

SECUNDARIA

*"Dans le vocabulaire concernant les "choses" de l'éducation, l'évaluation est devenue un maître mot. Mais n'en va-t-il pas alors l'évaluation comme de l'amour? En parler beaucoup ne signifie pas qu'on soit capable de pratiquer avec bonheur. Cependant, l'écart entre discours et pratiques pourra apparaître d'autant plus préoccupant que dans le domaine de l'évaluation le premier problème est de savoir ce que peut bien signifier 'évaluer heureusement'. Et cette question est d'autant plus cruciale que l'évaluation est devenue une véritable obsession, avec le risque, à vouloir évaluer à tout prix, de déboucher sur des pratiques faisant finalement obstacle aux intentions que ont présidé à leur apparition".
(Hadji, 1992, p. 7)*

El sistema educativo español se encuentra actualmente inmerso en un profundo proceso de transformación como consecuencia de la implantación de la reforma impulsada por la LOGSE. Las transformaciones afectan

tanto a aspectos de ordenación y estructura del sistema educativo como a otros factores habitualmente considerados decisivos para mejorar la calidad de la enseñanza. Entre estos últimos, las transformaciones relativas a la evaluación ocupan un lugar destacado. La reforma trata de introducir cambios importantes en diferentes vertientes o planos de evaluación: la evaluación del sistema educativo, la evaluación de los centros, la evaluación de la enseñanza, la evaluación del profesorado y por supuesto la evaluación del aprendizaje, o mejor de los aprendizajes, que llevan a cabo los alumnos y alumnas.

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: UNA PERSPECTIVA DE CONJUNTO

CÉSAR COLL-ELENA MARTÍN*

Nos interesa resaltar tanto las novedades que se refieren a lo que podríamos denominar el referente psicopedagógico y curricular de la evaluación, como las que conciernen a los aspectos normativos que acompañan a las actividades de evaluación en las que se ven inmersos los profesores, los alumnos y sus familias y que se relacionan, a menudo, con decisiones estrechamente vinculadas a los resultados y a las consecuencias de la evaluación de los aprendizajes: promoción o permanencia en un mismo ciclo o curso, certificación de los resultados, titulación o no titulación.

La mayor o menor coherencia entre, por una parte, las cuestiones relativas al referente psicopedagógico y curricular de la evaluación, y, por otra, las normas o instrucciones de obligado cumplimiento relacionadas con ella es un aspecto al que no se le suele conceder la importancia que realmente tiene. Las primeras responden a la lógica del discurso pedagógico, mientras que las segundas son más bien tributarias de la lógica de la representación y del control social. Ello explica que, con relativa frecuencia, el profesorado —y también los alumnos y sus familias— perciban un hiato, una ruptura, cuando no una flagrante contradicción, entre los principios pedagógicos y educativos a cuyo servicio se pretende poner la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y la exigencia de tomar decisiones, casi siempre asociadas a estos resultados, sobre la promoción, la certificación y el futuro académico y profesional de los alumnos. De ahí el reproche habitual, no exento de amargura, de que la función pedagógica de la evaluación termina justo en el punto en que es necesario adoptar decisiones de este tipo.

Para acometer el objetivo que pretende, analizar la evaluación de los aprendizajes de los alumnos tanto desde el referente psicopedagógico y curricular, como desde el normativo, el artículo se organiza en tres grandes apartados. En el primero de ellos se establecen ciertas precisiones conceptuales y terminológicas que nos servirán para pronunciarnos sobre algunas cuestiones de fondo y para fijar las coordenadas en las que se sitúa la evaluación de los aprendizajes en la reforma educativa española. El segundo presenta una reflexión sobre cómo se refleja el referente psicopedagógico y curricular en las normas e instrucciones dictadas por la Administración educativa, prestando especial atención al esfuerzo realizado para mantener el máximo nivel posible de coherencia entre ambos aspectos o vertientes de la evaluación. En el tercero, por último, se hace una valoración del grado de coherencia alcanzado en la reforma entre la vertiente pedagógica y la vertiente social —o, si se prefiere, entre las funciones pedagógicas y las funciones sociales— de la evaluación de los aprendizajes, y se apuntan algunos pro-

blemas que están surgiendo en los distintos colectivos que conforman la comunidad educativa a la hora de introducir estas transformaciones.

La evaluación de los aprendizajes: naturaleza, objeto y alcance

Uno de los rasgos característicos de la reforma educativa lo constituye el esfuerzo realizado para situar las decisiones adoptadas en un marco teórico claro y explícito que permitiera entender las razones que han llevado a ellas y facilitara, por otra parte, la actuación de los docentes en el momento de aplicarlas en sus centros, colaborando con ello a avanzar en la línea de profesores que reflexionan sobre su actuación y no son meros aplicadores de lo que se decide en otras instancias. Dentro de la definición de este marco teórico el enfoque de la evaluación ha sido uno de los puntos a los que mayor atención se ha prestado. Este enfoque hace especial hincapié en los elementos de la evaluación y en las funciones que debe cumplir.

Los elementos de la evaluación: juicios de valor, criterios e indicadores

Evaluar significa, en un sentido muy general, emitir un juicio de valor sobre una realidad que nos cuestionamos (Hadji, 1992), ya sea a propósito de las exigencias de una acción que proyectamos realizar sobre ella, ya sea a propósito de las consecuencias de una acción que hemos realizado sobre ella. Si evaluar significa emitir un juicio, entonces la actividad de evaluación exige ineludiblemente disponer de unos criterios, sin un “referente”, como les llama Barbier (1985), que orienten la lectura de la realidad sobre la que va a llevar el juicio. La elaboración de estos criterios supone un doble ejercicio de modelización:

– en lo que concierne a lo que se espera del objeto de la evaluación como consecuencia de la acción proyectada o realizada sobre él. En nuestro caso, las expectativas sobre los resultados del aprendizaje de los alumnos como consecuencia de la enseñanza: las intenciones, los objetivos, en definitiva, los criterios de evaluación;

– en lo que concierne a los indicadores cuyo grado de presencia o ausencia —o modalidad de presencia— será considerado testimonio o prueba de que los criterios se cumplen o no se cumplen en el objeto de evaluación, es decir, en los comportamientos observados en las realizaciones o ejecuciones que despliegan los alumnos en el transcurso de las tareas o actividades de evaluación.

Las actividades de evaluación deben estar diseñadas y realizadas de tal manera que hagan emergir en el objeto de evaluación los indicadores elegidos.

En este sentido, las actividades de evaluación serán tanto más pertinentes y útiles cuanto más favorezcan la emergencia de estos indicadores de lo que se espera o se desea conseguir en el objeto de evaluación. Del contraste o confrontación entre criterios de evaluación e indicadores surgirá el “juicio de valor”, que constituye la esencia de la evaluación.

Lo que resulta, pues, fundamental es qué las intenciones educativas sean suficientemente explícitas y claras para que puedan servir de referente para la evaluación, es decir, para poder utilizarlas como criterios que permitan emitir un juicio de valor a partir de la identificación de los indicadores correspondientes. En el caso de la reforma, las intenciones educativas relativas a la evaluación se plasman a través de dos elementos del currículo: los objetivos generales y los criterios de evaluación. Los objetivos generales se definen para el conjunto de una etapa educativa y se especifican posteriormente para cada una de las áreas que van a trabajarse. Estos objetivos se refieren a las capacidades que se pretende que los alumnos desarrollen o aprendan como resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se trata de capacidades y no de comportamientos específicos, y de capacidades que remiten al conjunto de los ámbitos de desarrollo de la persona, con el fin de asegurar una formación integral de los alumnos.

Las intenciones que quedan definidas en los objetivos generales muy amplios se concretan en los criterios de evaluación que se establecen para cada una de las áreas del currículum. En los criterios de evaluación se precisa el tipo y grado de aprendizaje que se espera que un alumno haya realizado en relación a las capacidades de los objetivos generales aplicadas sobre determinados contenidos específicos de los que forman parte del currículo. Aún tratándose de enunciados con un grado considerable de concreción, los criterios de evaluación no definen tareas específicas, ya que se considera que éstas deben elegirlas los profesores en función de los contextos específicos de las aulas, respetando con ello la necesaria flexibilidad que la atención a la diversidad del alumnado exige (Véase Coll y Martín, 1993). Las intenciones educativas que deben ser el referente para llevar a cabo a la evaluación quedan pues definidas, en el

“Para transformar las prácticas pedagógicas, hay que transformar las prácticas evaluadoras. No es posible una innovación educativa real sin una innovación en profundidad en el ámbito de la evaluación”

currículo de la reforma, a través de estos dos elementos cuyas funciones son distintas pero complementarias.

La evaluación de los aprendizajes y la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Las prácticas de evaluación son inseparables de las prácticas pedagógicas. No son dos cosas distintas, ni siquiera dos cosas complementarias: son una sola y misma cosa vista desde dos perspectivas diferentes. La evaluación es inseparable de la planificación y desarrollo de la acción didáctica. Cuando se toma una opción de metodología didáctica, se está tomando aunque sea implícitamente, una decisión de evaluación. La elección, por ejemplo, de un determinado tipo de contenido como elemento organizador del proceso de enseñanza y aprendizaje tiene claras repercusiones en el momento de la evaluación. Si se decide estructurar una determinada unidad didáctica a través de los procedimientos, del “saber hacer”, la evaluación deberá incluir actividades y tareas que permitan evaluar los distintos aspectos que están incluidos en este tipo de contenido de aprendizaje: el conocimiento de las acciones que lo componen, el orden en que éstas se suceden, en qué condiciones debe aplicarse el procedimiento en cuestión, el grado de automatismo con el que se aplica, etc. Para ello es conveniente utilizar actividades y tareas de evaluación que supongan la realización del procedimiento por parte del alumno, ya que las pruebas de tipo exclusivamente conceptual sólo permitirían evaluar algunos de los componentes señalados y no serían las adecuadas para otros. Las decisiones relativas a enfoques metodológicos están asimismo indisolublemente vinculadas a las opciones de evaluación: los procedimientos que ésta reclama dentro de una metodología expositiva difieren notablemente de los que son propios la metodología por descubrimiento o a la de práctica guiada.

En consecuencia, para transformar las prácticas pedagógicas, hay que transformar las prácticas evaluadoras. No es posible una real innovación educativa sin una innovación en profundidad en el ámbito de la evaluación. Un ejemplo especialmente ilustrativo de este principio se observa en las iniciativas que los centros to-



OTL AICHER

man para dar respuesta a la diversidad de sus alumnos. De poco sirve llevar a cabo actuaciones dirigidas a atender los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos y sus diversas necesidades si la evaluación responde únicamente a un "nivel de aprendizaje" de entre los muchos que en cualquier aula de hecho se producen y no cuenta con los instrumentos de medida que permiten captar esta variedad, imposibilitando con ello la planificación de los distintos pasos que será preciso dar como continuación del proceso de enseñanza.

Como subraya Nunziati (1990: 47), en un trabajo ya clásico, pese a ser relativamente reciente, que ha supuesto un cierto revulsivo y una aportación de gran interés al campo de la evaluación de los aprendizajes,

"Il est à peu près entendu aujourd'hui que la réforme du système éducatif se fera par l'évaluation ou ne se fera pas. Située au carrefour des recherches en psychologie cognitive et en didactique, l'évaluation sous toutes ses formes provoque en effet cette transformation des modèles de référence sans laquelle il n'est pointe de véritable changement dans les pratiques pédagogiques".

De ahí que, en la reforma educativa española, el acento no se ponga tanto en la evaluación del aprendizaje de los alumnos como en la evaluación de y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si es evidente que no se puede evaluar la enseñanza independientemente de los aprendizajes que promueve, no lo es menos que tampoco tiene mucho sentido evaluar los aprendizajes que realizan los alumnos al margen de la enseñanza —o enseñanzas— que está en su base. Evaluar "felizmente", "acertadamente" —"heureusement", como dice Hadji en el texto que abre estas páginas— significa pues en primer lugar evaluar para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje; significa poner la evaluación al servicio del acto educativo, al servicio de los esfuerzos por conseguir un mayor y mejor aprendizaje de los alumnos y una mejor enseñanza del profesorado. Evaluar, en este sentido, supone emitir un juicio de valor sobre la eficacia de una acción educativa, de una actividad, o un conjunto de actividades, de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación —el juicio de valor sobre la mayor o menor correspondencia entre criterios e indicadores— aparece pues estrechamente vinculada a un pro-



OTL AICHER

"De poco sirve atender los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos y sus diversas necesidades si la evaluación responde únicamente a un 'nivel de aprendizaje' de entre los muchos que en cualquier aula de hecho se producen"

ceso de toma de decisiones posterior sobre el desarrollo de la acción educativa, sobre una actividad o un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje. En ocasiones, el proceso de toma de decisiones versará más directamente sobre la propia acción educativa (entonces sirve como instrumento de regulación de la enseñanza: evaluación de la enseñanza); en otras, versará más directamente sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos (entonces sirve como instrumento de regulación del aprendizaje: evaluación del aprendizaje); lo ideal, sin embargo, es que verse simultáneamente sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje como un todo, cumpliendo una función de regulación y control de dicho proceso. Esto nos conduce directamente al tema de las funciones de la evaluación, es decir, al tema de los diferentes tipos de decisiones a cuyo servicio se pone la evaluación.

Las funciones de la evaluación: la evaluación y los procesos de toma de decisiones

Las actuaciones de los docentes en relación a los procesos de evaluación dependerán fundamentalmente del uso que quiera hacerse de la información obtenida a través de estos procesos. El por qué y el para qué de la evaluación se convierten pues en el factor determinante de la selección de los procedimientos de la evaluación, de las actividades y tareas mediante las cuales se lleve a cabo, y condicionan igualmente el grado de participación que se da a los alumnos en la misma y los medios que se utilizan para comunicar los resultados. La evaluación de los aprendizajes puede estar o ponerse al servicio de dos grandes tipos de decisiones: decisiones de orden pedagógico y decisiones de orden social. Cuando la evaluación se pone al servicio de un proceso de toma de decisiones de naturaleza pedagógica, los juicios de valor resultantes de la acción o práctica evaluativa han de ser útiles para organizar de una manera más racional y eficaz las actividades de enseñanza y aprendizaje. Según las dimensiones de la actividad de enseñanza y aprendizaje implicadas, encontramos las tres grandes categorías clásicas de evaluación:

– La evaluación **diagnóstica** o **predictiva** (también llamada en ocasiones

“De ahí que el acento no se ponga tanto en la evaluación del aprendizaje de los alumnos como en la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Evaluar, en este sentido, supone emitir un juicio de valor sobre la eficacia de una acción educativa, de una actividad, o un conjunto de actividades, de enseñanza y aprendizaje”

“inicial”). Se lleva a cabo al inicio de un proceso de enseñanza y aprendizaje. El juicio de valor resultante permite, o debería permitir en principio, adoptar decisiones en dos direcciones posibles: adaptar las características de la enseñanza a las necesidades educativas o de formación de los alumnos (enseñanza adaptativa); o bien orientar a los alumnos hacia una modalidad o tipo de enseñanza, entre las existentes, que responda a sus necesidades educativas o de formación (enseñanza diversificada).

– La evaluación **sumativa**

(también llamada en ocasiones “final”). En este caso se trata de verificar, al término de una actividad o de un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje, hasta qué punto los alumnos han realizado los aprendizajes que se pretendía. El juicio de valor resultante permite, o debería permitir en principio, adoptar las mismas decisiones que en el caso anterior si la actividad —o conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje— a cuyo término se realiza la evaluación— inscribe en un ciclo formativo más largo: cuando esto sucede, la evaluación sumativa (final de un proceso de enseñanza y aprendizaje) y diagnóstica (inicio de un proceso de enseñanza y aprendizaje) pueden llegar a fundirse. Asimismo, cuando la evaluación sumativa opera sobre procesos de enseñanza y aprendizaje de corta duración y se lleva a cabo de manera sistemática y periódica puede acabar desempeñando una función muy similar a la de la evaluación formativa. Por último, cuando la evaluación sumativa opera al término de un ciclo formativo sin ninguna continuidad posterior, puede tener aún dos funciones: una pedagógica (instrumento fundamental para evaluar la enseñanza, es decir, para emitir un juicio de valor sobre la eficacia de la enseñanza) y otra social (certificación, titulación, selección).

– La evaluación **formativa** (también llamada a veces “continua” o “reguladora”). Pone en relación las

informaciones disponibles sobre la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos con las características de la acción didáctica, es decir, con los avatares de la actividad de enseñanza y aprendizaje. El juicio de valor resultante versa en este caso sobre el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje y ha de ser útil tanto para ayudar al profesor a tomar decisiones dirigidas a mejorar su actividad docente como para ayudar a los alumnos a tomar decisiones dirigidas a mejorar su actividad de aprendizaje. Tradicionalmente, se ha subrayado la utilidad de este tipo de evaluación para regular la enseñanza (de ahí la denominación más extendida de evaluación “formativa”). Más recientemente, sobre todo a partir de las aportaciones de Nunziati (1990), se ha llamado la atención sobre la utilidad que puede tener este tipo de evaluación para que los alumnos regulen, o autorregulen, sus propios procesos de aprendizaje (de ahí la expresión de “evaluación **formadora**”—*formatrice*).

La distinción inicial/sumativa/formativa es relativa y difícil de fijar con precisión. Se establece fundamentalmente en función del momento en que se realiza la evaluación y, sobre todo, en función del tipo de decisiones pedagógicas a cuyo servicio se ponen los resultados de la acción de evaluar. De ahí que, a veces, se preste a confusión. Una evaluación realizada al inicio de una actividad de enseñanza y aprendizaje (inicial, por tanto, atendiendo al momento en que se realiza) puede ponerse al servicio de una regulación de la enseñanza o incluso de una autorregulación de los aprendizajes (formativa o formadora, por tanto, en cuanto a su utilización y funcionalidad pedagógica). En cualquier caso, lo que hay de común entre estos tres tipos de evaluación es que están al servicio de un proceso de toma de decisiones de naturaleza pedagógica.

Pero la evaluación de los aprendizajes de los alumnos está también a menudo al servicio de un proceso de toma de decisiones de naturaleza fundamentalmente social. En este caso, la evaluación consiste en emitir juicios sobre el valor de los aprendizajes realizados por los alumnos con el fin de orientarlos hacia, y/o permitirles ejercer, tal o cual tipo de actividad social, laboral o económica. En este caso, la evaluación —el juicio de valor emitido como resultado de la evaluación— tiene una función esencialmente social: sirve para acreditar ante la sociedad que los aprendizajes realizados capacitan a los alumnos para desarrollar una actividad. En principio, esta





MATT GROENING

función debería producirse al término del período formativo del alumno, cuando éste abandona el sistema de la educación formal para incorporarse al mundo profesional y laboral.

Sin embargo, esto no sucede así. En primer lugar, la organización del sistema educativo en vías formativas diferenciadas obliga a emitir certificaciones como mínimo al término de la educación obligatoria (en el caso de que ésta responda a un modelo de educación comprensiva, como sucede en el caso de la reforma educativa española) o incluso antes (cuando las vías formativas diferenciadas se establecen dentro de la educación obligatoria). En segundo lugar, el derecho de los padres a conocer los progresos y avances de sus hijos, junto con la dificultad de encontrar formas apropiadas y objetivas de transmisión de estas informaciones y la necesidad de dotarse de criterios concretos para adoptar decisiones relativas a la promoción o permanencia de los alumnos en un mismo curso o ciclo, ha llevado a una generalización y extensión, que llega incluso a los primeros niveles de la escolaridad, de la evaluación sumativa con fines acreditativos, generalización y extensión injustificadas y altamente discutibles desde todos los puntos de vista.

De este modo, para algunos sectores del profesorado, pero sobre todo para los padres y para amplios sectores sociales, la evaluación acaba identificándose pura y llanamente con la evaluación sumativa que se lleva a cabo al final de un período escolar determinado (mes, trimestre, curso o ciclo) y de la evaluación sumativa únicamente se retiene su función acreditativa. La paradoja, entonces, es que la

función acreditativa de la evaluación sumativa deja tener una utilidad social cualquiera: ¿qué utilidad social tiene acreditar que, al término del primer ciclo de la educación —o del conjunto de la educación primaria— tal o cual alumno ha realizado tales o cuales aprendizajes? ...ninguna, que no sea la de introducir mecanismos de selección desde los primeros momentos de la escolaridad potenciando que las desigualdades sociales se conviertan en desigualdades educativas, ...ninguna pues que sea éticamente aceptable. O, para ser más exactos, ninguna que lo sea desde el punto de vista del uso de los resultados para la acreditación del alumno, ya que, en cambio, puede resultar sumamente interesante utilizar estas informaciones como uno de los indicadores de la calidad de la enseñanza en el contexto de evaluaciones generales sobre la situación del sistema educativo.

Sí puede tener valor pedagógico, en cambio, interrogarse sobre los aprendizajes alcanzados por tal o cual alumno al término de un determinado período escolar, pero a condición de poner el juicio resultante al servicio del proceso posterior de toma de decisiones pedagógicas. No es ésta, sin embargo, la utilización que habitualmente se hace —más por expectativas y representaciones sociales que por voluntad del profesorado— de la evaluación sumativa.

Conviene pues subrayar que la llamada evaluación sumativa puede cumplir, y de hecho cumple, dos tipos de funciones; es decir, puede ponerse al servicio de un proceso de toma de decisiones fundamentalmente sociales. Ambos tipos de funciones suelen aparecer confundidas en la realidad: más aún, las del se-

gundo tipo suelen dominar y aún ahogar las del primer tipo. Esto explica, al menos en parte, las críticas, el malestar y las polémicas que suelen caracterizar las discusiones sobre evaluación de los aprendizajes. Este sesgo se pone claramente de manifiesto por ejemplo en las dificultades que se observan en las sesiones de evaluación para reflexionar acerca de cuáles deben ser las medidas que deben tomarse con los alumnos que no han superado los criterios de evaluación de una determinada materia con el fin de que puedan llegar a hacerlo (adaptaciones en su currículum, inclusión en grúos de refuerzo, atención individualizada por parte de profesores de apoyo, etc). Siendo ésta la decisión fundamental desde el punto de vista pedagógico, habitualmente la atención se centra mayoritariamente tan sólo en si existe acuerdo o no con respecto a la decisión de carácter acreditativo.

Para evitar la ambigüedad derivada de que la evaluación sumativa cumple de hecho ambos tipos de funciones en nuestro sistema, llamaremos a la que cumple una función social “evaluación sumativa acreditativa” y reservaremos la expresión “evaluación sumativa” sin más para referirnos a la que se pone al servicio de los procesos de toma de decisiones pedagógicas.

En el marco de la reforma educativa, la evaluación de los aprendizajes de los alumnos se concibe fundamentalmente al servicio de los procesos de toma de decisiones pedagógicas. Se subraya la importancia de la evaluación realizada al inicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje como fuente de información para la organización de una acción didáctica ajustada a las necesidades de los alumnos. Se reivindica la función pedagógica de la evaluación sumativa al término de los ciclos en que se organiza la educación infantil, la educación primaria y, al menos en parte, la educación secundaria obligatoria. Se contemplan las decisiones sobre promoción o no promoción de los alumnos como asociadas a la evaluación sumativa: por lo tanto, como decisiones pedagógicas. Se pospone la primera evaluación sumativa acreditativa al término de la educación obligatoria (Título de Graduado en Educación Secundaria). Se rechaza abiertamente la utilización acreditativa de la evaluación sumativa du-

“La evaluación de los aprendizajes de los alumnos está también a menudo al servicio de un proceso de toma de decisiones de naturaleza social. En este caso, la evaluación consiste en emitir juicios sobre el valor de los aprendizajes realizados por los alumnos con el fin de orientarlos hacia tal o cual tipo de actividad social, laboral o económica”

rante la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria obligatoria, aunque se subraya su importancia como indicador para la evaluación del sistema educativo, sin atribuciones ni repercusiones para los alumnos individualmente considerados. Y, sobre todo, se refuerza el valor regulador de la evaluación de los aprendizajes, tanto en su vertiente de instrumento para regular la enseñanza (evaluación formativa), como en su vertiente de instrumento para regular o autorregular los aprendizajes de los alumnos (evaluación formadora).

La evaluación de los aprendizajes: aspectos prescriptivos y legales

Dedicaremos este apartado a analizar el grado de coherencia y congruencia entre la vertiente pedagógica y la vertiente social de la evaluación. Más concretamente, vamos a detenernos en los siguientes puntos: el carácter de la evaluación; los resultados de la evaluación y las decisiones pedagógicas asociadas a ellos; los resultados de la evaluación y las decisiones de acreditación, titulación y promoción asociadas a ellos; la información a padres o tutores y alumnos; y la participación de los alumnos en los procesos y actividades de evaluación.

Carácter de la evaluación

La normativa promulgada hasta el momento caracteriza la evaluación de los aprendizajes como “global”, “continua” y “formativa”. Por **global** se entiende que la evaluación ha de referirse “al conjunto de capacidades expresadas en los objetivos generales”, de tal manera que estos objetivos, junto con los correspondientes criterios de evaluación, debidamente adecuados al contexto sociocultural del centro y a las características del alumnado, constituyen “el referente permanente de la evaluación”. Por **continua**, se entiende que la evaluación del aprendizaje “es un elemento inseparable del proceso educativo” gracias al cual “el profesor recoge permanentemente información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje”. Por **formativa**, se entiende que la eva-



© HERNANDO S.A.

luación del aprendizaje ha de “proporcionar una información constante que permitirá mejorar tanto los procesos como los resultados de la intervención educativa”, es decir, que ha de cumplir una función orientadora, reguladora y autocorrectora del proceso educativo.

Por otra parte, y todavía en lo que concierne al carácter de la evaluación, es además importante subrayar el importante papel atribuido por la normativa a los equipos docentes y al profesorado, tanto en lo relativo a las decisiones previas al acto de evaluación como a su desarrollo y a sus repercusiones. Son éstos, equipos docentes y profesorado, quienes deben “establecer los indicadores o criterios de evaluación que permitan valorar el grado de adquisición de las capacidades” en cada uno de los ciclos o cursos; quienes deben tomar decisiones sobre “las estrategias de evaluación que mejor se adapten al propio proyecto curricular; o aún, quienes deben “adoptar las decisiones pertinentes acerca de las técnicas e instrumentos de evaluación que consideren más adecuados y formular los juicios oportunos acerca del aprendizaje de los alumnos”.

Los resultados de la evaluación y las decisiones pedagógicas asociadas a ellos

La normativa establece instrucciones más o menos precisas —con algunos matices diferenciales en función de las tres etapas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria— respecto a los tres momentos de la evaluación del aprendizaje de los alumnos que se corresponden a grandes trazos con las tres grandes categorías habituales de la evaluación: la evaluación inicial, la evaluación sumativa y la evaluación formativa.

Así, en lo que concierne a la **evaluación inicial**, se establece la obligatoriedad de llevarla a cabo cuando el niño se incorpore “por primera vez” a un centro de educación infantil. Del mismo modo, se establece que, al término de esta etapa, se elaborará un informe final individualizado de cada alumno que ha de servir, a su vez, “de base para la evaluación inicial” en la etapa educativa siguiente, es decir, en la educación primaria. Algo simi-



“La acreditación en sentido estricto, es decir, la certificación de los aprendizajes realizados por los alumnos, está exclusivamente reservada al momento en que éstos finalizan la educación obligatoria”

lar sucede con la educación secundaria obligatoria, aunque en este caso, como es lógico, la responsabilidad de efectuar la evaluación inicial corresponde a los profesores de las diferentes áreas, y no al tutor o tutora como sucede en las etapas anteriores. En todos los casos, y coherentemente con lo señalado antes a propósito del carácter de la evaluación, su objetivo es obtener “datos relevantes sobre el proceso de desarrollo de los alumnos” y, más específicamente, en el caso de la educación secundaria obligatoria “detectar el grado de desarrollo alcanzado en aspectos básicos de aprendizaje y de dominio de los contenidos de las distintas áreas”.

En cuanto a la **evaluación sumativa**, el hecho sin lugar a dudas más llamativo es la insistencia de la normativa en ponerla al servicio de un proceso de toma de decisiones pedagógicas. En primer lugar, se insiste en plantear la evaluación sumativa en estricta continuidad con la evaluación continua que debe realizarse a lo largo del proceso educativo, y no como un acto aislado. En segundo lugar, su referente debe ser, una vez más, “el grado de adquisición de los diversos tipos de capacidades que reflejan los objetivos generales” y, en su caso, “los objetivos y criterios de evaluación establecidos en las diferentes áreas”. Y en tercer lugar, se señala la necesidad de reflejar, siempre que sea procedente, “las medidas de refuerzo educativo” y de “adaptación curricular” adoptadas como consecuencia de los resultados de la evaluación.

La **evaluación formativa**, por último, impregna toda la normativa siendo extremadamente difícil, en ocasiones, distinguirla con claridad de las dos anteriores, sobre todo como consecuencia del esfuerzo realizado por poner ambas al servicio del proceso de toma de decisiones pedagógicas. En cualquier caso, son constantes en la normativa las referencias sobre la necesidad de utilizar “las distintas situaciones educativas para analizar los progresos y dificultades de los niños, con el fin de ajustar la intervención educativa para que estimule el proceso de aprendizaje”, “realizar las mejoras pertinentes en la actuación docente”, o “modificar aquellos aspectos de la práctica docente y del proyecto curricular que se hayan detectado como poco adecuados a las características de los alumnos y al contexto del centro”.

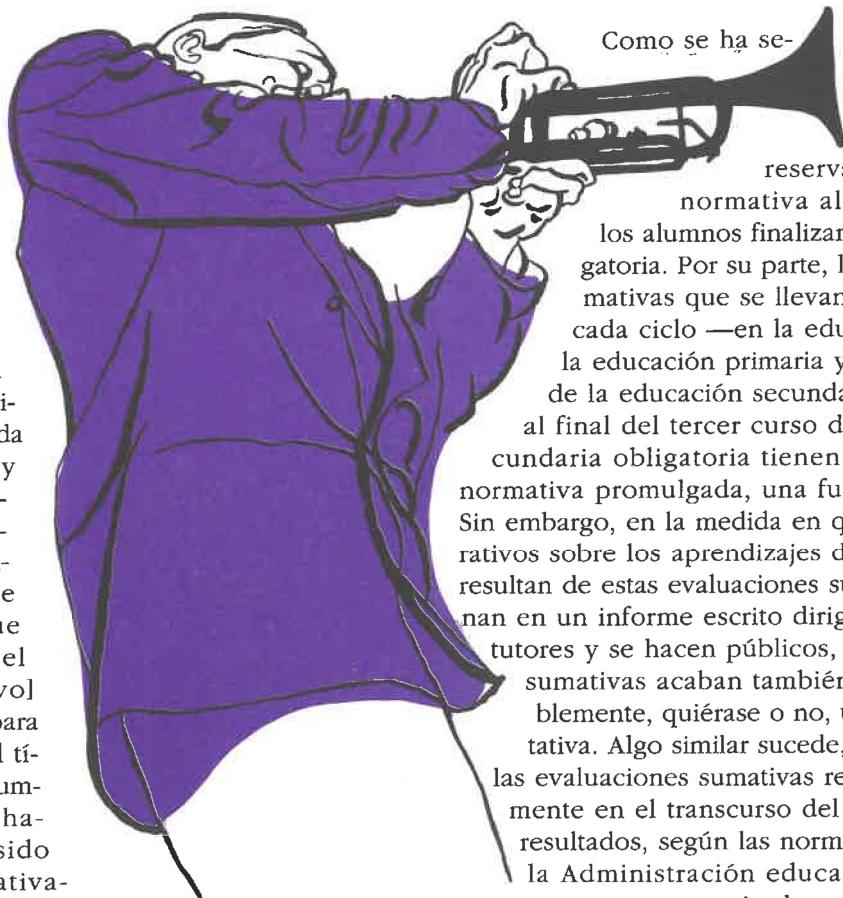
"La preocupación por los "niveles" de rendimiento es otro de los ejemplos palmarios de esta tendencia a prestar atención en exceso a la vertiente acreditativa de la evaluación sumativa desatendiendo sus repercusiones pedagógicas"

Los resultados de la evaluación y las decisiones de acreditación, titulación y promoción asociadas a ellos

La **acreditación** en sentido estricto, es decir, la certificación ante la sociedad de los aprendizajes realizados por los alumnos, está exclusivamente reservada al momento en que éstos finalizan la educación obligatoria. Así, al finalizar el último tramo de la escolaridad obligatoria, todos los alumnos "recibirán una acreditación del centro en el que concluyan sus estudios, en la que consten los años cursados y las calificaciones obtenidas en las distintas áreas y materias". La acreditación toma la forma de propuesta de expedición del título de Graduado en Educación Secundaria cuando se constata que los alumnos han alcanzado los objetivos del último tramo de la escolaridad obligatoria, es decir, de la educación secundaria obligatoria.

Particularmente importante es el hecho de que no se condicione mecánicamente la propuesta de expedición del título de Graduado en Educación Secundaria a la evaluación positiva de todas y cada una de las áreas y materias del currículo. Así, se establece que "el conjunto de profesores [que configuran el equipo educativo] podrá proponer para la expedición del título a aquellos alumnos que, aun habiendo sido evaluados negativamente en algunas de las

áreas o materias, hayan alcanzado, en términos generales, los objetivos establecidos para la etapa". Además, se precisa que "se considerará que el alumno ha conseguido, en términos globales, los objetivos de la etapa cuando, a juicio del conjunto de profesores, haya alcanzado las capacidades que le permitan proseguir sus estudios, con garantías de aprovechamiento, en algunas de las modalidades de Bachillerato y/o Formación Profesional Específica de grado medio", señalando, de nuevo, que "esta decisión será adoptada de forma colegiada por el conjunto de profesores a través del procedimiento que establezca el proyecto curricular". Se hace de este modo patente la preocupación, incluso en el caso de la certificación de los aprendizajes que se realiza al término de la educación obligatoria, por poner el juicio evaluador al servicio del proceso formativo de los alumnos. En realidad, la acreditación final cumple, como es lógico, una función de acreditación social, pero esta función se complementa, como muestran los extractos normativos citados, con una función pedagógica: el hecho de obtener o no el título de Graduado en Educación Secundaria opera también, y sobre todo, como una especie de juicio valorativo sobre la probabilidad de que los alumnos puedan proseguir sus estudios, en cualquier de las modalidades formativas existentes, "con garantías de aprovechamiento".



Como se ha se-

ñalado, la función acreditativa de la evaluación se reserva claramente en la normativa al momento en que los alumnos finalizan la educación obligatoria. Por su parte, las evaluaciones sumativas que se llevan a cabo al final de cada ciclo —en la educación infantil, en la educación primaria y en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria— y al final del tercer curso de la educación secundaria obligatoria tienen claramente, en la normativa promulgada, una función pedagógica. Sin embargo, en la medida en que los juicios valorativos sobre los aprendizajes de los alumnos que resultan de estas evaluaciones sumativas se consignan en un informe escrito dirigido a los padres o tutores y se hacen públicos, estas evaluaciones sumativas acaban también teniendo inevitablemente, quiérase o no, una función acreditativa. Algo similar sucede, por lo demás, con las evaluaciones sumativas realizadas periódicamente en el transcurso del año escolar cuyos resultados, según las normas establecidas por la Administración educativa, deben igualmente ser comunicados por escrito a los pa-

dres o tutores al menos trimestralmente. Obviamente, el peso relativo de la función pedagógica —la que en pureza le atribuye la normativa— y de la función acreditativa en estas evaluaciones sumativas va a depender en la práctica de múltiples factores, entre los que sin duda ocupan un lugar destacado el enfoque y la concepción que los profesores tienen de la actividad evaluativa y las expectativas de los padres a este respecto.

En lo que concierne a las decisiones sobre **promoción** de los alumnos al ciclo o curso siguiente, varios son los aspectos que merecen ser destacados. En primer lugar, la normativa establece que la decisión de que un alumno pueda permanecer en la educación primaria durante más tiempo del establecido con carácter general —seis cursos escolares— se limita a un solo año; la limitación en la educación secundaria obligatoria es asimismo de un año y, excepcionalmente, de un año más en el segundo ciclo de esta etapa. Quiere esto decir que, en el conjunto de la escolaridad obligatoria, la decisión de que un alumno no promocione al ciclo o curso siguiente sólo puede adoptarse dos o, excepcionalmente, tres veces. En segundo lugar, esta decisión no aparece automáticamente vinculada a una evaluación positiva de los aprendizajes realizados en todas y cada una de las áreas y materias cursadas en el ciclo o curso en cuestión, sino más bien a un juicio sobre lo que puede ser más conveniente para el desarrollo

del proceso formativo del alumno. Así, se señala explícitamente que “el conjunto de profesores (...) podrá decidir la promoción (...) de aquellos alumnos que, aun habiendo sido evaluados negativamente en alguna de las áreas, hayan desarrollado, a juicio del equipo, las capacidades que les permitan proseguir con aprovechamiento los estudios del ciclo o curso siguiente”. En tercer lugar, cualquiera que sea la decisión finalmente adoptada —promoción al ciclo o curso siguiente o, por el contrario, permanencia durante un año más en el mismo ciclo o curso—, siempre que se constate que el alumno no ha alcanzado los objetivos programados, la decisión debe ir obligatoriamente acompañada de “una indicación de medidas educativas complementarias encaminadas a contribuir a que el alumno alcance los objetivos programados”, medidas que, junto con una explicación de las dificultades que están en su origen, debe

ser comunicadas a los padres o tutores del alumno. En cuarto y último lugar, los procedimientos concretos para adoptar las decisiones relativas a la promoción de los alumnos —al igual que las relativas a la acreditación y propuesta de titulación al término de la escolaridad obligatoria— deben estar claramente establecidas en el proyecto curricular que, para cada una de las etapas, deben elaborar y hacer público al inicio de cada curso escolar los equipos docentes.

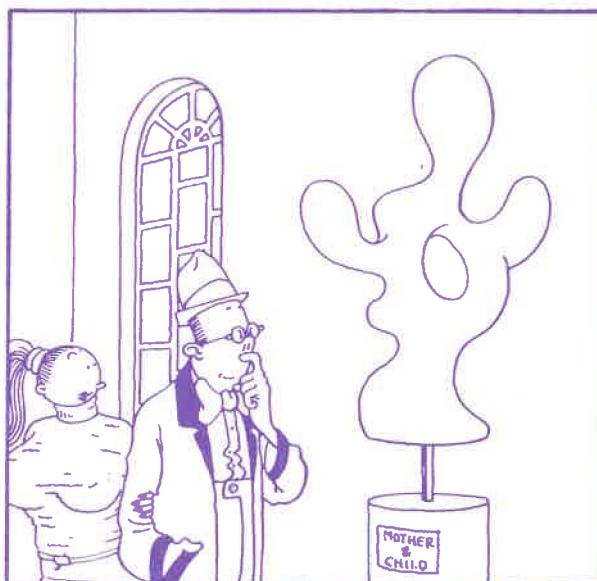
La información a padres o tutores y alumnos

La obligación de los profesores de informar periódica y sistemáticamente a los padres o tutores está ampliamente recogida en la normativa. Los profesores deben “informar regularmente a los padres sobre los progresos y dificultades detectados”, “mantener reuniones de grupo con los padres o tutores legales para favorecer la comunicación entre el centro y la familia”, oírles “antes de adoptar la decisión de que un alumno no promocione”, y comunicarles “la naturaleza de las dificultades [de sus hijos] así como de las medidas complementarias que se proponen adoptar con vistas a subsanarlas”. A ello hay que añadir, además, la obligación de recoger los resultados de la evaluación de los alumnos en un informe escrito dirigido a los padres con una periodicidad mínima trimestral.

No existen, en cambio, en la normativa promulgada, referencias a la información a los alumnos. Tan sólo en el caso de la educación obligatoria se menciona de forma explícita este aspecto y se establece la obligación de mantener “una comunicación fluida con los alumnos y sus familias en lo relativo a las valoraciones sobre el proceso de aprendizaje (...), con el fin de propiciar las aclaraciones precisas para una mejor eficacia del propio proceso”; al tiempo que señala la necesidad de “garantizar el derecho que asiste a los alumnos a que su rendimiento escolar, a lo largo del proceso de evaluación continua, sea valorado conforme a criterios de plena objetividad”.

La participación de los alumnos en los procesos y en las actividades de evaluación

No hay ninguna referencia al respecto en las normas que regulan la evaluación en la educación



infantil y primaria. En lo que concierne a la educación secundaria obligatoria, la participación de los alumnos se interpreta básicamente en el sentido de garantizar su derecho a que el rendimiento escolar sea "valorado conforme a criterios de plena objetividad". A este fin, se regulan los procedimientos que pueden seguir los alumnos y sus padres o tutores para solicitar aclaraciones a los profesores acerca de las informaciones que reciben sobre el proceso de aprendizaje; y también los procedimientos para presentar reclamaciones, en su caso, contra las calificaciones o decisiones que, como resultado del proceso de evaluación, se formulen o se adopten al término de cada ciclo o curso.

Sin entrar en los detalles procedimentales, conviene señalar los siguientes puntos. En primer lugar, la función reguladora atribuida a las aclaraciones que deben proporcionar los profesores; así, se señala que el profesor debe aportar información al alumno "sobre lo que realmente ha progresado, las estrategias personales que más le han ayudado, las dificultades que ha encontrado y los recursos de que dispone para superarlas". En segundo lugar, la obligatoriedad de que los centros hagan públicos "los criterios generales sobre evaluación de los aprendizajes y promoción de los alumnos (...), con especial referencia, en el caso de la Educación Secundaria". En tercer lugar, la exigencia de que "cuando la valoración se base en pruebas, ejercicios o trabajos escritos, los alumnos tengan acceso a éstos, revisándolos con el profesor". Y, por último, la utilización de los acuerdos adoptados por el equipo docente y reflejado en el proyecto curricular de centro como referente para decidir sobre las eventuales reclamaciones de los alumnos y de sus padres o tutores contra las calificaciones o decisiones formuladas o adoptadas, como resultado del proceso de evaluación, al término de cada ciclo o curso.

Señalemos aún, para finalizar este apartado, el escaso o nulo protagonismo que la normativa promulgada concede a los alumnos en la planificación, ejecución y valoración de los resultados de las actividades de evaluación. Tan sólo en el caso de la educación secundaria, y por una sola vez, se menciona que en el proyecto curricular deben "establecerse los instrumentos para la participación de

"La evaluación ha de referirse a las capacidades expresadas en los objetivos generales y ha de tener en cuenta, de manera equilibrada, los diferentes tipos de capacidades"

los alumnos en el proceso de evaluación a través de la autoevaluación y la evaluación conjunta". Este aspecto, sin embargo, no ha sido objeto de desarrollos posteriores, por lo que cabe considerarlo únicamente como una declaración de principios sin que, por el momento, haya tenido repercusiones prácticas concretas.

En resumen, el análisis de la normativa sobre evaluación promulgada en el marco del proceso de implantación de la reforma educativa permite identificar claramente las siguientes ideas directrices:

- la evaluación ha de referirse a las capacidades expresadas en los objetivos generales y ha de tener en cuenta, de manera equilibrada, los diferentes tipos de capacidades que en ellos se recogen;
- los equipos docentes y el profesorado tienen un alto grado de autonomía, y por lo tanto de responsabilidad y de protagonismo, en la planificación y desarrollo de las actividades de evaluación, así como en la utilización de las informaciones que de ellas se derivan;
- se contempla por igual la evaluación inicial, la sumativa y la formativa; en los tres casos, y no sólo en la evaluación formativa, el juicio evaluador está básicamente al servicio del proceso de toma de decisiones pedagógicas;
- se establece una vinculación estrecha entre la evaluación de los resultados del aprendizaje y la evaluación de la enseñanza: la evaluación de los aprendizajes se presenta a menudo como un instrumento de evaluación y de regulación de la enseñanza;
- la función acreditativa de la evaluación sumativa se limita al término de la escolaridad obligatoria, e incluso en este caso se pone al servicio del proceso de toma de decisiones sobre el futuro formativo del alumnado;
- las posibilidades de permanencia o no promoción están limitadas a dos, máximo tres, años en el conjunto de la escolaridad; además, las decisiones de promoción o no promoción no se vinculan de forma mecánica a los resultados estrictos de la evaluación sumativa que se lleva a cabo al final del ciclo o curso, sino más bien a las expectativas sobre el proceso formativo del alumno y, muy especialmente, a la adopción de medidas pedagó-



ESTUDIO E+U HIESTANO

gicas —regulación de la enseñanza— susceptibles de compensar las carencias detectadas en dicha evaluación sumativa;

- la participación de los alumnos y de sus padres o tutores en la evaluación se interpreta básicamente como su derecho a ser informados regular y periódicamente al respecto y a poder reclamar sobre las calificaciones otorgadas y las decisiones adoptadas como consecuencia de las mismas;

- no se contempla, al menos hasta el momento, una participación real de los alumnos en la planificación, desarrollo y valoración de los resultados de las actividades de evaluación; la autoevaluación y la evaluación conjunta de los aprendizajes no aparece apenas contemplada y, en la única ocasión en que se menciona, adopta más bien la forma de una declaración de principios que de un principio operativo con implicaciones prácticas.

La evaluación de los aprendizajes y la innovación educativa: algunas dificultades detectadas

El análisis precedente pone de relieve la preocupación por conseguir la máxima coherencia posible entre, por una parte, el referente psicopedagógico y curricular en el que se mueve y al que se adscribe la reforma educativa, y por otra, el referente normativo, es decir, las normas e instrucciones de obligado cumplimiento sobre la evaluación de los aprendizajes dictadas por la Administración educativa. Esta preocupación tiene su origen en la toma de conciencia de que en la problemática de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos coexisten, de forma inseparable, dos vertientes o dimensiones, una pedagógica y otra social, que es necesario conjugar y articular de forma que no se produzcan contradicciones, imposiciones o deslizamientos entre ellas.

El análisis realizado muestra, además, que el grado de coherencia alcanzado entre estas dos dimensiones es ciertamente alto. Un solo elemento emerge como abiertamente contradictorio: mientras el referente psicopedagógico y curricular adoptado concede un protagonismo importante al alumno en su propio proceso de aprendizaje y consagra el principio de aprender a aprender, es decir, de aprender



ESTUDIO E+U HIESTANO

"Los equipos docentes y el profesorado tienen un alto grado de autonomía en la planificación y desarrollo de las actividades de evaluación"

a controlar y dirigir los propios procesos de aprendizaje, como uno de los objetivos educativos fundamentales que debe proponerse la educación escolar, uno de los ingredientes fundamentales de este aprendizaje, la capacidad de valorar los progresos realizados y de regular la propia actividad a partir de la valoración efectuada, está prácticamente ausente en el referente normativo de la evaluación, como lo demuestra el hecho de la ausencia prácticamente total en las normas e instrucciones promulgadas del recurso a la autoevaluación y a la evaluación conjunta como modos habituales de proceder. El aprendizaje de esta capacidad de valoración del propio progreso, básica para conseguir la autonomía en el proceso de construcción del conocimiento, exige un trabajo sistemático desde la educación primaria acerca del cual hay escasa tradición entre los docentes, por lo que una ausencia como ésta en la normativa vigente tiene especial relevancia. Es cierto que la mera inclusión de una nueva práctica evaluativa en el referente normativo no asegura su incorporación al quehacer de los centros, pero supone un elemento que favorece la toma de conciencia de la importancia de la práctica en cuestión y que da legitimidad y apoyo a aquellos que ya la están aplicando.

La coherencia detectada por nuestro análisis se sitúa todavía, sin embargo, en el plano conceptual y normativo, un plano que es fundamental para orientar la acción y la práctica, pero que en modo alguno puede confundirse con ellas. En realidad, la experiencia acumulada durante los cuatro años de implantación de la reforma, pone de relieve las dificultades y resistencias con las que se enfrentan algunos de los planteamientos expuestos, así como los obstáculos para conseguir, en la realidad de los centros y de las aulas, una articulación mejor y más coherente de las dimensiones pedagógica y social de la evaluación. A título de ejemplo, vamos a mencionar brevemente, para concluir, algunas de las dificultades constatadas para modificar las prácticas evaluativas en la dirección que marca la reforma.

El primero de estos ejemplos se refiere al conflicto que se observa en los centros de secundaria, y que tiene por otra parte reflejo en la sociedad en gene-

“La función acreditativa de la evaluación se reserva claramente en la normativa al momento en que los alumnos finalizan la educación obligatoria. Por su parte, las evaluaciones sumativas que se llevan a cabo al final de cada ciclo y al final del tercer curso de la educación secundaria obligatoria tienen claramente una función pedagógica”

ral, a la hora de establecer los criterios de titulación de la educación secundaria obligatoria. La normativa al respecto señala, como se ha indicado anteriormente, que este juicio valorativo debe hacerse desde el criterio de la posibilidad de que los alumnos sigan los estudios posteriores a esta etapa (bachillerato o formación profesional de grado medio) con “garantías de aprovechamiento”. Existe, sin embargo, una enorme resistencia a aplicar este criterio, resistencia que se explica fundamentalmente por la tradición de vincular la acreditación final y la propuesta de titulación a la superación de todas y cada una de las áreas y materias, como sucedía en el anterior Bachillerato. Se trata de una resistencia, en suma, a poner la acreditación y la titulación al servicio de las expectativas sobre el futuro académico y profesional de los alumnos, en lugar de ponerla

exclusivamente al servicio de la certificación pública y social de los niveles alcanzados. En este sentido, el Consejo Orientador, que de acuerdo con la normativa tienen que recibir todos los alumnos al finalizar esta etapa educativa, es un instrumento que puede ser útil para neutralizar y vencer progresivamente estas resistencias. El Consejo Orientador, que tiene carácter confidencial y no prescriptivo, es una propuesta colegiada del equipo de profesores en la que, teniendo en cuenta las expectativas manifestadas por el propio alumno, se le recomiendan las

opciones educativas o profesionales más acordes con sus capacidades, intereses y posibilidades. El Consejo Orientador debe basarse en una visión amplia tanto de la diversidad de las capacidades del alumno como de las vías por las cuales puede continuar sus estudios o incorporarse al mundo laboral.

Un segundo ejemplo estrechamente relacionado con el anterior se observa en la dificultad que el profesorado encuentra para llegar a decisiones colectivas y negociadas en lo que concierne a la planificación, desarrollo y decisiones —tanto pedagógicas como sociales— subsiguientes a la evaluación de los aprendizajes. La reforma educativa tiene como una de sus ideas vertebradoras el principio de autonomía de los centros y, desde este punto de vista, la normativa que se ha desarrollado tanto sobre evaluación como

sobre otros ámbitos de la práctica educativa ha dejado en manos de los equipos docentes decisiones que hasta ese momento competían a la Administración. La reacción del profesorado ha sido contraria en ocasiones a esta creciente autonomía, solicitándose mayor concreción y homogeneidad entre los centros con respecto a los criterios que debían presidir las decisiones. Uno de los temas sobre los que se ha demandado con mayor frecuencia estas precisiones ha sido precisamente el de las decisiones de acreditación y, en su caso, titulación, al finalizar las etapas. Esta demanda ha llevado recientemente a promover nuevas normas que, no obstante, siguen siendo consideradas insuficientes por muchos centros, sobre todo de secundaria. En el origen de estas demandas

no se encuentra tan sólo la falta de tradición de los centros para funcionar de manera más autónoma, sino que se deben también a la tensión que dentro de un mismo equipo docente se produce acerca de la primacía de las funciones pedagógicas o sociales de la evaluación sumativa.

Por último, la preocupación por los “niveles” de rendimiento es otro de los ejemplos palmarios de esta tendencia a prestar atención en exceso a la vertiente acreditativa de la evaluación sumativa desatendiendo sus repercusiones pedagógicas. Los



F. H. CAVA - ANA JUAN

"niveles" remiten a criterios fijos y homogéneos de evaluación y a la estandarización de las situaciones e instrumentos de evaluación, lo que dificulta concebir la evaluación como un proceso que permite obtener una información individualizada del alumno en relación con su avance o retroceso en el proceso de aprendizaje, y sobre todo a los factores que lo explican, con el fin de reajustar el proceso de enseñanza. La prioridad de los "niveles" hace difícil potenciar, e incluso preservar, la función pedagógica de la evaluación sumativa. Esta dificultad se pone asimismo de manifiesto en los procesos de evaluación del sistema educativo. Las investigaciones que está poniendo en marcha el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), siendo útiles y necesarias, pueden contribuir, no obstante, a desenfocar las funciones de la evaluación sumativa si se pierde de vista que sus resultados tienen sentido exclusivamente desde el punto de vista del uso social de los mismos. La necesidad de la evaluación del sistema educativo como instrumento de control social de la calidad de la educación y como fuente de información imprescindible para adoptar decisiones de política educativa no debe llevar, en ningún caso, a anular la función pedagógica de la evaluación sumativa, que es igualmente imprescindible desde la perspectiva de la práctica docente.



F. H. CAVA - ANA JUAN

(*) César Coll pertenece al Departamento de Psicología Evolutiva de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universitat de Barcelona (Teléfono de contacto: 93-402 10 46). Elena Martín pertenece al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (Teléfono de contacto: 91-803 19 57).

Referencias bibliográficas

BARBIER, J.-M.: *L'évaluation en formation*. Paris: Presses Universitaires de France [La evaluación en los procesos de formación]. Barcelona: Paidós/M.E.C., 1993].

COLL, C. & MARTÍN, E. (1993): "La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista". En C. Coll et al., *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, pp. 163-183.

HADJI, CH. (1992): *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: Presses Universitaires de France.

NUNZIATI, G. (1990): "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice". *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.

Notas

(1) El análisis que sigue está basado en la regulación establecida por las siguientes normas:

– Orden de 30 de octubre de 1992 por la que se establecen los elementos básicos de los informes de evaluación de las enseñanzas de régimen general reguladas por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación general del Sistema Educativo, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad de los alumnos (B.O.E. de 11 de noviembre de 1992; corrección de errores B.O.E. de 28 de noviembre de 1992).

– Orden de 2 de abril por la que se modifica la Orden de 30 de octubre (B.O.E. de 15 de abril de 1993).

– Orden de 12 de noviembre de 1992 sobre evaluación en Educación Infantil (B.O.E. de 21 de noviembre de 1992).

– Orden de 12 de noviembre de 1992 sobre evaluación en Educación Primaria (B.O.E. de 21 de noviembre de 1992; corrección de errores B.O.E. de 22 de diciembre de 1992).

– Orden de 12 de noviembre de 1992 sobre evaluación en Educación secundaria Obligatoria (B.O.E. de 20 de noviembre de 1992).

– Resolución de 28 de mayo de 1993, de la Secretaría de Estado de Educación, sobre criterios y procedimientos para decidir la promoción y titulación del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria (B.O.E. de 4 de junio de 1993).

– El Consejo Orientador al término de la Educación Secundaria Obligatoria y de los Programas de Garantía Social (Orientaciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica. Marzo de 1994 y enero de 1995).

– Orden de 28 de agosto de 1995 por la que se regula el procedimiento para garantizar el derecho de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato a que su rendimiento escolar sea evaluado conforme a criterios objetivos (B.O.E. de 20 de septiembre de 1995).