



APRENDER CON LA EVALUACIÓN

Juan M. Álvarez Méndez

Una mente bien formada es una mente apta para organizar los conocimientos
y de este modo evitar su acumulación estéril.

(Morin, 2000: 29)

1. LA EVALUACIÓN COMO FUENTE DE APRENDIZAJE

La evaluación educativa es aprendizaje y sólo con el aprendizaje puede asegurarse la evaluación formativa. Ambas actividades, evaluación y aprendizaje, son actividades dinámicas que interactúan dialécticamente en el mismo proceso estableciendo relaciones de carácter recíproco para encontrar su propio sentido y significado en cuanto que las dos se dan en el mismo proceso. En la medida en que la enseñanza y el aprendizaje –las dos– son actividades críticas, la evaluación se convertirá en actividad crítica que culminará con la formación del alumno como sujeto con capacidad de autonomía intelectual y con capacidad de distanciamiento respecto a la información que el medio escolar le transmite.

Tradicionalmente al sujeto que aprende no se le da margen de iniciativa y de autonomía para participar responsablemente en este proceso y asumir las obligaciones y los compromisos que de aquellas se derivan. Al actuar de un modo en el que las obligaciones se reparten asimétricamente entre quienes enseñan y quienes aprenden, se limitan desde el prejuicio las propias posibilidades y capacidades de aprendizaje total, entre las que están la capacidad de evaluar(se). Ammonachvili (1979: 390) llama la atención sobre este punto:

El sistema educativo tradicional no desarrolla las capacidades evaluativas de los alumnos... La acción de evaluación se ve excluida del conjunto de procesos de aprendizaje propuestos a los niños: estos quedan apartados del tipo de actividades que asume enteramente la enseñanza. Se les transmite conocimientos, se controla la adquisición, se anota el progreso y las lagunas, detectan errores y juzgan los resultados de la actividad escolar sin entrar en el análisis de la actividad propiamente dicha. El resultado de todas estas operaciones, con frecuencia realizadas aisladamente, es una nota por la que se manifiesta la autoridad absoluta del enseñante.

Esta interpretación refuerza la idea de que la evaluación, en el desarrollo global del curriculum es una ocasión más de aprendizaje y no una interrupción del mismo ni un rendir cuentas mecánico y rutinario *de* y *sobre* la información recibida y acumulada previamente.

Puesto que la evaluación educativa se ocupa del proceso educativo abierto en cuanto sistema permanente, es decir, que no concluye, la evaluación debe ser invariable y constantemente formativa: el sujeto debe aprender *con* ella y *a través de* ella merced a la información crítica y relevante que el profesor, cuando evalúa, debe ofrecerle con el ánimo de mejorar el propio trabajo o examen del alumno. En esta función esencial, el ejercicio de la evaluación debe ser, ante todo, un apoyo y un refuerzo en el proceso de aprendizaje, del que sólo se espera el beneficio para quien aprende, que lo será simultáneamente beneficioso para quien enseña. La tarea del profesor persigue de este modo asegurar siempre un aprendizaje reflexivo, en cuya base está la comprensión de contenidos de conocimiento. Por esta razón, la evaluación educativa es aprendizaje y todo aprendizaje que no conlleve autoevaluación de la

actividad misma del aprender no forma. La evaluación viene a ser en este sentido una forma de autorregulación constructiva del mismo proceso que sustenta y justifica los ajustes necesarios para garantizar el adecuado progreso de formación.

Si realmente pretendemos estimular un aprendizaje orientado al desarrollo de destrezas superiores (pensamiento crítico y creativo, capacidad de resolución de problemas, aplicación de conocimientos a situaciones o tareas nuevas, capacidad de análisis y de síntesis, interpretación de textos o de hechos, capacidad de elaborar un argumento convincente), será necesario practicar una evaluación que vaya en consonancia con aquellos propósitos. También será condición que sea consecuente con la forma en la que se entiende el aprendizaje. En esta concepción, el aprendizaje abarca el desarrollo de las capacidades evaluativas de los propios sujetos que aprenden, lo que les capacita para saber cuándo usar el conocimiento y cómo adaptarlo. No debemos olvidar que existe una relación directa entre lo que el profesor enseña, lo que el alumno aprende y la forma en la que el primero controla lo que los segundos aprenden. En palabras de Gipps (1998: 35),

en realidad, lo que requiere la preparación de los jóvenes para el próximo siglo es enseñar a todos no sólo las destrezas básicas, sino también las destrezas superiores para la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la capacidad de evaluación. Debemos enseñarles a convertirse en sujetos efectivos del aprendizaje, en gestores conscientes de su propio aprendizaje, en la medida en que la revolución de la información, además de los cambios en el empleo y en las profesiones que se prevén para el próximo siglo, requiere que todos sigamos aprendiendo más allá de la escuela.

Para que esto suceda es imprescindible que el alumno desarrolle una mente organizada además de informada. En este propósito desempeña un papel importante el profesor. Su valoración razonablemente argumentada y crítica sobre la base de información acumulada y contrastada procedente de diversas fuentes (observación en clase, tareas, resolución de problemas, apuntes de clase, participación en debates o explicaciones, ejercicios en la pizarra, conversaciones...), así como el contraste y confrontación con la información e ideas de los demás compañeros, será el medio por el cual el alumno pueda desarrollar y contrastar su propio pensamiento crítico, otorgando significado personal desde la información que se le brinda y desde el conocimiento que posee. Desde la actitud crítica del profesor, el alumno podrá construir críticamente su pensamiento. Como bien señala Peters (1969: 43), el pensamiento crítico *“sólo se desarrollará si nos mantenemos en compañía de gente crítica, de manera tal que el criticismo se incorpore así a nuestra conciencia”*. Con este propósito es imprescindible convertir el aula en espacio de encuentro donde se dan los aprendizajes y no en locales donde el alumno acude a surtir de información con el fin de adquirir un cúmulo de datos para el consumo inmediato que representa el examen, mientras el profesor habla.

Con la misma intención formadora es igualmente importante fomentar el debate de ideas nuevas, el pensamiento divergente y las respuestas múltiples. Esto exige establecer relaciones, analizar y valorar las informaciones disponibles, sustentar el mejor argumento para defender las ideas propias. Este proceder se opone a realizar pruebas de una respuesta válida única o correcta, que simplifican el camino hacia la inmediatez del éxito del examen en la misma medida que refuerzan la dependencia de la palabra prestada.

En esta interpretación de la evaluación como actividad crítica, las normas y los criterios de evaluación no se elaboran fuera del contexto de aprendizaje ni adoptan decisiones definitivas o inalterables. Más bien de las respuestas y de los argumentos que cada uno pone en juego surgen las vías de entendimiento. Es necesaria la apertura por parte de quien enseña y de quien aprende para revisar, defender y rebatir críticamente las propias razones, los propios argumentos (Elliott, 1990: 219).

2. EL SENTIDO FORMATIVO DEL ERROR. CORREGIR PARA APRENDER

Es necesario renunciar a la búsqueda del éxito académico como valor en sí, identificado con el éxito de las notas, para tratar de alcanzar el éxito educativo que trasciende los estrechos márgenes de la enseñanza orientada al examen (Madaus, 1988; Stenhouse, 1984; Darling-Hammond, 2001: 102; Postman, 2001: 161). Porque lo que se espera de quien sabe, de acuerdo con Sheffler (1969: 204), "*es que su autonomía se manifieste en la capacidad para construir y evaluar argumentos nuevos y alternativos, en el poder de innovar, antes que en la mera capacidad para reproducir argumentos trillados almacenados anteriormente*".

Se trata de sustituir la enseñanza centrada en la transmisión de información que lleva a un aprendizaje memorístico y rutinario por una enseñanza cuya base sea la comprensión apoyada por una buena explicación; pasar de un aprendizaje sumiso y dependiente, que sólo puede garantizar el éxito fugaz para la inmediatez del aula, a un aprendizaje asentado en bases de entendimiento y al desarrollo de habilidades intelectuales que facilitan establecer nexos interdisciplinarios necesarios para la formación integral del pensamiento de quien aprende.

Los trabajos de indagación que permiten y obligan a la reflexión y al diálogo son medios adecuados para recorrer este camino de descubrimiento y de encuentro. El profundo respeto que cada uno tiene para con todos los demás participantes en el mismo proceso de aprendizaje y la firme voluntad de querer entenderse son los requisitos que posibilitan e impulsan esta forma razonable de proceder. A ella se deben adaptar los programas y su desarrollo. Justo en la medida en que el profesor toma decisiones prudentes sobre la conveniencia del ajuste, él mismo pone en práctica la responsabilidad derivada del *saber decidir* y del *saber hacer* que identifican su labor profesional y didáctica (Álvarez Méndez, 2000).

La propuesta presupone que el ritmo de enseñanza depende de la capacidad para comprender del sujeto que aprende. Sólo hablando con él o dándole la oportunidad de que pueda (de)mostrar su propio proceso podremos darnos cuenta en profundidad del camino recorrido, a la vez que podemos ayudarlo en el que falta por hacer. Convertida el aula en espacio natural de aprendizaje, es la forma ideal para descubrir cómo piensa. A partir de esta información se puede prever dónde pueden surgir las dificultades en el aprendizaje y de cómo se le puede realmente ayudar.

Esta interpretación también comporta mayor riesgo e inseguridad en el aprendizaje pues rompe con los moldes tradicionales que garantizaban seguridades en el acierto de la respuesta correcta en la medida en que obligaban a la reproducción exacta de la palabra prestada, aquella que el profesor depositaba en la mente del alumno, base de la educación bancaria freireana. En ella, se confunden el olvido con error, el no recordar a tiempo con la ignorancia definitiva, el acertijo acertado con la respuesta argumentada. Al romper con aquellas seguridades, la nueva situación creada compromete más la excelencia académica fabricada (Perrenoud, 1990; Le Mouel, 1992) y exige asumir responsabilidades a cada parte. El *error* que pueda surgir al poner en práctica ideas propias, en esta interpretación, deja de ser un elemento de castigo o de penalización para convertirse en factor de aprendizaje en la medida en que nos revelan la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaboradas por el alumno (Allal, 1980). Superarlo a tiempo y de modo adecuado es competencia del profesor y del alumno, juntos.

Dado el giro en el enfoque conceptual de partida, necesitamos descartar la idea tan asumida de que el error que comete quien ensaya sus propias ideas en este intento conlleva automáticamente la penalización. El error que aparece cuando hay voluntad de aprender

simplemente indica que el alumno muestra un nivel de conocimiento determinado, que puede mejorar o simplemente necesita madurar; pero en ningún caso debe llevar de un modo reflejo la penalización del alumno haciéndole bajar puntos en calificaciones que interpretan resultados finales, de carácter definitivo. Sólo puede equivocarse quien trata de poner en juego ideas propias sobre saberes adquiridos o que cree haber asimilado. Quien se atreve a desarrollar ideas propias, a tomar la iniciativa, corre mayor riesgo de equivocarse o de no dar en el blanco de la única respuesta correcta. Como señala Morin (2001), *“el conocimiento es precisamente lo que conlleva el riesgo de error y de ilusión”*.

El error no equivale, no debe equivaler, a descalificación o penalización en el proceso de aprendizaje que es búsqueda, confirmación, duda, voluntad, inseguridad, trabajo, incertidumbre, construcción, participación, cuestionamiento. Sólo cuando se actúa con mentalidad dogmática el error es inaceptable. Pero entonces el aprendizaje deja de ser actividad de conocimiento y se convierte en acto de fe. Como bien señala Postman (2001: 137) *“¿podéis imaginaros una escuela, cuya narrativa epistemológica no estuviera destinada a producir un ejército de fanáticos, sino más bien personas que aprendan desde la plena conciencia de su propia falibilidad, así como de la falibilidad de los demás?”*.

Si se acepta, y además el profesor mismo lo habrá podido comprobar en su propia experiencia, que quien “piensa por su cabeza” puede equivocarse, se debe aceptar que el alumno que se anima o se atreve a expresar su pensamiento o su punto de vista puede equivocarse. Es parte natural de la dinámica del aprendizaje, de ensayo y error. Lo supo ver Machado (1999: 348), a propósito del olvido, que suele identificarse con frecuencia en muchos de los errores escolares, cuando advierte: *“El olvido es una potencia activa, sin la cual no hay creación propiamente dicha”*.

Es evidente que quien nunca ensaya el valor del propio pensamiento en período de formación tiene menos posibilidades de errar, aunque aumente su incapacidad de expresarlo, de exponerlo y de someterlo a juicio público. Si en el proceso o intento de aprendizaje el alumno comete errores, el intento debe tomarse como indicador de la naturalidad del razonar y del saber humano puestos en práctica. Pero esto no debe llevar a la descalificación en la valoración que se haga de su rendimiento ni a subir o bajar puntos en la calificación cuando se corrige. Se trata de dar otros usos a la información recogida porque también son distintos los referentes de interpretación de aspectos que pasan con frecuencia desapercibidos. Como atinadamente señala Cardinet (1983: 5) *“la posibilidad de cometer los errores es esencial para el alumno, puesto que él da sus puntos de recuperación... Utilizar estos errores para juzgarlo constituirá una perversión de su situación de aprendizaje. Fundamentalmente indicar al alumno que su respuesta es justa o falsa es darle dos informaciones de valor equivalente para la construcción de su aprendizaje”*.

Entendido como parte de un proceso dinámico, por tanto, no definitivo, el error que surge en el intento no puede equivaler a punto menos. Debe interpretarse como una etapa, un momento en el proceso dinámico de aprendizaje. Superarlo con la ayuda del profesor será formativo. Penalizarlo restándole puntos es ponerlo en situación de obligado silencio. Lo recuerdan las palabras de Sternberg (1997: 209) cuando sugiere que *“de centenares de maneras, a lo largo de su escolaridad los niños aprenden que no está bien cometer errores. Como consecuencia de ello, terminan por tener miedo de errar y, por tanto, de correr el riesgo del pensamiento independiente, aunque a veces defectuoso, capaz de conducir al desarrollo de la inteligencia creativa”*.

Es necesario asumir que el aula es el *humus* ideal donde el alumno puede poner a prueba sus conocimientos, sean inicialmente correctos o sean equivocados, cuestión de pericia

docente será averiguarlo. Pero si sobre lo que pueda decir el alumno pende continuamente el peso de la nota, inteligentemente optará por callar porque al mismo tiempo habrá aprendido que lo importante es *aprobar*, aunque no conlleve aprendizaje, ya que en la evaluación se evalúan “otras cosas”, como bien indica Ph.W. Jackson (1991: 63), lección no escrita pero que tienen bien aprendida los alumnos, como parte del *currículo oculto*. Refiriéndose al proceder científico, Popper (1991) advierte: “Hay que revisar la antigua idea de que se pueden evitar los errores y que, por lo tanto, existe la obligación de evitarlos: la idea en sí encierra un error”.

El profesor debe dejar que los alumnos manifiesten sus conocimientos sin la contrapartida de la sanción. El aula tal vez sea la única oportunidad que tienen quienes aprenden para contrastar honestamente sus puntos de vista, con independencia de la corrección o de la incorrección, de la verdad o de la falsedad, de la lógica o del capricho, de la madurez en el razonamiento o de la reacción irreflexiva. Pero salvo casos muy excepcionales, es fácilmente comprensible que el alumno está poniendo en juego todos los recursos para dar con la respuesta más adecuada y tratará en todos los casos de responder correctamente.

La valoración crítica y razonada sobre el trabajo que va realizando el alumno mientras aprende o sobre los conocimientos adquiridos previamente debe aportar constructivamente información que indique en el momento oportuno no sólo en qué falla sino por qué y de qué modo puede superar la dificultad que aparece. De este modo podrá aprovechar la información para mejorar el discurrir de su progreso una vez que el profesor (con el alumno, mejor) haya identificado las dificultades y los problemas de aprendizaje que él solo no puede superar.

Con esta actuación, el profesor estará orientando y ayudando *formativamente* a que el alumno desarrolle sus capacidades y habilidades de aprendizaje. A la vez lo prepara para nuevos aprendizajes o para construir respuestas a cuestiones distintas que se presentan en situaciones nuevas. Quien enseña Lengua, por ejemplo, más allá de los “incomunicados márgenes disciplinares”, facilitará al alumno la comprensión de las Matemáticas o de la Historia o de cualquier otra área. Lo mismo cabe decir de cualquier materia respecto a las demás. Cardinet (1984: 21) indica bien claro el camino a seguir en la actuación docente:

Lo que resulta útil a la hora de evaluar no es un error casual, parcial, sino la manera en *cómo* aborda el problema, ver su método de aprendizaje y su estilo cognitivo. Igualmente si el enseñante es capaz de interpretar todos los errores que él detecta, su actitud será formativa en la medida en que él busque comprender la lógica del alumno, sobre todo no limitándose a sancionar las respuestas en tanto que justas o falsas. Un error puede revelar un esfuerzo de razonamiento interesante, como una buena respuesta puede inversamente no corresponder más que a una señal estereotipada, a una habituación a un tipo de ejercicio repetido durante mucho tiempo.

Con estos propósitos, es necesario multiplicar las fuentes de información que conducen a la formación del alumno, no tanto a saber del rendimiento del alumno. Seguir unas fuentes únicas de información, seguir un único libro de texto, equivale a obligar el discurrir del curso por los caminos trillados del mismo libro de texto que hay que repetir y a la reproducción de ideas por vías de superficialidad, pues no es frecuente entrar en el análisis de las mismas ni en las fuentes de que se nutren. Al final, el alumno y el maestro acaban aprendiendo libro de texto, y no manejo de fuentes documentales diversas ni desarrollo del pensamiento para la comprensión de contenidos dados y cualesquiera otros no dados. Y menos aún aprenden a desarrollar capacidad crítica y autónoma, y por tanto, responsabilidad, cuya base reside en el contraste de fuentes de información. Por esta vía es fácil llegar al adocenamiento sobre actitudes fundamentalistas.

Como fórmula de superar las dificultades que surjan en el aprendizaje y responder positivamente al esfuerzo que exige, el aula debe convertirse en un “banco de pruebas” donde profesor y alumnos analicen los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se dan en ella. Si los alumnos no tienen esa oportunidad tampoco la tendrá el profesor de ayudarles en aquello que más necesitan.

Será también una oportunidad perdida para que el profesor ejerza su oficio. A lo que se llega, si se corta esta posibilidad, es a la mansedumbre y al sosiego que producen las respuestas machaconamente uniformes y unificantes del pensamiento convergente. Actuando como crítico y no sólo como calificador, según Stenhouse (1984: 139),

la valiosa actividad desarrollada por el profesor y los estudiantes tiene en sí niveles y criterios inminentes y la tarea de apreciación consiste en perfeccionar la capacidad, por parte de los estudiantes, para trabajar según dichos criterios, mediante una reacción crítica respecto al trabajo realizado. En este sentido, la evaluación viene a ser la enseñanza de la autoevaluación.

Una corrección informada (*del profesor para el alumno*) sea de un trabajo, o de un examen, o de cualquier tarea encaminada al aprendizaje, ayuda razonablemente a aprender. Si la información que la corrección aporta es valiosa, ella misma se vuelve en texto de aprendizaje (Álvarez Méndez, 2001a). Más allá de la simple identificación del error, indaga sobre la naturaleza de los errores, que suelen deberse a más de una causa e indica o sugiere el camino para superarlos desde la comprensión de las causas que los motivan.

Es muy importante que la corrección tenga como base e intención la información *para* la formación del alumno, no tanto *sobre el alumno*. De este modo podrá seguir aprendiendo a partir de la misma corrección valorativa. Cada uno conoce más de sus propias limitaciones y de sus propias creaciones que los otros, sean o no profesores. Explicadas de un modo razonable pueden comprenderlas y contrastarlas de una forma más equitativa.

La corrección de trabajos, exámenes o cualesquiera de las tareas dirigidas al aprendizaje es indispensable como ayuda que se presta al sujeto para comprender y superar sus propios errores o contrastar-confirmar sus propias adquisiciones o puntos de vista. Desligar la noción de *error* y de *corrección* como algo totalmente diferente de *nota* o *calificación* y por lo tanto, romper la relación de causa-efecto entre una actividad y otra, es aceptar la dinamicidad del pensamiento y es ponerse en el camino de la evaluación que forma, porque se centra en la persona que aprende.

Lo que necesitamos es hacer de la evaluación una actividad crítica (nos aseguramos así que sea además, constructiva y esté al servicio de quien aprende) que nos permite conocer y comprender el estadio de progreso o de estancamiento, si no de retroceso, en el que se encuentra el alumno. Como dice Stenhouse (1984: 156 y 139) “*para evaluar hay que comprender. Cabe afirmar que las evaluaciones convencionales del tipo objetivo no van destinadas a comprender el proceso educativo. Lo tratan en términos de éxito y de fracaso*”. En su opinión “*el profesor debería ser un crítico, y no un simple calificador*”.

Apuntan estas consideraciones al modelo de proceso propuesto por Stenhouse (1984: 140), para quien “*es esencialmente un modelo crítico, no evaluador. Jamás puede ser ‘dirigido’ al examen, ‘como objetivo’ sin que pierda calidad*”. En palabras de Karl Popper (1991), y refiriéndose al progreso científico, “*debemos aprender que la autocrítica es la mejor crítica, pero que la crítica de los demás es una necesidad. Tiene casi la misma importancia que la autocrítica*”.

Como actividad intelectual la crítica siempre tiene que ser positiva y constructiva, basada en argumentos. El respeto profundo a las personas que aprenden y el respeto al conocimiento que se transmite y se adquiere actúan como garantía de un quehacer didáctico honesto y cabal. De lo contrario será una práctica de descalificación, que con sólo el ejercicio de autoridad legitimado basta para mantenerla.

3. EL PESO REAL DE UNA FICCIÓN: EL VALOR AÑADIDO DE LA CALIFICACIÓN (LA NOTA)

Todos queremos saber, todos queremos conocer. Son estados que producen satisfacción. Aprender es la actividad volitiva y dinámica que lleva al conocimiento, satisfaciendo la curiosidad por descubrir. Requiere esfuerzo, es un trabajo.

Todos necesitamos aprender, todos aprendemos. En este sentido, también podemos decir que aprender es una actividad que produce satisfacción. Pierde su inocencia y emerge la competición estéril cuando aparece la calificación (la “nota” o “puntuación”), que es una representación artificial del rendimiento, con credenciales de verdad irrefutable; pero en sí, el descubrimiento, la apropiación de saber, el acceso a la cultura, el conocimiento adquirido y la posesión del mismo producen satisfacción. No hay ningún motivo para que además el ejercicio de aprendizaje no sea un quehacer alegre, divertido y gratificante, aunque a veces pueda suponer un desafío que requiere esfuerzo y constancia. Y siempre exigirá el ejercicio activo de la voluntad de quien aprende. Pero quien enseña con intención formativa debe garantizar que el aprendizaje siempre se resuelva con final feliz. Que esta es otra historia contada desde otra ventana, en una perspectiva crítica pero emancipadora. Consecuentemente, también la enseñanza tiene que realizarse como un ejercicio gratificante que busca la complicidad de quien aprende y con quien comparte tiempo y espacio durante un tiempo importante.

Para asegurar tal empeño, el profesor necesita contar con los alumnos de un modo activo en todo el proceso dentro de las reglas de respeto mutuo que deben presidir las relaciones humanas e implicarlos en esta tarea. Incluso, como señala Bélair (2000: 25), hay que dejar abierta la puerta para que los alumnos participen en una evaluación sumativa justa y equitativa, aceptando la negociación, e incluso, la confrontación, con todos los riesgos que pueda conllevar pero sin renunciar a las responsabilidades que cada uno debe desempeñar.

La nota juzga sumaria y definitivamente y da por zanjado, salvo virtuales intervenciones ulteriores, un proceso que no se sabe bien cuándo concluye. Tampoco arroja luz para descubrir dónde están los aspectos sólidamente aprendidos y dónde, aquellos más débilmente adquiridos. Sanciona saberes sin comprobar hasta qué grado ellos mismos confirman pensamiento o son respuestas sin conocimiento. Y no sirve para orientar e indicar al alumno el camino a seguir en el progreso de aprendizaje.

El saber representado por la artificialidad de una nota no conoce de prospectiva. Mira al pasado. La nota sirve para la administración burocrática del saber, pero no representa el saber, y menos garantiza conocimiento. Las vías de crecimiento y de representación del saber desbordan ampliamente el encorsetamiento artificial y estático que representa el sistema de calificación. La riqueza y complejidad del conocimiento, así como las distintas formas de llegar a él y los distintos estilos de conquistarlo y su dinamicidad —dimensiones que llevan como contrapartida la inseguridad en aprehenderlo—, no pueden verse constreñidos ni diferenciados por tan estrechos y raquíticos márgenes.

Ante el temor de la nota y consciente del peso que guarda, el alumno trata de esconder sus debilidades. Avezado —además de escarmentado— como está al medio busca los vericuetos de salida que se le permiten o encuentra para salir airoso del intento. En tal aprieto, copia, adula, memoriza mecánicamente, responde sin convicción o sin comprender, trata de adivinar lo que el profesor quiere oír, nunca se compromete con lo que realmente él mismo piensa porque la palabra que vale no es la propia... Mientras, el profesor juega el papel de vigilante o de guardián. Ambos, alumno y profesor, se ven abocados a representar los papeles que derivan de su *categoría*, que no del encuentro entre personas que desempeñan funciones distintas pero complementarias, de interacción, de intercambio y de mutuo enriquecimiento. Cuando al alumno se le ayuda a romper con el miedo a no saber o con la ignorancia o con su propia inseguridad o se le reconoce el derecho a equivocarse —el aula no es el escenario definitivo de los saberes— se le abre la posibilidad de desarrollar sus capacidades en el clima propio de la seguridad que comporta el riesgo de “pensar por cabeza propia”.

El aprendizaje *dependiente* (del libro de texto, del programa, de la palabra del profesor, de la fidelidad debida a la autoridad...) conlleva seguridad y confianza en la misma medida que crea irresponsabilidad y sumisión. Sólo la autonomía y la libertad en la decisión de aprender produce aprendizaje relevante y provoca las ganas de aprender. La obligación de aprobar es con frecuencia contraria al placer de aprender. Responsabilidad del docente será crear el clima favorable para que éste pueda darse. La dependencia de una nota crea coacción, miedo, sumisión y crea también los cauces para inventar las trampas necesarias con el fin de salir airoso de tal empeño. Es el peso exagerado que desempeñan los sistemas de calificación, confundidos con las formas de evaluación. De hecho, como señala Connell (1997: 48), los sistemas de evaluación “*tienen poder porque configuran la ‘forma’ del ‘currículum’, a la vez que sus ‘contenidos’ más evidentes. Un sistema de evaluación individualizado y competitivo configura el aprendizaje como apropiación individual de ítemes reproducibles de conocimientos, y de desarrollo individual de destrezas*”.

4. FORMATIVA Y SUMATIVA: LAS FUNCIONES ENFRENTADAS Y EXCLUYENTES DE LA EVALUACIÓN ESCOLAR

En 1967 M. Scriven estableció la diferencia entre *evaluación formativa* y *evaluación sumativa* para referirse a la evaluación de programas. Desde entonces, y sin tener en cuenta el contexto ni el momento histórico de conceptualización ni el campo de aplicación (ideológicamente, muy conservadores), los dos términos se han venido aplicando directamente a la educación. Esto explicaría por qué los dos sobreviven con más persistencia que claridad a cualquier reforma educativa, independientemente del marco conceptual de referencias que la inspire, sea de orientación positivista (conductismo en términos psicológicos), sea de orientación constructivista o sociocrítica.

Bloom, Hastings y Madaus (1971) la aplicaron por primera vez a la evaluación de alumnos. Para Cronbach (1980: 62), aunque él se refiere a evaluación de programas en el que surgen, estos términos no son adecuados para los debates actuales. La evaluación debe usarse siempre en un sentido formativo cuando se usa. Esto es cierto, asegura, incluso cuando los estudios de que se ocupa sean medir resultados.

Aplicados a la evaluación del rendimiento de alumnos o evaluación del aprendizaje, en los dos términos confluyen, a la vez que las evidencian, contradicciones irreconciliables que conviven en el proceso de escolarización y que responden a lógicas distintas: una, próxima al

rendimiento de cuentas (*evaluación sumativa*) y que se identifica con mecanismos de control burocrático-administrativos; otra, próxima a la valoración de la calidad y del valor intrínseco de los procesos de formación, y que se interesa por las funciones esencialmente educativas (*evaluación formativa*).

Más allá de las definiciones, por *formativa* debe entenderse aquella evaluación puesta al servicio de quien aprende, aquella que ayuda a *crecer* y a *desarrollarse* intelectual, afectiva, moral y socialmente al sujeto. En la práctica se traduce, en el caso de la corrección de un ejercicio o de un examen, en una actividad interactiva por medio de la cual el profesor aporta al alumno las informaciones relevantes complementarias por medio de las cuales puede ampliar información o puede profundizar conocimientos y también por medio de las cuales advierte de la necesidad de corregir su representación del problema o de aclarar cuestiones confusas. En este caso, la misma información que aporta la corrección se convierte ella misma en fuente primaria y en texto de aprendizaje.

Prioridad y propósito básico de la evaluación educativa es *conocer*, porque los alumnos están aprendiendo, y el profesor necesita conocer los caminos que ellos deben recorrer en la construcción y organización del conocimiento, las dificultades que pueden encontrar, los obstáculos que tienen que superar. Conocedor de los caminos por recorrer y conocedor de las inseguridades que se presentan en el recorrido, el profesor podrá ofrecer con más propiedad y de un modo cabal, la ayuda necesaria y oportuna. También podrá desarrollar el conocimiento profesional puesto al servicio de quien aprende.

Hablo de la evaluación formativa como actividad cognitiva integrada de forma habitual en cada etapa. Actúa para beneficio de quien aprende y como marco de referencia para asegurar un aprendizaje valioso que justifique con creces cualquier esfuerzo por alcanzar el conocimiento adecuado en cada momento, no sólo al final. Sólo así podrá intervenir a tiempo, mediante propuestas concretas, para establecer las medidas correctivas y los ajustes necesarios y asegurar los pasos sucesivos en la actividad emprendida, justificando su continuación (Allal, 1980; Cardinet, 1987).

El profesor debe informar al alumno en cada momento sobre el estado de aprendizaje en el que se encuentra (*¿Necesita mejorar? ¿Progresó adecuadamente? ¿Necesita acelerar su ritmo? ¿Progresó adecuadamente aunque necesita mejorar, en aprovechamiento, en dedicación, en atención, en agilidad, en...?*).

Quien aprende tiene la necesidad de conocer el estado en el que se encuentra y el progreso que experimenta; pero además tiene el derecho de ser informado en cada momento sobre las decisiones que sobre él puedan tomarse. No se debe esperar a la fecha del examen o del control y menos a la hora decisiva donde sólo aparecen los resultados definitivos, que ya son las *calificaciones*. Ése es el sentido real de la evaluación *continua*, que por serlo, será además *formativa*. Cuando el alumno lo requiera, pero sobre todo, porque el profesor se mueve más cómodo *en el contexto de aprendizaje*, debe adelantarse para orientarlo y ayudarlo con la información argumentada que le proporciona, nunca para hacerle ver o demostrarle cuán ignorante es. Precisamente está en el aula, en contexto de enseñanza y de aprendizaje, porque necesita aprender. Cuanta más información de orientación y de ayuda le proporcione el profesor tanto más podrá conocer él de su propia situación y autorregular sus propios mecanismos de aprendizaje.

Aplicada con interés formativo, la corrección parte del análisis de los documentos de aprendizaje, sea de la producción o resultado, sea del proceso seguido, para introducir las modificaciones y ajustes sucesivos y necesarios que debe aportar el alumno a su aprendizaje

o los cambios que el profesor debe introducir en sus condiciones de aprendizaje (Cardinet, 1984).

En su *intención formativa* la evaluación pretende en todos los casos y siempre, enriquecer, y si es preciso, mejorar las actuaciones futuras del alumno sobre la base que aportan (a los profesores y al alumno) las informaciones puntuales sobre el rendimiento, procedentes de las observaciones en clase, de la corrección de tareas o de ejercicios, de los exámenes de cualquier tipo que sea, de entrevistas o conversaciones en clase, sin conformarse a dar por adelantado sospechados y anunciados e irremediables fracasos (Weston y Evans, 1988).

Es necesario tener en cuenta que la razón de ser de la evaluación en el medio escolar es servir a la acción didáctica. Desde el punto de vista *formativo*, interés prioritario que debe (pre)ocupar al profesor antes de cualquier otra consideración, la evaluación debe estar al servicio de la acción *educativa*, y ésta, al servicio de quienes son los actores más interesados y comprometidos con ella, que son el profesor y el alumno. Que de su acción formativa se deriven otras consecuencias que escapen al control de quienes la viven desde el escenario mismo donde se practica (selección, certificación, acreditación, promoción, por ejemplo), no debería preocupar al profesor si garantiza que aquello que los alumnos están aprendiendo con él merece realmente la pena como experiencia cultural en sí y como preparación para la integración en la vida productiva sociolaboral. En ningún caso la práctica de la evaluación formativa debe llevar a rebajar los niveles de exigencia en la calidad del aprendizaje sobre contenidos concretos. Es la razón por la cual hablar y contar con quien aprende viene a ser un recurso de primer orden en la intención y en la dirección de la formación de las personas. Y ese es el papel del lenguaje. Como señala Gadamer (2000: 39-40):

El lenguaje sólo se realiza plenamente en la conversación: también para el maestro, ser realmente capaz de ello es sólo una posibilidad. Es completamente claro que determinadas unidades del plan de estudios deben ser respetadas, pero lo decisivo es, sin embargo, que a la postre se dé al adolescente la capacidad de enmendar sus propias carencias de saber a través de su propia actividad. El educarse debe consistir ante todo en potenciar sus fuerzas allí donde uno percibe sus puntos débiles y en no dejarlos en manos de la escuela o, menos aún, confiárselos a las calificaciones que constan en los certificados o que, acaso, los padres recompensan.

La tarea prioritaria e inevitable del profesor es enseñar y asegurar que aquello que los alumnos estudian posee valor y merece la pena ser aprendido. Si el alumno entiende que aquello a lo cual debe dedicar esfuerzo y tiempo merece la pena, y tiene además sentido, se dedicará a comprenderlo, a estudiarlo, a investigarlo. De lo contrario, se acercará a él para sobrepasar el esfuerzo sin perecer en el intento.

En la medida en que se actúa con intención formativa, y como tal el profesor tiene la responsabilidad profesional para asegurar que así sea, el alumno deberá salir en condiciones más ventajosas para hacer frente a selectividades, reválidas y acreditaciones escolares y sociales, además de estar mejor preparado para hacer frente a situaciones existenciales que nunca antes haya vivido. De lo contrario, es cuestión de que el propio profesor plantee y revise seriamente las concepciones de que parte sobre la enseñanza y el aprendizaje, las decisiones y acciones didácticas que lleva a cabo, y al servicio de qué y de quién pone sus esfuerzos. Evitaríamos así llegar a la demagogia de la retórica grandilocuente donde las palabras pierden su poder germinador y que nada tiene que ver con una praxis comprometida con el cambio.

La *evaluación sumativa* está al servicio de intereses que no son propios de la actividad educativa que se lleva a cabo en el aula. Si acaso, arrastra consecuencias y efectos colaterales no deseados en la misma, aunque a veces sirven de ocultamiento de responsabili-

dades o de ejercicio desproporcionado e injustificado de poder. De hecho, termina siendo medio de control del alumno en primera instancia; pero es a la vez medio por el cual es controlado el profesor. En ambos casos actúa al servicio de intereses que no son –no deberían ser– sentidos como propios de quienes hacen la escuela *desde-dentro-día-a-día*, como es, en expresión de Bourdieu y Passeron (1977: 209), la “*ocultación de la eliminación como selección*”.

La evaluación que no ayude a aprender de modo más cualificado, (discriminatorio, estructurador, relevante, con capacidad de discernimiento, emancipador, con mayor grado de autonomía y de responsabilidad...) en los niveles escolares es mejor no practicarla.

Como alternativa a formas reproductoras de evaluación, con apoyatura legal suficiente desde la Reforma del setenta según vimos, se ofrece la *evaluación formativa*, que es aprendizaje para el profesor y para el alumno. La paradoja que podemos encontrar es que el decir sobre evaluación formativa es una constante omnipresente en el discurso de la evaluación cuando en la práctica ocupa más bien un lugar marginal, sea porque no se conoce más allá de la expresión, sea por la dificultad que entraña su puesta en práctica. Sobre los modos no adecuados de hacer en nombre de la evaluación formativa y de la incidencia en la vida escolar de quienes son sometidos a ella tenemos evidencias no deseables constantes y tangibles. Ahí están los registros de rendimiento o cartillas de notas o cualquier otro documento acreditativo.

Sobre los modos reales de hacer de la evaluación formativa y su incidencia en la mejora de la calidad de la vida escolar de quienes aprenden no tenemos evidencias palpables sobre las que podamos trabajar para mejorar. A lo más las sospechamos, las imaginamos o la intuimos sobre indicios borrosos e inciertos. Pero la balanza siempre oscilará sobre el fiel que le marquen los resultados recogidos por la vía de pruebas que aportan resultados acumulados, que es la función propia de la evaluación sumativa.

El lenguaje, o con más precisión, el uso del lenguaje arrastra sus propias trampas. Crea confusión y de ahí el absurdo, descartada la intencionalidad del engaño, haciendo de la evaluación continua una serie de evaluaciones que suman parcelas conquistadas de saber puntual aislado sobre fases cerradas de contenido o de tiempo, cuando la posibilidad de ayudar al alumno ya ha pasado. En tales casos, la evaluación –que no sólo verificación– se limitará a registrar continuamente el fracaso anunciado de algunos alumnos y el éxito igualmente anunciado de otros.

Y ya no es trampa del lenguaje sino perversión misma del sistema, *promediar* los resultados (?) de la evaluación formativa, que debe ser continua y debe estar al servicio de quien aprende, con los resultados de la evaluación sumativa, que son terminales (bien en tiempo, bien en contenidos). Es necesario tomar conciencia de que al actuar así se mezclan categorías distintas e incluso probablemente expresadas de modos muy distintos. Se pueden promediar según este modo de hacer los términos descriptivos y los informes o anotaciones de tipo descriptivo (cualitativo) con resultados numéricos (cuantitativos). Al mezclar categorías tan distintas y tan dispares en buena lógica “no concluyen”; tampoco informan, ni dan orientaciones para superar las dificultades que surgen en el aprendizaje, por más que convencional y artificialmente la tradición escolar las da por buenas. Pero debe quedar claro que son convenciones social e históricamente fabricadas que sólo artificialmente se hacen compatibles. Son componendas arbitrarias que se validan invariablemente por la costumbre en la medida en que no se cuestionan.

Basta pensar, a modo de ejemplo, qué representará realmente una calificación única final que sume *conceptos, procedimientos y actitudes*, si realmente se mantuviera el equilibrio

entre las partes. Realmente facilitan una interpretación administrativa expresada en números o letras que permite distinguir tan artificial como circunstancialmente entre alumnos *académicamente* excelentes y alumnos *académicamente* fracasados. *Socialmente* este hecho tiene lecturas y consecuencias muy distintas según pertenencia a la clase social de origen.

El resultado que aparece, fruto de este ejercicio es en sí mismo un engaño, una ilusión, aunque venga sancionado por el sistema meritocrático *en y con* el que jugamos, el cual ejerce fuertes presiones que conducen a un calculado comportamiento de socialización y de homogeneización, del profesor y de los alumnos, que salvaguarda y garantiza las normas de proyección social que conlleva el proceso de escolarización (Álvarez Méndez, 1995).

5. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA GARANTIZA EL ÉXITO, NO CONFIRMA EL FRACASO

La enseñanza debe ser planificada de tal modo que asegure que todos los estudiantes disfruten del éxito que conlleva el aprendizaje y que se diviertan con él. Así está interpretado en el *Real Decreto 1344/1991 de 6 de septiembre* por el que se establece que

la educación obligatoria se propone favorecer que el niño realice los aprendizajes necesarios para vivir e integrarse en la sociedad de forma crítica y creativa, procurando que este proceso de enseñanza y aprendizaje resulte gratificante. De esta forma se pretende conseguir el desarrollo integral de la persona.

Desde un punto de vista *ético* es inadmisibles aceptar como inevitable el suspenso. Si esto se da como hecho ineludible el profesor es el responsable inmediato, pero no único, de que esto no suceda. Parece razonable sostener que moralmente no se puede admitir como un *a priori* irremediable que de un número determinado de alumnos que comienza un curso pueda haber algunos que sean *suspensos* desde el primer día que el profesor pisa el aula. El prejuicio suele terminar en juicio con sentencia en firme. “*Cuando se espera fracasar, advierte Sternberg (1997: 75), lo más probable es que se fracase*”. Desde otra perspectiva, Connell (1997: 72) profundiza en esta idea cuando afirma que “*las prácticas curriculares son injustas cuando reducen la capacidad de las personas de mejorar su mundo. Aniquilar el sentido de posibilidad puede ser tan efectivo como cualquier propaganda positiva en favor de la esclavitud*”.

La actitud preconcebida sobre el fracaso surge como consecuencia de asumir como naturales lo que son realmente disfunciones de la propia evaluación. Esta actitud queda crudamente reflejada en el estudio llevado a cabo por Weston y Evans (1988: 13) en cinco países de la Unión Europea, cuando concluyen que

los cinco estudios nacionales sugieren que en muchos casos nuestros sistemas de certificación y de evaluación establecidos agravan, más que resuelven, los problemas a los que se enfrenta la población a la que se dirige. Debido al excesivo énfasis puesto en las intenciones sumativas y al informe formal del rendimiento, la evaluación tiende a actuar para aquellos alumnos como un sistema que registra fracaso más que sostiene el aprendizaje y mejora el rendimiento.

Coincide básicamente con el documento de la Comisión Europea (1993) ya citado. En él se reconoce que “*la evaluación en sí misma a menudo se revela como poco equitativa pudiendo generar fracasos escolares*”.

En contra de esta actitud que lleva a la resignación en unos y a la evasión de responsabilidades en otros —¡la culpa está en los genes!— necesitamos tomar conciencia de que el

suspenseo *no* es parte consustancial de la programación del curso. Es más, como en cualquier actividad humana, al programar nos hacemos una idea del recorrido, tratamos de figurarnos los obstáculos previsibles reales o imaginarios que puedan surgir, planificamos nuestros viajes y programamos las rutas que nos dan confianza con el fin de asegurarnos de que llegaremos felizmente al destino deseado. Incluso consideramos un margen de flexibilidad por los imprevistos que no podemos adivinar.

En la enseñanza, salvo interpretaciones afines a la racionalidad técnica que obliga a cumplir rígidamente con los pasos preestablecidos –la técnica, para ser eficaz, obliga–, ideamos y planificamos precisamente para prever el camino que hay que recorrer, intuir los obstáculos con los que se va a encontrar el alumno y ayudar a superar las posibles dificultades que pueda encontrar.

También deberíamos contemplar la eventualidad de lo imprevisto, de lo inesperado, elementos de coyuntura que no se pueden advertir racionalmente, como pueden ser aprendizajes previos que no están asentados, bases de conocimientos elementales que no se dan, historiales académicos que no reflejan apropiadamente el estado actual del alumno.

Cuando se actúa decididamente con intención formativa se trata de asegurar por medio de la planificación que el recorrido concluya en éxito, superando cuanto obstáculo surja en el recorrido con el fin de evitar el fracaso. De lo contrario el plan que se propone no responde al contexto en el que se va a poner en práctica. Sólo cambiándolo hasta dar con el adecuado a las circunstancias y al contexto de aplicación –que es esencialmente de aprendizaje– se podrá garantizar que la planificación está pensada en función de quienes aprenden y de quienes enseñan. Por tanto, no debe contar en los supuestos ocultos la creencia de que existan alumnos que vayan a suspender. De ser así, lo que se impone es cambiar de planificación. El profesor dispone de medios de investigación y de reflexión propios –bastaría como mínimo la observación y el contacto diario– para atajar a tiempo los obstáculos y las dificultades.

Además, el suspenseo ni educa ni forma, ni estimula, ni sirve de escarmiento. El alumno que estudia por miedo al suspenseo ha cambiado la satisfacción y el valor de la adquisición y desarrollo del conocimiento por el miedo a la reprimenda o a la coerción o por el estímulo que le brindan los premios y las recompensas, en una especie de introducción al mercadeo más mendaz. El aprender, la aventura del aprender que es, deja de ser un valor en sí, malgastadas las energías en esfuerzos de supervivencia en el medio escolar.

6. LA ESCUELA COMO GARANTÍA DE ACCESO A LA EDUCACIÓN

No es cierto que la escuela tenga que ser esencialmente selectiva y que sea la evaluación el instrumento pedagógico apropiado (Mec, 1987: 17.10; Weston y Evans, 1988: 35), por más que la evaluación sumativa se preste a este servicio. De hecho, la selección que normalmente ejerce la escuela sirve para muy poco si se analizan los resultados prospectivamente. En cambio, ha ido dejando en el camino a sujetos inteligentes que simplemente no han encajado en los estrechos márgenes de su oferta inventada. De ahí la necesidad de un cambio de mentalidad y de actitud que vaya de aquella visión selectiva de la educación dada como inevitable y que aspira a la creación de elites a otra visión que mire más a la función de servicio y de acción sociales que asegure la formación básica de ciudadanos educados (Darling-Hammond, 1994: 22).

La oferta de la escuela debe ser plural y debe también garantizar que quienes se acercan a ella alcancen el éxito en la apropiación de la cultura básica como Bien común que es. Lo que resulta inadmisibles es que la escuela simplemente cierre el paso con mecanismos sutiles y arropados en lenguaje tecnocrático a aquellos sujetos que no saben, no pueden, no aciertan a pasar por la misma puerta que los demás o no quieren, sin saber bien el porqué ni sin reconocer los motivos del rechazo. Menos lo puede hacer cuando no parte de un conocimiento previo de las causas que provocan situaciones académicamente abocadas a la exclusión. Siendo la escuela *inteligente, creativa, democrática, integradora*, se obstina en ofrecer un único camino común y estrecho para la variopinta gama de sujetos que llegan a ella, no sabiendo interpretar o comprender a aquellos sujetos que dan un paso más acá o más allá de la línea de observancia y de conducta preestablecida. Desde esta perspectiva, la repetición de un curso nunca puede ser tomada como iniciación al fracaso, aunque sea por vía de itinerarios.

Desde la Ley General de Educación (1970), la escuela no está pensada en nuestra sociedad para una élite. Como recogía el *Preámbulo* de la misma Ley, en texto ya citado, se trataba de "*construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles*". Las prácticas de evaluación deben tener en cuenta este principio rector, válido y coherente con los discursos actuales sobre educación y ciudadanía en sociedades democráticas.

Aunque esté dominado por las exigencias académicas, el sistema educativo es el medio por el cual los alumnos acceden a la Cultura y a la Ciencia y a la Técnica que les permiten ser partícipes de las mismas, y no sólo receptores, puesto que ellos constituyen la comunidad de base que tendrá la responsabilidad de conservarlas y de desarrollar y acrecentar el conocimiento sobre y a partir de ellas.

Desde la perspectiva que orientan estas propuestas es importante resistirse a aceptar crítica y resignadamente que la evaluación escolar es el medio de selección social. Es necesario asimismo sacudirse el fatalismo de que en la sociedad actual el sistema educativo, por medio de la educación, debe de ser, no puede dejar de ser, selectivo y por tanto, excluyente.

También es importante tomar conciencia de la responsabilidad que como profesor, pero también como ciudadano con una concepción social y política e histórica de la sociedad determinada, está dispuesto a aceptar en este sentido el docente, sobre todo si analizamos los valores que guían y condicionan la vida social. Tal vez descubramos que no concuerdan con los valores por los que idealmente apuesta la Escuela Pública, que no tienen por qué relegarse al ámbito de la *utopía*, el "sin lugar" donde mueren varadas tantas ilusiones realizables y tantos proyectos de transformación.

7. EL SUJETO NO PUEDE SER EL PROBLEMA

En el aula, no todo lo que se aprende es intelecto. Sin embargo, dedicados los profesores con excesivo celo a la tarea de transmitir información sobre contenidos concretos, suelen dejarse de lado componentes afectivos, de autoestima, también la historia y el contexto propios de los sujetos a los que va dirigida tanta información. El aula no parece un lugar apropiado para considerar los sentimientos ni las experiencias personales ni los intercambios intersubjetivos de quienes trabajan en ella. Se olvida, como recuerda Morin (2000: 122-123), que "*existe un conocimiento que es comprensivo y que se funda sobre la comunicación, la empatía, incluso la simpatía inter-subjetivas*".

Es necesario superar las barreras artificialmente creadas que limitan toda la relación interpersonal al desempeño de unas funciones determinadas, donde los protagonistas del escenario educativo se identifican por categorías según el papel que desempeñan o se les asigna: *categoría profesor / categoría alumno*. En ellas, *lo personal e intersubjetivo* no cuenta y en ellas el recelo, la desconfianza y la medida de fuerzas entre las partes, cuando no la falta de respeto, suelen estar presentes.

Hasta tal punto se dejan de lado las relaciones intersubjetivas que se habla con frecuencia de evaluación como actividad en la que los actores pasan a segundo plano. Se habla de ella *sin sujetos*, es un proceso *sin sujetos*. Se evalúa la inteligencia desligada del sujeto, con la gravedad de que las consecuencias sobre todo para los alumnos son de suma importancia. Porque a la postre, y en contra de esta ocultación del sujeto, lo que se valora es a la persona en su conjunto, poseedora de valores y de intereses particulares, con historias de vida peculiares, contextos socioculturales específicos, diversidades peculiares respetables que hay que tener en cuenta en el aula. A la vez, esa misma valoración puede afianzar o minar la autoestima de la persona que se está formando. De ahí la necesidad de ser *justos y honestos* con las personas que tratan de mostrar aprendizaje cuando son evaluados. Tal vez sea la razón por la que la evaluación escolar, como sostiene Cardinet (1988: 92), "*tiene muchas razones para seguir siendo subjetiva*".

Cualquier aspecto, factor o dimensión que nos aleje de este planteamiento ético resta credibilidad y valor a las prácticas evaluadoras y las convierte en actividades técnicas alejadas de los contextos de aplicación y de los sujetos a los que se aplica. Ellos mismos terminan siendo considerados como parte de la técnica y son tratados como objetos.

Recuperar el valor de las relaciones intersubjetivas, basamento de las actitudes de convivencia, de solidaridad y de cooperación es un reto para quienes tienen que ver con una educación comprometida con el cambio de las actuales estructuras reproductoras del sistema educativo (Sarup, 1990).

8. APRENDER CON Y DE LA EVALUACIÓN

La evaluación es el medio menos indicado para mostrar el poder del profesor ante el alumno y el medio menos apropiado para controlar las conductas de los alumnos. Hacerlo es síntoma de debilidad y de cobardía mostrándose quien así actúa fuerte con el débil. Pervierte y distorsiona además el significado de la evaluación educativa.

Desde el momento en el que la evaluación –y en concreto, la *nota o calificación* erigida en fiel sobre el que se equilibra las decisiones que derivan de aquel ejercicio– se usa como arma de presión y de ejercicio de autoridad legitimada, deja de ser educativa y se convierte en arma de doble filo porque sirve de control puntual represivo del alumno pero al mismo tiempo ejerce de control remoto del propio profesor.

Cada profesor es evaluado por las evaluaciones que hace de sus alumnos. Y como señala Peters (1969: 16), "*el éxito del que enseña sólo puede definirse a partir del éxito del que aprende*".

En el mismo sentido Cronbach (1980: 11) recoge en una de sus tesis sobre evaluación (la N° 93) que "el evaluador es un educador; su éxito debe ser juzgado por lo que otros aprenden". Coinciden con esta idea McCormick y James (1983: 307) cuando afirman que "*sólo en el acto de aprendizaje puede asegurarse el valor de la evaluación*".

La evaluación no es ni puede ser apéndice de la enseñanza. Es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende simultáneamente evalúa: discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, argumenta, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actividad evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo, que como tal es continuamente formativo.

Las formas de evaluación que se amparan en la llamada evaluación sumativa vienen a equivaler a juicios sumarísimos sobre procesos complejos que se resuelven por la vía de la simplificación del pensamiento independiente y crítico; de los valores plurales que conviven en las sociedades democráticas; del conflicto y de la discrepancia; del tiempo y del contexto.

Si quien enseña no aprende de la evaluación que practica, ni los alumnos tampoco, es una señal inequívoca y un indicador fiable de que el profesor puede prescindir de ella pues no sirve a los fines educativos y formativos a los que prioritariamente debe servir. Si la evaluación no es fuente de aprendizaje queda reducida a la aplicación elemental de técnicas inhibiendo u ocultando procesos complejos que se dan en la enseñanza y en el aprendizaje. En estos casos, la evaluación se confunde con el instrumento, el examen.

No debe entenderse que aprendan lo mismo ni con el mismo propósito el profesor y el alumno. Para el profesor es importante aprender de la pregunta o del problema que selecciona en función del valor formativo o informativo que en sí mismo encierra el contenido, dando por sentado que merece la pena responderla o vale el esfuerzo resolver el problema o aplicar el saber a una situación dada.

El profesor no debe formular preguntas o problemas siempre y en todos los casos de los que espere una respuesta única y haya que recorrer un único camino para llegar a ella, normalmente el del recuerdo más rutinario o el de la aplicación mecánica de fórmulas. Si sucede así es indicio de que se pide a los alumnos una uniformidad de pensamiento que en realidad no existe o sólo se da en el espacio artificial del aula.

Responsabilidad del que enseña es asegurar desde principios éticos que derivan de la profesión y de la autoridad moral que da el saber que aquello que se ofrece como contenido de aprendizaje merece la pena ser aprendido. Escudarse o esconderse en que "es parte del programa" o "viene así en los libros de texto" o "es exigido por unos mínimos curriculares" es renunciar a la propia identidad y a la autonomía profesionales, dejando en otras manos las decisiones que caracterizan el quehacer didáctico. Simultáneamente se da por perdida de antemano la capacidad de decisión consustancial al ejercicio de la responsabilidad que deriva del sentido de la profesionalidad, de la profesión docente en este caso, y que implica prudencia, juicio, diálogo e interacción (Grundy, 1993: 74).

Si las preguntas que formula el profesor merecen la pena ser respondidas o los problemas que plantea ser resueltos, indagando por caminos que despiertan la curiosidad y afirman las propias capacidades y las adquisiciones previas del alumno, es probable que haya más de un camino para llegar a una respuesta aceptable o más de una respuesta válida. Aquí la fuerza de los argumentos desempeñan un papel decisivo para decidir sobre el valor de las explicaciones y de las respuestas y soluciones. En este sentido, las preguntas o los problemas serán también atractivos y tendrán valor formativo en sí. Por contra, si lo que el profesor pide en un examen o en una prueba es repetir mecánicamente algo que el mismo profesor ha dado antes y tal como lo ha dado antes, además de aburrido por monótono para los alumnos en el momento de responder y para el profesor a la hora de corregir, no estimulará la curiosidad por seguir aprendiendo ante el reto que suponen las preguntas que desafíen el conocimiento.

Preguntas que no indagan más que sobre información dada tampoco desarrollan ni ayudan a crecer la imaginación ni el pensamiento. Es simple tarea de rutina que cansinamente vuelve sobre sí misma, renunciando a avanzar incluso antes de levantar el pie. Todo el esfuerzo del alumno se dirigirá a dar con la respuesta correcta. El profesor se interesará menos por saber en cómo llega a ella. Y esto repercute negativamente en el desarrollo de la profesionalidad, haciéndolo más acomodaticio con el orden establecido que innovador e incentivador de la autoafirmación mediante el desarrollo del pensamiento, de quien enseña y de los alumnos que con el profesor aprenden.

No toda la información dada, explicada o simplemente contada se convierte automáticamente en conocimiento adquirido y asimilado, ni todo conocimiento adquirido es evaluable ni está pensado o elaborado para ser objeto de evaluación en términos de calificación. El alumno aprende mucho más de lo que puede constreñirse en un examen; pero tampoco el examen garantiza que aquello sobre lo que indaga sea lo más relevante y lleno de valor. Más bien el profesor puede descubrir a través de un examen lo que el alumno ignora o no sabe hacer o simplemente recuerda para la ocasión, pero difícilmente el examen le sirva al profesor para descubrir y verificar los conocimientos, habilidades y valores asimilados. Difícilmente también sirva para distinguir las adquisiciones fugaces para un examen –saber sin comprensión– de aquellas que se incorporan a la estructura del pensamiento del alumno. En esta dirección, el examen deja a la vista sus propias debilidades y limitaciones, puestas las miras en lo pasado y sin capacidad para mejorar el futuro.

9. COMPROMETERSE CON EL DIÁLOGO

Entendida la enseñanza como actividad social, de convivencia por tanto y de intercambio, el profesor debe mostrarse siempre dispuesto a la negociación y al diálogo (en este contexto, ambos conceptos superponen o intercambian significado) con los alumnos. Es parte integrante del proceso educativo en cuanto que permite construir críticamente y de un modo reflexivo el conocimiento. Como afirma Paulo Freire (Freire y Macedo, 1995: 379), *“me comprometo con el diálogo porque reconozco el carácter social y no simplemente individual del proceso de conocer. En este sentido, el diálogo se presenta como un componente indispensable del proceso de aprendizaje y de conocimiento”*.

Subyace en esta propuesta la existencia de relaciones abiertas bidireccionales, *“en las que la discusión de los asuntos puede llegar a conclusiones aceptables acordadas sin presión ni prejuicio excesivos por cualquiera de las partes y donde la ayuda debida se hace por la inexperiencia, falta de madurez o falta de articulación (Nat. Prof. Net., 1985)”* (James, 1990: 149). Esto exige reconocer y aceptar las dificultades que entraña la búsqueda de acuerdos y de entendimiento desde perspectivas plurales, la conjunción de ideas dispersas y dispares, la confrontación y contraste de intereses distintos si no enfrentados, la elaboración de estrategias pactadas, la búsqueda de puntos de vista comunes, el respeto a la marcha conjunta desde concepciones e ideas distintas, la complejidad que conlleva la construcción del conocimiento tanto por los distintos estilos de acceso y apropiación que se pueden dar en el escenario de aprendizaje, como por la complejidad misma del conocimiento en sí, la reconciliación de valores plurales, que en ningún momento debe suponer la renuncia a las propias ideas, a los propios valores, a la toma de postura personal, a la confrontación de ideas, al debate y a la discusión, al igual que a la crítica y a la argumentación, a la comprensión.

Es evidente que la integración de tantas variables resta “eficacia” si la medimos en términos del avance previsto y previsible del programa, si el programa es el que marca el ritmo de la marcha, si los profesores renuncian a su propio poder de decisión y toma de

postura, a favor o en contra de lo que les viene dado, eficacia que se resta a un tiempo que se considera valor supremo que debe guiar las pautas y los pasos a dar en cada momento.

Debe quedar claro que en ningún momento el profesor debe tomar la actitud de apertura como atentado o amenaza de su autoridad y ejercicio de responsabilidad. Éstas deben nacer del respeto que el profesor infunde por el saber, que no de su posición de poder. Conviene negociar y acordar con los alumnos lo que se puede hacer o lo que se puede permitir: de los criterios de evaluación, del tipo de examen, del contenido de las preguntas, de la responsabilidad que cada uno tiene en la corrección y en la calificación, de la propia participación y la de los compañeros, de lo que merece la pena aprender de aquello que es información complementaria. La claridad y transparencia en los criterios y normas de convivencia, de trabajo y de evaluación es clave para establecer cauces de entendimiento y de colaboración en la tarea compartida de aprender. Como señala Bélair (2000: 24):

Es necesario que el profesor pueda crear un clima que permita que el alumno se sienta escuchado, apreciado y, sobre todo, que note que se le tiene en cuenta, y todo esto en cada una de las situaciones pedagógicas y de evaluación de la clase. A este respecto, tiene que introducir un lugar de diálogo en la negociación de un contrato pedagógico, presente a lo largo de todo el tiempo de relación que se establece en el aula. En otras palabras, la evaluación afecta a todos los actores; es cierto que la dirige el profesor, pero se negocia con los alumnos y, sobre todo, se negocia de nuevo durante el transcurso del aprendizaje, con el fin de ajustar los múltiples criterios en función de nuevos parámetros.

El profesor debe hablar con quienes comparten una misma experiencia de aprendizaje y en un mismo espacio durante un curso escolar para obtener una comprensión más rica del proceso en el que se encuentran. En esta dinámica es más fácil que el profesor se sienta a gusto con los alumnos. Ellos, al sentirse comprometidos con su propio aprendizaje, también se sentirán a gusto porque tendrán la oportunidad de ejercitar en una situación creíble y crítica su propio juicio, confrontar y contrastar sus argumentos y razones –siempre las tienen, aunque sabedores de la desigual distribución de poder entre profesor y alumnos acostumbra a ocultarse en el anonimato o en el silencio o en su ignorancia o en su sabiduría académicas.

Desarrollando actitudes abiertas, el profesor podrá comprometerlos en el ejercicio de la responsabilidad que deriva de la autonomía en su propio aprendizaje. Para ello el profesor y los alumnos –la autonomía crece en la interacción con los demás– necesitan tiempo y apoyo para que recuperen la confianza que la propuesta requiere.

Como actividad preocupada por la verdad y la comprensión, el diálogo desempeña en el proceso educativo una función epistemológica inestimable (Álvarez Méndez, 2001a). Con él no se busca tanto el acuerdo o el consenso incondicional o cómplice sino una percepción más clara de la calidad de las elaboraciones hechas por quienes aprenden a partir de los argumentos y contraargumentos compartidos por unos y por otros. Se busca también una visión más rica y más ecuánime de la evaluación al abrir el abanico a otras fuentes de información y de juicio (Bridges, 1989: 127; Broadfoot, 1992: 71). Hablo desde una perspectiva crítica e integradora del curriculum en la que no caben divisiones artificiales entre cada una de las partes. Desde este punto de vista, los profesores pueden mejorar su comprensión de los procesos de aprendizaje de los alumnos convirtiendo aquellos procesos en fuente primaria de conocimiento profesional al mismo tiempo que mejorarán y autoafirmarán su profesionalidad al reflexionar críticamente sobre todo el proceso educativo y las consecuencias que sus acciones tienen en quienes aprenden. Es la esencia de la concepción curricular crítica en la que la evaluación de la comprensión y la enseñanza para la misma se integran en un mismo ejercicio (Elliott, 1990: 224). El diálogo franco y crítico se convierte en recurso epistemológico básico para la construcción del conocimiento.

10. SUGERENCIAS DE ACTUACIÓN PARA UNAS PRÁCTICAS REFLEXIVAS

Un cambio elemental pero imprescindible para llevar a cabo otras formas de evaluar es convertir la clase, el tiempo de clase, en tiempo de y para el aprendizaje, en contra de la tan asentada costumbre de dar y tomar apuntes. Restar tiempo de clase para dedicarlo a tareas de evaluación como algo distinto del aprendizaje y de la enseñanza conlleva dispersión de esfuerzos, distrae la atención de lo que realmente merece la pena, que es aprender, reflexionar, comprender, recrear, criticar, disfrutar, descubrir, participar de los bienes culturales. El tiempo de clase, convertido en tiempo de aprendizaje compartido, facilitado, estimulado, ayudado, orientado por la enseñanza, debe convertirse en una oportunidad simultánea de evaluación. No deben ser actividades distintas si con ellas queremos la emancipación que da el acceso a la cultura y a la ciencia y apropiación del saber. Sólo por esta vía el profesor podrá hacer del proceso de enseñar y de aprender un único proceso interactivo, de integración y de colaboración.

Hablo de la evaluación entendida como acto educativo de inequívoca intención formativa. Para ello, es necesario partir de una actitud y una voluntad educadora decidida del profesor, que dependerá de su posición teórica e ideológica, entiéndase ésta en un sentido político, o de un modo restringido, en un sentido pedagógico, que al final coinciden. Pero también la evaluación está ligada a las prácticas sociales, con lo que se refuerza la dimensión de la justicia social. Resulta artificial pretender una calidad en la educación que no busque o no tenga en cuenta la calidad de vida en la que viven los sujetos a los que está dedicada aquella aspiración de calidad.

La evaluación en los niveles no universitarios sólo nos sirve, sólo debería servir, si informa sobre el estado de aprendizaje de los alumnos, si ayuda a conocer el modo cómo están aprendiendo además de lo que están aprendiendo y el grado de comprensión de aquello que estudian. Cuando no progresan en el aprendizaje, la evaluación es un buen camino y un buen momento para indagar los motivos que provocan ese desajuste, que frenan ese caminar constante por las sendas del aprender. Pero también cuando aprende, conviene comprobar que realmente entiende aquello que dice que aprende.

Del análisis y de la reflexión sobre estos aspectos debe seguirse una intervención críticamente informada, moralmente ejercida y responsablemente asumida por parte del docente que fundamente y justifique cualquier decisión de mejora de las prácticas de enseñar y de aprender. Sólo en esta dirección y con este ánimo la evaluación podrá ejercerse en su sentido formativo, intención tan permanentemente proclamada y omnipresente en los discursos pedagógicos como ausente en las concreciones prácticas de tanto deseo. De otro modo, que es habitual, la evaluación desempeña más funciones coercitivas, de control y de calificación, que terminan en clasificación y discriminación o segregación, cuando no mero ejercicio de poder desmesurado y desigual, que las directamente formativas. Cuando esto se da, cabe hablar de *calificación* o *notas* o *examen* sin más –crea menos confusión–, que de evaluación, acción ésta que supone un proceso más complejo, a la vez que más rico, de deliberación, de contraste, de diálogo y de crítica y que remite o debería remitir al ámbito de los valores, prioritariamente morales, pues cuando se evalúa el rendimiento de un alumno indirectamente estamos evaluando a todo el sujeto. Y él lo vive así, en sentido e intensidad.

Entre tanta palabra que envuelve y oculta al concepto y a la práctica, no podemos perder de vista que prioritariamente se trata de un acto de justicia, de ecuanimidad, de un ejercicio que necesariamente debe desempeñarse dentro de las pautas que derivan de la deontología profesional del docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Allal, L. (1980): "Estrategias de evaluación formativa; concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación" en *Infancia y Aprendizaje* N° 11, pp. 4-22.
- Álvarez Méndez, J.M. (1995): "Valor social y académico de la evaluación" en Congreso Internacional de Didáctica. *Volver a pensar la educación (vol. II). Prácticas y discursos educativos*. Madrid, Morata/Paideia, pp. 173-194.
- Álvarez Méndez, J.M. (2000): *Didáctica, currículo y evaluación*. Madrid, Miño y Dávila.
- Álvarez Méndez, J.M. (2001a): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, Morata.
- Álvarez Méndez, J.M. (2001b): *Entender la didáctica, entender el currículum*. Miño y Dávila.
- Ammonachvili, C. (1979): "L'enseignement par la méthode évaluative" en *Perspectives*, vol. IX, N° 3, pp. 389-394.
- Bélair, L.M. (2000): *La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos*. Sevilla, Díada.
- Bloom, B.J.; Hastingd, J.T. y Madaus, G.F. (1971): *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires, 1^{er} vol.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977): *La reproducción; elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.
- Bridges, D. (1989): "Pupil assessment from the perspective of naturalistic research" en Simons, H. y Elliott, J. (eds.) *Rethinking appraisal and assessment*. Londres, Open University Press, pp. 199-230.
- Broadfoot, P. (1992): "Toward profiles of achievement: Developments in Europe" en Eckstein, M. A. y Noah H. J. (eds.). *Examinations: Comparative and international studies*. Oxford, Pergamon Press, pp. 61-78.
- Cardinet, J. (1983): *Des instruments d'évaluation pour chaque fonction*. Neuchâtel, IRDP.
- Cardinet, J. (1984): *Pour apprécier le travail des élèves*. Neuchâtel, IRDP.
- Cardinet, J. (1987): *Les contradictions de l'évaluation scolaire*. Neuchâtel, IRDP.
- Cardinet, J. (1988): "La objetividad de la evaluación" en Huarte, F. (Coord.) *Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica*. Madrid, Narcea, pp. 92-102.
- Connell, R.W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata.
- Comisión Europea (1993): *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Bruselas.
- Cronbach, L.J. (1980): *Toward reform of program evaluation*. San Francisco.
- Elliott, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- Darling-Hammond, L. (1994): "Performance-based assessment and educational equity" en *Harvard Educational Review*, vol. 64 N° 1, pp. 5-30.
- Darling-Hammond, L. (2001): *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, Ariel.
- Freire, P. y Macedo, D. P. (1995): "A dialogue: Culture, language and race" en *Harvard Educational Review*, vol.65, N° 3, pp. 377-402.
- Gadamer, H.G. (2000): *La educación es educarse*. Barcelona, Paidós.
- Gipps, C. (1998): "La evaluación del alumno y el aprendizaje en una sociedad en evolución" en *Perspectivas*, vol. XXVIII, N°1, pp. 33-49.
- Grundy, S. (1993): "Más allá de la profesionalidad" en Carr, W. (ed.) *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla, Díada, pp. 65-85.
- Jackson, Ph. W. (1991): *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- James, M. (1990): "Negotiation and dialogue in student assessment and teacher appraisal" en Simons, H. y Elliott J. (eds.) *Rethinking appraisal and assessment*. Open University Press, pp. 149-160.

- Le Mouel, J.** (1992): *Critica de la eficacia; ética, verdad y utopía de un mito contemporáneo*. Barcelona, Paidós.
- Machado, Antonio** (1999): *Juan de Mairena*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia (Edición, introducción y notas de Pablo del Barco).
- Madaus, G. F.** (1988): "The influence of testing on the curriculum" en **Tanner, L.N.** (ed.) *Critical issues in curriculum. Eighty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago, NSSE, pp. 83-121.
- McCormick, R. y James, M.** (1983): *Curriculum evaluation in schools*. Londres, Croom Helm. (Evaluación del curriculum en los centros escolares, 1996. Madrid, Morata).
- Ministerio de Educación y Cultura** (1987): *Proyecto para la reforma de la enseñanza*. Madrid.
- Morin, E.** (2000): *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona, Seix Barral.
- Perrenoud, Ph.** (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata/Paideia.
- Peters, R.S.** (1969): "¿En qué consiste el proceso educacional?" en **Peters, R.S.** (Ed.) *El concepto de educación*. Buenos Aires, pp. 13-46.
- Popper, K.** (1991): "Doce principios para una nueva ética" en *Gaceta Complutense*.
- Postman, N.** (2001): *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona, Octaedro.
- Sarup, M.** (1990): "El curriculum y la reforma educativa: hacia una nueva política de la educación" en *Revista de Educación* N° 291, pp. 193-221.
- Sheffler, I.** (1969): "Modelos filosóficos de la enseñanza" en **Peters, R.S.** (Ed.) *El concepto de educación*. Buenos Aires, pp. 188-210.
- Stenhouse, L.** (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata.
- Sternberg, R.K.** (1997): *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona, Paidós.
- Weston, P. y A. Evans** (1988): *Assessment, certification and needs for young people; an European inquiry and conference report prepared for the Comision of the European Countries*. UK, Upton Park, The Mere.