

Evaluar el aprendizaje, evaluar la enseñanza

MARIANO MARTIN GORDILLO

La idea de vincular la evaluación del alumno del proceso educativo presupone que esa relación es posible. Ésta, sin embargo, no es una idea que pueda considerarse como aceptada por todos (no lo ha sido históricamente, mis seguramente lo es algo para muchos). De algún modo, el enunciado mismo de esa relación supone un concepto específico sobre lo que debe ser la evaluación y sobre el papel que ha de cumplir en el complejo entramado educativo. Eso digo que ésta es una idea moderna y propia de los nuevos tiempos renovadores en la educación en los que, además del aprendizaje del alumno, la evolución debe tomar como referente al propio proceso de enseñanza. Sin embargo, las concepciones existentes sobre la evaluación son efectivamente diversas, del mismo modo que distintas son también las ideas sobre el proceso educativo en su conjunto.

El carácter problemático del concepto de evaluación se debe seguramente a su lugar central en el proceso educativo. De hecho suelen ser los temas relacionados con la evaluación los que más interés despierta en la formación del profesorado. Pero no sólo son los profesores los que están muy interesados en las cuestiones relativas a la evaluación. Los otros agentes de la comunidad educativa también le atribuye un papel crucial en todo el proceso que se desarrolla en los espacios escolares. Las relaciones entre los tres sectores implicados directamente en el proceso educativo suelen tener en esta cuestión sus más importantes tensiones. De hecho, la evaluación es palabra la de modo muy distinto por los tres y sobre ella surgen frecuentes dudas que, en ocasiones, llegan a suscitar importantes conflictos.

Los **alumnos** percibe en la evolución con preocupación. De hecho, tienden a verla como un veredicto sobre sus capacidades y esfuerzo, con lo que manifiestan ante ella en unos casos miedo (cuando sospecha que tal veredicto les va a condenar) o esperanza (cuando la recibe como premio a sus cualidades). En todo caso, suelen percibe como externo el origen de ese veredicto (lo daban los profesores) así como sus consecuencias (la reacción de los padres). De ahí que sus dudas respecto de la evaluación se planteen comúnmente sobre la objetividad y justicia, que son calificados. Por otra parte, es en la valoración donde los alumnos se replantea en las relaciones con sus profesores. Frecuentemente, sus juicios sobre ellos están referidos a como los consideran evaluando (aprueba mucho, es duro,...).

Los **padres** tendrían ante la evaluación una actitud correspondiente con la de sus hijos. Esperaría que el sistema educativo, tras promover aprendizaje es en ellos, informe sobre sus capacidades y nivel de esfuerzo. Por ello, comparten con los hijos los temores sobre la posibilidad de que la evolución no se lleve a cabo con la necesaria objetividad y justicia. Este será el detonante de los posibles y principales conflictos entre los padres y los profesores. Es frecuente que un mal funcionamiento de las prácticas docentes no provocó protestas y reclamaciones por parte de los padres hasta que no se ven como conectadas con problemas a la hora de la evaluación. En todo caso, en la formación de esta opinión de los padres, que a veces consideran los resultados finales como lo único importante en el proceso educativo, no son inocentes las propias instituciones educativas que durante mucho tiempo han mantenido en la valoración el único cauce de comunicación con las familias.

Por su parte en los **profesores** percibe de formas muy variadas la evaluación. Para algunos de su una desagradable y difícil tarea que llega a afectar a la relación con los alumnos. Para otros, es en la evaluación donde está la base de la autoridad. Esta diversidad de opiniones lleva a una cierta sensación de escepticismo cuando se reflexiona sobre ella, replantea no se muchas veces en que, el como, e incluso, el para que de la valoración. Estas dudas se interiorizado y aislar en las continuas decisiones evaluado horas de los profesores a (sea de evaluar aunque no se sepa responder a estas cuestiones), lo que hace que la evolución sea uno de los factores principales del malestar docente. En ocasiones, los distintos puntos de vista sobre el significado de la población se ponen de manifiesto en las Juntas evaluado las finales, en las que aparecen conflictos entre los profesores en la base de los cuales son encontrarse sus distintas concepciones de la educación. En todo caso, las dudas y conflictos de los profesores a propósito de la evaluación quedan silenciar las en las relaciones con el resto de la comunidad educativa. El profesorado tiene que aparentar ante padres y alumnos una seguridad sobre los procesos evaluado de es que realmente no tiene.

Incluso los centro donde se ha iniciado un proceso de renovación que lleve a la reflexión sobre el valor de las prácticas de enseñanza y aprendizaje tradicionales se observa que es en los momentos en que sean de tomar las decisiones de evolución (las Juntas de valoración) cuando se ponen de manifiesto las principales carencias de aquellas prácticas.

Todo ello supone que la cuestión de la evaluación ocupe un lugar privilegiado en el entramado educativo desde el que se evidencian las características de los modelos y estilos pedagógicos (explícitos, implícitos) propios de cada centro y de cada profesor. Por tanto, si la evolución es el eje de los procesos educativos, será necesariamente a partir de ella como se podrán iniciar los procesos de verdadero cambio. Toda innovaciones que tiene que no contempla desde el principio la reflexión y revisión del papel de elaboración carecen de sentido y servirá tan sólo como un efímero maquillaje de las prácticas pedagógicas tradicionales.

¿Cuál sería la razón por la que la devaluación ocupar este lugar central y definitorio de las concepciones de Educación cerrar interrogación para responder este cuestión ahora que tomar cierta distancia y analizar el papel social e ideológico de los diferentes modelos educativos de nuestra historia reciente y la forma en que se plantea la evaluación in cada uno de ellos. Se puede afirmar que la respuesta que cada profesor, pedagogos filósofo o ciudadano de a la cuestión sobre qué es la evolución revelar su concepción de lo que debe ser la educación y de cuál de ser su función en la Sociedad.

Las funciones de la evaluación

si la evolución ha ocupado un lugar central en los modelos educativos que es porque habitualmente de Estado conectada de forma especialmente directa con las funciones de aquellos en las sociedades correspondientes.

En los sistemas educativos tradicionales la evaluación, más allá de sus funciones específicamente pedagógicas, ha servido de instrumento eficaz para los fines que de la educación esperaban (de forma expresa o implícita) los correspondientes contextos sociales y productivos. Revisando someramente las características generales de los sistemas educativos recientes en España se comprenderá mejor el carácter ``no inocente" de sus correspondientes concepciones acerca de la evaluación. Ello debería llevarnos a comprender la necesidad estratégica de la revisión de los procesos evaluadores por ser la ``clave de bóveda" de los sistemas educativos y, por tanto, el motor de su posible renovación.

Analizaremos a continuación, simplificando y casi caricaturizando, los rasgos principales de los sistemas educativos de nuestra historia reciente: la escuela autoritaria de la dictadura, la renovación que supuso la Ley General de Educación en las postrimerías del franquismo y las nuevas propuestas de la LOGSE.

1.1. La evaluación en la escuela autoritaria

En correspondencia con una sociedad de posguerra se configura un modelo de escuela que no transforma sustancialmente los referentes legales anteriores en educación (Ley Moyano de 1857). La sociedad a que corresponde esta escuela, en la etapa de mayor autoritarismo político en España, tiene un fuerte componente agrario en su proceso productivo y una estructura de población de tipo rural. Si las decisiones políticas están fuertemente centralizadas en este período, lo mismo ocurre con la *organización* educativa, configurándose escuelas absolutamente dependientes de la Administración central sin posibilidades legales de decisiones autónomas. Esta red escolar jerarquizada, que parece reproducir las redes militares y religiosas de aquella sociedad (recuérdese esa imagen de la posguerra del cura, el maestro y el guardia civil como autoridades en los pueblos tiene, sin embargo, una mínima complejidad organizativa. Ello es posible por la escasez de centros (la población no está adecuadamente escolarizada) y resulta necesario para mantener este carácter centralizado.

Los *contenidos* de la educación autoritaria son los saberes que la tradición histórica ha ido constituyendo. Dichos saberes se consideran incuestionables, hasta tal punto que pueden ser expuestos en formato totalmente acabado y unificado. Era la época de las tradicionales enciclopedias que contenían verdades casi tan sagradas como las del catecismo (y de hecho se aprendían del mismo modo). Obviamente, no existen otros contenidos morales que los de la religión católica.

Coherentemente con la naturaleza de los contenidos, la *metodología* (si se puede utilizar en este caso esta palabra) de esta escuela se basa en la transmisión "vertical" del saber. El profesor recibe los saberes en la forma de enciclopedia (no se concede ninguna autonomía al docente), entendiéndose que en los autores del libro de texto está depositada la sabiduría. El profesor debe garantizar que dichos saberes son fielmente (memorísticamente) trasladados a las cabezas de los alumnos, las cuales sin ellos estarían vacías. Esta forma de transmisión del saber muestra paralelismos no casuales con la estructura religiosa del momento (así se comprende mejor la relación recordada entre el cura y el maestro). Las teorías motivacionales que justifican psicológicamente estas metodologías no van más allá de la idea de que "la letra con sangre entra".

En la escuela autoritaria no se utiliza el término *evaluación*, sino que a él le correspondería la idea de calificación en exámenes referidos al aprendizaje memorístico de los saberes transmitidos en la escuela. La forma de estos exámenes es especialmente significativa de la idea de sociedad a que esta escuela corresponde: reválidas, exámenes de grado, pruebas orales ante tribunales inapelables... recuerdan constantemente al alumno que será juzgado con una severidad propia de mayores motivos. Ni que decir tiene que pensar en una evaluación del sistema sería una afrenta a la propia esencia de la escuela autoritaria.

Los **valores** propios de esta escuela (lo que hoy se suele conocer como "currículum oculto") remiten a la reproducción y el aprendizaje de la estructura jerárquica de la sociedad, de la vida y, por supuesto, del saber. Así, se distinguen

en la escuela, y luego en la sociedad, los que saben de los ignorantes y se legitima con ello la "desigualdad natural" de los seres humanos. No obstante, la escuela autoritaria no tiene que cumplir la función de mecanismo de selección social ya que, al ser sólo accesible en sus niveles medios y superiores a las clases privilegiadas, dicha selección es previa a la escuela. Para las clases trabajadoras queda el aprendizaje de las "cuatro reglas" y, eso sí, la asimiladores correspondientes.

Indudablemente, la evaluación como manifestación de la jerarquía es un elemento definitorio de este modelo escolar donde se ponen de manifiesto sus valores.

1.2. La evaluación en la Ley General de Educación

Los cambios económicos y sociales de los años sesenta implican la necesidad de unos cambios correspondientes en el modelo de escuela, en la que se tenderá a generalizar la escolarización (al menos en sus niveles más inferiores). El modelo autoritario se correspondía con una España fundamentalmente agraria que no requería en el proceso productivo de mano de obra cualificada. El analfabetismo era económicamente tolerable y hasta políticamente útil en el viejo orden. Sin embargo, la masiva incorporación de mano de obra al proceso industrial, que se desarrolla en entornos urbanos más complejos implica la necesidad de una cierta formación básica. Incluso parecería conveniente no despreciar la posibilidad de que entre las clases humildes pudieran aparecer individuos capaces y, por tanto, más útiles para la dirección productiva. La aparición en el régimen de una fuerte orientación tecnocrática que moderniza las estructuras de la producción hace que la escuela también tenga que "modernizarse" al hilo de los nuevos tiempos desarrollistas. Sin embargo, esa modernización de la escuela que la Ley General de Educación propugna nunca se llevará a efecto de forma completa al no abordarse la correspondiente reforma organizativa y conservarse la estructura centralizada anterior. La Ley General de Educación es saludada, incluso por sectores antifranquistas (especialmente con el paso del tiempo), como un marco legal avanzado para un cambio importante en la educación.

Sin embargo, la conservación de un modelo organizativo no democrático y centralizado hace que en la aplicación práctica de la ley no se desarrollen todos sus aspectos positivos. Como no podía ser menos en un régimen autoritario agonizante, la **organización** educativa sigue estando centralizada y dirigida desde instancias extensas al centro educativo, al que se concibe como dependiente de la Administración. Esto hace que los profesores no sientan como propias las innovaciones propuestas en una ley que no leen y en cuyo desarrollo no participan, y que en muchas ocasiones las reformas previstas no lleguen efectivamente a las prácticas de las aulas.

La fuente de los *contenidos* que se enseñan en el modelo educativo de la reforma de los setenta ya no van a ser los viejos saberes y valores tradicionales, sino los resultados de las ciencias modernas que se conciben como neutras. Es paradigmático el radical cambio en los contenidos curriculares que se produce en la modernización educativa de los años setenta. Se habla de matemáticas modernas frente a las tradicionales (se pasa de los problemas de la contabilidad agraria - costales, cabezas de ganado, hectáreas de huertos, etc- a las "casi incomprendibles" teorías de conjuntos). En todo caso, la decisión sobre los contenidos viene prescrita en los programas oficiales del Ministerio. No se concibe la autonomía de los centros y de los profesores a la hora de establecer qué enseñar. En este sentido, la reforma de los setenta mantiene la concepción de la escuela dependiente y conserva una idea jerarquizada (ahora con la justificación positivista) del saber. Por otra parte, en los programas se manifiestan los primeros

esbozos de justificación psicológica de las fuentes del currículo. Son muy exitosas, por un lado, las teorías motivacionales conductistas (premios mejor que castigos) y la psicología evolutiva piagetiana.

La orientación científicista de los programas hace que se consideren eficaces para la adquisición de los saberes algunas innovaciones **metodológicas** coherentes con las orientaciones psicológicas antes citadas. El Ministerio recomienda, y las editoriales diseñan, diversas actividades de apoyo al aprendizaje. Así surgen las famosas fichas de actividades que, si bien podían estar bien concebidas, no tuvieron el éxito previsto seguramente porque el profesor no había participado en su diseño. Las revisiones metodológicas suelen quedar, más bien, en los documentos administrativos de la programación de las enseñanzas (donde se incluyen objetivos genéricos, específicos y operativos,...) sin que estas innovaciones terminológicas tengan, por lo general, más incidencia práctica que la superación de los cursos de los ICE. y la aprobación administrativa de las programaciones. Nuevamente vemos que la estructura organizativa de transmisión vertical del saber, aún presente en este modelo, impide incluso el desarrollo de sus aspectos más positivos. Como reacción, entre los sectores más progresistas del profesorado aparecen los primeros movimientos de renovación pedagógica que, de modo independiente, comienzan a aplicar prácticas innovadoras en las aulas.

La *evaluación* es el aspecto en el que con más fuerza se detectan las contradicciones de la renovación del setenta. Normativamente se introduce un concepto tan innovador como el de la famosa y malentendida evaluación continua. Esta idea tendrá como referente la concepción de que la evaluación debe estar continuamente presente en los procesos de enseñanza y aprendizaje (aunque entonces no se utilizaba esta terminología). Sin embargo, es aplicada de modo muy distinto: frecuentemente evaluación continua vendrá a significar la multiplicación de exámenes (del adusto examen de grado se pasa a los más "modernos" controles semanales). También la idea de que siempre (continuamente) es posible examinar de toda la materia: lo estudiado memorísticamente en Noviembre podrá ser preguntado de nuevo en Mayo con la coartada de que "lo dice la ley". Cuando estas prácticas se llevan a cabo la memoria episódica de los sufridos alumnos es duramente torturada. Asimismo, con la idea positivista de la científicidad del proceso educativo surgen las primeras "pruebas objetivas" Serían instrumentos bien diseñados, remedo de los modernos tests científicos, que permitirían supuestamente averiguar de forma precisa "cuánto" sabe el alumno. La evaluación maneja, por tanto, escalas cuantitativas (parece que en la evaluación persiste la vieja idea de la matemática de la contabilidad agraria con un cierto barniz estadístico medias, campanas de Gauss, etc-). Por otra parte, la evaluación sigue siendo vertical y unidireccional (del profesor hacia los alumnos). El sistema escolar no se evalúa y si en alguna ocasión se hace es siempre por agentes externos al mismo. La llegada de la Inspección a tal fin sería temida. Cuando la inspección evalúa negativamente una práctica docente, el alumno recibiría una doble amonestación: la del profesor directamente y la que transitivamente le llegaría desde la Inspección.

Los *valores* inherentes a este modelo escolar (que por cierto sigue siendo practicado con algunos matices en la actualidad) son los propios de la modernización tecnocrática que la fase desarrollista persigue en la sociedad. Para ello la idea de la neutralidad e importancia de las ciencias modernas, tras la oscurantista etapa, anterior, confiere al sistema educativo un carácter de mayor rigor aparente, lo que le legitima para cumplir otras funciones ligadas al proceso productivo (Apple, 1979). En primer lugar, la selección social otras veces expresada en términos de "derecho a la movilidad en la escala social"), en segundo, la legitimación de la desigualdad y de los estamentos sociales, que ahora no va a apoyarse en privilegio)s heredados sino en las diferencias de las capacidades y el

esfuerzo de, los individuos. La nota de los alumnos, se convierte en la coartada de la selección social (Gimeno Sacristán, 1992). De la tosca afirmación iusnaturalista de que "siempre hubo ricos y pobres" se pasaría a la defensa del mérito y de la capacidad personal como criterios de legitimación de la división social. De este modo, las clases sociales estarían formadas no por quienes, por sangre, pertenecían a ellas, sino por quienes fueron seleccionados para merecerlo en función de sus aptitudes. Así el darwinismo social (también pretendidamente "científico" desde premisas positivistas) tiene en el sistema educativo, especialmente a través de la evaluación, su instrumento principal de actuación. La escuela adopta la función de filtro de los individuos para la ulterior incorporación al proceso productivo.

Por otra parte, con el predominio de la idea de neutralidad científica se da todavía, curiosamente, una dependencia axiológica de la moral católica, ya que la pluralidad de valores que la democracia comporta aún no está presente. Los valores dominantes, si acaso, son los de la eficacia, la sumisión y la tenacidad. Pero las actitudes no tendrán en la evaluación más que un lugar secundario en el boletín de calificaciones.

1.3. La evaluación en la LOGSE

Entre otras novedades que incorpora la primera Ley democrática de Ordenación del Sistema Educativo en nuestro país cobra una singular relevancia la organización de los Centros educativos a los que se reconoce un alto nivel de autonomía en la organización del currículo. La LODE, al definir la inserción del centro educativo en su contexto social a través de la participación de la comunidad educativa en él, ya prefiguraba un centro más autónomo. Esta mayor autonomía de los centros en la nueva ordenación educativa se pone de relieve en la responsabilidad que la ley les confiere en la organización de los proyectos educativo y curricular. Si efectivamente se hace real esta autonomía de los centros, el éxito o fracaso de las innovaciones que la Ley sugiere no podrán atribuirse únicamente a ella (o a la Administración educativa) sino que en ellas tendrá una notable responsabilidad cada centro al tener autonomía para la organización de sus actividades. Teniendo en cuenta que las principales deficiencias de la aplicación de la Ley General de Educación, que condujeron a su relativo fracaso, eran debidas a la estructura vertical de la organización educativa y a la falta de autonomía de los centros y de los profesores para tomar decisiones, cabe esperar que en la aplicación de la LOGSE (si es que efectivamente los centros reciben y asumen esa autonomía) tales dificultades podrán estar subsanadas.

En los centros escolares frecuentemente se percibe la implantación de la LOGSE desde la lógica vertical y dependiente a que el anterior modelo nos tenía acostumbrados. Eso provoca, a veces, rechazos al asociar los contenidos legales de esa ley con la administración educativa, que sería percibida aún como una autoridad extrema e impositora. Esta concepción perdería de vista que la autoría de la citada ley está en la representación democrática de los ciudadanos (el parlamento) y que la oposición a la misma sólo tiene sentido, por tanto, desde planteamientos sociopolíticos.

Las novedades que el nuevo sistema educativo supone para los distintos elementos del currículo son conocidas: la afirmación explícita de los objetivos educativos como desarrollo de las diversas capacidades de los alumnos y no sólo como la transmisión-adquisición de los saberes; la afirmación de la pluralidad de fuentes del currículo: epistemológicas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas; la pluralidad de contenidos que se enseñarán y aprenderán: conceptos, procedimientos y actitudes; la incorporación de los valores como contenidos educativos de la misma

importancia que los demás en las áreas y en los temas transversales; la concepción unitaria de los procesos de enseñanza y aprendizaje; la idea del aprendizaje significativo como eje para articular las distintas metodologías que se pueden poner en marcha... Todas estas son innovaciones que los documentos sobre la reforma educativa plantean y que difieren notablemente de los modelos educativos anteriores.

Por lo que respecta a la evaluación, también en la LOGSE cumple una misión coherente con el resto de los elementos del currículo. Se define como "continua e integradora" (artículo 22) y "aplicada a los alumnos, al profesorado, a los centros, a los procesos educativos a la propia administración" (artículo 62), dejando una notable autonomía a los equipos docentes y a los centros para establecer las características precisas de la evaluación continua. El planteamiento de la evaluación como integradora hace que deba tomar como referente fundamental los objetivos educativos fijados en el proyecto curricular del centro. Más adelante, se precisarán más las novedades sobre la evaluación que el nuevo modelo supone. En todo caso, vuelve a quedar patente la preeminencia de la evaluación como elemento central en el currículo en el nuevo sistema educativo.

En cuanto a los valores asociados y el papel social que el nuevo modelo educativo pueda efectivamente cumplir apenas afirmaremos nada. Antes de su aplicación se oyen numerosas voces que, desde planteamientos opuestos pero en ocasiones con cierta coincidencia, diagnostican los componentes ideológicos que la ley lleva incorporados. Una única reflexión al respecto. Esta es la primera vez que una ley educativa puede suscitar notables controversias: es la primera ley elaborada en democracia, y la controversia pública sólo es posible en sociedades libres. Valorar la importancia de la primera reforma democrática de la educación comporta asumir que quizá la responsabilidad de su éxito o fracaso no sea ajena al grado de compromiso con su trabajo que los profesionales de la educación quieran asumir. Probablemente, la toma de conciencia sobre lo que se hace permita que la función social de la escuela no tenga que ser necesariamente un medio de reproducción de los valores dominantes de segregación social sino, tal vez, algo conscientemente decidido y asumido. No se trata de obviar la posible presencia implícita de esa función de reproducción social en la nueva ley educativa: son muchos los autores que muy lúcidamente la han puesto de manifiesto. Pero, en todo caso, se trata de reivindicar una lectura progresista de la ley para, en la práctica, intentar la superación de esa función reproductora de la escuela. Muy especialmente, parece necesario que la crítica desde planteamientos progresistas quede muy precisamente delineada para que no sirva de coartada a quienes también critican la LOGSE desde la más reaccionaria añoranza de los modelos educativos autoritarios anteriores a ella.

En los tres sistemas educativos expuestos la evaluación parece ser un elemento principal del proceso, justamente aquél que resume coherentemente todos los demás y desde el que se pueden diagnosticar los valores educativos de cada tipo de escuela y su función social. Comprender los distintos significados de las prácticas evaluadoras, casi nunca inocentes, puede dar lugar a la reflexión sobre las necesidades y posibilidades del cambio educativo. Por ello, la revisión consciente de la evaluación es la premisa de cualquier innovación educativa que realmente pretenda ir más allá de la reproducción de lo que la tradición nos ha dejado.

2) De las prácticas tradicionales al nuevo concepto de evaluación

Parece conveniente ahora reflexionar sobre las prácticas evaluadoras efectivas en la realidad educativa actual a fin de mostrar las concepciones a que responden. Intentaríamos resumir las características de la evaluación -habitual en los centros

escolares antes de la aplicación de la LOGSE, teniendo en cuenta siempre que toda caracterización general oculta otras prácticas que, si bien han sido minoritarias, han cobrado fuerza en muchos centros desde antes de la reforma educativa. En todo caso, estas prácticas innovadoras probablemente queden esquemáticamente recogidas en la concepción de la evaluación que de la LOGSE se deriva y con la que compararemos las concepciones heredadas de la evaluación. En esta caracterización general de la realidad evaluadora no apreciaremos si se corresponde fielmente con el marco legal de 1970 o si quedan en ella residuos autoritarios. Resumiremos esta actitud sobre la evaluación como la propia de la concepción heredada que en líneas generales sería más irreflexiva que el concepto de evaluación que desde la LOGSE se podría perfilar.

Esta comparación entre la concepción heredada de la evaluación y la innovadora se hará partiendo de los elementos que entendemos esenciales en todo proceso evaluador (y, por tanto, en todo proceso educativo):

el objeto (¿a quién se evalúa?), el sujeto (¿quién evalúa?), los contenidos (¿qué se evalúa?), los métodos (¿cómo se evalúa?) y las finalidades de la evaluación (¿para qué se evalúa?).

La evaluación en las prácticas tradicionales sólo tiene un *objeto* la calificación del alumno. De hecho el sentido que el término evaluación tiene parece remitir exclusivamente a la valoración del grado en que el alumno ha adquirido los conceptos que en el aula se han transmitido. Cuando se habla de reuniones de evaluación se tiene la idea de que el destinatario de los juicios y decisiones que en ellas se adoptan es precisamente el alumno. Por ello la entrada de los alumnos en las reuniones de evaluación es percibida por muchos profesores como un absurdo ("¿qué van a hacer allí si son ellos los evaluados?") incluso como un peligro (pueden querer evaluar la tarea del profesor). Indudablemente esta situación en la que el alumno es el único destinatario de la evaluación corresponde a la lógica educativa vertical que anteriormente se ha considerado como propia de los modelos educativos autoritarios.

La LOGSE apuesta por una idea algo más compleja: se entiende que los procesos de enseñanza y aprendizaje están íntimamente (dialécticamente) conectados y que ninguno de ellos, ni los sistemas de enseñanza que se diseñan ni los aprendizajes que los alumnos llevan a cabo, puede ser considerado independientemente del otro (en la doble función de causa y efecto). Por ello la evaluación no podrá tener un único destinatario. Evaluar al alumno remitirá necesariamente a la evaluación del proceso educativo. Realmente esto siempre ha sido así en educación. ¿Alguien podría afirmar seriamente que un fracaso mayoritario de los alumnos en un examen no significa inmediatamente un fracaso de los sistemas que el profesor ha puesto en marcha para el aprendizaje y la evaluación de los contenidos?, la novedad ahora reside más bien en el hecho de que se debe tomar conciencia de esta situación. La evaluación, ya desde su diseño, debe tener presente este doble destinatario: el aprendizaje del alumno y los procesos de enseñanza.

Correspondiéndose con la univocidad del objeto de la evaluación en la concepción heredada se da también un protagonismo del profesor como único sujeto de la evaluación. ¿Quién podrá evaluar mejor que el especialista de las materias los avances de quienes las aprenden?. Indudablemente este planteamiento según el cual la legitimación de la función evaluadora reside en el carácter de especialista del profesor responde a una lógica claramente positivista: los saberes están repartidos por las distintas ciencias, que se conciben como incomunicadas entre sí, y los responsables de su transmisión y del control de su aprendizaje deben ser los especialistas de las mismas. Esta lógica, cuya génesis y vinculación con el proceso

educativo sería prolijo estudiar ahora, lleva necesariamente a la idea de que ese "especialista" no puede desempeñar en el proceso educativo funciones que no sean las propias de su especialidad. Así, se considera que no se tiene formación para desempeñar la función tutorial y que no se tiene formación para evaluar capacidades y actitudes de los alumnos (llegándose a reclamar a la presencia para esa evaluación técnica de los "especialistas del ramo": los psicólogos). Toda esta apariencia científicista de la legitimación del proceso evaluador sigue respondiendo a la citada concepción vertical de la educación. Así, la única evaluación externa que se aceptaría sería la legitimada por la existencia de especialistas de mayor nivel que el profesor. En su caso, la Inspección podrá cumplir esta función, pero frecuentemente los profesores no confían en ella porque últimamente parece perder de vista su especialización científica para pasar a encargarse de cuestiones más burocráticas o, peor aún de difusión de las novedades pedagógicas. Suele ser la Universidad "madre de todos los saberes", la que entre los profesores defensores de la legitimación por la especialización sigue cumpliendo la función del control externo. Por ello, preocupan los resultados de selectividad y agrada, las pocas veces que se da, la felicitación de los profesores universitarios por el "buen nivel" de los alumnos de un centro o de un profesor.

Frente a esta consideración vertical y unívoca del sujeto de la evaluación, la LOGSE propondrá un planteamiento más plural. De un lado serían más los agentes que deberían evaluar el sistema y, por otro, más diversas sus funciones. Los propios profesores mantienen una responsabilidad crucial en la evaluación, pero ahora no sólo de los progresos educativos de los alumnos sino de los propios procesos pedagógicos puestos en marcha para facilitar el aprendizaje de aquellos. Se va abriendo camino con fuerza una nueva consideración del profesional de la educación que suele definirse como un investigador (Stenhouse, 1981) o como un intelectual crítico de las prácticas educativas. La idea es que el profesor tenga un mayor grado de conciencia sobre lo que hace. En esta misma idea de cobrar conciencia de lo que se hace, el alumno como protagonista de la educación también debería participar en el proceso de evaluación, especialmente en la forma de autoevaluación, horizonte educativo hacia el que se dirigirían los procesos educativos que buscan la efectiva autonomía y capacidad crítica del alumno. A otro nivel, la comunidad educativa en su conjunto debería participar también en la evaluación, si no en los niveles técnicos inferiores, si en la valoración general del desarrollo del Proyecto Educativo del Centro. La LODE consagra la participación democrática en la dirección de la escuela por parte de toda la comunidad educativa. Pero en todo caso, los centros que intenten mantener un carácter más cerrado y técnico (propio de los "profesionales") de todos los procesos de evaluación, se encontrarán a medio plazo con que la renuncia a conocer la valoración que su entorno social hace sobre su funcionamiento les será tremendamente negativa. Si padres y alumnos no perciben el centro como abierto y no conocen sus cualidades podrán en un futuro próximo dirigirse a otro que les inspire mayor confianza. La menor demanda y la mayor oferta que el descenso de la natalidad suponen favorecerá la "competencia" entre los centros. De asumir o no la autonomía y el carácter abierto de los mismos puede depender, en buena medida, su futuro. En cuanto a los contenidos de la evaluación, la lógica positivista de la concepción heredada supone que los referentes de la evaluación deberán ser los contenidos de las ciencias que en las aulas se enseñan. Estos contenidos tienen, por tanto, un carácter predominantemente conceptual debido a que, en la transmisión de los saberes de las ciencias, se suele simplificar el propio proceso de desarrollo de las mismas (Popkewitz, 1977). Las ciencias quedan así reducidas a un corpus axiomático de gran coherencia deductiva y formal pero de escasa relación con la realidad que tratan de comprender y con los procesos históricos en que se originaron. Multitud de ejemplos de esta situación se pueden encontrar: en Física, la capacidad para enunciar y extraer consecuencias matemáticas de los axiomas de la mecánica, ignorando a la vez el contexto en que aparecieron y manteniendo una

cosmovisión aristotélica; en Biología, los notables conocimientos genéticos y de biología molecular, junto a una idea, en el mejor de los casos, lamarckiana de la evolución... Si puede hablarse de contenidos no conceptuales en las enseñanzas que la concepción heredada promueve suele ser en referencia al aprendizaje de la resolución de problemas propios de cada disciplina (demostración de teoremas en Física y Matemáticas, ajuste de reacciones en Química, análisis sintácticos en Lengua, etc). En todo caso, estos problemas no suelen referirse a una realidad cercana al alumno sino que están dirigidos a aprender el paradigma de cada ciencia (Kuhn, 1970). Con ello, lo que se aprende no va más allá de una serie de rutinas mecanizadas y estériles fuera de su contexto inmediato de aplicación. Consiguientemente, la evaluación tradicional se hará sobre esos tipos de contenidos: al lado de preguntas teóricas en los exámenes, habrá ejercicios prácticos sobre problemas tipo transmitidos en clases anteriores por el profesor a sus alumnos.

Frente a esta concepción fuertemente positivista de los contenidos de la evaluación la LOGSE abriría la posibilidad (la efectiva realidad de su desarrollo está por ver) de una concepción distinta de los contenidos de la educación. En primer lugar, el fin de la educación no se define como la transmisión de unos contenidos sino como el desarrollo de las capacidades a que se refieren los objetivos generales. Por tanto, el principal referente de la evaluación no van a ser ya los contenidos de las áreas, sino que éstos se conciben como medios para desarrollar aquellas capacidades. De otro lado, los mismos contenidos de las áreas no se reducen a los componentes conceptuales propios de las ciencias sino que se articulan partiendo además de las otras fuentes del currículo (psicológicas y pedagógicas) y se configuran también por referencia a las prácticas (procedimientos) y a los valores (actitudes). La evaluación no se podrá reducir ahora a pruebas en las que se demuestre el dominio o no de ciertos conceptos disciplinares o de ciertas rutinas para la resolución de problemas, sino que necesariamente deberá ser más plural y compleja para recoger todos los elementos del currículo. Indudablemente, esta mayor complejidad de los contenidos del currículo supone la puesta en marcha de diseños más diversos de aprendizaje. Estos diseños habrán de ser también evaluados.

Por lo que hace a los instrumentos y métodos de la evaluación, las prácticas tradicionales mantienen una gran coherencia respecto de su consideración de los contenidos y la forma en que han de ser enseñados (Santos Guerra, 1988). Si de lo que se trata es de conocer el grado en que se dominan los conocimientos y las destrezas de resolución de problemas, la evaluación tendrá lógicamente una expresión, y consiguientemente una definición, cuantitativa. La valoración cuantitativa del grado de adquisición de esos conocimientos es para la concepción tradicional la forma que adopta la evaluación. Si los contenidos educativos son sólo conceptuales en esta orientación, la evaluación de los mismos será unidimensional ("se saben o no se saben"). De ahí la aparición y el obsesivo manejo de escalas y situaciones tan absurdas como la de profesores que se sienten presos de una nota en un examen a la hora de decidir la promoción o no de un alumno en una evaluación final. El lenguaje educativo está tan contaminado por la concepción cuantitativa de la evaluación que frecuentemente resulta difícil pensar siquiera en una lógica evaluadora que no contemple las tradicionales ideas de aprobado y suspenso (las cuales responderían, como se ha explicado más arriba, a planteamientos punitivos o selectivos de la función de la educación). Consiguientemente, los instrumentos principales de esta evaluación cuantitativa habrán de ser pruebas y exámenes que permitan justificar "objetivamente" la calificación. Por otro lado, el momento en que la evaluación se produce debe ser, lógicamente, al final del proceso de "transmisión" de los saberes. Si el único instrumento evaluador ha de ser el examen no parecería muy lógico aplicarlo antes de terminar de "dar la materia". Curiosamente este carácter terminal de la evaluación, que de otro lado impide la rectificación de los aprendizajes y deja sólo

la posibilidad de la recuperación (la segunda oportunidad de los reprobos), incumple la propia normativa legal anterior que definía la evaluación como continua. Dicha normativa ha de ser efectivamente incumplida (o tergiversada) porque la evaluación continua es solidaria con una concepción dialéctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje y no con aquella, presente en las prácticas habituales y que la legislación aceptaba, según la cual educar es transmitir saberes.

La LOGSE propone una evaluación de carácter más complejo: si en las capacidades se asientan los referentes principales de la evaluación, aunque ésta se haga desde las distintas áreas, no es posible que la misma se lleve a cabo según escalas cuantitativas. El propio carácter de las capacidades y la pluralidad de los contenidos que se diseñan para el desarrollo de aquéllas, entre los cuales están los contenidos actitudinales, requiere una evaluación de tipo cualitativo. No parece posible valorar cuantitativamente si un alumno es capaz de "participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes" (y este es uno de los objetivos educativos de la Educación Secundaria Obligatoria), ni el acierto de los métodos pedagógicos diseñados a tal fin. Por tanto, la evaluación desde la LOGSE será pluridimensional según el tipo de contenidos de que se trate. Y se realizará, si es que ha de tener la función educativa que la ley lo confiere, durante el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, la evaluación servirá para cobrar conciencia de lo que está ocurriendo en dicho proceso y contribuir a su mejora. Los instrumentos de evaluación que los centros, las áreas y los profesores han de diseñar serán ahora necesariamente plurales. Registros de observación en el aula, revisión de trabajos y cuadernos, pruebas, protocolos para la autoevaluación... serán, entre otros muchos, los instrumentos que, en cada situación, pueden servir para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y, con ellos, de los diseños curriculares.

Todo lo anterior tiene sentido en cada uno de los dos modelos evaluadores si se tienen en cuenta las finalidades que cumple la evaluación en cada sistema educativo, las cuales están particularmente ligadas a la propia función que cada modelo tiene en su correspondiente contexto social, ya sea como legitimación ideológica, ya sea por su vinculación material a los procesos productivos.

Por lo que a la práctica tradicional, la evaluación es concebida en ella con un carácter predominantemente sumativo. Existen unos hitos evaluadores cruciales que establecen de forma precisa la marcha (positiva o negativa) del progreso de los alumnos en la adquisición de los saberes. Épocas de exámenes, fechas de evaluación, entregas de notas finales, días de selectividad..., marcan de modo crucial la vida escolar. Los resultados que en esos momentos se producen no permiten la mejora en el proceso continuo de educación y, si acaso, sólo queda la posibilidad de intentarlo de nuevo (recuperar la evaluación, volver en septiembre o repetir). Nuestro lenguaje educativo vuelve a evidenciar estos conceptos: hablamos de primera evaluación para referirnos al primer trimestre del curso, se "recupera una evaluación" en lugar del aprendizaje de los contenidos previstos para ese período... La evaluación sumativa se ha convertido, así, en la única finalidad de todo el proceso pervirtiendo el papel de la evaluación como instrumento para detectar las dificultades y contribuir a su solución, Los centros escolares se convertirían, de este modo, en lugares donde entran alumnos (que habitualmente "llegan con mala base") a los que se les proporciona la posibilidad de aprender ciertos saberes sobre los que serán, evaluados en repetidas ocasiones. La atribución causal de los fallos del proceso nunca toma como referente el propio sistema en coherencia contra preeminencia y monopolio de la función evaluadora en el mismo. De esta forma los centros, y los profesores, adoptarían en primer lugar el papel de "diagnosticadores" de las deficiencias en las capacidades ("naturales" o de "mala base") con que los alumnos entran en los centros. Posteriormente, aplicarían las mismas "recetas" (programas de las asignaturas) a todos ellos, independientemente de los "diagnósticos" diferenciados. Al final del

proceso, observan que sus "pronósticos" se cumplieron: quien "llegó mal" salió igual y quien "sale bien" es porque llega bien. El paralelismo de esta imagen con la función terapéutica del médico (entendiendo al alumno como "paciente") debería llevarnos a la curiosa situación de un médico que diagnóstica el estado de sus pacientes, les aplica a todos la misma medicina y observa que los que tenían enfermedades leves se curan los que las tenían graves se mueren. Es evidente que todos evitaríamos, si pudiéramos, ir a la consulta de tal "profesional". La sociedad a que corresponde este caricaturizado esquema educativo no puede elegir: ha de sufrirlo. Y ello por que el mismo tiene una función crucial: la de la selección y la legitimación técnicoeducativa de la desigualdad social en el marco del proceso productivo industrial. Si ésta es la situación real, la toma de partido en defensa del modelo anterior frente a la LOGSE ya no tiene la inocencia de una valoración técnica, sino que comporta planteamientos morales y políticos que si no son más explícitos es porque perderían su papel de discurso dominante contra la reforma entre el profesorado, y desde él hacia la sociedad.

Los fines de la evaluación que la LOGSE establece parece que podrían cambiar tan rutinario y negativo papel del sistema educativo. La propuesta legal iría en la línea de una concepción formativa de la evaluación, entendiendo que forma parte del proceso de aprendizaje y que su función en él es la de contribuir a su mejora. Por un lado, la evaluación del alumno, especialmente como autoevaluación, aclarará los aspectos en los que ha de mejorar. Pero, simultáneamente, la revisión del proceso de enseñanza permitirá facilitar aquella mejora y alcanzar los objetivos fijados. Éstos no se conciben como un referente para la selección y segregación social, sino como las capacidades que permitirían a todos los ciudadanos "conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad" (LOGSE, Preámbulo). La integración y la participación social en democracia son los fines explícitos de la educación y, por tanto, aquello a lo que la evaluación debe contribuir. Que el sistema educativo, y la evaluación en él, siga cumpliendo funciones espurias y mantenga el papel selectivo anterior puede depender, al menos en parte, de la actitud que adopten en el futuro sus principales agentes.

3) Hacia una definición en el centro educativo de la evaluación del aprendizaje y de la enseñanza

Si la evaluación es el elemento crucial en la definición de los modelos educativos, y por tanto, el posible motor del cambio en los mismos, los acuerdos sobre qué, cómo y cuándo evaluar en los proyectos curriculares de los centros deberían tener presente esta situación estratégica (Santos Guerra, 1993). Por ello, es preciso, a nuestro juicio, que su definición y el diseño de sus instrumentos partan de una serie de condiciones básicas que recogen el sentido renovador que hemos defendido para la evaluación y son, a la vez, coherentes con el papel que la nueva legislación le atribuye.

-La evaluación debe estar siempre *referida a las capacidades* definidas en los objetivos generales. Ellas deben ser el fin de todas las acciones educativas y, consiguientemente, el referente de la evaluación, tanto en el proceso continuo como al final del curso. Este cambio es uno de los más importantes respecto del modelo tradicional, pero a la vez uno de los más difíciles. Los hábitos positivistas que hacen que el referente de la evaluación no vaya más

allá de los contenidos de los programas de cada asignatura están fuertemente arraigados en las prácticas de los profesores y su cambio supone, para muchos, una ruptura muy costosa. Sólo cuando se entiende que esas capacidades deben ser efectivamente los fines de la acción educativa se está en disposición de considerar a los contenidos de las disciplinas como medios para lograrlos.

-El instrumento evaluador habrá de ser susceptible de *recoger los tres tipos de contenidos* conceptos, procedimientos y actitudes, de una manera integrada. Asimismo se deberá tener presente el peligro evidente, por los hábitos tradicionales, de considerar a los contenidos conceptuales como prioritarios (los que darían lugar a la verdadera calificación), relegándose los otros, y especialmente a los actitudinales, a un papel subsidiario y con una evaluación separada. Recuérdese la evaluación de actitudes de los boletines tradicionales que frecuentemente se asimilaban a la calificación de modo automático. Por otra parte, de obrar así no sería posible que la evaluación fuera verdaderamente referida a los objetivos generales por cuanto éstos remiten de forma muy directa a aspectos procedimentales y actitudinales.

-La evaluación debería ser *coherente con las metodologías* propugnadas en el proyecto curricular. Por ejemplo, si tras poner en marcha metodologías de trabajo en grupo la evaluación se va a apoyar en pruebas escritas de carácter individual no sería posible evaluar los contenidos efectivamente trabajados en el aula ¿cómo la prueba escrita va a reflejar la capacidad de un alumno para organizar su trabajo en el grupo y construir información conjunta que es lo que, en su caso, se ha aprendido?). Desgraciadamente los previsibles malos resultados en la prueba escrita (basada en contenidos conceptuales) nunca se atribuyen a la inconveniencia de ésta, que sigue manteniendo el carácter de detector infalible de la verdad educativa, sino más frecuentemente a la inconveniencia de aquellos procedimientos que, curiosamente, seguirían fielmente el mandato legal de desarrollar ciertas capacidades.

-Si se pretende que la evaluación sirva para valorar los procesos de enseñanza y no sólo los aprendizajes de los alumnos (como si éstos pudieran ser independientes de la oportunidad de aquellos), el instrumento evaluador que lleve a la elaboración de los informes ha de ser *común* a las distintas áreas. Si se utilizaran distintos instrumentos evaluadores que mantuvieran hasta la elaboración de informes la especificidad disciplinar se seguiría preso de la ilusión positivista que antes hemos denunciado. Por proceder de este modo, en los hábitos tradicionales de evaluación conviven valoraciones sobre un mismo alumno en ocasiones absolutamente contradictorias sobre los mismos aspectos ("trabaja en la asignatura", por ejemplo), aceptándose que el alumno puede transformarse de una asignatura a otra de modo radical. El uso de instrumentos comunes de evaluación (referidos a las mismas capacidades generales que no pueden ser repartidas entre las áreas) permitirá, al comparar los resultados de las áreas, analizar el modo en que cada una de ellas está contribuyendo efectivamente a la formación del alumno.

-Si el instrumento debe tener un carácter común no por ello ha de ser rígido y condicionar definitivamente las prácticas evaluadoras cotidianas. La uniformidad estaría más bien dirigida a poder elaborar informes de evaluación coherentes. Por lo demás, el informe de evaluación común debe tener la suficiente *flexibilidad* como para ser utilizado desde las distintas prácticas de evaluación de los profesores. No sólo eso: si efectivamente ese

diseño es flexible y fértil, orientará nuevas posibilidades de evaluación que en primera instancia no se habrían previsto desde cada área.

- Es evidente por todo lo dicho que el instrumento de evaluación que proponemos debe tener un *carácter cualitativo*. Antes hemos explicado que las novedades curriculares que la LOGSE supone no deben ser evaluadas mediante procedimientos cuantitativos y unidimensionales. Sin embargo, esta necesidad de que los informes de evaluación tengan carácter cualitativo tiene un riesgo: si los informes son cualitativos pueden no ser susceptibles de análisis que permitan extraer conclusiones, más allá de las meras intuiciones, sobre el valor de los procesos de enseñanza. Todos somos conscientes de las grandes dificultades de sintetizar una diversidad de elementos en los que no se han definido previamente parámetros de análisis. De otro lado, los informes cualitativos, de indudable interés para cada alumno y cada familia, pueden, por ser efímeros, no ser utilizables para el análisis del progreso general de un alumno en el centro e incluso, por su heterogeneidad, podrán conducir a insuficiencias de tratamiento de la información cuando el alumno pasa de un curso a otro (y por tanto cambian los profesores) o se cambia de centro. Ante estos riesgos, en ocasiones se considera que lo "objetivo" es la calificación de las áreas y que los informes cualitativos son observaciones añadidas a la misma. Esta situación pervertiría los planteamientos evaluadores de la LOGSE y nos devolvería a la tradicional evaluación cuantitativa. El reto es diseñar un instrumento evaluador, y un modelo de informe, que sea capaz de aunar los elementos cualitativos que lo constituirían con un ulterior tratamiento cuantitativo, incluso estadístico, que permitiera extraer conclusiones generales y conservar adecuadamente los datos por medios informáticos. Se trataría de aunar una evaluación inenudablemente cualitativa con un análisis cuantitativo de la misma, sin caer en la trampa de recurrir a las tradicionales notas. En Asturias ya se ha llevado a cabo con éxito alguna experiencia de definición de indicadores cualitativos (prescindiendo de "notas") con análisis cuantitativo posterior de la frecuencia de su uso para la evaluación del alumno y del proceso de enseñanza.

-Por último, el diseño de la evaluación debe *permitir la metaevaluación*. De los resultados de su aplicación debería ser fácil hacer las correspondientes revisiones en el instrumento de evaluación sin que por ello sea necesario desecharlo totalmente. De la revisión del modelo de evaluación puede surgir su perfeccionamiento, cosa que no ocurrirá si por su rigidez la única alternativa ante las insuficiencias que presente sea sustituirlo por otro.

| | Concepción tradicional | Concepción de la LOGSE |
|--|---|---|
| OBJETO DE LA EVALUACIÓN ¿ A quién enseñar? | La evaluación está diseñada para conocer los avances de los alumnos en el aprendizaje de las materias | Alumno Procesos de enseñanza |
| SUJETO DE LA EVALUACIÓN ¿Quién evalúa? | Profesores: Cómo especialistas de las áreas pueden evaluar los aprendizajes de los contenidos Inspección: Superespecialista que evalúa al especialista (Concepción positivista del proceso educativo. Ausencia de autoevaluación. La comunidad educativa no evalúa) | Profesor: Evaluación del alumno y de los procesos de enseñanza (investigador) Alumno: Autoevaluación Comunidad educativa: Evaluación del PEC y de algunos aspectos del PCC (Participación democrática) Administración: Evaluación externa |
| CONTENIDOS DE LA EVALUACIÓN ¿Qué evaluar? | Los conceptos de las diversas materias que se entienden como independientes entre sí La aplicación de los conceptos a la solución de problemas internos de cada disciplina (adquisición de rutinas) | Logro de los objetivos generales Contenidos curriculares de las áreas y transversales: conceptos, procedimientos y actitudes Proceso de enseñanza (organización, secuenciación, metodología, materiales....) |

| | | |
|--|--|---|
| METODOS DE LA EVALUACIÓN ¿Cómo evaluar? | Cuantitativos: Referidos a escalas numéricas Unidimensionales: Saber/no saber Pruebas y exámenes como instrumentos principales Terminales: Se evalúa después de los procesos de aprendizaje (aunque la ley establece la evaluación continua) (Vinculados a metodologías transmisoras y verticales) | Cualitativos: La pluralidad de contenidos de la evaluación no admiten reducción acuantitativa en evaluación Pluridimensionales: Adaptados a los tipos de contenidos evaluados Diversos instrumentos: Registros, observación, pruebas, revisión de tareas, autoevaluación... Durante los procesos de enseñanza y aprendizaje para permitir la mejora continua de ambos |
| FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN ¿ Para qué evaluar? | Sumativa: Conocer los grados de adquisición de los saberes por parte de los alumnos Diagnóstico de las capacidades "naturales" de los alumnos (alumno como paciente) Selección social basada en la adaptación a las cualidades del buen alumno | Formativa: La evaluación forma parte del proceso de aprendizaje (el horizonte puede ser la autoevaluación) Revisión del proceso de enseñanza y aprendizaje para el alumno y el sistema, con vistas a la mejora Integración y participación social como finalidad educativa general |

Una última reflexión a modo de conclusión. Desarmar el uso de la evaluación en educación de los componentes selectivos con los que históricamente se ha vinculado supone una apuesta decidida por un cambio en la función social de la escuela. Ese puede ser un buen punto de partida práctico para el profesor que quiera asumir un papel verdaderamente crítico (Rozada, 1991). Ningún otro elemento de nuestro trabajo tiene tanta capacidad para producir una transformación profunda en la educación como las prácticas evaluadoras. La supresión en los informes de evaluación continua de las tradicionales calificaciones ligadas a escalas cuantitativas puede ser un buen punto de partida en ese camino. Sin duda se encontrarán muchas objeciones y dificultades para estos cambios: precisamente por ser profundos serán costosos e irán contracorriente. Parafraseando a Marx podría decirse que no es la conciencia educativa del profesor la que determina su forma de evaluar, sino que es su forma de evaluar la que va determinando su conciencia como profesor. Cambiar en la práctica cotidiana los hábitos sobre evaluación es la condición necesaria para cualquier cambio educativo esencial. También fue Marx quien dijo que los filósofos se han limitado a interpretar la realidad, se trata ahora de transformarla.

***Mariano Martín Gordillo** es profesor de Filosofía en el Instituto de Enseñanza Secundaria nº 5 de Avilés (Teléfono de contacto: 98-552 07 28)

Referencias bibliográficas

APPLE, M. W. (1979) Ideología y Currículo Madrid. Akal, 1986.

GIMENO SACRISTAN, J. (1992) "La evaluación en la enseñanza". En GIMENO SACRISTAN, J. y PÉREZ GOMEZ, A.: comprender transformar la enseñanza. Madrid. Morata.

KUHN, T. S. (1970) Segundos pensamientos sobre paradigmas. Madrid. Tecnos, 1978

POPKEWITZ, T. S. (1977): "Los valores latentes del currículum centrado en las disciplinas". En GIMENO SACRISTAN, J. y PÉREZ GOMEZ, A: La enseñanza: su teoría y su práctica Madrid. Akal, 1983

ROZADA, J.M. (1991): "Un planteamiento dialéctico-crítico en la enseñanza". En Signos, Nº 2

SANTOS GUERRA, M.A. (1988) `` Patología general de la evaluación educativa en Infancia y Aprendizaje, N° 41.

SANTOS GUERRA, M.A. (1993) `` Evaluación de los alumnos y aprendizaje del profesor". En La evaluación: un proceso de diálogo comprensión y mejora. Málaga. Aljibe.

STENHOUSE, L. (1981) Investigación desarrollo del currículum. Madrid. Morata, 1984.