materia o tipo de estudios, si conseguirá éxito social o no.

Reconocer el fundamento psicosocial y estadístico de ese efecto anticipador de la evaluación no tiene que suponer su aceptación, como si de una ley inexorable se tratara. La función de pronóstico conviene entenderla como una derivación implícita e inevitable, fuente de efectos favorables y desfavorables para los alumnos, y no como una virtualidad de la evaluación a utilizar deliberadamente para prever el futuro

rendimiento. Concebir el pronóstico como un poder inherente a la evaluación supondría considerar inmutables las capacidades de los sujetos, sus condiciones personales y sociales, la inalterabilidad de su comportamiento, de las condiciones escolares, de su dedicación; equivaldría a admitir la incapacidad de la educación escolarizada para alterar ese determinismo.

Otra consecuencia importante es la dimensión ética de las prácticas de evaluación y los efectos de la publicidad de sus resultados, así como el acceso a los datos en los que se expresan cualidades personales. El problema es relevante en cuanto que existe una tendencia a evaluar rasgos de personalidad, aspectos relacionados con la sociabilidad o condiciones personales y familiares. El *currículum* ampliado a componentes muy diversos de la educación *integral de los ciudadanos*, bajo un clima de control, lleva a una evaluación de aspectos muy diversos que desbordan los contenidos académicos de tipo intelectual.

7) *Ponderación del currículum y socialización profesional*. Las formas de evaluar, los contenidos y aprendizajes que se seleccionan en la evaluación, ponen de manifiesto los esquemas implícitos, la idea que se tiene de 'aprendizaje ideal' y de conocimiento relevante. Actúan de filtros en el desarrollo del *currículum*. Esos efectos los comentamos para las evaluaciones externas, pero operan en las que realizan los profesores de igual modo. Si es evidente que se evalúa para ver lo que se aprende, también es cierto que a través de lo que se exige al alumno se sabe lo que se enseña, lo que se considera relevante. En la medida en que la evaluación insiste en un tipo de aprendizajes (aquellos que se adquieren a través de la lectura y del trabajo escrito: memorizando, más que elaborando y mostrando síntesis personales) actúa como una práctica autónoma que tiene fuerza para determinar el *currículum* real al que acceden los alumnos.

La evaluación es el cedazo que define los posibles significados que los contenidos pudieran tener para los alumnos: por eso la consideramos como una práctica mediadora en el desarrollo curricular en las aulas, expresándose a través de ella los valores e intereses intelectuales dominantes de quienes determinan el contenido exigido y corrigen los trabajos del alumno (GIMENO. 1988, pág. 373 y ss.).

El contenido más probable de ser evaluado es el que puede serlo más fácilmente. Se acaba así considerando, de forma tácita, más importante lo que se evalúa con más facilidad. Si el alumno no es indiferente a los resultados de la evaluación, lo que no puede permitirse, salvo que se automargine de los capitales culturales que legitima la escuela, aprenderá a dedicar preferencia a unos determinados contenidos y a unas formas de aprender sobre otros, y a dar cuenta de lo asimilado de acuerdo con la exigencia de la evaluación. La información aislada exigida se olvidará, seguramente, pero quedarán las estrategias, los hábitos y las actitudes que se han generado.

Los mismos docentes son afectados profesionalmente por las prácticas de evaluación dominantes y el tipo de conocimiento y de aprendizajes que potencian. Al ser una práctica institucionalizada que desborda la voluntad de hacerla o no, actúa de elemento conformador de la profesionalidad docente.

E) Funciones en la organización escolar

El sistema escolar, organizado en niveles, cursos y especialidades, con *currícula* diferenciados, se parece a una red intrincada de senderos que conducen a diversos destinos en distintas altitudes. Escolarizar a muchos alumnos durante un largo período de sus vidas implica enfrentarse a una heterogeneidad importante de condiciones, capacidades y posibilidades, queriendo transmitirles aprendizajes muy diversos, reclama organizar alumnos y conocimientos, ordenando el progreso por la escolarización. Todos recorreremos un camino juntos, pero más tarde unos quedarán estancados y otros *continuarán*. Los que progresan irán dispersándose por trayectorias diferenciadas. La circulación por esa red, la posibilidad de transitar por unas sendas u otras, está regulada por la edad de los transeúntes, unas veces; también por sus intereses, cuando pueden elegir; por sus posibilidades económicas, cuando no es obligatorio; por el nivel de competencia adquirido durante las sucesivas etapas del recorrido. No todos pueden ir por cualquier trayecto ni llegar a cualquier destino, porque algunos caminos son estrechos o porque no todas las sendas están interconectadas. ¿Cómo se regulan los recorridos posibles?: dándoles credenciales a los usuarios cuando pasan por determinados niveles de dificultad para seguir ascendiendo, que les indican para qué senderos valen y para cuáles no. La evaluación cumple esas funciones y es reclamada por la complejidad de la propia organización escolar y curricular.

La conexión de niveles y especialidades de los sistemas escolares complejos exige algún sistema de comprobación. Incluso dentro de la escolaridad obligatoria, de la que todos pueden y deben beneficiarse, la subdivisión del *currículum* en niveles de competencia y la evolución de las capacidades de los alumnos, obliga a una ordenación de la enseñanza, a prever un sistema de promoción, en el que, para acceder a unos componentes curriculares, cursos, ciclos o niveles, se requiere un determinado grado de competencia. Si la enseñanza no fuese masiva, cada profesor atendería a muy pocos alumnos y podría seguirlos individualmente. Si no existiesen especialidades dentro del *currículum*, el mismo profesor cubriría la formación del alumno. Como eso no existe hay que trasladar a la organización escolar mecanismos de regulación y clasificación para los que es muy útil la evaluación.

La planificación de necesidades del sistema escolar, por ejemplo, la previsión de plazas escolares de niveles secundarios y superiores, se puede realizar no sólo por el pronóstico de población que puede acudir a ellos, sino también considerando cuántos culminan con éxito los niveles inmediatamente anteriores.

F) Proyección psicológica

Es obvio que la evaluación tiene repercusiones psicológicas en la motivación, en la modelación del autoconcepto personal, en las actitudes del alumno, en la generación de ansiedad y en la acentuación de conflictos o rasgos patológicos. Todo eso indica el impacto que esta práctica tiene en las personas.

La continuidad de la aplicación del estudiante en las tareas escolares se logra, en buena parte, a través del refuerzo positivo que suponen los éxitos en las evaluaciones o de la tendencia a evitar los efectos negativos que traen consigo los malos resultados. Es decir, estamos ante un sistema de premios y castigos. Por eso la evaluación es fuente de motivación extrínseca hacia la materia (cuando queremos aprender por la recompensa que supone el éxito y eludir las consecuencias del fracaso). Una dinámica psicológica más probable de encontrar en tanto el ambiente escolar, las tareas de aprendizaje y los contenidos no sean interesantes y retadores por sí mismos. A los alumnos les gustará más aquello en lo que son más apreciados, pudiendo desmotivarse ante los malos resultados.

Para que la evaluación no sirva al mantenimiento de un sistema pedagógico que se base en ese tipo de motivos, los estudiantes han de percibir que se les evalúa para proporcionarles información más que para controlarlos (RYAN y otros, 1985). Lo importante es aprender por el interés que despierta el contenido y la actividad. Esa es la motivación intrínseca.

La incidencia de los resultados de las evaluaciones en el autoconcepto del alumno es otro de los campos de investigación en el que se comprueban efectos decisivos de tales prácticas. El autoconcepto es la imagen que tenemos de nosotros mismos, una imagen cargada de valoraciones hacia facetas diversas de nuestra personalidad. Su elaboración tiene lugar dentro del clima de interacciones sociales con los otros, siendo el resultado de las percepciones que elaboramos sobre las reacciones que provocamos en los demás, según el aprecio que creemos despertar en otros cuya Opinión o reacción es significativa para cada uno de nosotros. El autoconcepto, una vez elaborado, tiene consecuencias en la conducta posterior del sujeto; es producto y factor condicionante de aprendizajes.

Las prácticas de evaluación son las encargadas de proporcionar una información constante, revestida de autoridad, reforzada por la familia, que se conviene en relevante para que el alumno obtenga noticia de su valía. La misma familia utilizará el "valor académico del hijo en la apreciación que harán de él como persona. No olvidemos el significado que muchas familias dan a los estudios" como camino de promoción y de redención social. El «buen escolar» y el (mal escolar) son imágenes elaboradas y proporcionadas por la escuela con incidencia en las relaciones sociales, en tanto no sea indiferente a las reacciones que provocan esas imágenes en el medio externo (GILLY, 1980). De esta suerte, los valores sociales y los mecanismos en que se apoya la evaluación escolar dominante se trasvasan a la jerarquía de valores por la que los individuos se juzgan a sí mismos repercutiendo en el aprendizaje posterior. Naturalmente, cuanto más se amplíen las facetas que evaluar, tanta mayor repercusión psicológica pueden tener.

G) Apoyo de la investigación

Las evaluaciones de los alumnos han sido una de las pocas fuentes de información y de conocimiento que existen sobre lo que hace y cómo funciona el sistema educativo, aunque no son datos ricos, cualitativamente hablando. Obviamente, los resultados de la enseñanza se pueden ver reflejados en muchos tipos de índices y datos, pero una mentalidad eficientista basada en las comparaciones de rendimiento académico, junto a la carencia de políticas de evaluación para el conocimiento de la realidad educativa, dejan a los resultados cuantificables de las evaluaciones como únicas herramientas para hablar de calidad de centros, profesores y del sistema en su conjunto,

El análisis de la calidad de la enseñanza, la bondad de determinados métodos educativos, la constatación del éxito y del fracaso escolar con fines de analizar la igualdad de oportunidades, la validez de los currículos, el rendimiento de los centros y otros muchos temas, se abordan considerando los resultados de la evaluación de alumnos como una información útil y fácil de obtener.

Para los profesores tiene relevancia en la medida en que se sientan llamados a analizar su propia práctica o la experiencia educativa global del centro, ver cómo varían los datos de una clase a otra, entre ciclos y cursos diferentes, de unos profesores a otros, variaciones entre asignaturas o áreas, entre centros dentro de una misma zona, etc.

La utilización de los resultados de los alumnos, dentro del paradigma dominante hasta hace poco en la investigación educativa, conocido como *proceso-producto* (PEREZ GOMEZ, 1983b) era el recurso para estudiar relaciones entre esos resultados y otras variables. Al ver con qué aspectos, métodos, cualidades del profesor, de los centros o del ambiente se hallaban correlacionados con un alto rendimiento se pretende deducir la efectividad de modelos educativos, instituciones escolares, métodos y profesores.

¿Qué instrumentos emplear?

A la pregunta de qué instrumentos deben utilizarse para evaluar hay que contestar a partir de tres consideraciones previas:

1) La elección de técnicas de evaluación depende, en primer lugar, de qué se quiera evaluar. No permite las mismas posibilidades la apreciación del rendimiento en las operaciones matemáticas que la expresión

artística, la sociabilidad o la constancia en el trabajo por parte del alumno, por ejemplo. La cualidad, proceso u objeto que evaluar imita y condiciona las técnicas más convenientes. Desde un test a una entrevista, pasando por la solución de problemas, expresión del recuerdo de conocimientos, cuestionarios, escalas de actitudes, pautas de observación, seguimiento de diarios, etc., el profesor dispone de multitud de sistemas que él mismo, en muchas ocasiones, puede construir y aplicar.

2) Cada técnica o procedimiento de evaluación puede desempeñar en desigual medida las funciones que hemos sistematizado. Partamos, primero, de qué queremos conseguir con la evaluación y veremos después el procedimiento. ¿Evaluamos para conocer al alumno, para certificar que posee unos determinados conocimientos, para clasificarlo en grupos, para estimularlo, para que compita con otros? La evaluación que hace el profesor cuando sigue el cumplimiento de un plan de trabajo del alumno puede servir con fines de diagnóstico, pero no para determinar el nivel de dominio de un tema. Si queremos tener un indicador de la posesión de algunos conocimientos básicos en muestras amplias de alumnos, comparar centros o zonas, entonces es preciso elegir pruebas estandarizadas de conocimiento y ejecución de elementales destrezas a base de ejercicios de "lápiz y papel".

3) Las condiciones de la práctica y del trabajo de los profesores hacen que unos procedimientos y técnicas sean más factibles de utilizar que otros. Se recomienda, por ejemplo, que los profesores conozcan las ideas previas que tienen los alumnos sobre un tema o un concepto antes de abordarlo, puesto que es la plataforma desde la que aprenden. ¿Es factible hacerlo asiduamente con grupos numerosos de alumnos? ¿Es posible tomar notas de cómo actúa cada alumno en sus estrategias de trabajo para ayudarle en clases de una hora de duración? ¿Qué tiempo invierte el profesor en seguir el cuaderno de trabajo cuando tiene varios grupos a los que atender? ¿Acaso no existe el peligro de que, por querer evaluar mejor, dedique demasiado tiempo a esa tarea, restándole esfuerzos para reparar la enseñanza o actualizarse? En muchos casos la facilidad de obtener alguna información sobre los alumnos de forma cómoda, aplicando pruebas sencillas de corregir, es lo que selecciona las técnicas más al uso. La estereotipación y empleo de algunas formas de evaluar se explica, en parte al menos, porque los procedimientos más usados son los más factibles para los profesores dentro de sus condiciones de trabajo.

Así, pues, es necesario elegir procedimientos posibles de desarrollar, analizando críticamente la información que nos permiten obtener sobre lo que quiere evaluarse y según con qué propósitos se haga. Siendo tan variados los objetos de la evaluación y los fines con que se realiza, se debe partir del principio de una cierta complementariedad de metodologías y técnicas, cuya selección debe realizarse en cada caso. Como sugerencia para los profesores en sus aulas, recogemos la propuesta de MACINTOSH (1981, pag.108) en la Figura 23.

Recursos	Finalidad de la evaluación
- Rasgos observados en clase en el ejercicio de la actividad.....	Valoración, diagnóstico
- Inventarios de observación.....	Diagnóstico, valoración, graduación de estudiantes
- Preguntas orales del profesor.....	Diagnóstico
Pruebas o tareas con intención de observar el	
- Rendimiento sobre un tema.....	Diagnóstico, comprobación del rendimiento final
- Exámenes de múltiples cuestiones de una unidad más amplia.....	Graduación, comprobación del rendimiento final
- Test estandarizados.....	Valoración, graduación
- Test diagnósticos.....	Diagnóstico

Figura 23: Los recursos y finalidades de la evaluación.

10.6.1. LAS FUNCIONES DE LA EVALUACION PARA LAS DIFERENTES AUDIENCIAS RECEPTORAS DE LOS RESULTADOS

Las múltiples funciones que cumple o puede cumplir la evaluación se convierten en realidad en tanto alguien tiene conocimiento de sus resultados. Si la práctica de evaluar es tan decisiva en la enseñanza se debe muy fundamentalmente a que se hace pública. Cuando los resultados trascienden del ámbito escolar, sus efectos se amplían enormemente. Esta consecuencia nos debe llevar a cuestionarnos que ocurre cuando determinados datos sobre un alumno son conocidos por otros compañeros, por profesores diferentes al que dio la calificación, cuando se hacen públicos en los registros del centro, a los padres o cuando se comunican al exterior en forma de certificación. Por eso cada profesor, y todos ellos en conjunto, deben plantearse qué información proporcionar sobre los alumnos y a quién darla. Es un problema pedagógico y ético antes que técnico.

Tres razones justifican la importancia de este problema:

1) El tipo de audiencia o los receptores que tienen acceso a las informaciones que dan las evaluaciones determinan en buena medida sus efectos. La información que tiene un profesor sobre el rendimiento y

dedicación de un alumno desencadena efectos en otros docentes, en el grupo, en la familia, etc., que no tendrían lugar si no la hace pública. Es decir, la función de la evaluación depende en parte del destinatario de la información.

En el Cuadro 2 se resumen las funciones que la evaluación cumple en los diferentes receptores.

Cuadro 2: Destinatarios de la Información y funciones de la evaluación

<p>a) El <u>alumno</u> al que se refieren los datos: <i>Diagnóstico de su progreso, señalarle dificultades, motivarle, datos de referencia para su autoconcepto.</i></p> <p>b) El <u>grupo de alumnos</u>, cuando los datos se refieran a todo el conjunto: <i>Diagnóstico de su progreso, motivación, estimularles el sentirse como un colectivo.</i></p> <p>c) El <u>alumno en relación con el grupo</u>: <i>Graduación, jerarquización, estímulo de la competencia.</i></p> <p>d) Para el propio <u>profesor</u> que recoge y registra los datos: <i>Diagnóstico, predicción, jerarquización, orientación, control de conducta, investigación.</i></p> <p>e) El <u>equipo de profesores</u>: <i>Diagnóstico, completar informaciones que tiene cada uno sobre el alumno, predicción, jerarquización, control de conducta, orientación, investigación.</i></p> <p>f) El <u>tutor de un grupo</u>: <i>Orientación, diagnóstico, completar informaciones, predicción, jerarquización, control de conducta.</i></p> <p>g) El <u>centro</u> como depositario del expediente personal de los alumnos: <i>Investigación, diagnóstico global, orientación, graduación, selección, acreditación, control de conducta.</i></p> <p>h) Los <u>profesores v el centro de otro nivel educativo o curso superior</u>: <i>Orientación, diagnóstico inicial, selección.</i></p> <p>i) La <u>administración educativa</u>: <i>Acreditación, selección, planificación, investigación sobre el sistema.</i></p> <p>j) La <u>familia</u>: <i>Diagnóstico, jerarquización, control de conducta.</i></p> <p>k) Generadores de empleo: <i>Selección.</i></p> <p>L) Audiencia social en general: <i>Selección, jerarquización.</i></p>
--

2) Si aceptamos que una evaluación ha de hacerse pública, hay que plantearse, desde un punto de vista ético, qué información sobre el alumno conviene revelar, y que inconvenientes puede tener dar a conocer ciertos juicios sobre los estudiantes. No es lo mismo hacer público el resultado de una prueba para una selección, que el diagnóstico de deficiencias, o informar sobre evaluaciones de características personales. El que los profesores dispongan de ciertos conocimientos sobre el alumno no implica que deban hacérselo saber a otras audiencias, sin sopesar los efectos que pueda tener en ellas.

Esta interrogación ética debe aplicarse, incluso, a la conveniencia misma de hacer determinadas evaluaciones. ¿Por qué en la enseñanza debe evaluarse o darse calificaciones sobre la sociabilidad de las personas cuando esta cualidad aludirá inexorablemente a normas sociales de comportamiento, reflejo de una forma de entender lo que es un "ciudadano aceptable"? En términos generales, podría admitirse que hace evaluaciones del tipo que fuere no es en sí incorrecto, como señala BROADFOOT (1986, pág. 73), porque ello es parte fundamental en la enseñanza; pero sí que puede ser impropio realizarlas al no tener seguridad sobre las funciones que cumplen y que éstas no sean las que hemos llamado pedagógicas. La autora hace referencia a los exámenes externos, pero este pensamiento puede extrapolarse a la evaluación en general. El conflicto ético se plantea como inevitable cuando la evaluación cumple simultáneamente funciones tan diversas, sirviendo cada una de ellas a intereses muy distintos.

Algunas de esas dudas de tipo ético las relacionamos a continuación (LAW. 1984, pág. 141 y ss.):

- ¿Se deben realizar evaluaciones formales de cualquier variable, sabiendo que pueden tener valor de etiquetado de las personas?
- ¿Qué consecuencias tiene el manejar datos que se presumen objetivos cuando en realidad ocultan tantas opciones y presupuestos no objetivos en la forma de su obtención?
- ¿Se debería evaluar formalmente para convertir esa práctica en un control del alumno, dada la frecuencia con que se hace?
- ¿Conviene plasmar apreciaciones del profesor por escrito y darlas a conocer a otros?
- ¿Se debe plantear el derecho de veto de los alumnos al uso de la información sobre sus calificaciones, más cuando se refieren a aspectos no públicos del rendimiento o de su personalidad?
- ¿Deben tener los alumnos poder para rectificar las evaluaciones que se dan de ellos?
- ¿Debemos hacer públicos todos los datos que poseemos sobre los alumnos?
- ¿Qué datos tienen un carácter público y cuáles reservado?
- ¿Debe ser el alumno el único que decide lo que aparece en sus informes?
- ¿A quién ha de hacerse partícipe de las informaciones que se poseen? ¿Quién creemos que debe acceder a los informes de la evaluación: los que toman decisiones en educación y aquellos que recogen información para realizarla, o ha de estar abierta también para los propios alumnos?
- ¿Debe tener el alumno acceso a cualquier cosa que se diga de él?
- Una información que tiene un profesor ¿debe comunicarla a otros profesores del mismo alumno?
- ¿Qué datos reflejar en informes escritos que quedan en los centros o pasan a la administración educativa
- ¿Se debe hacer pública solamente la información que hable positivamente del alumno?
- ¿Es necesario y conveniente hacérsela saber a los padres?

3) En tercer lugar, si hay que facilitar la comprensión para la audiencia que recibe los resultados, es preciso cuestionarse cómo facilitar la comunicación con cada receptor potencial. No olvidemos que la competencia para entender lenguajes especializados no es la misma en los profesores, que se supone son colectivos profesionalizados, que en cualquier otro destinatario de la evaluación, como pueden ser los padres. Audiencias distintas pueden necesitar informaciones adaptadas a sus necesidades y posibilidades de comprensión. ¿Qué le puede decir a unos padres el juicio de que su hijo *progresará adecuadamente*? ¿O que

falta con regularidad al colegio? ¿Qué puede significar para una familia decirle que su hijo tiene un bajo nivel de *integración social* en la clase?

Es preciso adoptar distintas maneras de registrar y expresar los resultados de evaluaciones según a quién se dirijan, algo que debe formar parte del plan que establezca cada centro, analizando las peculiaridades de cada caso. Sin olvidar que, cuanto más exhaustiva y frecuente sea la comunicación, tanta más dedicación se precisa por parte de los profesores.

10.7. El sentido de la evaluación integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje

LOGSE:

Artículo 15.

1. La evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos (de educación primaria) será continua y global.

(...)

Artículo 22.

1. La evaluación de la educación secundaria obligatoria será continua e integradora.

El funcionamiento de la institución escolar reclama al profesor juicios de carácter *sumativo* sobre sus alumnos, del tipo de si pasan o no los mínimos establecidos, sobre si superan ciclos educativos, cursos y asignaturas o áreas. Mientras que a todos los profesores se les requiere una evaluación con esta función, el realizarla con fines *formativos* es una exigencia profesional no imprescindible para el funcionamiento del sistema escolar.

En torno al concepto de *evaluación integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje* queremos comentar problemas sobre cómo realizar una evaluación con fines formativos que sea factible dentro de las condiciones de trabajo de los docentes.

Reclamar la evaluación integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje es una exigencia pedagógica que no es fácil de satisfacer, pues se precisan unas condiciones de partida: a) Que sea factible de realizar por los profesores, adecuada a sus posibilidades y disponibilidad de tiempo, b) Que se haga con la finalidad básica de obtener información; es decir, para el mejor conocimiento de los alumnos, del proceso y contexto de aprendizaje, con el fin de mejorar esos aspectos, c) Que no distorsione, corte o entorpezca el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje, creando ansiedad en los alumnos, restando tiempo a los profesores que podrían dedicarlo a otras funciones, d) Que no genere un clima autoritario y de control en las relaciones humanas.

Desde este planteamiento se puede establecer una separación dicotómica entre *evaluación ligada al aprendizaje* y a la enseñanza y aquella otra separada o desconectada, que suele realizarse al final de un período más o menos prolongado de enseñanza, o al término de la realización de alguna unidad temática, con un acto formal y explícito de comprobación, como es el poner una prueba o realizar un examen.

La evaluación separada del proceso de enseñanza-aprendizaje debe su preponderancia a las funciones de clasificación y de selección a las que sirve, estando apoyada en toda la tradición psicométrica de medición de rasgos de personalidad, inteligencia, etc.. (STODOLSKY. 1975; GOLDSTEIN. 1989). Esta tradición parte del supuesto de que existen capacidades que se pueden comprobar en los sujetos, independientemente del contexto en el que se ejercen y observan. Otro de sus supuestos es que las pruebas aplicadas tienen que proporcionar la ubicación de cada sujeto dentro de una escala, o respecto de promedios referidos a ciertos grupos, independientes también del contexto del individuo, presuponiendo que los ambientes son equivalentes o que no tienen efectos sobre los resultados. La comprobación de la capacidad se pretende lograr al margen del ejercicio real de una competencia o manifestación de la cualidad de que se trate. Así, en la enseñanza se quiere comprobar el saber, independientemente del modo de trabajar cotidiano de los alumnos, de cómo adquieren y utilizan el conocimiento una vez que han acabado un proceso de aprendizaje.

Las funciones sociales y el poder de control que tiene la evaluación restan importancia al conocimiento que podemos obtener de los alumnos mientras trabajan y se dialoga con ellos. Esta condición laboral hace que los profesores admitan como "normal" el separar los momentos de enseñanza de los de comprobación. Existen tareas y tiempos para enseñar y, al lado, separados en el tiempo y en cuanto a procedimientos empleados, otros momentos para comprobar. La evaluación se desintegra del aprendizaje perdiendo su valor formativo en el diálogo crítico entre profesores y alumnos. Un *modelo crítico* de evaluación, como lo ha llamado ELLIOTT (1990b) parte de la condición de que:

"... la evaluación de la comprensión (se refiere a un tipo de aprendizaje de calidad) y la enseñanza para la misma no son actividades separadas. El profesor fomenta el aprendizaje comprensivo dando acceso a los alumnos al diálogo crítico sobre los problemas que encuentran al llevar a cabo sus tareas. Este tipo de evaluación forma parte del proceso de aprendizaje y no es sólo una actividad final, centrada en los resultados de aprendizaje" (pág. 224).

La separación entre tareas de enseñar y evaluar en los profesores tiene una distinción simétrica en los alumnos: la separación entre la adquisición de información o aprendizaje y las estrategias para responder mejor a la evaluación. ELLIOTT (1990b, pág. 213), refiriéndose a la enseñanza secundaria, llama la atención sobre el fenómeno de la *posposición del aprendizaje*. Se refiere con ello a cómo los alumnos posponen la labor de aprender a los momentos cercanos a la evaluación, desplazamiento que implica aprender según cómo vayan a ser evaluados y para responder a lo que se les exige. Es un mecanismo que no sólo afecta a la enseñanza secundaria.

El procedimiento de hacer posible la evaluación integrada es plantearla de manera *interactiva* (CARDINET, 1986b). es decir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es preciso entenderla como un proceso natural de información sobre lo que ocurre, que utiliza múltiples recursos, sin plantear necesariamente procedimientos formales de evaluar. Se trata de conocer al alumno. Digamos que precisa de una atención consciente y reflexiva por parte de los profesores, como una preocupación más de éstos cuando enseñan. Más que pensarla como algo que se sirve de procedimientos especiales, es una actividad que descansa en las capacidades del profesor (naturales y adquiridas por formación) para comprender situaciones, reacciones de los alumnos, rasgos significativos de cómo ejecutan las tareas, nivel de sus realizaciones, de las dificultades que van encontrando, del esfuerzo que ponen. etc.

Señala CARDINET (1986b) que:

"La evaluación formativa, para que sea aplicable por los profesores, no tiene que exigirles el uso de un extenso conjunto de instrumentos apropiados. Porque es en el mismo curso del aprendizaje donde la forma de operar y donde las realizaciones de los alumnos tienen que ser observadas y utilizadas inmediatamente para rectificar su forma de proceder. Del análisis de los ejercicios que corrientemente se realizan en clase se pueden extraer todo tipo de informaciones" (pág. 45).

Desde esta óptica. HARLEN (1978) la define también, como:

"El proceso de obtener información sobre aspectos relevantes de la experiencia y de las cualidades de los alumnos para adoptar decisiones sobre el ambiente de aprendizaje que estimule el progreso de los alumnos e incremente la eficacia del profesor" (Pág. 1).

La formalización metodológica de estos procedimientos de conocimiento integrados en la actividad de enseñanza se plantea cuando las informaciones sobre el alumno es preciso acumularlas durante un tiempo, darlas a otros profesores, utilizarlas para promocionar o no al alumno, para recomendar recuperaciones o informar a los padres.

Esta evaluación no separada del proceso de aprendizaje, manejable por los profesores como recurso de conocimiento y guía de la actividad normal de enseñar, tiene su defensa en el sentido común y en paradigmas de investigación que tengan como primera preocupación el mejorar las prácticas reales de educación. La evaluación con fines selectivos y de clasificación apoyada por la tradición de medición ha contado con más aparato metodológico justificador, arropada por la aureola de la objetividad en la apreciación de resultados educativos. Ha tenido que reconocerse que sean legítimas otras metodologías en ciencias sociales y demostrarse la inviabilidad de muchos procedimientos pretendidamente objetivos, para que al conocimiento obtenido por vía de observación de los profesores, por ejemplo, se le adjudicara un importante papel en la dirección y mejora de la práctica. El sentido común siempre había reconocido el valor del conocimiento personal de los profesores.

Apelar a la importancia de los métodos de conocimiento del profesor para adquirir información, mientras participa en situaciones naturales de enseñanza, supone conceder un peso importante a sus capacidades para percibir los procesos educativos y a sus esquemas de interpretación. Si de las evaluaciones elaboradas por esta vía quieren obtenerse datos objetivos del rendimiento escolar de los alumnos con fines de clasificación, selección o acreditación, evidentemente esta evaluación integrada en el proceso tiene poca defensa metodológica. Pero no hay que olvidar que tampoco están exentas de distorsiones las evaluaciones separadas del proceso.

Si el conocimiento sobre los alumnos y sobre los procesos de aprendizaje que ofrece la evaluación ha de servir de ayuda para el desarrollo consciente de la práctica en el aula, entonces sólo las informaciones adquiridas como significativas por los profesores, en contextos concretos, les servirán, independientemente de la validez metodológica que tengan. Esa evaluación integrada, puede tener, no obstante, mucho más valor informativo para los docentes que los resultados de la evaluación separada del proceso. ¿Qué dice de un alumno el 4 sobre una escala de 10, como resultado de una prueba de comprobación de rendimiento, olvidándonos del tipo de conocimiento en el que se acertó o erró? Sabemos que está en un lugar más bien bajo de esa escala a efectos de clasificación si damos por supuesto que la puntuación 5 es el promedio. Que el profesor aprecie que un alumno es "lento" -otro tipo de apreciación o valoración relativa- en la realización de tareas, pero que al final las suele concluir adecuadamente, proporciona también poca información. Pero, ¿acaso es menos útil al profesor que decir que obtiene un 4 en una escala de 10, para conocer al alumno, valorar su rendimiento y adaptar la estrategia de enseñanza a ritmos de aprendizaje diferentes, aunque se trate de una apreciación personal obtenida mientras sigue el trabajo del alumno, sin pretensiones de objetividad metodológica?

Lo que queremos resaltar con todo esto es que más que asegurar evaluaciones indiscutibles en cuanto a su objetividad, desde el punto de vista pedagógico y para una educación no selectiva, lo fundamental para la mejora de los procesos pedagógicos es perfeccionar la competencia de los profesores para realizar apreciaciones acertadas sobre sus alumnos, a partir de las capacidades y esquemas de percepción, atribución e interpretación que poseen en las condiciones naturales de trabajo.

Lógicamente, las posibilidades de obtener diferentes tipos de información sobre el alumno -los indicios en los que se apoya la percepción-, además de estar ligadas a las capacidades de apreciación de los profesores, dependen de las actividades en las que se trabaja. Sólo se puede observar la originalidad del alumno cuando el método y las tareas concretas de aprendizaje permitan su expresión. Dicho de otro modo: la información que se puede obtener depende de que la actividad pedagógica permita que se manifiesten unos rasgos u otros del alumno en el trabajo académico, en las relaciones personales, etc. ¿Cómo evaluar

su capacidad de expresión oral si no se deja que la practiquen? Las posibilidades de la evaluación integrada de forma natural en el proceso de enseñar y de aprender dependen de las tareas académicas que se practican y de la capacitación del profesorado.

La utilidad pedagógica de la evaluación tiene que ver con la metodología que se utiliza para realizarla y expresarla. Si la evaluación queda integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje los datos más ricos, en cuanto a la información que le puedan aportar al profesor, no son los de carácter cuantitativo o las calificaciones numéricas. En realidad todo proceso de evaluación tiene un carácter cualitativo porque se trata de valorar, enjuiciar o asignar valor (ÁLVAREZ, 1985); lo que ocurre que el resultado de ese proceso puede plasmarse en un número o en un juicio de otro orden, como adjetivos o expresiones diversas.

En los estudios sobre métodos y prácticas de evaluación la dicotomía entre evaluación *cualitativa* y *cuantitativa* ha adquirido una relevancia que tiene su justificación en dos tipos de preocupaciones. Por un lado, existe un problema metodológico sobre cuáles son las formas más relevantes de captar y reflejar la realidad de los procesos y resultados de la educación (COOK y REICHARDT, 1986); de otra parte, y esto es lo más relevante para el profesor, está el problema de qué capacidad de información tienen una y otra forma de expresar la evaluación para profesores, estudiantes, padres, etc.

Un número se interpreta dentro de una escala y nada más. Sirve para jerarquizar y para señalar niveles, pero no informa de su significado, salvo que se explícite el proceso por el que pasamos desde la lectura y apreciación de un trabajo hasta la calificación. Un juicio cualitativo sí permite comunicar lo que significa el trabajo del alumno.

10.7.1. UNA EVALUACIÓN HOLÍSTICA O GLOBALIZADORA

La evaluación integrada de manera natural en el proceso didáctico tiene que abarcar al alumno como ser que está aprendiendo. Por eso es globalizadora de toda su personalidad, holística (abarca todo). Algo que tiene más razón de ser en la educación obligatoria, donde adquiere su genuino significado pedagógico. Lo que pretendemos resaltar es la conveniencia de aspirar al conocimiento de los alumnos como sujetos frente a la fragmentación y parcialización de sus características que suponen las prácticas tradicionales, apoyadas en pruebas formales, tests o exámenes, que son siempre restrictivos (BRIDGES, 1989) y que no permiten comprenderlo como persona.

Lo que aprende no es la inteligencia sino seres inteligentes. Ni siquiera un abanico completo de pruebas diversas que se dirigiesen a diagnosticar por separado capacidades, condiciones de personalidad, sociabilidad, conocimientos y posesión de habilidades, podría darnos una imagen real de lo que es el alumno y cuál es su comportamiento en situaciones educativas naturales. Este conocimiento global requiere comunicación abierta con él, comprender sus problemas, circunstancias, su trabajo escolar. Aun en el caso de restringirnos a la evaluación del rendimiento en un área o asignatura, el conocimiento que pueda obtener el profesor de las pruebas formales o de los exámenes es insuficiente para tener acceso a los procesos de aprendizaje, comprender sus dificultades, las ideas previas que convendría tratar de modificar, las actitudes hacia la materia, los significados personales que atribuye a lo aprendido, etc.

Desde una perspectiva histórica, la evolución reciente del sistema educativo y del pensamiento sobre el *currículum* lleva a una ampliación constante de sus contenidos, como vimos en otro momento y, en consecuencia, a considerar más objetos y cualidades susceptibles de ser evaluados. Puede apreciarse, pues, que el objeto de la evaluación en ambientes escolares se expande constantemente, afectando más a unos niveles educativos que a otros.

Esta pretensión holística en la evaluación tiene apoyaturas diversas y contradictorias:

1) La progresiva implantación de una forma más humana de entender a los alumnos, con el rechazo a modelos educativos academicistas más centrados en los aspectos intelectuales de la persona, omnipresentes en la educación tradicional, que olvidaban otras dimensiones de tipo afectivo, social, moral y psicomotor. Es una proyección de la pedagogía invisible que ya comentamos. La evolución del pensamiento humanista sobre la educación resalta la importancia de la atención total a la personalidad del alumno (GIMENO, 1988).

2) La adopción de modelos ecológicos de explicación del desarrollo y del aprendizaje que sensibiliza hacia la necesidad de contemplar los diferentes aspectos que se entremezclan en las conductas de los sujetos, en los procesos de aprendizaje y en la explicación de sus resultados. Los efectos educativos tienen múltiples causas que hay que ponderar en la evaluación. Por otro lado, las consecuencias de las prácticas escolares no se pueden reducir a los rendimientos académicos más evidentes.

3) La repercusión de modelos de evaluación aplicados a experiencias pedagógicas y a la experimentación de *curricula* que se toman como modelos para entender la evaluación de alumnos, y que demuestran la necesidad de explicar realidades complejas, diferenciar aspectos y aportar instrumentos distintos a los tradicionales.

4) La ampliación del objeto que se evalúa es coherente con el progresivo crecimiento del carácter invisible de los nuevos métodos educativos, de perfiles más borrosos, que reclamarán no sólo la ampliación de los objetos que se evalúan, sino de las técnicas para realizarla y de los procedimientos de expresión de sus resultados. Esta coherencia entre nuevos métodos de educación, *curricula* y prácticas de evaluación ha sido resaltada por múltiples autores (BERNSTEIN, 1988 y BROADFOOT, 1984 y 1986).

5) Un incremento de los controles de tipo técnico en educación, aunque disfrazados la mayoría de las ocasiones en argumentos relacionados con los puntos anteriores.

El interrogante surge inmediatamente. Si la educación y los programas de enseñanza, los métodos, la atención del profesor, etc. atienden a innumerables aspectos de la formación cultural y de la personalidad del alumno, la necesidad de una conciencia reflexiva acerca de lo que ocurre en el sistema educativo implica abarcar numerosos tipos de conocimiento sobre cómo funcionan todos esos procesos. Desde las pretensiones de la evaluación formativa parece lógico aspirar a evaluar los procesos que hagan relación a cualquier objetivo o contenido y no sólo a los aprendizajes de orden intelectual. Lo que ya no parece tan natural y conveniente es que deban practicarse evaluaciones formales, terminales o intermitentes, de tipo sumativo en cualquier faceta pedagógica, si no queremos caer en un clima de control tecnificado total sobre los sujetos y sobre todo lo que ocurre en los ambientes educativos. Una pedagogía total -que atiende a la integridad del desarrollo del estudiante- no tiene que desembocar en un control exhaustivo. Su valor está en entender al alumno que aprende como una unidad, explicando su progreso como consecuencia del comportamiento de toda su personalidad en relación con las circunstancias que le rodean, en el centro escolar, en el grupo de alumnos y en la familia.

Es preciso distinguir la necesidad de ampliar el conocimiento del alumno, como individuo globalmente considerado, de las aplicaciones masivas de pruebas y realización constante de ejercicios de comprobación con el fin de conocerle mejor. El ideal pedagógico humanista de atender en la educación a todos los aspectos de la personalidad es una aspiración inherente al entendimiento de la enseñanza como comunicación personal y estímulo del desarrollo de las posibilidades personales y de ayuda a la superación de limitaciones. Un enfoque que se justifica en cualquier etapa educativa, pero más en los primeros niveles de educación. BRIDGES (1989) y LAW (1984) han resaltado que las nuevas formas de evaluación no tradicionales reclaman la necesidad de una mejor comunicación con el alumno y de considerar la discusión y negociación de la misma, pues se trata a veces de evaluar cualidades de difícil acceso.

Pero de un modelo educativo globalizador y personalizado no se deduce forzosamente la necesidad de que en los centros escolares todo sea objeto de evaluación formal por medio de instrumentos apropiados. El conocimiento global del alumno no se obtiene por el diagnóstico de dimensiones, aisladas de su comportamiento.

La evaluación formal de todo tipo de aspectos del alumno, dejando constancia de resultados, tiene consecuencias peligrosas cuando se instala en una mentalidad de control, selectividad y competencia, donde no son infrecuentes las prácticas autoritarias apoyadas en el poder de los profesores. Cuando se cambia la mentalidad sobre los objetos susceptibles de ser evaluados, pero no el uso de la evaluación, se refuerza el clima de control en las aulas. No olvidemos que es frecuente la creencia de que si algo no se evalúa no despierta el interés del alumno por esforzarse en cumplirlo, que evaluando se clasifica y selecciona a los alumnos. La evaluación holística parece admisible desde la óptica educativa, pero no deja de tener sus peligros, dado el contexto en el que se practicará.

"... esta tendencia hacia sistemas de evaluación y calificación de tipo global posee facetas inquietantes. En las últimas décadas, las escuelas (se refiere a las inglesas) se han convertido en observatorios permanentes, en microscopios a través de los cuales los alumnos son evaluados, no sólo por sus capacidades, sino por sus actividades, intereses y actitudes personales. Cada vez son más numerosos los informes que clasifican y caracterizan a los alumnos, situándolos a lo largo de una escala según ciertas normas" (SARUP. 1990, pág. 197).

"Su fácil aceptación, su preocupación por la totalidad de la persona y su uso flexible (...) permite, en la práctica, un mayor grado de intromisión en la vida de los alumnos. En la medida en que determinados aspectos de su vida no sean congruentes con los valores dominantes de la escuela (sus intereses, su ambiente familiar, sus valores) será más que posible que sean objeto de evaluaciones negativas; evaluaciones que, por otra parte, siendo pocas veces explícitas, si lo son alguna, tienen profundas influencias en las expectativas de los profesores y, tal como muestra la investigación, en el rendimiento" (BROADFOOT, 1986, pág. 67).

Una corriente de orden más técnico que ha ayudado a mantener la idea de la evaluación holística con procedimientos formales procede de los enfoques curriculares dominantes en los años sesenta y setenta, que defendieron la necesidad de especificar los objetivos en campos diversos y en múltiples categorías. La taxonomía* de objetivos de BLOOM (1971) es un ejemplo. En ella se especifican tres dominios: el intelectual, el afectivo y el psicomotor que, a su vez, se subdividen en múltiples categorías. GAGNÉ (1979) y GAGNÉ, BRIGGS y WAGER (1988) destacan otros tipos de productos de aprendizaje utilizados como referencia para especificar objetivos de enseñanza: destrezas intelectuales, estrategias cognitivas, información verbal, actitudes, y destrezas motoras. Si la correcta planificación o programación de la enseñanza se entiende como clarificación y concreción de sus metas para elegir estrategias adecuadas a cada tipo de objetivo, la lógica del planteamiento lleva a sugerir que los procedimientos de evaluación se especialicen también en la comprobación del logro de los distintos tipos de objetivos. Las taxonomías surgieron para ser utilizadas como procedimientos que ayudaran a concretar instrumentos de evaluación más precisos, como es el caso de la de BLOOM; o se han derivado del análisis de tareas y procesos muy concretos para establecer estrategias muy precisas de entrenamiento (la de GAGNÉ).

* Una taxonomía es una ordenación de objetivos de enseñanza **bajo algún criterio, como puede ser el nivel de su complejidad, la dependencia entre ellos, etc.**

Este enfoque reclama evaluar los objetivos diferenciados con procedimientos formales, pues al profesor le resultará imposible en su práctica distinguir efectos específicos por separado a través de la evaluación ligada al proceso de enseñanza.

La evaluación comprensiva y globalizadora exige un cambio en la ideología selectiva dentro del sistema educativo y de los propios docentes, una revisión de las necesidades de formación del profesorado para disponer de una mentalidad más diferenciada en su pensamiento sobre lo que es importante en la enseñanza y en el desarrollo del *currículum*. Reclama nuevas necesidades en la organización escolar. Al no existir estas condiciones se puede explicar la permanencia de pautas de control defendidas por la evaluación tradicional, procedimientos rígidos de constatar el rendimiento educativo, aunque se hayan difundido directrices nuevas sobre cómo evaluar. Como bien señala LAW (1984, pág. 7) es una ironía que técnicas nuevas de evaluación sólo se puedan introducir en organizaciones donde ya existe un convencimiento sobre su necesidad y lo que ellas suponen.

El límite profesional en los docentes es un obstáculo importante para la evaluación globalizadora. Los profesores, como cualquier ser humano, tienen una capacidad limitada de procesar información, recogerla, interpretarla y registrarla, informando después de todo ello a las diversas audiencias. Cualquier idea de ampliar la evaluación tropieza con las limitaciones de los profesores y reconduce su viabilidad al terreno de la evaluación informal en contextos de trabajo naturales. Numerosas variables educativas se pueden apreciar directamente en la comunicación personal en las aulas o, en todo caso, ayudándose los profesores de instrumentos muy sencillos.

Otra limitación procede de la organización de la docencia. Un profesor que imparte enseñanza en educación infantil o primaria es responsable de un grupo de alumnos que sólo le tienen a él para todas las áreas y actividades del *currículum*. El conocimiento personal sólo puede lograrse en esas condiciones de trato prolongado y número relativamente reducido de sujetos. Observa cómo se desempeñan en situaciones diversas, sigue su trabajo en clase, le preguntan con frecuencia, corrige sus errores, dedica más atención a quienes más le necesitan, estimula la independencia de los que se desenvuelven por sí solos, vive un clima psicosocial en clase en el que aspectos muy diversos de cada uno se van poniendo de manifiesto. La posibilidad de conocimiento holístico del alumno es consustancial a esa situación de trabajo y cada profesor podría dar juicios sobre múltiples aspectos de sus estudiantes, sin tener que "examinarlos" o aplicarles pruebas complicadas; ayudándose, como mucho, de pautas sencillas de observación que utilice mentalmente.

Cuando, por el contrario, impera la especialización curricular en áreas o asignaturas, el profesor tiene muchos más alumnos, varios grupos, y normalmente en horarios con cortos espacios de tiempo, circunstancias que, inevitablemente, restringen las posibilidades de conocimiento global de un número crecido de alumnos. Esto suele ir acompañado de una mentalidad en los docentes proclive a entender que ellos ya no son los responsables de "toda la educación" de los grupos, puesto que son varios los profesores que les imparten la enseñanza. Tendencia acentuada por el hecho de que se asume implícita o explícitamente que el aprendizaje de la materia es lo que importa. La evaluación global en régimen de pluridocencia (varios profesores especializados para un grupo) exige su imprescindible coordinación, sin poder dejar esos aspectos a la responsabilidad de lo que entre nosotros se conoce por *tutores*.

La evaluación globalizadora tiene consecuencias inevitables en la concepción de las técnicas que se consideran propias para realizarla. Un primer efecto es el de debilitar el valor de los métodos formales, precisos y cuantitativos, dado el carácter indefinido o "borroso" de las cualidades que se aprecian. Como ha señalado BERNSTEIN (1988) el control preciso de los procesos pedagógicos sólo es posible allí donde los objetivos son muy precisos y claros, donde resulta fácil distinguir y decidir lo que es aceptable o correcto de lo que no lo es pero cuando la educación atiende a parcelas personales no tan claras como los aprendizajes académicos tradicionales, se debilitan las posibilidades metodológicas de una evaluación segura y formal.

"Allí donde la pedagogía es visible, existe una plataforma 'objetiva' para evaluar a los alumnos, que se basa en: a) criterios claros y b) un procedimiento de medida preciso. El niño recibe una nota o su equivalente como resultado de la valoración de cualquier logro escolar. Además existe un sistema de calificación uniforme, de manera que se pueden comparar los éxitos y los fracasos de una escuela con otra. Observando las notas del alumno podemos establecer su 'perfil' escolar. El alumno conoce su nivel, el profesor y los padres también. (...) Por otra parte, los padres difícilmente pueden cuestionar ese perfil, pues es 'objetivo'. Se introducen desde luego elementos subjetivos en la calificación de los niños, pero están enmascarados por la objetividad aparente de la 'casilla' en la que se anotan. En el caso de las pedagogías invisibles no ocurre esto. Los procedimientos de evaluación son múltiples, difusos, y no se prestan fácilmente a una medición aparentemente precisa, lo que hace bastante compleja la comparación entre diferentes alumnos y entre diferentes escuelas. En primer lugar, la pedagogía invisible no define el progreso de un grupo, se basa, por el contrario, en el progreso de cada persona" (BERNSTEIN, 1988, pág. 133).

Así, por ejemplo, "progresar adecuadamente" es una expresión más subjetiva, polisémica o borrosa que el "aprobado".

10.7.2. EVALUACIÓN INFORMAL Y EVALUACIÓN CONTINUA

La pretensión de desarrollar una evaluación con carácter formativo que abarque al sujeto reivindica el papel que tiene que desempeñar el conocimiento constante que el profesor puede obtener por medios informales sobre el proceso educativo.

Al principio de este capítulo caracterizábamos la evaluación como toda actividad u ocasión por la que el profesor adquiere conciencia de la marcha de sus alumnos y del proceso de enseñanza-aprendizaje, habiéndose defendido que debe estar implicada en la actividad misma de la enseñanza. Los profesores en el trato cotidiano dentro del horario escolar conscientemente recogen informaciones, hacen observaciones sobre rasgos de sus alumnos, de algunos de ellos quizá de forma más significativa. El profesor aprecia lo que es un alumno, su progreso, su reacción ante los estímulos educativos valiéndose de procedimientos que no son técnicas rigurosas pero sí eficaces medios de conocimiento. Todo este "diagnóstico" de personas y procesos puede decirse que lo obtiene por *vías informales*. Evaluar de este modo supone, según GUERIN (1983):

"... todas aquellas estrategias que pueden utilizarse para organizar e interpretar la información que se obtiene a través de la observación diaria y en la interacción con los estudiantes. Este tipo de información juega un papel decisivo en las decisiones que los profesores adoptan en clase, relacionadas con el curso de la instrucción" (pág. XI).

(...)

"Las estrategias de evaluación informal son una parte singularmente importante del repertorio de destrezas (profesionales) que tienen los profesores. La información adquirida a través de observaciones de la conducta cotidiana de los estudiantes, por medio del examen de realizaciones producidas por ellos, tales como el caso de trabajos escritos, pruebas, presentaciones diversas, y por medio de la discusión con ellos, proporciona la base para muchas decisiones de los profesores" (pág. 5).

Esas informaciones son las más útiles para el profesor en la toma de decisiones que realiza constantemente en la enseñanza. A pesar de ello las prácticas dominantes en las aulas tienden a otorgar más peso a las evaluaciones formales (MACINTOSH y otros.1981), quizá por la fe que despiertan los procedimientos de evaluación separados de la práctica. El que el peso concedido a los procedimientos formales sobre los informales aumente a medida que ascendemos de nivel educativo, viene a sugerirnos la imposición progresiva de la presión selectiva del sistema.

El concepto de *evaluación continua* es inherente a los planteamientos que quieren lograr una evaluación integrada normalmente en el proceso de enseñanza, con intención formativa, desarrollada más bien por procedimientos informales. En sus orígenes, este concepto surge como alternativa a los exámenes que abarcan gran cantidad de contenidos, tras largos períodos de aprendizaje. La *continuidad* implicaba fraccionamiento de la exigencia, lo que permite facilitar a los alumnos la comprobación de lo que aprenden. Ahora bien, el sentido pedagógico que es preciso darle no es éste; pues hacer comprobaciones desligadas del trabajo de forma continuada no altera las funciones dominantes no pedagógicas de la evaluación, sino que aumenta la presión de control sobre los alumnos y resta tiempo de enseñanza a los profesores. Se pueden hacer continuamente exámenes tradicionales, aplicar de forma reiterada pruebas objetivas, estimular el control permanentemente. Por tanto, este concepto de evaluación continua tiene que ir acompañado de otra forma de entender lo que es evaluar.

La traslación que ha tenido este concepto en la práctica, en nuestro propio contexto, es un ejemplo de lo que en muchas ocasiones ocurre con ideas innovadoras "asimiladas" por un contexto diferente. Queriendo sustituir el sistema tradicional de evaluaciones finales por un sistema de información más continuado, para muchos profesores ha pasado a convertirse en "exámenes frecuentes", o en la mera sustitución de un examen final por varios parciales cuyas calificaciones dan por acumulación la calificación definitiva.

Otra interpretación de este concepto es la que ha tenido lugar desde un planteamiento tecnológico sobre la práctica didáctica. En nuestro ámbito la idea surgió en los años setenta, en pleno auge de los planteamientos tecnológicos sobre el *currículum* y sobre la programación de la enseñanza que debían realizar los profesores. El esquema de ordenación de las operaciones para desarrollar el *currículum* proporcionado por TYLER en 1949 sirvió de referencia a estos planteamientos. En dicho esquema (como se vio en el capítulo dedicado al diseño) *la evaluación tiene la función de comprobar en qué medida las experiencias de aprendizaje desarrolladas sirven para lograr los objetivos propuestos*. La evaluación se convierte en operación final de constatación de eficacia de los efectos de un proceso educativo ordenado.

Si se considera que la complejidad de los fines educativos se puede reducir a la conquista progresiva de pequeños objetivos escalonados, en una progresión secuencial preestablecida, entonces la evaluación adecuada será aquella que diagnostica, paso a paso, el progreso por esos escalones, pretendiendo dar noticia del curso de la ascensión hacia las finalidades más generales. Para TYLER (1973) la evaluación:

"... debe juzgar la conducta de los alumnos, ya que la modificación de las pautas de conducta es precisamente uno de los fines que la educación persigue. En segundo término, (...) la evaluación no deberá limitarse a realizar esa valoración en un determinado momento puesto que, a los fines de comprobar la existencia de posibles cambios, es imprescindible realizar las estimaciones al principio y al final del proceso, con el objeto de identificar y medir los que en ese momento pudieran estar produciéndose" (pág. 109).

Cuando se pretende detallar y encadenar los objetivos tenemos que optar, en consecuencia, por una evaluación más frecuente, con el fin de poder determinar si existe o no la progresión prevista. De ahí el carácter continuado que adquiere en este planteamiento didáctico. La evaluación continua desde un enfoque tecnológico se ha teñido de una visión eficientista de la educación y de las instituciones educativas. GLASER (1970) lo afirma con extrema claridad cuando asegura:

"Las instituciones sociales, sean las educativas, médicas, religiosas, económicas o políticas, deben de forma constante probar su efectividad para asegurar el apoyo de la sociedad. (...) En alguna medida, el campo de la medición educativa y de la evaluación se ha desarrollado como respuesta a las exigencias de probar la eficacia de la empresa educativa. Más aún, la demanda de evaluación está relacionada con la creciente alianza entre la práctica educativa, la ciencia de la conducta y las presiones procedentes de la necesidad de hacer rentables las inversiones en educación" (pág. 70).

La evaluación continua tiene coherencia pedagógica sólo si la entendemos desde la perspectiva informal con fines formativos. realizada por los profesores dentro de las prácticas habituales de trabajo y de seguimiento de tareas, tal como hemos comentado antes, en un clima de fluida comunicación, donde es posible conocer directamente al alumno sin tener que aplicarle exámenes desligados del trabajo normal para comprobar sus adquisiciones, carencias, posibilidades, etc.

El carácter renovador de la evaluación continua está en que se interprete como sinónimo de información constante sobre el progreso del alumno y la consiguiente orientación al mismo (BONBOIR. 1974, pág. 76). Para los profesores consiste en una actitud investigadora atenta a la complejidad del aprendizaje, para apreciar tanto sus productos, como los procesos que llevan a ellos y los factores que condicionan a ambos. Entendida de este modo entra a formar parte de la enseñanza individualizada y de lo que se ha denominado tradicionalmente "pedagogía correctiva", como un tratamiento adecuado al alumno.

10.7.3. TÁCTICAS DE EVALUACIÓN INTEGRADA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA

Las interdependencias que la práctica de evaluar mantiene con otros aspectos de la enseñanza, hace que si la queremos cambiar aquélla tengamos que considerar cambios en esos otros aspectos, como señala FAIRBAIRN (1988. pág. 66): revisar los fines de la escuela y los objetivos del *currículum*, reconsiderar cómo evaluamos, cómo obtenemos la información y cómo la presentamos, establecer una política coherente del centro como unidad organizativa, que los profesores tengan responsabilidades de tutoría para el conocimiento del alumno como ser global, cambios de métodos de enseñanza que permitan variedad de actividades, existencia de espacios adecuados para reuniones y contactos con los alumnos y muchas cosas más.

Para empezar hacen falta dos condiciones previas fundamentales ya señaladas: a) Una comunicación fluida y sin conflictos entre profesores y estudiantes para que sea posible el conocimiento entre unos y otros; para que el alumno pueda manifestarse en un ambiente descargado de la tensión del control sobre lo que aprende. Esta condición está muy limitada en la práctica por la masificación de la educación y por el clima de control, b) Un esfuerzo por evitar desgajar el "tiempo de enseñar y de aprender" de los momentos de evaluar lo aprendido.

Los métodos que proporcionan información sobre el cumplimiento de tareas y objetivos por parte de los alumnos son los recursos más útiles para esa comunicación que sirve al diagnóstico bastante más que muchas de las pruebas realizadas de forma descontextualizada y con meros afanes de "examen".

Si ninguna instancia exterior exigiese a los profesores poner calificaciones o hacer exámenes, cuando un docente tiene un número de alumnos que le permite mantener con ellos un proceso fluido de comunicación, no necesitaría realizar la evaluación como un acto expreso de comprobación. La fuerza que adquiere la evaluación en la enseñanza es coherente con la despersonalización que impone la educación masificada.

Hace tiempo que GINER DE LOS RIOS expresaba este pensamiento, refiriéndose a la educación universitaria, aunque bien podría extenderse su apreciación a otras situaciones:

"Si por examen se entendiese la constante atención del maestro a sus discípulos para darse cuenta de su estado y proceder en consecuencia, ¿quién rechazaría semejante medio, sin el cual no hay obra educativa posible? Pero, justamente, las pruebas académicas a que se da aquel nombre constituyen un sistema en diametral oposición con ese trato y comunión constante. Pues, donde ésta existe, aquél huelga y, por el contrario, jamás los exámenes florecen, como allí donde el monólogo diario del profesor pone un abismo entre él y sus alumnos" (1924, pág. 87).

"Se comprende que, cuando el maestro y el discípulo apenas sostienen entre sí una superficialísima comunicación personal, cuyas dificultades aumenta hasta hacerla, a veces, imposible la inmensa aglomeración de alumnos en las clases de gran número de establecimientos; cuando en estas condiciones sería inútil pedir al profesor juicio alguno formal acerca de estudiantes que apenas conoce de vista, se haya pretendido compensar la falta de este juicio por medio de ciertas pruebas momentáneas (1933, pág. 123).

Un clima educativo con buena comunicación puede permitir al profesor prescindir de evaluaciones formales, al menos en una gran parte. Cuando ese clima no existe o cuando la comunicación está deteriorada, la falta de conocimiento directo se camufla con la aplicación de técnicas formalizadas de evaluar; creándose un cierto ciclo vicioso, pues la propia evaluación desgajada del proceso de aprender enrarece ese ambiente. La masificación de la docencia, las repercusiones que tiene en el conocimiento del alumno, el que sean varios profesores quienes impartan las áreas del *currículum* son, entre otras, condiciones negativas para esa evaluación integrada, apoyada en el conocimiento directo. Una evaluación diferente es sólo factible si se practican métodos que la hagan posible y en condiciones apropiadas.

La evaluación, integrada de forma natural en la enseñanza, puede utilizar múltiples estrategias, ligadas a la forma de gestión del trabajo en clase y al seguimiento del mismo:

- 1) Incorporando *preguntas clave* en el estudio de textos o de unidades, llamando la atención sobre informaciones concretas, sobre la existencia de un principio relevante, o sobre el sentido general que el alumno debe descubrir y comprender, contestando por escrito u oralmente una vez ha comprendido ese texto. HAMAKER (1986) resalta la eficacia en el recuerdo que los alumnos guardan de la información sobre hechos cuando se les han formulado preguntas al respecto, provocado por el efecto de enfoque de la atención sobre lo estudiado, desatendiendo quizá otro tipo de informaciones. Cuando las preguntas son de alto nivel cognitivo, obligan a la organización de informaciones diversas con efectos positivos sobre el estudio, si es que no desbordan la capacidad de organización de conocimientos de los alumnos o la propia información contenida en el material de estudio.

2) La programación de unidades de contenido o de tareas concretas, con un calendario y un *plan de trabajo fijado en una agenda*, diario personal, de grupo o de clase, donde se establece un compromiso escrito, que puede seguirse en su cumplimiento, facilita al alumno la autoevaluación y dan al profesor noticia de cómo va cumpliendo con el trabajo asignado sin llegar a confundir cumplimiento de tarea con correcta ejecución de la misma. En muchos casos los profesores utilizan el mecanismo fácil para distinguir y juzgar a los alumnos que completan el trabajo de quienes no lo hacen, sin entrar en criterios de calidad.

3) El *seguimiento de las tareas académicas* es una fuente natural de conocimiento directo e inmediato sobre cómo trabaja el alumno. Los profesores tienen esquemas explícitos e implícitos sobre los *pasos que han de seguirse* para desarrollar las tareas académicas y las actividades más generales. Disponen de *criterios* para evaluar los productos observables de esas tareas, extendiendo el juicio realizado a la calidad del proceso de aprendizaje. A partir de tales observaciones se establecen juicios acerca de si "asimila el contenido", "progresa en el trabajo", "lo hace bien", etc.; saben cuándo "marcha bien" el curso de la actividad o cuándo no. Al pedir valoraciones a los profesores sobre los aprendizajes de sus alumnos, relacionan las calificaciones que dan con la actividad y las aptitudes valoradas en el trabajo requerido, sin apoyarse en una teoría concreta del aprendizaje (CARDINET, 1986a, pág. 191).

Es importante que los profesores hagan explícitos los criterios de calidad que tienen para apreciar el trabajo de los alumnos porque es un camino muy usado para valorarles informalmente. Una vez analizados y depurados los valores implícitos en esos criterios, el seguimiento de tareas es la forma más natural de conocer al alumno en el trabajo y de poder valorarlo.

4) Es conveniente, por necesidades del aprendizaje de los contenidos y para favorecer la expresión a través de medios diversos, que las actividades académicas se reflejen en *producciones* de algo. Cuando de las tareas se obtiene un *trabajo de elaboración* (resúmenes, esquemas, informes, presentaciones diversas, etc.). el profesor dispone de información de cómo trabaja y de cómo progresa, sin tener que exigirle más tarde el recuerdo sobre lo realizado. La evaluación de ese trabajo sirve al alumno para corregirse. Cuadernos de trabajo, ficheros en los que cada alumno acumula sus realizaciones, su exposición ante los demás, el contraste entre lo que hacen unos y otros son medios básicos para constatar las actividades realizadas. Dentro de un clima adecuado permiten la autocorrección.

5) Es preciso fomentar el ejercicio de habilidades básicas, el trabajo con contenidos sustantivos y significativos a través de actividades interesantes, para que los alumnos asimilen lo que es sustancial. Es necesario evitar la obsesión por la información poco relevante y ayudarles con métodos y recursos para poder encontrar datos y hechos concretos en los momentos en que los necesiten. Cuanta más información poco significativa se exija, tanta mayor será la tentación de aplicar procedimientos de examen para provocar su retención en la memoria y comprobar su asimilación. Para lograr una enseñanza menos preocupada por el control, en la que los alumnos puedan sentirse llamados a aprender por el gusto de hacerlo, hay que ocuparse más por seleccionar contenidos sustanciales para el *currículum* y descubrir actividades académicas atractivas, en vez de buscar respuestas en nuevas técnicas o enfoques de evaluación. La evaluación que llamamos informal adquiere más sentido y vigencia cuando el proceso de enseñanza se ocupa de contenidos y de actividades sustanciosas y atractivas. Una evaluación humanizada y coherente sólo es posible, seguramente, cuando exista un *currículum* y unos métodos interesantes para los alumnos.

6) Las *preguntas diagnósticas*, sin la finalidad de calificar al estudiante, los comentarios en clase o en pequeños grupos de trabajo, son una base fundamental para conocer el grupo y cada uno de sus miembros.

7) Hay que planificar el trabajo y no la evaluación. Es necesario entender que el alumno ha de ir superando las tareas asignadas a lo largo de un tiempo que hay que prever y "negociar" con él, en vez de estimular el aprendizaje con la presión de que se acerca el momento de las pruebas que se aplican tras unos períodos de tiempo. Es decir, hay que evitar que la dosificación del estudio y cumplimiento de tareas la haga el alumno en función de la evaluación formalmente planteada y planificada.

8) Establecer estrategias profesionales en los docentes para facilitar que el grupo de clase trabaje autónomamente, una vez que se ha marcado un plan, se han señalado las tareas, las fuentes de información y el trabajo en el que se expresará la actividad realizada. Así el profesor puede ir rotando su atención con alumnos diversos, en subgrupos, ocupándose de aquellos que necesitan más ayuda, conociéndolos a todos un poco mejor.

9) Quitándoles el carácter de examen que determina el resultado final, dentro de un clima pedagógico apropiado, las pruebas formales pueden servir de ayuda para recordar, y también para aprender. Incluso se pueden dar de antemano al alumno las pruebas que se le aplicarán, pues no se trata de sorprenderle para descubrirle los fallos, sino de resaltar lo que deben aprender o retener más cuidadosamente porque ese contenido tenga cierta importancia. La evaluación que llamamos informal no pretende proponer un modelo de comportamiento para los profesores que se entienda como alternativo de otras aportaciones y técnicas de evaluación posibles, sólo hemos querido resaltar la importancia del conocimiento y del diagnóstico que tiene lugar de forma natural.

Es preciso recuperar un cierto sentido naturalista de la evaluación como medio de conocimiento. No podemos olvidar un hecho simple pero decisivo: sólo las informaciones obtenidas por los profesores (la mayoría de ellas por vía de evaluación informal), de acuerdo con sus esquemas de apreciación y en el transcurso de la acción, son las que, seguramente, ellos utilizan con más acierto como información orientadora del curso que siguen los acontecimientos en clase, acomodación del proceso didáctico, elaboración de juicios sobre los alumnos, etc.

El mayor obstáculo reside en que al conocimiento obtenido del alumno a través de este tipo de evaluación informal no se le concede legitimidad científica; tampoco es posible expresarlo, de una forma sintética y sumaria, en una nota o calificación. Reclama otra forma de expresión.