

La práctica educativa. Cómo enseñar

Antoni Zabala Vidiella



8. La evaluación

¿Por qué se debe evaluar?

Aclaraciones previas en torno a la evaluación

Habitualmente, cuando se habla de evaluación se piensa, de forma prioritaria e incluso exclusiva, en los resultados obtenidos por los alumnos. Hoy en día, éste sigue siendo el principal punto de mira de cualquier aproximación al hecho evaluador. El profesorado, las administraciones, los padres y los propios alumnos se refieren a la evaluación como el instrumento o proceso para valorar el grado de consecución de cada chico y chica en relación con unos objetivos previstos en los diversos niveles escolares. Básicamente, la evaluación se considera como un instrumento sancionador y calificador, en el cual el sujeto de la evaluación es el alumno y sólo el alumno, y el objeto de la evaluación son los aprendizajes realizados según unos objetivos mínimos para todos.

Así mismo, ya hace mucho tiempo que, desde la literatura pedagógica, las declaraciones de principios de las reformas educativas emprendidas en diferentes países y desde los colectivos de enseñantes más inquietos, se proponen formas de entender la evaluación que no se limitan a la valoración de los resultados obtenidos por los alumnos. El proceso seguido por los chicos y chicas, el progreso personal, el proceso colectivo de enseñanza/aprendizaje, etc., aparecen como elementos o dimensiones de la evaluación. De este modo, es posible encontrar definiciones de evaluación bastante diferentes y, en muchos casos, bastante ambiguas, cuyos sujetos y objetos de estudio aparecen de manera confusa e indeterminada. En algunos casos el sujeto de la evaluación es el alumno, en otros lo es el grupo-clase, o incluso el profesor o profesora o el equipo docente. En cuanto al objeto de la evaluación, a veces es el proceso de aprendizaje seguido por el alumno o los resultados obtenidos, mientras que otras veces se desplaza a la propia intervención del profesorado.

Para dilucidar el alcance de las diferentes definiciones puede ser útil hacer un cuadro de doble entrada que contenga, por un lado y por separado, el proceso de enseñanza/aprendizaje individual que sigue cada alumno y, por el otro lado y para cada uno de ellos, los posibles objetos y sujetos de la evaluación.

En el Cuadro 1 podemos ver que toda intervención educativa en el aula se articula en torno a unos procesos de enseñanza/aprendizaje que pueden analizarse desde diferentes puntos de vista. Fijémonos, en primer lugar, en el proceso que sigue cada alumno. En este caso se puede

distinguir la manera en que el chico o chica está aprendiendo de lo que hace el profesor/a para que aprenda, es decir, el proceso de enseñanza. A pesar de que enseñanza y aprendizaje se encuentran estrechamente ligados y forman parte de una misma unidad dentro del aula, podemos distinguir claramente dos procesos evaluables: cómo aprende el alumno y cómo enseña el profesor o la profesora. Por lo tanto, tenemos dos sujetos de la evaluación, lo que podríamos denominar una doble dimensión, aplicable también al proceso que sigue todo el grupo-clase.

Cuadro 1

PROCESO INDIVIDUAL	Sujeto	Alumno/a	Profesor/a
ENSEÑANZA/APRENDIZAJE	Objeto	Proceso aprendizaje	Proceso enseñanza
PROCESO GRUPAL	Sujeto	Grupo-clase	Equipo docente
ENSEÑANZA/APRENDIZAJE	Objeto	Proceso aprendizaje	Proceso enseñanza

No obstante, las definiciones más habituales de la evaluación remiten a un todo indiferenciado que incluye procesos individuales y grupales, el alumno o la alumna y el profesorado. Este punto de vista es plenamente justificable, ya que los procesos que tienen lugar en el aula son procesos globales en que es difícil, y seguramente innecesario, separar claramente los diferentes elementos que los componen. Pero, dado que nuestra tradición evaluadora se ha centrado exclusivamente en los resultados obtenidos por los alumnos, es conveniente darse cuenta de que al hablar de evaluación en el aula se puede aludir particularmente a alguno de los componentes del proceso de enseñanza/aprendizaje, como a todo el proceso en su globalidad.

Tal vez la pregunta que nos permita dilucidar en cada momento cual debe ser el objeto y sujeto de la evaluación sea aquella que corresponde a los mismos fines de la enseñanza: ¿por qué tenemos que evaluar? Seguramente, a partir de la respuesta a dicha pregunta surgirán otras, como por ejemplo, qué se tiene que evaluar, a quién hay que evaluar, cómo se debe evaluar, cómo tenemos que comunicar el conocimiento obtenido mediante la evaluación, etc.

En este capítulo nos formularemos estas cuestiones e intentaremos encontrar respuestas. Puesto que se trata de un tema polémico que puede enfocarse desde diferentes perspectivas, no pretendemos aportar soluciones definitivas sino coherentes con los marcos de referencia que hemos ido adoptando.

¿A quién y qué se debe evaluar?

Los sujetos y los objetos de la evaluación

Al igual que en otras variables de la enseñanza, y como ya hemos manifestado reiteradamente en otros apartados de este libro, muchos de los problemas de comprensión de cuanto sucede en las escuelas no se deben tanto a las dificultades reales como a los hábitos y costumbres acumulados de una tradición escolar cuya función básica ha sido selectiva y propedéutica. En una concepción de la enseñanza centrada en la selección de los alumnos más preparados para continuar la escolarización hacia los estudios universitarios, es lógico que el sujeto de evaluación sea el alumno, y que se consideren objeto de la evaluación los aprendizajes alcanzados respecto a las necesidades que se han establecido como futuras -las universitarias. De esta forma se prioriza una clara función sancionadora: calificar y sancionar desde pequeños a aquéllos que pueden triunfar en esta carrera hacia la universidad.

Ahora bien, podemos entender que la función social de la enseñanza no sólo consiste en fomentar y seleccionar a los que "valen más" para la universidad, sino que abarca otras dimensiones de la personalidad. Cuando la formación integral es la finalidad principal de la enseñanza y, por consiguiente, su objetivo es el desarrollo de todas las capacidades de la persona y no sólo las cognitivas, muchos de los supuestos de la evaluación cambian. En primer lugar, y esto es muy importante, los contenidos de aprendizaje a valorar no serán únicamente los contenidos asociados a las necesidades del camino hacia la universidad, sino que también habrá que tener en consideración los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que promuevan las capacidades motrices, de equilibrio y de autonomía personal, de relación interpersonal y de inserción social. Una opción de esta naturaleza implica un cambio radical en la manera de concebir el hecho evaluador, puesto que el punto de vista ya no es el selectivo, ya no consiste en ir separando a los que no pueden superar los distintos listones, sino en ofrecer a cada uno de los chicos y chicas la oportunidad de desarrollar en el mayor grado posible todas sus capacidades. El objetivo de la enseñanza no centra su actuación en unos parámetros finalistas para todos, sino en las posibilidades personales de cada uno de los alumnos.

El problema no radica en cómo conseguir que el máximo de chicos y chicas logren el acceso a la universidad, sino en cómo conseguir desarrollar al máximo todas sus capacidades, y entre ellas, evidentemente, las necesarias para llegar a ser buenos profesionales. Todo esto comporta cambios substanciales en los contenidos de la evaluación y en el carácter y la forma de las informaciones que deben proporcionarse acerca del conocimiento que se tiene de los aprendizajes realiza-

dos en relación con las capacidades previstas. Por el momento, digamos únicamente que se trata de informaciones complejas que no concuerdan con un tratamiento estrictamente cuantitativo; hacen referencia a valoraciones e indicaciones personalizadas que raramente pueden traducirse en las notas y calificaciones clásicas.

Evaluación formativa: inicial, reguladora, final e integradora

La toma de posición respecto a las finalidades de la enseñanza en torno a un modelo centrado en la formación integral de la persona comporta cambios fundamentales, especialmente en los contenidos y el sentido de la evaluación. Además, cuando en el análisis del hecho evaluador introducimos la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje como referente psicopedagógico, el objeto de la evaluación deja de centrarse exclusivamente en los resultados obtenidos y se sitúa prioritariamente en el proceso de enseñanza/aprendizaje, tanto del grupo-clase como de cada uno de los alumnos. Por otro lado, el sujeto de la evaluación no sólo se centra en el alumno, sino también en el equipo docente que interviene en el proceso.

Como hemos podido observar, procedemos de una tradición educativa prioritariamente uniformadora, que parte del principio de que las diferencias entre los alumnos de las mismas edades no son motivo suficiente para cambiar las formas de enseñanza, sino que constituyen una evidencia que certifica la función selectiva del sistema y, por lo tanto, su capacidad para escoger a los mejores. La uniformidad es un valor de calidad del sistema, ya que es lo que permite reconocer y validar a los que sirven. Es decir, son buenos alumnos aquéllos que se adaptan a una enseñanza igual para todos; no es la enseñanza la que debe adaptarse a las diferencias de los alumnos.

El conocimiento que tenemos sobre cómo se producen los aprendizajes pone de manifiesto la extraordinaria singularidad de dichos procesos, de tal manera que cada vez es más difícil establecer consignas universales más allá de la constatación de estas diferencias y singularidades. El hecho de que las experiencias vividas constituyan el valor básico de cualquier aprendizaje obliga a tener en cuenta la diversidad de los procesos de aprendizaje y, por consiguiente, la necesidad de que los procesos de enseñanza, y especialmente los evaluadores, no sólo los contemplen, sino que los tomen como eje vertebrador (Cuadro 2).

Cuadro 2

Función social y aprendizaje	Objeto	Sujeto	Referente	Valoración	Informe
Selectiva y propedéutica Uniformador y transmisivo	Resultados	Alumnado	Disciplinas	Sanción	Cuantitativo
Formación integral At. diversidad y constructivo	Proceso	Alumnado/ profesorado	Capacidades	Ayuda	Descriptivo/interpretativo

Bajo una perspectiva uniformadora y selectiva, lo que interesa son unos resultados conformes a unos niveles predeterminados. Cuando el punto de partida es la singularidad de cada alumno, es imposible establecer niveles universales. Aceptamos que cada alumno llega a la escuela con un bagaje determinado y diferente en relación con las experiencias vividas, según el ambiente sociocultural y familiar en que vive, y condicionado por sus características personales. Esta diversidad obvia comporta la relativización de dos de las invariables de las propuestas uniformadoras -los objetivos y los contenidos, y la forma de enseñar- y la exigencia de de ser gestionadas en función de la diversidad del alumnado. Por lo tanto, la primera necesidad del enseñante es poder responder a las preguntas: ¿Qué saben los alumnos en relación a lo que les quiero enseñar? ¿Qué experiencias han tenido? ¿Qué son capaces de aprender? ¿Cuáles son sus intereses? ¿Cuáles son sus estilos de aprendizaje? En este marco la evaluación ya no puede ser estática, de análisis de resultados; sino que se convierte en un proceso. Y una de las primeras fases del proceso consiste en conocer lo que cada uno de los alumnos sabe, sabe hacer y es, y qué puede llegar a saber, saber hacer o ser, y cómo aprenderlo. La evaluación es un proceso en el que su primera fase se denomina *evaluación inicial*.

El conocimiento de lo que cada alumno sabe, sabe hacer y cómo es, es el punto de partida que debe permitirnos, en relación con los objetivos y contenidos de aprendizaje previstos, establecer el tipo de actividades y tareas que tienen que facilitar el aprendizaje de cada chico y chica. Así pues, nos proporciona pautas para definir una propuesta hi-

potética de intervención, la organización de una serie de actividades de aprendizaje que, dada nuestra experiencia y nuestro conocimiento personales, suponemos que posibilitará el progreso de los alumnos. Pero no es más que una hipótesis de trabajo, ya que difícilmente la respuesta a nuestra propuestas será siempre la misma, ni la que nosotros esperamos. La complejidad del hecho educativo impide dar como respuestas definitivas soluciones que hayan tenido buen resultado anteriormente. No sólo son diferentes en cada ocasión los alumnos, sino que las experiencias educativas también son diferentes e irrepetibles. Esto implica que en el proceso de aplicación en el aula del plan de intervención previsto, habrá que ir adecuando a las necesidades de cada alumno las diferentes variables educativas: las tareas y las actividades, su contenido, las formas de agrupamiento, los tiempos, etc. Según como se desarrolle el plan previsto y la respuesta de los chicos y chicas a nuestras propuestas, habrá que ir introduciendo actividades nuevas que comporten retos más adecuados y ayudas más contingentes. El conocimiento de cómo aprende cada alumno a lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje para adaptarse a las nuevas necesidades que se plantean es lo que podemos denominar *evaluación reguladora*.

Algunos educadores, y el mismo vocabulario de la Reforma, utilizan el término de evaluación formativa. Personalmente, para designar este proceso prefiero usar el término *evaluación reguladora*, ya que explica mejor las características de adaptación y adecuación. Al mismo tiempo, esta opción permite reservar el término formativo para una determinada concepción de la evaluación en general, entendida como aquella que tiene como propósito la modificación y la mejora continuada del alumno al que se evalúa; es decir, que entiende que la finalidad de la evaluación es ser un instrumento educativo que informa y hace una valoración del proceso de aprendizaje que sigue el alumno, con el objetivo de ofrecerle, en todo momento, las propuestas educativas más adecuadas.

El conjunto de actividades de enseñanza/aprendizaje realizadas ha permitido que cada alumno consiguiera los objetivos previstos en un grado determinado. A fin de validar las actividades realizadas, conocer la situación de cada alumno y poder tomar las medidas educativas pertinentes, habrá que sistematizar el conocimiento del progreso seguido. Esto requiere, por un lado, constatar los resultados obtenidos - es decir, las competencias conseguidas en relación con los objetivos previstos - y, por el otro, analizar el proceso y la progresión que ha seguido cada alumno a fin de continuar su formación prestando atención a sus características específicas.

A menudo el conocimiento de los resultados obtenidos se designa con el término evaluación final o evaluación sumativa. Personalmente,

creo que la utilización conjunta de los dos términos es ambigua y no ayuda a identificar o diferenciar estas dos necesidades: el conocimiento del resultado obtenido y el análisis del proceso que ha seguido el alumno. Prefiero utilizar el término *evaluación final* para hacer referencia a los resultados obtenidos y los conocimientos adquiridos, y reservar el término *evaluación sumativa o integradora* para el conocimiento y la valoración de todo el recorrido que ha seguido el alumno. Así esta evaluación sumativa o integradora se entiende como un informe global del proceso que, a partir del conocimiento inicial (evaluación inicial), manifiesta la trayectoria que ha seguido el alumno, las medidas específicas que se han aprendido, el resultado final de todo el proceso y, especialmente, a partir de este conocimiento, las previsiones sobre lo que hay que seguir haciendo o lo que hay que hacer de nuevo.

En el Cuadro 1, al principio de este apartado, hemos situado los cuatro posibles objetos de la evaluación (proceso de aprendizaje individual, aprendizaje del grupo, enseñanza individual y enseñanza del grupo) y los cuatro sujetos de la evaluación (el alumno/a, el grupo-clase, el profesor/a y el equipo docente). En la descripción que hemos hecho de las diferentes fases evaluadoras (inicial, reguladora o formativa, final e integradora), los diferentes objetos y sujetos se confunden, ya que no queda muy claro, desde el principio, cuál es la intencionalidad evaluadora.

¿Por qué evaluar? La mejora de la práctica educativa es el objetivo básico de todo enseñante. Y esta mejora se entiende como medio para que todos los alumnos logren el mayor grado de competencias según sus posibilidades reales. La consecución de los objetivos por parte de cada alumno es un hito que exige conocer los resultados y los procesos de aprendizaje que los alumnos siguen. Y para mejorar la calidad de la enseñanza hay que conocer y poder valorar la intervención pedagógica del profesorado, de forma que la acción evaluadora contemple simultáneamente los procesos individuales como grupales. Nos referimos tanto a los procesos de aprendizaje como a los de enseñanza, ya que desde una perspectiva profesional el conocimiento de cómo aprenden los chicos y chicas es, en primer lugar, un medio para ayudarlos en su crecimiento y, en segundo lugar, es el instrumento que tiene que permitirnos mejorar nuestra actuación en el aula.

ESQUEMA DE EVALUACIÓN FORMATIVA

Evaluación inicial, planificación, regulación del plan (evaluación reguladora), evaluación final, evaluación integradora

Desde una opción que contempla como finalidad fundamental de la enseñanza la formación integral de la persona, y según una concepción constructivista, la evaluación siempre tiene que ser formativa, de manera que el proceso evaluador, independientemente de su objeto de estudio, tiene que contemplar las diferentes fases de una intervención que deberá ser estratégica, es decir, que permita conocer cuál es la situación de partida en función de unos objetivos generales bien definidos (evaluación inicial); una planificación de la intervención fundamentada a la vez que flexible, entendida como una hipótesis de intervención; una actuación en el aula, en la cual las actividades y tareas y los propios contenidos de trabajo se adecuarán constantemente (evaluación reguladora) a las necesidades que se vayan presentando, para llegar a unos resultados determinados (evaluación final) y a una comprensión y valoración sobre el proceso seguido que permita establecer nuevas propuestas de intervención (evaluación integradora).

Contenidos de la evaluación.

Evaluación de los contenidos según su tipología

Como ya hemos comentado, las capacidades definidas en los objetivos educativos son el referente básico de todo proceso de enseñanza y, por tanto, de la evaluación. Pero también hay que tener presente que los contenidos de aprendizaje, sobre todo en el mismo proceso de enseñanza/aprendizaje, y concretamente en cada una de las actividades o tareas que la configuran, son el referente funcional para valorar y seguir los avances de los chicos y chicas.

¿Cómo podemos saber qué saben, dominan o son los alumnos? O en otras palabras, ¿cómo podemos saber el grado y tipo de aprendizaje que tienen los alumnos respecto a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales? Podemos hacernos esta pregunta en cualquiera de las distintas fases del proceso evaluador.

Una escuela centrada prácticamente de forma exclusiva en los contenidos conceptuales, especialmente los factuales, de conocimiento enciclopédico, limita los instrumentos evaluativos habitualmente utilizados a las pruebas de papel y lápiz. Esta forma de conocer los resultados obtenidos puede ser bastante adecuada en el caso de los contenidos fac-

tuales, pero no lo es tanto cuando se trata de contenidos conceptuales o procedimentales, y podemos afirmar que no lo es en absoluto cuando los contenidos a evaluar son de carácter actitudinal.

Evaluación de los contenidos factuales

Cuando consideramos que un alumno tiene que conocer un hecho, el nombre de la capital de Italia, la descripción de un suceso o la relación de las obras más importantes de Emilia Pardo Bazan, lo que pretendemos es que sepa decirnos con la máxima fidelidad el nombre de la capital, el suceso o los títulos de las obras. Es evidente que se quiere que este conocimiento sea significativo, que no sea una simple verbalización mecánica y, por tanto, que la enumeración de los hechos no implique un desconocimiento de los conceptos asociados a cada uno de ellos. Queremos que Roma sea mucho más que un nombre, que el alumno entienda qué quiere decir ser capital de un país, y en concreto de Italia, y que tenga una representación geográfica donde poderla situar; que el suceso histórico memorizado sea algo más que una serie de datos inconexos; que juntamente con la relación de obras de Pardo Bazan tenga lugar una interpretación de lo que representan. Un aprendizaje significativo de hechos comporta siempre la asociación de los hechos a los conceptos que permiten convertir este conocimiento en instrumento para la comprensión e interpretación de las situaciones o fenómenos que explican.

Una vez aceptada y entendida la necesidad de que el aprendizaje de hechos implique el conocimiento y la comprensión de los conceptos (conceptos de capitalidad, país, procesos históricos, características literarias...) de los cuales cada uno de los hechos es un elemento singular, queremos que estos hechos sean recordados y puedan ser utilizados cuando convenga con fluidez. Así pues, si aceptamos esta relación necesaria entre los hechos y los conceptos, nos daremos cuenta de que es necesario que las actividades para conocer el dominio de estos contenidos factuales contemplen la utilización conjunta de hechos y conceptos. Ahora bien, en la escuela, en muchas ocasiones tenemos la necesidad de saber si los chicos y chicas son capaces de recordar unos datos, los nombres de unos personajes, los títulos de unas obras, etc., independientemente de los conceptos asociados, porque ya sabemos que los han entendido. Sabemos muy bien que los alumnos entienden qué es un cuadro, una iglesia o cualquier otra obra románica, que comprenden qué es una conquista, una colonización, una guerra, etc., o que entienden las características generales y particulares de un autor y la corriente artística a la que pertenece. Lo que nos interesa saber en este momento es si son capaces de recordar los nombres, los datos, los títulos, las fechas, etc. Cuando esta es nuestra necesidad, la actividad más

apropiada para valorar lo que saben será la *simple pregunta*. La rapidez en la respuesta y su certeza nos permiten conocer suficientemente el grado de competencia del alumno y, lo que es más importante, identificar el tipo de ayuda o medida que habrá que proponer para contribuir al progreso del alumno.

Si el número de alumnos o la dinámica y el ritmo del grupo-clase no permite hacer las preguntas de uno en uno, una *prueba escrita sencilla* que proponga dar respuesta a una serie de preguntas puede ser notablemente eficaz para establecer con gran certeza el grado de conocimiento de los contenidos factuales. A fin de que este conocimiento sea lo menos rutinario posible, es conveniente que las preguntas obliguen a alterar las secuencias en que se han enunciado en la clase, en los apuntes o en las fuentes de información utilizadas. Las pruebas denominadas objetivas pueden ser bastante útiles para la valoración del dominio o conocimiento de los hechos, pero si las pruebas no son exhaustivas no nos permitirán saber qué tipo de ayuda necesita cada alumno. Si su uso no tiene una función formativa o reguladora, sino que pretende sancionar unos resultados, la falta de exhaustividad deja en manos de la suerte, algo evidentemente injusto, unas decisiones que pueden ser muy trascendentes en algunas etapas de la enseñanza.

Evaluación de contenidos conceptuales

Si una prueba escrita relativamente sencilla es bastante eficaz para determinar el conocimiento que se tiene de un hecho, su fiabilidad es mucho más precaria cuando lo que tenemos que determinar y valorar es el proceso y el grado de aprendizaje de los contenidos conceptuales. A pesar de que el aprendizaje nunca es una cuestión de o todo o nada, en el caso de los contenidos factuales la distinción entre “lo sabe” y “no lo sabe” a veces puede ser muy representativa de lo que sucede: recuerda o no el nombre de la capital de Italia, sabe o no cuándo tuvo lugar la Revolución Francesa; pueden ser respuestas de o todo o nada. De todos modos, incluso en los contenidos factuales, no siempre es así, ya que se puede saber más o menos qué sucedió el Dos de Mayo, se puede conocer un mayor o menor número de obras de arte, o se puede estar más o menos seguro, etc. Cuando los contenidos de aprendizaje son conceptuales, el grado de comprensión de los conceptos en muchos casos es ilimitado. Siempre se puede tener un conocimiento más profundo y elaborado de los conceptos de capitalidad, revolución, densidad o neoclasicismo. Difícilmente podemos decir que el aprendizaje de un concepto está acabado, en todo caso lo que haremos es dar por bueno cierto grado de conceptualización. Y aquí es donde empezamos a ver la dificultad que representa valorar el aprendizaje de conceptos. Tendremos que hablar de grados o niveles de profundización y com-

prensión, algo que comporta la necesidad de plantear actividades en las que los alumnos puedan demostrar qué han entendido, así como su capacidad para utilizar convenientemente los conceptos aprendidos.

La tendencia a utilizar formas de evaluación que son bastante válidas para los contenidos factuales ha dado lugar a que se hayan utilizado de la misma manera para los conceptos. Así, es habitual, aunque cada vez menos, el planteamiento de pruebas orales o escritas en las que hay que responder unas preguntas que piden que se defina un concepto, de manera que la respuesta más adecuada es la que coincide exactamente con la definición de los apuntes de clase o del libro de texto. El alumno expresa esta respuesta como si estuviera enumerando las obras más importantes de cualquier pintor o los personajes principales de cualquier movimiento literario, como si describiera un hecho de forma mecánica. Muchos de nosotros hemos aprendido mediante este sistema y, por lo tanto, somos capaces de repetir perfectamente la definición del principio de Arquímedes, el enunciado de la ley de Gay Lussac o la definición de isla, sin relacionar lo que decimos con ninguna interpretación de lo que sucede cuando estamos inmersos en un líquido, ni de qué relaciones existen entre la temperatura que hace y lo que sentimos sobre la presión atmosférica, para no decir entre el concepto real que tenemos de isla y lo que pronunciamos cuando la definimos.

Las actividades para conocer cuál es la comprensión de un concepto determinado no pueden basarse en la repetición de unas definiciones. Su enunciación únicamente nos dice que quien las hace es capaz de recordar con precisión la definición, pero no nos permite averiguar si ha sido capaz de integrar este conocimiento en sus estructuras interpretativas. Además, aunque se pidiera que el alumno fuera capaz de definir autónomamente, sin repetir una definición normalizada, deberíamos saber que éste es uno de los grados más difíciles de conceptualización. Incluso en un registro culto, todos nosotros somos capaces de utilizar términos de gran complejidad conceptual correctamente y en toda su amplitud; pero si los tuviéramos que definir nos encontraríamos ante una situación bastante complicada. Somos capaces de utilizar los conceptos "redondo" y "circular" con todo rigor y escogemos uno u otro término según su significado en el contexto de la frase. Así pues, podemos decir que dominamos ambos conceptos, pero imaginad qué complicado sería definirlos sin hacer ningún gesto con las manos para ayudarnos en la explicación. En la vida cotidiana, incluso en los discursos más rigurosos, los conceptos utilizados no se definen constantemente. Generalmente, en lugar de hacer una definición intentamos poner ejemplos que ayuden a comprender lo que quieren decir. La tendencia a utilizar la definición de los conceptos es el resultado de una comprensión

del aprendizaje muy simplista que, en cierto modo, asume que no hay ninguna diferencia entre expresión verbal y comprensión.

¿Cuáles son las actividades más adecuadas para conocer el grado de comprensión de los contenidos conceptuales? Desgraciadamente, no pueden ser sencillas. Las actividades que pueden garantizarnos un mejor conocimiento de lo que cada alumno comprende implican *la observación del uso de cada uno de los conceptos en diversas situaciones* y en los casos en que el chico o la chica los utilizan en sus *explicaciones espontáneas*. Así pues, la observación del uso de los conceptos en trabajos de equipo, debates, exposiciones y sobre todo diálogos, será la mejor fuente de información del verdadero dominio del término y el medio más adecuado para poder ofrecer la ayuda que cada alumno requiere. Ahora bien, dado que el número de alumnos o el tiempo de que disponemos pueden impedir que realicemos siempre actividades que faciliten la observación de los alumnos en situaciones naturales y pueden obligarnos a utilizar la prueba escrita, es bueno saber qué limitaciones tiene y elaborarla intentando superar estas deficiencias. Si lo que queremos del aprendizaje de conceptos es que los alumnos sean capaces de utilizarlos en cualquier momento o situación que lo requiera, tendremos que proponer ejercicios que no consistan tanto en una explicación de lo que entendemos sobre los conceptos, como en *la resolución de conflictos o problemas a partir del uso de los conceptos*. Ejercicios que les obliguen a usar el concepto. Pero en el caso de que nos interese que el alumno sepa explicar lo que entiende acerca, por ejemplo, del principio de Arquímedes, el proceso de mitosis de la célula, la ley de Ohm o las razones de los movimientos migratorios, algunos maestros adoptan una opción muy sencilla que consiste en pedir que en una cara de la hoja expliquen, con sus propias palabras, sin recurrir a las que se han utilizado en clase y con ejemplos personales, lo que entienden o han entendido sobre el tema; y en la otra, que hagan lo mismo utilizando, esta vez sí, los términos científicos. De esta forma podremos determinar con más garantías el nivel de comprensión y las necesidades de aprendizaje respecto a cada concepto, al mismo tiempo que sabremos si los alumnos son capaces de utilizar correctamente los términos científicos.

Si las denominadas pruebas objetivas están bien hechas nos permitirán saber si los alumnos son capaces de relacionar y utilizar los conceptos en unas situaciones muy determinadas, pero no nos aportarán datos suficientes sobre el grado de aprendizaje y las dificultades de comprensión que cada alumno tiene, lo cual nos impedirá disponer de pistas sobre el tipo de ayuda que habrá que proporcionar.

En el caso de disciplinas como las matemáticas, la física, la química y otras con muchos contenidos que giran en torno a la resolución de

problemas, estas pruebas son la forma más apropiada para dar respuesta a la necesidad de conocer el aprendizaje de los conceptos. Pero es indispensable que los problemas que se proponen no estén estandarizados y no traten únicamente del último tema que han trabajado. Evidentemente, los chicos y chicas tienden a hacer lo más fácil, y en el caso de los problemas esto significa disponer de pequeñas estrategias que les permitan relacionar un problema con una fórmula de resolución estereotipada. De este modo, lo que realmente aprenden muchos alumnos es a encontrar la forma de solucionar el problema antes de intentar comprender qué les plantea. En las pruebas escritas es conveniente proponer problemas y ejercicios que no correspondan al tema que se está trabajando. Hay que incluir problemas de temas anteriores y otros que aún no se hayan trabajado. Además, hay que proporcionar más información de la que es necesaria para resolver el problema; en primer lugar, porque si no el alumno identificará las variables que hay y buscará cuál es la fórmula que las relaciona sin hacer el esfuerzo de comprensión necesario y, en segundo lugar, porque en las situaciones reales los problemas nunca aparecen identificados según los parámetros disciplinares y donde nunca las variables necesarias para solucionarlos están diferenciadas de las que las acompañan. Por ejemplo, cuando en la escuela se plantean problemas sobre circuitos eléctricos y el tema que se ha tratado es la ley de Ohm ($V=IR$), generalmente se proponen ejercicios de aplicación de la fórmula, es decir, se da el voltaje (V) y la intensidad (I) y se pide el valor de la resistencia (R). En otros ejercicios se modifica la demanda, pero siempre está relacionada con la aplicación de la fórmula. Una situación real nunca será como un problema de la ley de Ohm, sino que nos encontraremos ante un circuito eléctrico en el que intervienen muchas variables y lo que tendremos que hacer en primer lugar será comprender en qué consiste el problema, qué variables debemos tener en cuenta y cuáles tenemos que desestimar.

Evaluación de contenidos procedimentales

Los contenidos conceptuales, tanto los hechos como los conceptos, se sitúan fundamentalmente dentro de las capacidades cognitivas. Tenemos que averiguar qué saben los alumnos sobre dichos contenidos. Por lo tanto, las actividades para poder conocer este saber, aunque con dificultades como hemos visto, pueden ser de papel y lápiz ya que, con mayor o menor dificultad y según la edad, es posible expresar por escrito el conocimiento que se tiene. Los contenidos procedimentales implican saber hacer, y el conocimiento acerca del dominio de este saber hacer sólo se puede averiguar en situaciones de aplicación de dichos contenidos. Para aprender un contenido procedimental es necesario tener una comprensión de lo que representa como proceso, para qué

sirve, cuáles son los pasos o fases que lo configuran, etc. Pero lo que define su aprendizaje no es el conocimiento que se tiene de él, sino el dominio al trasladarlo a la práctica. El conocimiento reflexivo del uso de la lengua es imprescindible para adquirir competencias lingüísticas; el conocimiento de las fases de una investigación es necesario para poder llevar a cabo una investigación; la comprensión de los pasos de un algoritmo matemático debe permitir un uso correcto; pero en todos estos casos lo que se pide es su capacidad de uso, la competencia en la acción, el saber hacer. Las actividades adecuadas para conocer el grado de dominio, las dificultades y trabas en su aprendizaje sólo pueden ser las que propongan *situaciones en que se utilicen* dichos contenidos procedimentales. Actividades y situaciones que nos permitan llevar a cabo la *observación sistemática* de cada uno de los alumnos. Conocer hasta qué punto saben dialogar, debatir, trabajar en equipo, hacer una exploración bibliográfica, utilizar un instrumento, orientarse en el espacio, etc., únicamente es posible mientras los alumnos realicen actividades que impliquen dialogar, debatir, hacer una investigación, etc.

Las habituales pruebas de papel y lápiz, en el caso de los contenidos procedimentales, sólo tienen sentido cuando se trata de procedimientos que se realizan utilizando el papel, como por ejemplo la escritura, el dibujo, la representación gráfica del espacio, los algoritmos matemáticos; o cuando son algunos contenidos de carácter más cognitivo que pueden expresarse por escrito, como la transferencia, la clasificación, la deducción y la inferencia. Pero en los otros casos, que son la mayoría, sólo es posible valorar el nivel de competencia de los alumnos si los situamos ante actividades que les obliguen a desarrollar el contenido procedimental y que sean fácilmente observables. Deben ser actividades abiertas, hechas en clase, que permitan un trabajo de atención por parte del profesorado y la observación sistemática de cómo trasladada a la práctica el contenido cada uno de los alumnos.

Evaluación de contenidos actitudinales

La naturaleza de los contenidos actitudinales, sus componentes cognitivos, conductuales y afectivos, hacen que resulte considerablemente complejo determinar el grado de aprendizaje de cada alumno. Si en el caso de la valoración de los aprendizajes conceptuales y procedimentales la subjetividad hace que no sea nada fácil encontrar a dos profesores que hagan la misma interpretación del nivel y las características de la competencia de cada alumno, en el ámbito de los contenidos actitudinales surge una notable inseguridad en la valoración de los procesos de aprendizaje que siguen los alumnos, ya que el pensamiento de cada profesor está todavía más condicionado por posiciones ideológicas que en los otros tipos de contenido. Al mismo tiempo, nos encontramos

ante una tradición escolar que ha tendido formalmente a menospreciar estos contenidos, y que ha reducido la evaluación a una función sancionadora expresada cuantitativamente, hecho que ha provocado el espejismo de creer en la rigurosidad de sus afirmaciones debido a que son matematizables. Esta necesidad de cuantificación, juntamente con la falta de experiencias y trabajos en este campo, hace que en muchos casos se cuestione la necesidad de evaluar los contenidos actitudinales por la imposibilidad de establecer valoraciones tan "exactas" como en el caso de otros tipos de contenido. ¿Cómo se puede valorar la solidaridad o la actitud no sexista? ¿A quién le podemos poner buena "nota" en tolerancia? ¿De qué objetividad disponemos para graduar esta valoración? Es evidente que sobre estas preguntas planea la visión sancionadora y calificadora de la evaluación, y que puede llevar a posiciones extremas que cuestionen la posibilidad del trabajo sobre los contenidos actitudinales por la falta de instrumentos que permitan valorar los aprendizajes de forma "científica". Es como si en el caso de la medicina, por ejemplo, no se tuvieran en cuenta, y por lo tanto no se trataran, el dolor, el mareo o el estrés, aduciendo que no existen instrumentos capaces de valorarlos de forma tan exacta como la fiebre, la presión arterial o el número de hematíes presentes en la sangre.

El problema de la evaluación de los contenidos actitudinales no radica en la dificultad de expresión del conocimiento que tienen los chicos y chicas, sino en la dificultad de la adquisición de dicho conocimiento. Para poder saber qué piensan y qué valoran realmente los alumnos y, sobre todo, cuáles son sus actitudes, es necesario que en la clase y en la escuela surjan suficientes situaciones "conflictivas" que permitan *la observación del comportamiento* de cada uno de los chicos y chicas. En un modelo de intervención en el que no se contemple la posibilidad del conflicto, en el que se eviten los problemas interpersonales, en el que se limite la capacidad de actuación de los alumnos, en el que no haya espacios para expresar autónomamente la opinión personal ni se planteen actividades que obliguen a convivir en situaciones complejas, difícilmente será posible observar los avances y las dificultades de progreso de cada alumno en este terreno y valorar la necesidad de ofrecer ayudas educativas.

La fuente de información para conocer los avances en los aprendizajes de contenidos actitudinales será la observación sistemática de opiniones y las actuaciones en las actividades grupales, en los debates de las asambleas, en las manifestaciones dentro y fuera del aula, en las salidas, colonias y excursiones, en la distribución de las tareas y las responsabilidades, durante el recreo, en las actividades deportivas, etc.

Compartir objetivos, condición indispensable para una evaluación formativa

Por lo que hemos visto hasta ahora, el medio más adecuado para informarnos del proceso de aprendizaje y del grado de desarrollo y competencia que alcanzan los chicos y chicas consiste en la observación sistemática de cada uno de ellos y ellas en la realización de las diferentes actividades y tareas. Asimismo, hemos podido constatar que las pruebas escritas, como instrumentos de conocimiento, son notablemente limitadas aunque resultan adecuadas cuando lo que se quiere conocer tiene un carácter básicamente cognitivo y se tienen suficientes habilidades para saberlo expresar por escrito: contenidos factuales, conceptuales, contenidos procedimentales de papel y lápiz, algunas estrategias cognitivas, argumentaciones de valores y opiniones sobre normas de comportamiento. En cuanto al resto de contenidos, y también a los que acabamos de mencionar, la observación sistemática es el mejor instrumento, cuando no el único, para la adquisición del conocimiento del aprendizaje de los alumnos.

Pero para que esta observación sea posible se requieren situaciones que puedan ser observadas y un clima de confianza que facilite la colaboración entre el profesorado y el alumnado. Debemos tener en cuenta que si el objetivo fundamental de la evaluación es *conocer para ayudar*, la forma en que tradicionalmente se han desarrollado las pruebas escritas, por el hecho de tener carácter sancionador, ha establecido una dinámica que hace que el objetivo básico del alumno no sea dar a conocer sus déficits para que el profesor o la profesora le ayuden, sino al contrario, demostrar o aparentar que sabe mucho más. Las pruebas están viciadas desde el principio, ya que se establecen unas relaciones entre profesorado y alumnado que están teñidas de hipocresía, cuando no de enemistad. La filosofía de la prueba es la del engaño, la del cazador y el cazado y, por consiguiente, no fomenta la complicidad necesaria entre maestro y alumno. Anteriormente hemos comparado la función educativa con la médica, ahora esta comparación puede servirnos de nuevo. Cuando acudimos al médico no intentamos esconderle los síntomas ni el resultado del tratamiento, porque consideramos que sus objetivos son los mismos que los nuestros, que lo que él quiere es ayudarnos. Desgraciadamente, ésta no es la imagen que muchos de nuestros alumnos tienen de nosotros. El peso de una enseñanza orientada a la selección ha dado lugar a una serie de hábitos, de maneras de hacer, que han ido configurando la forma de actuar y pensar de una mayoría del profesorado y, siguiendo esta trayectoria, el pensamiento de los padres y las madres e incluso de los propios alumnos.

Difícilmente podemos concebir la evaluación como formativa si no nos deshacemos de unas maneras de hacer que impiden cambiar las relaciones entre el alumnado y el profesorado. Conseguir un clima de respeto mutuo, de colaboración, de compromiso con un objetivo común, es condición indispensable para que la actuación docente pueda adecuarse a las necesidades de una formación que tenga en cuenta las posibilidades reales de cada chico y chica y el desarrollo de todas sus capacidades. La observación de la actuación de los alumnos en situaciones lo menos artificiales posible, con una clima de *cooperación* y *complicidad*, es la mejor manera, para no decir la única, de que disponemos para realizar una evaluación que pretenda ser formativa.

La información del conocimiento de los procesos y los resultados del aprendizaje

A lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje hemos ido adquiriendo un conocimiento de lo que sucede en el aula. Si hemos prestado atención, habremos podido familiarizarnos con los procesos que se han seguido y los resultados que se han obtenido en relación con los diferentes objetos y sujetos de la evaluación. Por un lado, disponemos de un cúmulo de datos y, por el otro, de una serie de personas o instancias que necesitan o quieren conocer dichos datos.

Cuando hablamos de la faceta informativa de la evaluación no podemos evitar plantearnos la siguiente pregunta:

- ¿Sobre qué hay que informar? Sobre resultados, procesos, necesidades, limitaciones...

Pero también tenemos que preguntarnos:

- ¿A quién debemos informar? Al grupo-clase, a los alumnos, a la familia, al claustro o a la administración.

Y sobre todo:

- Para qué ha de servir esta información? Para ayudar, sancionar, seleccionar, promover...

Y aún surge otra pregunta:

- Los informes tienen que ser iguales para todos? Es decir, ¿tenemos que informar sobre lo mismo y de la misma manera independientemente de los destinatarios de esta información y del uso que harán de ella?

Estas preguntas pueden parecer improcedentes si nos fijamos en una tradición escolar que las ha obviado porque ha establecido un modelo sumamente simple en el que sólo se informa de los resultados obtenidos, y se hace de la misma forma tanto en clase, como para el

alumno, los padres o la administración, con una función fundamentalmente seleccionadora. A continuación intentaremos revisar las variables que intervienen en este proceso informativo y dar respuesta a estas preguntas.

¿Sobre qué hay que informar?

En el momento de la evaluación final, especialmente cuando tiene implicaciones en la promoción, es habitual que en muchos centros se produzcan discusiones entre los componentes del equipo docente: ¿hay que aprobar a aquellos alumnos que no han alcanzado los mínimos?; ¿qué hay que hacer con los que han manifestado un grado de interés y un esfuerzo mínimos, a pesar de tener un conocimiento bastante bueno de la materia? Ambos casos se intentan resolver subiendo o bajando la nota respecto al conocimiento adquirido, según el nivel de implicación del alumno. Pero muy a menudo esta solución se critica a causa de la subjetividad de la decisión y mediante argumentos que razonan la necesidad de dar informaciones “rigurosas” y, por lo tanto, ajustadas al conocimiento real alcanzado. En este debate vuelve a aparecer, aunque no de manera explícita, la situación contradictoria entre un pensamiento selectivo y propedéutico y otro que contempla como finalidad la formación integral de la persona.

La costumbre de trabajar según un modelo selectivo ha dado lugar a una fórmula sumamente sencilla a la vez que simple. En el fondo, lo que hay que hacer es ir precisando cuanto antes la capacidad de cada alumno para superar los diferentes listones que encontrará en el recorrido hacia la universidad. Una vez diagnosticadas las materias o disciplinas necesarias para realizar este recorrido, hay que determinar si los alumnos son capaces de alcanzar los mínimos para cada una de dichas asignaturas. La información debe ir comunicando si el alumno avanza o no en este recorrido, entendiendo por avanzar la superación de los límites establecidos. La información se concreta en si el chico o la chica supera o no supera, aprueba o no aprueba, es suficiente o insuficiente, progresa adecuadamente o necesita mejorar. Si hay que concretar un poco más, en los cursos superiores, estableceremos una gradación que en muchos casos se expresa mediante eufemismos de las convencionales notas del 1 al 10. Debemos tener presente que hoy en día los referentes de todo estudiante siguen siendo la prueba de selectividad y la nota media que le permitirá acceder a una facultad u otra. El peso de la nota, las experiencias acumuladas durante muchos años, y un uso tan fácil y socialmente bien aceptado, hace que sea extraordinariamente complicado y difícil introducir cambios que aparentemente son muy lógicos desde la perspectiva actual del conocimiento de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Para poder resolver esta verdadera esquizofrenia entre un pensamiento centrado en la formación integral de la persona y los hábitos y las costumbres de un modelo selectivo y propedéutico, creemos que es conveniente diferenciar claramente, en primer lugar, entre el proceso sancionador al final de la escolarización obligatoria (en nuestro caso a los dieciséis años) y todas las informaciones que se ofrecen a lo largo de la escolarización.

Es lógico que al final de la etapa escolar obligatoria la sociedad exija una información comprensible y homologable de las capacidades adquiridas por cada alumno; un informe que exprese con el máximo rigor posible las competencias adquiridas. Y es evidente que, dadas las características diferenciales de cada alumno, los resultados obtenidos no serán los mismo para cada uno de ellos. El sistema educativo tiene la obligación de informar de los resultados obtenidos, y la sociedad será la que establezca las necesidades o los requisitos previos para cada una de las salidas o alternativas profesionales. Pero esto no implica que desde pequeños el filtro tenga que ser esta selección profesional. No podemos prejuzgar o valorar negativamente desde el principio. Debemos tener en cuenta que si estamos pensando en "todos" los chicos y chicas, en todos los ciudadanos y ciudadanas, no existe ningún sistema que pueda garantizar el "mejor puesto" para todos. Por suerte, no todos podemos o queremos ser banqueros, ingenieros de telecomunicaciones, economistas o cualquier otro profesional considerado de prestigio en un momento determinado. La función de la escuela y la verdadera responsabilidad profesional pasan por conseguir que nuestros alumnos logren el *mayor grado de competencia en todas sus capacidades*, invirtiendo todos los esfuerzos en *superar los déficits* que muchos de ellos arrastran por motivos sociales, culturales y personales. Una vez alcanzado este objetivo, es evidente que la sociedad hará las selecciones correspondientes. Lo que no podemos hacer a lo largo de toda la enseñanza obligatoria (en muchos casos desde los tres años hasta los dieciséis, es decir, durante trece años de la vida del niño) es medir o etiquetar al alumno según su capacidad de ser un "triunfador". Todos sabemos que hoy en día todavía existen centros, además considerados prestigiosos, que realizan esta selección a los seis años, ya que no aceptan alumnos que aún (!) no sepan leer ni escribir o que presenten algún tipo de "déficit escolar".

Esta necesidad de diferenciar la función selectiva del proceso seguido por el alumno, y por tanto de informarlo fundamentalmente sobre su proceso personal, no obedece a razones de "caridad" sino de eficiencia. Todos aprendemos más y mejor cuando nos sentimos estimulados, cuando tenemos un buen autoconcepto, cuando nos planteamos retos desafiantes pero accesibles a nuestras posibilidades, cuando toda-

vía no hemos renunciado a seguir aprendiendo. Al final de la escolarización, sin duda, tendremos que hablar de resultados, de competencias, de objetivos alcanzados, pero a lo largo de la enseñanza nuestra obligación profesional consiste en incentivar, animar y potenciar la autoestima, estimular a aprender cada día más. Y esto no significa que debamos esconder lo que es capaz de hacer cada uno, ya que uno de los objetivos de la enseñanza es que cada chico y chica consiga conocer profundamente sus posibilidades y sus limitaciones. Lo que no puede ser es que los resultados se utilicen como único referente y bajo unos parámetros selectivos. Tenemos que valorar los procesos que sigue cada alumno a fin de obtener el máximo rendimiento de sus posibilidades. Así pues, a lo largo de la escolarización le proporcionaremos las informaciones que, sin negar su situación respecto a unos objetivos generales, le ayuden a progresar.

- A lo largo de las diferentes etapas de la enseñanza obligatoria tenemos que *diferenciar entre el proceso que sigue cada alumno y los resultados* o competencias que va adquiriendo. Uno de los problemas que planteábamos al principio de este apartado era la dificultad de expresar con una única nota o indicación el conocimiento que tenemos respecto al aprendizaje del alumno, generalmente en una asignatura. La información de que disponemos no sólo hace referencia a los conocimientos que ha adquirido, sino también a la dedicación que ha puesto y al progreso que ha realizado. Es evidente que difícilmente podremos concretar en una sola indicación, ya sea una nota o una calificación, la complejidad de la información. Por ello es imprescindible elaborar unos registros completos que ayuden a entender lo que le está sucediendo a cada chico y chica, que incluyan los apartados suficientes con todos los datos que permitan conocer en profundidad la complejidad de los procesos que cada alumno realiza. Esquemáticamente, deberíamos poder diferenciar entre lo que se espera de cada alumno, el proceso seguido, las dificultades que ha encontrado, su implicación en el aprendizaje, los resultados obtenidos y las medidas que hay que tomar.

- En segundo lugar, hay que diferenciar entre lo que representan los *resultados obtenidos de acuerdo con los objetivos previstos para cada chico y chica* según sus posibilidades y lo que dichos resultados representan en relación con los *objetivos generales para todo el grupo*. El conocimiento que tenemos sobre cómo se aprende nos obliga a contemplar el aprendizaje como un proceso de crecimiento individual, singular, en el que cada alumno avanza con un ritmo y un estilo diferentes. Si entendemos la enseñanza como un acto de propuesta de retos y ayudas personalizadas, difícilmente se puede entender una información que no contemple este proceso personal ni relacione el proceso que si-

que cada alumno según los objetivos que hemos considerado que se deben alcanzar. Además, tampoco podemos dejar de relacionar estos aprendizajes personales con aquellos objetivos correspondientes al grupo-clase según lo que determina el proyecto del centro.

- En tercer lugar, en el análisis y la valoración de los aprendizajes es indispensable *diferenciar los contenidos que son de naturaleza diferente* y no situarlos en un mismo indicador. No podemos resolver la valoración de un alumno en un área determinada con un único dato que haga referencia a los aprendizajes de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a la vez. Ninguna afirmación sobre un área o una materia tendrá valor explicativo si lo que indica no es lo suficientemente comprensible para tomar las medidas educativas pertinentes. Por ejemplo, en el supuesto de considerar aprovechable la nota cuantificada, si la información acerca de un alumno nos dice que ha obtenido un 7 en un tema determinado de matemáticas, ¿qué interpretación podemos hacer de dicha nota? ¿Ha obtenido un 7 en los contenidos conceptuales del tema, un 7 en los procedimentales y un 7 en los actitudinales? ¿O acaso este 7 es la media proporcional? Y si se trata de la media proporcional, ¿qué nota le pondremos al alumno que ha obtenido un 10 en los contenidos conceptuales, un 8 en los procedimentales y un 3 en los actitudinales? ¿También le pondremos un 7? ¿Qué nos indicarán estos 7 sucesivos? Si nuestra intención es conocer realmente para adoptar las medidas educativas que cada alumno requiere, esta información difícilmente será útil si no especifica los resultados o la situación concreta para cada tipo de contenido.

- En cuarto lugar, tenemos que diferenciar entre las demandas de la administración y las necesidades de evaluación que tenemos en el centro desde nuestra *responsabilidad profesional*. Las administraciones suelen ser entidades complejas y con tendencias burocratizadoras. Los criterios y las formas que exigen los procesos evaluadores deben ser, por lo que estamos viendo, eminentemente cualitativos. En cambio, las administraciones tienden a simplificar con argumentos a menudo paternalistas: los enseñantes que tenemos no sabrán hacerlo, luego simplifiquemos. Además, la cuantificación o la respuesta en pocos puntos siempre es más fácil de controlar y, por lo tanto, exige una menor inversión en recursos que permitan desarrollar procesos cualitativos. Hay que añadir también la exigencia de seleccionar que, nos guste o no, la administración tendrá que hacer en un momento u otro, y que hace que la filosofía de la promoción hacia niveles superiores acabe impregnando las decisiones administrativas. Un buen reflejo de esta situación es la contradicción entre las propuestas curriculares de la mayoría de las comunidades autónomas, por un lado, con manifestaciones explícitas en pro de la formación integral, la concepción constructivista de la

enseñanza y el aprendizaje y, por consiguiente, la necesidad de atender a la diversidad, y, por otro lado, unos modelos de informes que siguen teniendo como referencia concepciones tradicionales de informaciones por áreas o materias, con indicadores globales, donde son prioritarios los resultados obtenidos en lugar del proceso seguido. Resulta paradójico que en un modelo que parte de la atención a la diversidad, en Primaria se propongan como indicadores de resultados el NM (necesita mejorar) y el PA (progresó adecuadamente). ¿Qué significa un NM en un modelo que propone la atención a la diversidad? ¿Qué es una chica que, a pesar de saber mucho, puesto que no dedica mucho esfuerzo necesita mejorar más? ¿Y un PA? ¿Quiere decir que se trata de un chico que no sabe demasiado pero que está progresando mucho según sus posibilidades? Es evidente que éstas no son las interpretaciones que se pretenden. En el fondo, un NM es un eufemismo del suspenso o insuficiente y un PA del aprobado o suficiente. Y si nos fijamos en la etapa Secundaria Obligatoria, veremos que la propuesta es la convencional, así que lo que se pretende es que con un único indicador por área se haga una valoración que no contempla la tan mencionada atención a la diversidad.

Como hemos podido constatar, la respuesta a la pregunta sobre qué hay que informar está claramente condicionada por la función social que atribuimos a la enseñanza y a la concepción que tenemos del aprendizaje. Estas concepciones son las que también determinan el papel que deben tener los informes según los destinatarios de la evaluación.

Informes según los destinatarios

La costumbre nos hace considerar como algo normal que un mismo informe sirva para cualquiera de los posibles interesados en la información que se desprende de la evaluación. Los boletines de notas han sido el instrumento único de transmisión de la información, independientemente de los receptores. Los posibles interesados en conocer la evaluación de un alumno son: los profesores, el propio alumno, sus familiares, el centro y la administración. Si nos dejamos llevar por las costumbres adquiridas, seguramente no nos plantearemos la pregunta capital al reflexionar sobre cuál es el tipo de informe que necesita cada uno de estos posibles receptores, y propondremos el mismo para todos. ¿Qué debe o debería hacer cada receptor con esta información? ¿Cuál es la función que debe tener según el destinatario? La respuesta a estas preguntas no sólo nos indicará qué tipo de informe se requiere, sino también qué contenidos debe tener.

Al igual que cualquier otra variable metodológica, las características de la evaluación dependen de las finalidades que atribuimos a la ense-

ñanza. La pregunta que estamos planteando ahora lógicamente dependerá de estos objetivos. La opción escuela selectiva y propedéutica da como resultado una evaluación sancionadora y un instrumento informativo único -el boletín de notas-, centrado en los resultados obtenidos por áreas o materias. La respuesta a esta pregunta será substancialmente diferente cuando la opción sea la de una escuela que presta atención a la diversidad y que persigue la formación integral de la persona. El análisis breve que proponemos para cada destinatario parte de esta opción.

- Los *profesores y profesoras* tenemos que disponer de todos los datos que nos permitan conocer en todo momento qué actividades precisa cada alumno para su formación. Los datos harán referencia al *proceso seguido por el alumno*: al principio, en su curso y al finalizarlo, y han de permitir determinar qué necesidades tiene y, por consiguiente, qué medidas educativas tenemos que facilitarle. Esta información necesaria no sólo hace referencia a su aprendizaje, sino también a las medidas que se han ido adoptando a lo largo de todo el proceso. Así pues, hay que contar con un buen registro de las incidencias de cada alumno en relación con el proceso seguido, los resultados obtenidos y las medidas utilizadas. Por lo tanto, este registro debe contemplar la información de que disponemos respecto al recorrido, el grado de consecución de los objetivos previstos y el grado de aprendizaje adquirido para cada contenido. Es decir, necesitamos conocer, además de cómo lo ha conseguido, la descripción de lo que sabe, sabe hacer y cómo es, para poder efectuar una valoración respecto a sí mismo y otra respecto a lo que hemos considerado como finalidades generales del ciclo o del curso. En definitiva, una información que permita situar al alumno en relación con sus posibilidades reales y con lo que podríamos considerar la media de ese curso.

- El *alumno* necesita incentivos y estímulos. Es necesario que conozca su situación, en primer lugar, con relación a sí mismo y, en segundo lugar, con relación a los demás. Sin incentivos, estímulos y ánimos difícilmente podrá afrontar el trabajo que se le propone. Hemos visto y sabemos que sin una actitud favorable respecto al aprendizaje no se avanza, y esta actitud depende estrechamente de la autoestima y el autoconcepto de cada alumno. Es imprescindible ofrecerle la información que le ayude a superar los retos escolares. Por lo tanto, tiene que ser una verdadera ayuda, no únicamente una constatación de carencias que seguramente el propio alumno ya conoce bastante bien. Tiene que recibir información que le anime a seguir trabajando o a trabajar. El recurso a la provocación mediante la comparación sólo es útil cuando los retos están a su alcance, además de ser una solución parcial que origina otros problemas. El informe tiene que plantear unos retos

que el alumno sepa que le son accesibles, que no estén muy lejos de sus posibilidades y, sobre todo, que para superarlos pueda contar con la ayuda del profesorado. Tiene que saber cuál es el proceso seguido a fin de comprender las causas de los avances y los tropiezos. Y esta es la función prioritaria de la información que tiene que recibir el alumno a lo largo de su escolarización. Ahora bien, con esto no hay suficiente, es necesario que conozca periódicamente cuál es su situación respecto a unos objetivos generales de grupo, no con una finalidad clasificatoria, sino con la intención de conocer sus verdaderas fuerzas. La valoración debe efectuarse con relación a sí mismo. Hay que tener presente que informar al chico o chica sobre sus aprendizajes es una de las actividades de enseñanza/aprendizaje con más incidencia formativa. Es decir, tenemos que tratarla como una actividad de aprendizaje y no como una acción independiente de la manera de enseñar.

- La información que reciben los *familiares* del alumno también tiene una incidencia educativa y, por consiguiente, deberá tener un tratamiento que la contemple como tal. Según el uso que hagan los padres de dicha información podrán estimular al chico o chica o, por el contrario, convertirse en un impedimento para su progreso. La información que tienen que recibir, al igual que la del alumno, tiene que centrarse fundamentalmente en el proceso que sigue y los avances que realiza, así como en las medidas que se pueden adoptar desde la familia para fomentar el trabajo que se hace en la escuela. El referente básico debe ser el *proceso personal*, el que tiene lugar en relación con sus posibilidades, a fin de que la valoración se centre en lo que puede hacer. Esto implica romper con cierto tipo de información que, por el hecho de fijarse únicamente en los resultados obtenidos, hace que a veces se felicite a quien ha trabajado por debajo de sus posibilidades, animándole a seguir actuando de la misma forma y, en cambio, se castigue a aquél que se ha esforzado mucho, potenciando así la desmotivación. La costumbre ha hecho que la primera demanda de los familiares sea comparativa, exigiendo una valoración similar a la que ellos tuvieron como alumnos. Es lógico que sea así, es lo que siempre han visto y teóricamente les ha sido útil. Es coherente desde la lógica selectiva. ¿Ha suspendido o no ha suspendido? ¿Es de los primeros o de los últimos? Estas son las preguntas habituales. Obviamente, no se puede esconder el conocimiento que tenemos del alumno en estas cuestiones. Tenemos que hacer comprender a los familiares que fijarnos únicamente en esta variable no ayudará a su hijo o hija, que lo que les debe preocupar es cómo facilitarle los medios que posibiliten su crecimiento, y esto sólo será posible si su punto de atención son los progresos que está haciendo en relación con sus posibilidades. Uno de los mejores medios de comunicación es la entrevista personal, ya que permite adecuar la informa-

ción a las características de los familiares y priorizar convenientemente los diferentes datos transmitidos. Por otro lado, el informe escrito, aunque ha de ser comprensible, no puede ser una simplificación o banalización de la riqueza de matices y contenidos que comprende todo el proceso de enseñanza/aprendizaje.

- El *centro, el equipo docente*, a fin de garantizar la continuidad y la coherencia en el recorrido de cada alumno, tiene que disponer de todos los datos necesarios para este objetivo. Esta información deberá contemplar todo cuanto pueda ayudar a los profesores de cada curso y de cada área a tomar las medidas adecuadas a las características personales de cada uno de sus alumnos. Deberán ser datos referentes al *proceso seguido*, a los *resultados obtenidos*, a las *medidas específicas utilizadas* y a cualquier incidente significativo. En cierto modo, tienen que ser una síntesis de los diferentes registros de cada uno de los profesores y profesoras que ha tenido el alumno en la escuela.

- Finalmente, *la administración*. Es evidente que la única respuesta posible en este caso es que le informaremos sobre lo que nos pida. Ahora bien, bajo una perspectiva de atención a la diversidad y de enseñanza comprensiva, ¿qué tipo de información nos debería pedir? Por coherencia con esta opción -y a diferencia de la que se propone actualmente-, la información exigida *nunca debería ser simple*. La administración educativa está gestionada por educadores; por lo tanto, sería lógico que la información fuera lo más profesional posible, con criterios que permitieran la interpretación del camino seguido por los chicos y chicas según modelos tan complejos como compleja es la tarea educativa. Es incoherente hablar de atención a la diversidad, globalización, transversalidad, objetivos generales de etapa en forma de capacidades, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, etc., si toda esta riqueza tiene que quedar diluida, escondida en una nota, del tipo que sea, por área o materia. Se defienden unos modelos pero el carácter selectivo aparece de manera recurrente, aunque aparentemente no se quiera. Lo más triste de todo es que los modelos de la administración acaban por convertirse en el referente de la mayoría. Para los demás, estos modelos son un motivo más de desencanto cuando se dan cuenta de que todo puede quedar en palabras grandilocuentes, cuando ven que por culpa de unas propuestas simplistas todo queda en buenas intenciones, porque al final los criterios de evaluación o lo que tiene que constar en los informes de evaluación condicionará todo cuanto se hace en el centro, los contenidos de aprendizaje y la manera de enseñar.

Hemos hecho un repaso de los diferentes receptores posibles del conocimiento que tenemos del rendimiento escolar y de cómo lo adquirimos. Pero nos hemos olvidado de alguien que hasta ahora ha sido un

receptor habitual. Nos referimos a los *compañeros* del mismo grupo-clase e incluso de las otras clases.

Sin duda, el peso de la historia y las rutinas adquiridas en la tarea docente sancionan como “normales” determinadas formas de actuar que, con una mirada nueva y objetiva, nos parecerían fuera de lugar y difícilmente justificables. Esto sucede en el caso de los procedimientos, a través de los cuales queda públicamente difundido el resultado de las evaluaciones de los chicos y chicas. Tal vez sea un tributo que hay que pagar por la larga permanencia de un sistema educativo esencialmente selectivo y propedéutico, que tiene como finalidad última seleccionar a los “mejores” alumnos para llevarlos a la universidad (lo cual comporta de forma paralela la indentificación de los alumnos menos capacitados y su desviación hacia otras opciones). Ahora bien, en ningún caso parece legítima la práctica de hacer públicos los nombres de aquéllos que están académicamente bien situados y de los que están en el furgón de cola.

Optar por un modelo de educación integral, que tiene como principal objetivo ayudar a crecer a todos los alumnos y formarlos en las diversas capacidades, sin dejar de atender a los que tienen menos posibilidades, obliga a modificar muchas de las costumbres y de las rutinas que hemos heredado de una enseñanza de índole selectiva. En el ámbito de la evaluación y de la comunicación de los resultados, no debemos perder de vista que el profesorado accede, gracias a su conocimiento profesional, a aspectos de la personalidad de los alumnos que tenemos que considerar estrictamente íntimos; este conocimiento tiene que ser únicamente utilizado para contribuir al progreso tanto del alumno como del profesor; al profesorado, para que pueda adaptar la enseñanza a las necesidades del alumno y valore su esfuerzo; al del alumno, para que tome conciencia de su situación y analice sus progresos, sus retrocesos y su implicación personal.

Por todo ello, la información y el conocimiento tienen que permanecer en la *privacidad del alumno y de su profesor* en virtud del contrato que los vincula a lo largo de un curso escolar. No es justo ni útil que se proclamen a los cuatro vientos de manera indiscriminada. Y no es útil porque tenemos que dudar del hipotético efecto estimulante de una actuación que, por el contrario, tiene muchas posibilidades de resultar perjudicial para los chicos y chicas cuando tiene connotaciones negativas.

Así pues, conviene entender que todo el proceso de enseñanza/aprendizaje tiene alguna cosa, por no decir mucho, de relación personal. Y todas las relaciones tienen una dimensión pública, una dimensión privada y una dimensión íntima. Tenemos que analizar si los sistemas tradicionales de comunicar los resultados de las evaluaciones, así

como la divulgación inadecuada, se sitúan en la dimensión que éticamente les corresponde. Ampararse en el pseudoargumento que afirma que se ha hecho así toda la vida no hace sino constatar que se ha actuado básicamente por inercia.

Conclusiones

A pesar de que se ha dicho muchas veces, conviene no perder de vista que, dado que la evaluación es un elemento clave de todo el proceso de enseñar y aprender, su función se encuentra estrechamente ligada a la función que se atribuye a todo el proceso. En este sentido, sus posibilidades y potencialidades se vinculan a la forma que adoptan las propias situaciones didácticas. Cuando son homogeneizadoras, cerradas, rutinarias, la evaluación -en la función formativa y reguladora que le hemos atribuido- tiene poco margen para convertirse en un hecho habitual y cotidiano. Contrariamente, las propuestas abiertas, que favorecen la participación de los alumnos y la posibilidad de observar por parte de los profesores, ofrecen una oportunidad a una evaluación que ayude a regular todo el proceso y, por tanto, a asegurar su idoneidad. También son estas situaciones las que dan más margen a la autoevaluación.

Ahora bien, hay que recordar que evaluar, y evaluar de una manera determinada -diversificada tanto en relación con los objetos como con los sujetos de la evaluación, y con el objetivo de tomar decisiones de diferente índole-, no es únicamente una cuestión de oportunidad.

A la presencia de unas opciones claras de tipo general sobre la función de la enseñanza y la manera de entender los procesos de enseñanza/aprendizaje, que le dan un sentido u otro a la evaluación, se le añade la necesidad de unos objetivos o finalidades específicos que actúan como referente concreto de la actividad evaluadora, que la haga menos arbitraria, más justa y útil. Al mismo tiempo, exige una actitud observadora e indagadora por parte del profesorado, que le impulse a analizar lo que pasa y a tomar decisiones para reorientar la situación cuando sea necesario. Esta actitud se aprende, y también se tiene que aprender a confiar en las propias posibilidades para llevar a cabo este trabajo, a confiar en la gran cantidad de datos, a veces asistemáticos e informales, que obtenemos a lo largo del trabajo diario, y que no tienen porqué ser poco útiles aunque sean de carácter poco "técnico".

También debemos aprender a confiar en las posibilidades de los alumnos para autoevaluar su proceso. El mejor camino para hacerlo es ayudarles a conseguir los criterios que les permitan autoevaluarse, acordando y estableciendo el papel que tiene esta actividad en el apren-

dizaje y en las decisiones de evaluación que se toman. La autoevaluación no puede ser una anécdota ni un engaño; también es un proceso de aprendizaje de valoración del propio esfuerzo y, por lo tanto, es algo que conviene planificar y tomarse en serio.

Por último, debemos tener presente que, en el aula y en la escuela, evaluamos mucho más de lo que pensamos, e incluso más de lo que somos conscientes. Una mirada, un gesto, una expresión de aliento o de confianza, un rechazo, un no tener en cuenta lo que se ha hecho, una manifestación de afecto... todo esto también funciona, para un chico o chica, como un indicador de evaluación. Es imposible que estos detalles no se nos escapen, pero debemos intentar ser discretos y ponderados en nuestros juicios. Efectivamente, el tema de la evaluación es complejo porque nos proporciona información y muchas veces cuestiona todo el proceso de enseñanza/aprendizaje. Por todo ello, tenemos que cuidarlo tanto como sea posible.

Bibliografía

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1994): «La evaluación del rendimiento académico de los estudiantes en el sistema educativo español» en: J.F. ANGULO, N. BLANCO: *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona. Aljibe.
- ANGULO, J.F. y otros (1994): «Evaluación educativa y participación democrática» en: J.F. ANGULO, N. BLANCO: *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona. Aljibe.
- BAUDELOT, CH.; ESTABLET, R. (1990): *El nivel educativo sube. Refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas*. Madrid. Morata.
- BOLÍVAR, A. (1995): *La evaluación de valores*. Madrid. Alauada/Anaya.
- «Cap a una nova avaluació» (1994) en: *Perspectiva Escolar*, 183. Monografía.
- COLL, C., MARTÍN, E. (1993): en: «La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: Una perspectiva constructivista» en: C. COLL y otros: *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó. (Biblioteca de Aula, 2), pp. 163-183.
- COLL, C. y otros (1992): *Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid. Aula XXI/Santillana.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M (1986): *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. Madrid. Morata.
- FORT, R.; LÁZARO, Q. (1993): «¿Enseñas o evalúas?» en: *Aula de Innovación Educativa*, 20, pp. 31-36.

- GIMENO, J. (1992): «La evaluación en la enseñanza» en: J. GIMENO, A. I. LÓPEZ: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- JORBA, J.; SANMARTÍ, N. (1993): «La función pedagógica de la evaluación» en: *Aula de Innovación Educativa*, 20, pp. 20-30.
- «L'avaluació» (1989) en: *Guix*, 141-142. Monografía.
- «La evaluación en el proceso de enseñanza/aprendizaje» (1993) en: *Aula de Innovación Educativa*, 20. Monografía.
- MIRAS, M.; SOLÉ, I. (1989): «Avaluació formativa: observar, comprendre i adaptar» en: *Guix*, 141-142, pp. 25-29.
- PARCERISA, A. (1994): «Decisiones sobre evaluación» en: *Cuadernos de Pedagogía*, 223, pp. 45-49.
- PERRENOUD, PH. (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid. Morata/Paideia.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1994): *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Archidona. Aljibe.
- ZABALA, A. (1993): «La evaluación, esa gran desconocida» en: *Aula Comunidad*, suplemento nº 1 de *Aula de Innovación Educativa*, 13, pp 10-13.