



Evaluar para conocer, examinar para excluir

Por

Juan Manuel ÁLVAREZ MÉNDEZ

Colección: PEDAGOGÍA
Razones y propuestas educativas

© Juan Manuel ÁLVAREZ MÉNDEZ

Primera edición: 2001
Segunda edición: 2005 (reimpresión)
Tercera edición: 2008 (reimpresión)

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y siguientes. Código Penal).

© de la presente edición
EDICIONES MORATA, S. L. (2008)
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid

Derechos reservados
Depósito Legal: M-51.106-2007
ISBN: 978-84-7112-462-3

Compuesto por Ángel Gallardo Servicios Gráficos, S. L.
Printed in Spain - Impreso en España
Imprime: GLOSAS ORCOYEN. Paracuellos del Jarama (Madrid)
Diseño de la cubierta: Equipo Táramo

Contenido

SOBRE EL AUTOR.....	10
CAPÍTULO PRIMERO: El campo semántico de la evaluación. Más allá de las definiciones	11
1. Delimitación conceptual, 11. —2. Caracterización global de la evaluación educativa, 13. —3. La importancia del contexto de elaboración, 17. —4. Dualidades en torno a la evaluación, 19. —	
5. Conceptos nuevos, funciones viejas: La complicación de las prácticas de evaluación, 23.-6. Necesidad de evaluar la introducción de conceptos nuevos, 25.	
CAPÍTULO II: Naturaleza y sentido de la evaluación en educación. 27	
1. Conocimiento y evaluación: Las relaciones necesarias, 27. —	
2. La visión positivista del conocimiento: La pedagogía por objetivos, 28. —3. El conocimiento como construcción sociohistórica: La pedagogía crítica, 30. —4. Necesidad de situarse frente al conocimiento: La coherencia epistemológica, 31. —5. Conocimiento, inteligencia y aprendizaje: Los límites de la evaluación, 33. —6. La evaluación al servicio del aprendizaje, 34. —7. Concepción curricular y prácticas de evaluación: La cohesión deseable, 35. —8. La importancia del marco conceptual: La preocupación por la práctica, 37. —9. Cambiar las prácticas, cambiar de mentalidad: Nuevos retos, nuevos compromisos, 38.	
CAPÍTULO III: La retórica de la evaluación	40
1. Conocer el contexto y la cultura escolar, 40. —2. De actividad natural a ejercicio académico: La artificiosidad de la evaluación en el aula, 41. —3. La evaluación: encrucijada de contradicciones, 42. —4. Enseñar bien, aprender bien: El éxito compartido, 45. —	

5. Aprender y evaluar más allá de lo dado, 46. —6. Retórica de innovación y efectos de verdad, 48. —7. Las exigencias externas de la evaluación: La presión percibida, 49.

CAPÍTULO IV: La cara oculta de la evaluación. La cuestión ética y práctica..... 51

1. La cuestión ética y la práctica razonable de la evaluación, 51. —2. La función epistemológica y formativa del diálogo en la construcción del conocimiento, 55. —3. Evaluar para conocer, evaluar para aprender: Las razones formativas de la evaluación educativa, 58. — 4. Los efectos colaterales de la evaluación, 61.

CAPÍTULO V: La estructura de la evaluación 68

1. Recoger información de calidad para la evaluación, 68. —2. La información que interesa recoger, 72. —3. Las decisiones prudentes y de interés formativo sobre la información recogida, 74.

CAPÍTULO VI: La evaluación como actividad crítica de conocimiento .. 75

1. El interés por la práctica formativa, 75.—2. La evaluación al servicio de quien aprende, 76. —3. La importancia de la evaluación, el artificio de la calificación, 79. —4. Entender la enseñanza y el aprendizaje desde la evaluación, 80. —5. Aprender de la evaluación, 81. —6. Dar a conocer a través de la evaluación, 83.

CAPÍTULO VII: De técnicas y recursos de evaluación: La importancia (relativa) de los métodos 84

1. Comprometerse con la evaluación: Condiciones previas, 84. — 2. El aula como lugar y tiempo de aprendizaje, 86. —3. Requisitos razonables para prácticas de evaluación formativa, 87. — 4. Qué pretendemos indagar, qué pretendemos conocer: El contenido de los métodos, 91. —5. La racionalidad técnica de las pruebas objetivas: La *evaluación criterial* como paradigma, 91. — 6. El examen como concreción y artefacto (inadecuado) de evaluación, 95. —7. La observación, 98. —8. La entrevista, 100. —9. De las técnicas y su utilización: Dejar las formas, cambiar los usos, 101.

CAPÍTULO VIII: Aprender de los errores. Aprender de las preguntas. Sugerencias para la acción reflexiva y crítica 106

1. De los errores también se aprende: De la importancia de la calidad de la información en la corrección de los trabajos de aprendizaje, 106. —2. La importancia de las preguntas. Sugerencias para la acción reflexiva y crítica, 110. —3. Calidad y equidad: El equilibrio ecuánime de la evaluación, 122.

BIBLIOGRAFÍA..... 124

OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORATA DE INTERÉS 127

No se haga aprender de memoria sino lo que haya sido rectamente comprendido por la inteligencia. Y no se exija a la memoria más que lo que estemos ciertos que sabe el niño.

COMENIO, Juan Ammós (1628).
Didáctica Magna, Madrid, Reus, 1922:123.

Cuando un hombre algo reflexivo —decía mi maestro— se mira por dentro, comprende la absoluta imposibilidad de ser juzgado con mediano acierto por quienes lo miran por fuera, que son todos los demás, y la imposibilidad en que él se encuentra de decir cosa de provecho cuando pretende juzgar a su vecino. Y lo terrible es que las palabras se han hecho para juzgarnos unos a otros.

MACHADO, Antonio.
Juan de Mairena. Madrid, Espasa-Calpe, 1973:127.

Sobre el autor

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

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

Algunos de sus libros publicados son: *Lingüística fundamental: introducción a los autores* (1985); *Didáctica de la Lengua desde el punto de vista lingüístico* (1987); *Teoría lingüística y enseñanza de la Lengua; textos de orientación interdisciplinar* (1987); *Didáctica, currículum y evaluación* (2000.2.^a ed.), *Entenderla didáctica, entender el currículum* (2001); *La evaluación a examen. Ensayos críticos* (2003). Asimismo, es autor de numerosos artículos en revistas de educación. Son muy frecuentes sus participaciones en cursos de formación docente y de posgrado sobre temas de Didáctica aplicada, Currículum y Evaluación.

CAPÍTULO PRIMERO

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

1. Delimitación conceptual

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Caracterización global de la evaluación educativa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. La importancia del contexto de elaboración

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Dualidades en tomo a la evaluación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

evaluación de y *sobre* lo que el alumno aprende. ¿Qué inferencias que ofrezcan garantía de credibilidad y de veracidad se pueden hacer sobre la calidad de respuestas que obedecen a preguntas triviales? Me refiero a aquellas preguntas que se dan como representación de conocimiento válido, pero que realmente no representan más que el valor del eco que repite machaconamente las mismas generalidades y formulaciones simplistas de parcelas de conocimiento irreconocible. Parte de la confusión que se produce en la evaluación del rendimiento de los alumnos se debe a la mezcla de funciones que se asignan a la evaluación educativa. Es evidente que desempeña muchas y muy variadas, más de las que formalmente se le reconocen: formación, selección, certificación, ejercicio de autoridad, mejora de la práctica docente; funciones relacionadas con la motivación y la orientación; funciones administrativas, académicas de promoción o de recuperación; de información y de retroalimentación, de control. Aumentan en cantidad en la misma proporción en que pierden en transparencia.

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

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

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

programas cuenta, y cada vez más, dado el interés político por establecer comparaciones supranacionales de los sistemas educativos (Informe PISA, por ejemplo). De esta última, surge la preocupación gerencial por el *rendimiento de cuentas* como un efecto de la expansión educativa y una consecuencia de la necesidad de pensar más sofisticadamente sobre las organizaciones crecientemente complejas.

6. Necesidad de evaluar la introducción de conceptos nuevos

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

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

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

Es evidente que, no sólo con proclamar o decretar los cambios, éstos actúan como tales transformando los centros escolares. Con-

viene primero conocer los contenidos que conllevan las proclamas. Para convertir algo en lo que se anuncia no basta con añadir o poner la etiqueta, cualquiera que sea, sino que debe hacerse en virtud del contenido de las ideas que encierran las nuevas propuestas y de los argumentos en que se sostienen.

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

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

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

CAPÍTULO II

Naturaleza y sentido de la evaluación en educación

1. *Conocimiento y evaluación: Las relaciones necesarias*

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

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

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