

EDUCACIÓN

Miguel Ángel Santos Guerra

EVALUAR CON EL CORAZÓN

De los ríos de las teorías
al mar de la práctica


HomoSapiens
EDICIONES

Santos Guerra, Miguel Ángel
Evaluar con el corazón: De los ríos de las teorías al mar de la práctica /
Miguel Ángel Santos Guerra.
- 1a ed. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2017.
184 p.; 22 x 15 cm. - (Educación)

ISBN 978-950-808-952-6

I. Educación. 2. Evaluación. I. Título.
CDD 371.1

*Este libro ha sido escrito con el corazón.
Porque ha sido escrito para Lourdes y para Carla.*

© 2017 - **Homo Sapiens Ediciones**
Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario | Santa Fe | Argentina
Tel: 54 341 4243399 | 4406892 | 4253852
E-mail: editorial@homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723.
Prohibida su reproducción total o parcial.

ISBN 978-950-808-952-6

Coordinación editorial: Laura Di Lorenzo

Este libro se terminó de imprimir en marzo de 2017
en **Talleres Gráficos Fervil** | Santa Fe 3316 | Tel. 0341 4372505
E-mail: fervilimpresos@gmail.com | 2000 Rosario | Santa Fe | Argentina

Índice

Introducción	9
Primera parte	
De los manantiales donde nacen los ríos	13
Evaluar es comprender: de la concepción técnica a la dimensión crítica	15
La evaluación de los alumnos, un proceso de aprendizaje para los profesores	27
Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional (y de persona) eres	43
Tatuajes en el alma: aprendizaje sobre evaluación a través de la experiencia	55
Corazones, no solo cabezas en la Universidad: Los sentimientos de los estudiantes ante la evaluación	77
Hacerse preguntas	95
Segunda parte	
De los ríos que van al mar	103
Matemáticas y ginecología	105
Los músculos y los huesos	109
Lo ideal y lo real	113
Más allá del marcador	117
Cuando hacerlo bien es hacerlo mal	121
El verbo ser es un pescado	125
Escrito en la piel	129
¿Viene “PISA” del verbo pisar?	133
El primero de la clase	137

Segovia es un verbo	141
Trampa y cartón	145
Tercera parte	
Del mar donde desembocan los ríos	149
Ejercicios sobre enseñanza y aprendizaje	
Ejercicio 1. Enseñanza y aprendizaje con significado	153
Ejercicio 2. La retroalimentación en el aprendizaje	155
Ejercicio 3. Técnica de la bola de nieve	157
Ejercicio 4. El giro	159
Ejercicio 5. Las caricaturas	161
Ejercicio 6. Las viñetas	162
Ejercicio 6. Las viñetas	164
Ejercicios sobre evaluación	
Ejercicio 1. Evaluación y tareas de aprendizaje	165
Ejercicio 2. Funciones de la evaluación	167
Ejercicio 3. Análisis de imagen fija	168
Ejercicio 4. Evaluación verboicónica colectiva	170
Ejercicio 5. Una flecha en el blanco	171
Ejercicio 6. La obsesión por los resultados	172
Ejercicio 7. Procesos de atribución	174
Ejercicio 7. Procesos de atribución	177
Referencias bibliográficas	179

Introducción

La Editorial Homo Sapiens ha tenido la amabilidad de abrirme de nuevo sus puertas para invitarme a publicar un libro sobre una cuestión controvertida y apasionante: la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y de las alumnas.

La evaluación es en todo el mundo un fenómeno de inusitada relevancia. Lo es especialmente en Argentina donde los vientos del neoliberalismo han impulsado unas concepciones peligrosas. La evaluación, que podría utilizarse de forma prioritaria para comprender, para mejorar, para dialogar, para motivar y para potenciar la calidad del aprendizaje (Santos Guerra, 2015), se está utilizando para medir, para comparar, para clasificar, para controlar y para jerarquizar.

La evaluación que se realiza en las escuelas no tiene lugar en la estratosfera o en una campana de cristal. Se realiza en un contexto que hoy está enmarcado en la filosofía neoliberal, que contradice casi todos los presupuestos de la educación: individualismo, competitividad, obsesión por la eficacia, relativismo, olvido de los desfavorecidos, privatización de bienes y servicios, hipertrofia de la imagen, reificación del conocimiento, mercantilización de las transacciones, capitalismo salvaje, imperio de las leyes del mercado... Las políticas de la educación, las actitudes de las familias, las demandas de la sociedad están impregnadas por estas concepciones y formas de actuación. Por eso la escuela tiene que ser hoy, a mi juicio, una institución contrahegemónica.

La evaluación tiene varios componentes. Uno es el de comprobación, ciertamente difícil. Consiste en saber si lo que tenía que aprender el alumno realmente lo ha aprendido. Se han realizado estudios que muestran que, para que haya rigor en la corrección de ejercicios de ciencias, hacen falta, al menos, doce correctores. Hablo solo de la corrección, sin tener en cuenta otras cuestiones importantes como si lo que se ha preguntado es lo más importante, si se ha preguntado de

manera inteligible... Para que haya rigor en la corrección de ejercicios de letras harían falta más de cien correctores. Otro componente, no menos importante, es el de atribución. Consiste en explicar las causas de que el aprendizaje no se haya producido. Si todas las explicaciones recaen en los alumnos ("son vagos, son torpes, están mal preparados, no tienen voluntad, están distraídos, tienen problemas, no saben estudiar...") será imposible convertir la evaluación en un proceso de mejora. Si no hay ninguna interpelación a la elaboración del currículum, a la metodología, a las relaciones, al clima de la institución, a la coordinación docente... la práctica estará condenada a la rutina.

La evaluación es como un cuchillo. Se puede utilizar para salvar a las personas y liberarlas de las cuerdas de la ignorancia y de la opresión, pero también puede utilizarse para herir y matar. La evaluación tiene poder y el poder puede ayudar o hundir, apoyar o desanimar, salvar o matar. Creo que es decisivo ahondar en el sentido ético de la evaluación.

No comparto la concepción y la práctica de evaluación que se pone al servicio del poder y de los más favorecidos de la tierra. Creo que la evaluación tiene que ponerse al servicio de los valores y de las personas, especialmente de aquellas a las que Paulo Freire llamaba "desheredados de la tierra".

La evaluación es un fenómeno complejo. Permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones, principios y actitudes. Uno de los textos de la primera parte se titula precisamente así: Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres.

- Quien tiene una concepción academicista de la enseñanza, quien entiende que enseñar es solo transmitir datos y conocimientos al aprendiz, practicará un tipo de evaluación sumativa consistente en la repetición fiel de lo aprendido.
- Quien piensa que la autoridad es solo del profesor, y que solo él tiene la responsabilidad de decidir, hará de la evaluación un proceso jerárquico en el que todo ha de hacerse según su criterio.
- Quien tiene una actitud sádica hacia los demás hará de la evaluación un mecanismo torturador que amenaza, castiga y hace sufrir a los evaluados. Mientras más difícil sea tener éxito, más satisfacciones.

El libro tiene tres partes que presentaré siguiendo la metáfora del agua. Partiré, en la primera parte, de los manantiales donde nacen los ríos, es decir, de aquellos principios que nutren el caudal de las

teorías... Continuaré en la segunda con aquellas derivaciones que fluyen de los principios, es decir los ríos a los que nutren las fuentes y que suponen una simbiosis de teoría y práctica, y terminaré en la tercera con el mar de la práctica donde desembocan todas las teorías. La evaporación llevará el agua de la práctica a las nubes de la reflexión, cuya lluvia nutrirá de nuevo los manantiales. Teorías que van a la práctica y prácticas enriquecedoras que mejoran las teorías.

La primera parte está constituida por seis textos en los que reflexiono sobre la naturaleza del proceso de evaluación en las escuelas. La segunda consta de once textos breves en los que se ven materializados aquellos principios. La tercera contiene trece ejercicios prácticos sobre enseñanza y evaluación para llevar a la práctica.

He querido que el libro lleve el título *Evaluar con el corazón*. Por varios motivos. En primer lugar, porque se evalúa el trabajo realizado por personas y porque son personas quienes realizan la evaluación. No somos, unos, máquinas de enseñar y, otros, máquinas que son revisadas en su funcionamiento. En segundo lugar, porque quiero romper la idea de que la evaluación es un fenómeno meramente técnico sin que en él influyan elementos de carácter ético. Por último, porque pretendo subrayar el hecho de que hay muchos sentimientos y emociones en la evaluación. Y muchas consecuencias que afectan, sobre todo, a la autoestima y al autoconcepto.

Me gustaría que este libro llevase a reflexionar sobre la naturaleza de la evaluación que se practica en las escuelas. Y, desde esa reflexión, a la mejora de las prácticas profesionales.

MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA

PRIMERA PARTE

DE LOS MANANTIALES DONDE NACEN LOS RÍOS

En esta primera parte voy a presentar seis textos para avivar la comprensión del fenómeno de la evaluación. Y uno más que tiene un carácter más pragmático, ya que constituye una propuesta de acción para mejorar la práctica de la evaluación.

Hay profesores y profesoras que desprecian la teoría como si fuese una rémora respecto a la práctica. Grave error. No hay nada más práctico que una buena teoría. La teoría inspira la práctica, la llena de sentido. Por otra parte, todos quienes actúan lo hacen conforme a una teoría. Lo que pasa es que, en muchas ocasiones, no está elaborada, no está explícita, no está fundamentada.

Cuatro están centrados en niveles no universitarios (no me gusta esta definición marcada por la negación, pero resulta útil) y dos se refieren de manera más directa a la Universidad, como se indica en los respectivos títulos. De cualquier manera todos los textos pueden servir indistintamente para unos niveles y otros.

Dos textos tienen mucho que ver con el título de ese libro (Tatuajes en el alma y Corazones, no solo cabezas en la Universidad) ya que están centrados en la esfera de los sentimientos que lleva aparejado el fenómeno de la evaluación.

El último texto estuvo destinado a introducir una obra que coordiné con la profesora Inmaculada Smolka y que fue el resultado de una experiencia que deseo compartir con los/as lectores/as. Sobre todo porque constituye una propuesta para la mejora de la práctica. Se trata de realizar procesos de investigación sobre la práctica de los docentes con el fin de comprenderla y de mejorar su racionalidad y su justicia.

La invitación a formularse preguntas, a compartirlas, a investigar con rigor en busca de las respuestas, a comprender la práctica, a tomar decisiones para mejorar y a plasmar por escrito el proceso, es el mejor camino para la transformación.

Insisto en la necesidad de plasmar por escrito las indagaciones. Porque el pensamiento errático y caótico que muchas veces tenemos sobre la evaluación, al tenerlo que poner por escrito debe someterse a la disciplina de la escritura, debe estructurarse y debe ser sometido a la racionalidad de la explicación.

Por otra parte, la publicación de las experiencias constituye un motivo de estímulo y de aliento para quienes pueden comprobar de manera fehaciente que hay más profesionales empeñados en comprender y mejorar su práctica. Si contásemos todas las cosas buenas que hacemos encontraríamos una fuente inagotable de optimismo.

Evaluar es comprender: de la concepción técnica a la dimensión crítica

La evaluación, no sin motivo, se ha convertido en los últimos años en uno de los ejes sobre los que pivota la reflexión educativa. Puede haber en ese hecho un componente irracional, como el que impulsa algunas modas y muchos intereses de diverso tipo que se promueven de forma más o menos explícita. Lo cierto es que la forma de entender la evaluación condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por una parte, la forma de concebir y desarrollar ese proceso conduce a una forma de practicar la evaluación, pero no es menos cierta la tesis contraria: una forma de entender la evaluación hace que se supediten a ella las concepciones y los métodos de enseñanza.

La concepción predominante sobre la evaluación afecta no sólo a la que se realiza en las aulas con los alumnos y alumnas sino a los Centros escolares. La utilización de la evaluación como un instrumento de diagnóstico, de aprendizaje y de comprensión encaminada a la mejora tiene una menor presencia que la evaluación como mecanismo de control, de selección, de comparación y de medición.

No es que existan dos paradigmas únicos, radicalmente opuestos, sin zonas intermedias en que se entremezclen las concepciones y los enfoques divergentes. La educación (e incluso la enseñanza) está traspasada de complejidad. No es acertado simplificar un proceso tan complicado como la adquisición de aprendizajes o el desarrollo personal.

¿A qué llamamos éxito y fracaso escolar? Si los grandes triunfadores del sistema no son capaces de que descendan significativamente en la sociedad las grandes lacras de la desigualdad, la injusticia, la opresión, etc., ¿por qué hablamos de éxito del sistema? Hay, pues, una dimensión colectiva y social de la evaluación educativa que, en definitiva, se pregunta por las consecuencias de la educación en la mejora de la sociedad. ¿Qué hacen los que triunfan con el conocimiento adquirido? ¿Para qué sirve haber alcanzado el éxito?

La finalidad esencial de la pedagogía es proporcionar medios a los grupos sociales oprimidos para que tomen conciencia de su situación y facilitarles los instrumentos para encontrar métodos de transformación de la realidad (Trend, 1995).

La evaluación tiene una dimensión sociológica ya que se convierte en la criba que selecciona a los estudiantes y permite o impide su avance en las siguientes etapas del sistema. Cuando no existe igualdad de oportunidades, lo que hace una pretendida evaluación justa y objetiva es perpetuar y acentuar las diferencias. ¿Cómo van a obtener unos resultados similares en unas pruebas de inglés un alumno que tiene en su casa ayudas suplementarias, profesores particulares, materiales especializados y, sobre todo, un clima favorable, y otro que no dispone de ayuda alguna y que, por el contrario, vive en un ambiente culturalmente deprimido?

Siendo el ritmo escolar muy intenso, no puede seguirse en el tiempo escolar. Por eso es necesario, como dice Bernstein (1990), un segundo lugar de trabajo en la familia. ¿Qué sucede con los que no lo tienen? ¿No es cierto que vuelven a estar castigados y discriminados?

“A pesar de su indiscutible interés, la gratuidad de los estudios, si en cierta medida favorece la escolarización de niños de bajo nivel económico, es insuficiente para igualar el peso financiero de la educación entre los diferentes grupos sociales; puesto que la educación, salvo raras excepciones, nunca es totalmente gratuita, en general el “lucro cesante” de los alumnos queda a cargo de las familias, lo que imposibilita una verdadera democratización de la enseñanza” (Hallack, 1977).

Por otra parte, la forma de practicar la evaluación descansa frecuentemente en utensilios lingüísticos. ¿Cómo van a dominarlos de la misma forma quienes tienen en la casa una enorme pobreza en los medios de expresión?

Las repercusiones psicológicas de la evaluación son importantes, ya que a través de los resultados de la misma los estudiantes van configurando su autoconcepto. Uno de los referentes que determina la autoestima es el pretendido valor objetivo de la evaluación docente. Obtendrán calificaciones sobresalientes los estudiantes inteligentes y esforzados,

Los estudiantes tratan de acomodarse a las exigencias de la evaluación. Si el profesor aplica pruebas objetivas, el alumno estudiará de forma que pueda obtener un resultado satisfactorio en las pruebas.

Está forzada la división dicotómica porque la medición puede conducir a la comprensión y porque ésta puede basarse en la medición. El carácter maniqueo de esta dicotomía ha de entenderse desde una perspectiva metodológica, es decir como una simple estrategia para la comprensión a través del contraste.

Me refiero al predominio de unos componentes sobre otros, al modelo del que se derivan las pautas de comportamiento. Es una clasificación discutible, pero que puede iluminar un debate siempre necesario.

Estas dos dimensiones pueden aplicarse tanto a la evaluación de los alumnos y alumnas como a la de los Centros escolares. La filosofía que las genera, las mantiene y las utiliza es la misma.

LA EVALUACIÓN COMO MEDICIÓN: Dimensión tecnológica/positivista

La evaluación no es un fenómeno meramente técnico, alejado de dimensiones políticas. Esa es la trampa que se tiende a quienes ingenuamente creen que las cosas son como son y que, en esencia, no se pueden cambiar. La evaluación es un constructo social y cumple unas funciones que interesan a unos y perjudican a otros. No se debe ocultar la naturaleza política y ética de la evaluación.

“La escuela cumple por la vía de la evaluación una función ideológica del Estado” (Álvarez Méndez, 1995).

El proceso de evaluación encierra mecanismos de poder que ejerce el profesor y la institución. Quien tiene capacidad de evaluar establece los criterios, los aplica de forma libérrima e interpreta y atribuye causas y decide cuáles han de ser los caminos de cambio.

“El discurso político sobre la educación (y en él va incluida la evaluación) transforma lo que debe ser prioritariamente una cuestión moral en un rompecabezas técnico hasta hacerlo administrativamente viable” (Álvarez Méndez, 1995).

Las exigencias de la Reforma (nacidas de la inquietud del legislador más que de la preocupación de los profesionales) ha despertado preguntas y avivado preocupaciones de carácter técnico: ¿Con cuántas asignaturas suspensas se promociona?, ¿cómo se hacen los informes?,

¿cómo se promedia la evaluación de conocimientos con la evaluación de actitudes y procedimientos?, etc. Pero no ha despertado interrogaciones sobre cuestiones esenciales de la evaluación, sobre su dimensión ideológica, política y ética. Por ejemplo: ¿A quién beneficia una forma de entender la evaluación?, ¿qué intereses promueve?, ¿a qué modelo educativo y a qué tipo de sociedad responde?, etc.

La evaluación no solo incorpora procesos de medición y de cuantificación sino explicaciones causales sobre las mismas. He asistido a numerosas sesiones de evaluación en las que los profesores atribuyen el fracaso a causas exclusivamente centradas en los alumnos: "son torpes, son vagos, están mal preparados, ven demasiada televisión, no atienden, no saben estudiar, se portan mal, están desmotivados, no entienden, forman un grupo malo, las familias no ayudan, etc."

Cuando se atribuyen todas las explicaciones del fracaso a factores ajenos, ¿cómo se va a mejorar la práctica profesional, el contexto organizativo, la organización de los contenidos, la metodología de enseñanza, el modo de evaluación...? Son los alumnos quienes han de modificar sus comportamientos o redoblar su esfuerzo, son los padres y las madres quienes tienen que ayudar más y mejor a sus hijos e hijas, etc.

En una sociedad meritocrática es lógico que exista un modelo de evaluación que solamente tenga en cuenta los resultados y las calificaciones.

Naturaleza: Es una evaluación que consiste, fundamentalmente, en la comprobación de los resultados del aprendizaje en el ámbito de los conocimientos. Se realiza a través de pruebas estandarizadas, para todos iguales, aplicadas en los mismos tiempos y corregidas con criterios similares. La evaluación se convierte en una comprobación del aprendizaje y en un medio de control social.

Se expresa a través de números y se cuantifica en resultados que pueden compararse. La utilización estadística de los datos tiene un nivel micro en el aula y un nivel macro fuera de las mismas. (El *assessment* institucional consiste precisamente en la medición de resultados a través de pruebas, en el establecimiento de clasificaciones y en la recompensa a quienes mejores puestos alcanzan.)

Entraña una concepción utilitarista del aprendizaje, de modo que el rendimiento es el único o al menos el más valioso de los indicadores del éxito.

La concepción técnica de la evaluación exige la taxonomización de los objetivos, porque la comprobación del aprendizaje se puede efectuar de forma clara y precisa. Se simplifica la comprobación, ya que no se ocupa de los efectos secundarios, no se pregunta por las causas del fracaso y no se plantea cuestiones relativas a la transformación de los procesos.

Funciones

Algunas funciones se acentúan desde esta concepción. No es que desaparezcan otras, pero cobran especial relevancia las que siguen:

Control: La evaluación permite controlar la presencia en el sistema y la superación de sus dispositivos de garantía.

Selección: A través de la evaluación el sistema educativo va dejando fuera a quienes no superan las pruebas y va eligiendo a quienes son capaces de superarlas. De hecho, no existe una clara relación entre éxito académico y éxito laboral o social.

Comprobación: La evaluación permite saber si se han conseguido los objetivos propuestos, según una escala de valoraciones. Como la evaluación se realiza siguiendo los objetivos propuestos, la superación de las pruebas sirve de garantía social.

Clasificación: Como la evaluación tiene un referente comparativo doble (con los mínimos y con los demás estudiantes), los resultados permiten clasificar a los estudiantes.

Acreditación: La superación de los controles de la evaluación conduce a la acreditación académica y social. Esa acreditación tiene también una escala. De hecho se utiliza en concursos y oposiciones. La media de las calificaciones es un indicador relevante.

Jerarquización: La evaluación encierra poder porque quien evalúa impone criterios, aplica pruebas y decide cuáles han de ser las pautas de corrección. Puede, incluso, negarse a compartirlas y a discutir las con los alumnos y alumnas.

Etiología: Este modelo se instala en el sistema porque la sociedad desea contar con indicadores cuantificables del éxito o del fracaso. Los niveles siguientes del sistema educativo condicionan también la evaluación de los inferiores. De hecho, se van endureciendo las dimensiones cuantitativas a medida que se avanza en el sistema.

Otra causa de la implantación de este modelo es su mayor simplicidad. La cuantificación libera de preguntas profundas, ya que todo parece explicable.

A esto se añade que los profesores tienen una justificación más contundente cuando se producen reclamaciones y reivindicaciones si han aplicado fórmulas matemáticas para la corrección de pruebas objetivas.

Consecuencias

En otro lugar (Santos Guerra, 1996) he analizado las características culturales que genera una determinada forma de realizar la evaluación en las escuelas. He aquí algunas de ellas:

Cultura del individualismo: La hora de la verdad en la enseñanza es la hora de los exámenes y de los resultados. Cuando se desapueba se ha perdido el curso independientemente de lo que se haya aprendido. Aunque se insista en la importancia del trabajo cooperativo, la evaluación tiene siempre un carácter rabiosamente individual.

Cultura de la competitividad: Los compañeros tienden a ser vistos como rivales, ya que se han convertido en competidores. El hecho de que no todos puedan conseguir becas, puestos de trabajo, distinciones, etc., hace que se establezca un clima de competitividad que no siempre respeta las reglas morales de juego.

Cultura de la cuantificación: Los informes finales son cuantitativos y se encierran en un número o en una palabra que responde a una escala nominal. Aunque se hable de evaluación cualitativa, lo cierto es que al final del proceso evaluador tiene que aparecer la calificación en términos de suspenso, aprobado, notable, sobresaliente.

Cultura de la simplificación: Este planteamiento cuantificador que se centra en los resultados, evita profundizar en los problemas profundos que subyacen a la práctica educativa. Problemas relativos a la igualdad de oportunidades, a las causas del fracaso, a la adaptación del sistema a las capacidades de cada alumno, etc.

La simplificación deja al margen los efectos secundarios, los beneficios difusos o tardíos, la interrogación sobre los objetivos propuestos y, sobre todo, aquellos logros que quedan más allá del escrutinio de los evaluadores, como he oído decir a Robert Stake.

Cultura de la inmediatez: El éxito o el fracaso inmediato se producen en cada evaluación sin que se planteen otras cuestiones más alejadas de los intereses del momento. Las familias procuran que sus hijos/as superen el peldaño de cada evaluación y los niños y niñas ponen el máximo empeño en salir adelante en las pruebas que deben afrontar.

El carácter no democrático de la evaluación (pocas veces se negocian los contenidos, los criterios, la aplicación de los mismos, etc.) hace que los alumnos tengan que acomodarse a las exigencias de cada profesor. De hecho, los alumnos se preguntan y acaban sabiendo cuáles son las peculiares demandas de cada profesor.

Puesto que todo el proceso está cargado de poder, los alumnos, lejos de poner en cuestión esos criterios, hacen lo posible por acomodarse a ellos a pesar de su manifiesta irracionalidad o injusticia.

Muchos profesores utilizan de un año para otro los mismos criterios de evaluación sin que la reflexión sobre la práctica, el contraste con los planteamientos de otros colegas o los hallazgos de la investigación educativa modifiquen un ápice sus modos de actuación.

Cuando se contrastan los comportamientos de los profesores en la evaluación de los alumnos, incluso en las mismas asignaturas, se comprueba la enorme disparidad de criterios que se utilizan.

LA EVALUACIÓN COMO COMPRENSIÓN: Dimensión crítica/reflexiva

La evaluación, desde esta perspectiva, está entendida como un proceso y no como un momento final. La crítica atraviesa todas las dimensiones del proceso: la formulación de pretensiones, la fijación de criterios, el diseño y aplicación de instrumentos, la interpretación de los resultados, etc. Todo está sometido a las exigencias de la reflexión, a la interrogación permanente, al debate continuo.

Naturaleza: El planteamiento esencial desde esta perspectiva se refiere a la comprensión que genera el proceso de análisis. La evaluación no es un momento final del proceso en el que se comprueba cuáles han sido los resultados del trabajo. Es un permanente proceso reflexivo apoyado en evidencias de diverso tipo.

La diversidad de medios a través de los cuales se recogen datos de la realidad afecta no solo a los alumnos sino a todos los elementos del sistema y al contexto en el que se realiza la acción educativa.

El análisis recoge evidencias de la realidad y del mismo se derivan medidas que no solo afectan a los alumnos sino a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Funciones

Las funciones que se potencian desde esta forma de concebir la evaluación son las siguientes:

Diagnóstico: La evaluación entendida como un proceso de análisis permite conocer cuáles son las ideas de los alumnos, los errores en los que tropiezan, las principales dificultades con las que se encuentran, los logros más importantes que han alcanzado.

Diálogo: La evaluación puede y debe convertirse en una plataforma de debate sobre la enseñanza. En ese debate han de intervenir las familias, los alumnos y otros agentes preocupados por la educación.

Comprensión: La evaluación es un fenómeno que facilita la comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esa es su principal característica, su esencial valor.

Retroalimentación: La evaluación ha de facilitar la reorientación del proceso de enseñanza y aprendizaje. No sólo en lo que se refiere al trabajo de los alumnos sino a la planificación de la enseñanza, a la modificación del contexto o a la manera de trabajar los profesionales.

Aprendizaje: La evaluación permite al profesor descubrir si es adecuada la metodología, si los contenidos son pertinentes, si el aprendizaje que se ha producido es significativo y relevante para los alumnos.

Etiología

El origen de esta dimensión está en la propia naturaleza de la escuela y de los procesos de aprendizaje y enseñanza que se desarrollan en ella. La coherencia del sistema exige que la reflexión se instale en la dinámica de actuación y en los procesos de evaluación.

La naturaleza misma de la escuela en su conjunto y de la tarea que realizan en ella los escolares exige que se plantee la evaluación, tanto de la institución como de los alumnos, como un proceso de diálogo, comprensión y mejora (Santos Guerra, 1993).

Consecuencias

La evaluación, así entendida, lejos de ser un trabajo añadido o una complicación, se convierte en un elemento generador de rasgos positivos en la cultura escolar y de cambios profundos y fundamentados.

La dinámica de la escuela provoca, a su vez, en una espiral benéfica, la mejora de los procesos de evaluación. Es decir que un modo determinado de concebir y de practicar la evaluación genera una

cultura de caracterización positiva y ésta, a su vez, hace posible y fácil una evaluación enriquecedora.

Cultura de la autocrítica: La escuela establece unos cauces de reflexión que conducen a la comprensión de las situaciones, a su explicación. El análisis holístico, contextualizado y procesual tiene en cuenta todos los elementos que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por consiguiente, las estructuras, el funcionamiento y la actuación de los profesionales. La evaluación no es una simple medición sino un proceso reflexivo.

Cultura del debate: la evaluación, así entendida, se convierte en una plataforma de discusión y de diálogo sobre los planteamientos, las condiciones y los resultados del sistema. En ese diálogo intervienen no sólo los agentes de la actividad docente/discente sino las familias y la sociedad en general, ya que la educación no es fenómeno que les resulte ajeno o intrascendente.

Cultura de la incertidumbre: Este tipo de enfoque de la evaluación genera (y a la vez procede) de una actitud incierta ante la experiencia profesional. Desde las "verdades indiscutibles" es imposible plantear cuestiones críticas y reflexivas que permitan la comprensión profunda y el cambio de las situaciones, de las actitudes y de las concepciones.

Cultura de la flexibilidad: Cuando las rutinas institucionales y la rigidez organizativa se arraigan en la dinámica escolar existen pocas posibilidades de introducir interrogantes que inquieten y modificaciones que afecten a lo sustantivo. Los cambios se reducirán a pequeñas variantes de forma que, muchas veces, no hacen más que mantener, solapar o incrementar los problemas de fondo.

Cultura de la colegialidad: El debate exige actitudes y dinámicas colegiadas, ya que no es posible intercambiar opiniones y experiencias desde el individualismo actitudinal e institucional. El paradigma de colegialidad exige no sólo actitudes de apertura y de cooperación sino tiempos y espacios que posibiliten la práctica colaborativa.

EL CAMINO DE LA MEJORA: El cambio de paradigma

La evaluación condiciona, como hemos visto, todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Incluso el modelo de escuela. Por eso es necesario que mejore la forma de entenderla y practicarla. Ahora bien,

Funciones

Las funciones que se potencian desde esta forma de concebir la evaluación son las siguientes:

Diagnóstico: La evaluación entendida como un proceso de análisis permite conocer cuáles son las ideas de los alumnos, los errores en los que tropiezan, las principales dificultades con las que se encuentran, los logros más importantes que han alcanzado.

Diálogo: La evaluación puede y debe convertirse en una plataforma de debate sobre la enseñanza. En ese debate han de intervenir las familias, los alumnos y otros agentes preocupados por la educación.

Comprensión: La evaluación es un fenómeno que facilita la comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esa es su principal característica, su esencial valor.

Retroalimentación: La evaluación ha de facilitar la reorientación del proceso de enseñanza y aprendizaje. No sólo en lo que se refiere al trabajo de los alumnos sino a la planificación de la enseñanza, a la modificación del contexto o a la manera de trabajar los profesionales.

Aprendizaje: La evaluación permite al profesor descubrir si es adecuada la metodología, si los contenidos son pertinentes, si el aprendizaje que se ha producido es significativo y relevante para los alumnos.

Etiología

El origen de esta dimensión está en la propia naturaleza de la escuela y de los procesos de aprendizaje y enseñanza que se desarrollan en ella. La coherencia del sistema exige que la reflexión se instale en la dinámica de actuación y en los procesos de evaluación.

La naturaleza misma de la escuela en su conjunto y de la tarea que realizan en ella los escolares exige que se plantee la evaluación, tanto de la institución como de los alumnos, como un proceso de diálogo, comprensión y mejora (Santos Guerra, 1993).

Consecuencias

La evaluación, así entendida, lejos de ser un trabajo añadido o una complicación, se convierte en un elemento generador de rasgos positivos en la cultura escolar y de cambios profundos y fundamentados.

La dinámica de la escuela provoca, a su vez, en una espiral benéfica, la mejora de los procesos de evaluación. Es decir que un modo determinado de concebir y de practicar la evaluación genera una

cultura de caracterización positiva y ésta, a su vez, hace posible y fácil una evaluación enriquecedora.

Cultura de la autocrítica: La escuela establece unos cauces de reflexión que conducen a la comprensión de las situaciones, a su explicación. El análisis holístico, contextualizado y procesual tiene en cuenta todos los elementos que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por consiguiente, las estructuras, el funcionamiento y la actuación de los profesionales. La evaluación no es una simple medición sino un proceso reflexivo.

Cultura del debate: la evaluación, así entendida, se convierte en una plataforma de discusión y de diálogo sobre los planteamientos, las condiciones y los resultados del sistema. En ese diálogo intervienen no sólo los agentes de la actividad docente/disciente sino las familias y la sociedad en general, ya que la educación no es fenómeno que les resulte ajeno o intrascendente.

Cultura de la incertidumbre: Este tipo de enfoque de la evaluación genera (y a la vez procede) de una actitud incierta ante la experiencia profesional. Desde las "verdades indiscutibles" es imposible plantear cuestiones críticas y reflexivas que permitan la comprensión profunda y el cambio de las situaciones, de las actitudes y de las concepciones.

Cultura de la flexibilidad: Cuando las rutinas institucionales y la rigidez organizativa se arraigan en la dinámica escolar existen pocas posibilidades de introducir interrogantes que inquieten y modificaciones que afecten a lo sustantivo. Los cambios se reducirán a pequeñas variantes de forma que, muchas veces, no hacen más que mantener, solapar o incrementar los problemas de fondo.

Cultura de la colegialidad: El debate exige actitudes y dinámicas colegiadas, ya que no es posible intercambiar opiniones y experiencias desde el individualismo actitudinal e institucional. El paradigma de colegialidad exige no sólo actitudes de apertura y de cooperación sino tiempos y espacios que posibiliten la práctica colaborativa.

EL CAMINO DE LA MEJORA: El cambio de paradigma

La evaluación condiciona, como hemos visto, todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Incluso el modelo de escuela. Por eso es necesario que mejore la forma de entenderla y practicarla. Ahora bien,

la mejora no viene de un perfeccionamiento matemático de los instrumentos de medida sino de la transformación de su valor y de su uso.

“Es preciso recuperar un cierto sentido naturalista de la evaluación como método de conocimiento. No podemos olvidar un hecho simple, pero decisivo: sólo las informaciones obtenidas por los profesores (la mayoría de ellas por vía de la evaluación informal), de acuerdo con sus esquemas de apreciación y en el transcurso de la acción, son las que, seguramente, ellos utilizan con más acierto como información orientadora del curso que siguen los acontecimientos de clase, acomodación del proceso didáctico, elaboración de juicios sobre los alumnos, etc.” (Gimeno Sacristán, 1992).

Lo mismo ha de decirse de la evaluación de los Centros. Para que la información recogida en la evaluación resulte eficaz para el cambio, necesita ser asimilada por los profesores que son quienes pueden utilizarla para cambiar el quehacer cotidiano.

Es difícil que la evaluación educativa se transforme de manera súbita y automática o por efecto de leyes que imponen al profesorado cambios, ya que éstos no afectarán su dimensión profunda.

Los enunciados legales conducentes a un pretendido cambio se estrellan a veces con las cortapisas de la práctica que dificulta o contradice esos presupuestos. Pretender imponer la evaluación cualitativa sin que se modifiquen las condiciones temporales es una mera declaración de intenciones que lleva consigo una reacción negativa de los profesionales que se ven obligados a realizar algo que no pueden hacer.

No es fácil que el cambio se produzca sin que se muevan algunos presupuestos y exigencias sociales basados en la competitividad, en la búsqueda de la eficacia, en el individualismo y el pragmatismo más groseros. Las escuelas son buenas si consiguen sus alumnos buenos resultados. Si el hijo obtiene buenos resultados de forma rápida y cómoda, la escuela es magnífica. Si se retrasa o si no consigue aprobar, la escuela es deplorable. Los profesionales, muchas veces, sometidos a presiones externas (sociales, jerárquicas, institucionales), asumen los postulados del eficientismo.

La Administración educativa ha de asumir la responsabilidad de dictar unas normas coherentes con los postulados teóricos que enuncia.

Exigir evaluación cualitativa, por ejemplo, y mantener una gama de resultados cuantificable es difícilmente compatible.

Las instituciones educativas, como contextos profesionales donde los docentes desarrollan su labor, han de asumir una filosofía en la que se haga posible un trabajo intenso y profundo alejado de obsesiones eficientistas (Santos Guerra, 1996).

El cambio profundo en los modos de realizar la evaluación procede de la reflexión rigurosa de los profesionales y afecta a tres esferas fundamentales:

a. Las concepciones educativas: Lo más importante para que se modifiquen en lo esencial las prácticas educativas en que se transformen las concepciones sobre lo que significa la escuela, sobre lo que es la tarea educativa y, por ende, lo que es la evaluación.

b. Las actitudes personales: Como la evaluación es un fenómeno comunicativo, es necesario afrontarlo desde actitudes abiertas y dialogantes. El diálogo ha de establecerse entre los administradores de la educación, los profesionales, los padres y los alumnos.

c. Las prácticas profesionales: No sólo hay que modificar las concepciones y las actitudes. El cambio (es preferible hablar de mejora) ha de afectar a las prácticas, al quehacer cotidiano. Cuando sólo se transforman los discursos, no sólo se reproducen las rutinas sino que se genera una reacción descalificadora de la hipocresía institucional.

Todo ello requiere una modificación del contexto y de las condiciones en las que la evaluación se realiza. Es imposible transformar la esencia de las prácticas evaluadoras sin que se ponga en tela de juicio un modo de entender la escuela y la evaluación basado en la competitividad y la eficacia.

La evaluación de carácter crítico exige una mayor participación de todos los elementos que intervienen en el proceso de evaluación (Adelman, 1987).

Si los padres no modifican sus concepciones de la evaluación educativa, si no entienden que lo principal es aprender, si están obsesionados por los resultados sin plantear qué es lo que esconden o silencian, será difícil pasar de un modelo de evaluación tecnológico a otro de carácter crítico y reflexivo.

No es posible la transformación profunda sin que el profesorado reflexione de forma rigurosa y compartida sobre la naturaleza de su práctica profesional. Ahora bien, los profesionales tienen unas

presiones importantes que condicionan sus actividades: la evaluación está circunscrita a las prescripciones que emanan de la Administración. Además, la inspección vela para sean cumplidas las prescripciones e, incluso, tienen la capacidad de imponer sanciones y expedientes. Existe otro tipo de presión que es la demanda de los padres, la expectativa de resultados y la exigencia del cumplimiento de las normas cuando estas favorecen sus pretensiones.

Para que la evaluación escolar avance desde posiciones tecnológicas hacia posiciones críticas tiene que centrarse en las tres funciones que considero más relevantes (Santos Guerra, 1993):

Diálogo: La evaluación tiene que convertirse en una plataforma de debate entre los diversos agentes de la educación: políticos y profesionales, familias, alumnos y profesores, comunidad escolar y sociedad en general.

Comprensión: La reflexión sobre la evaluación conduce a la comprensión de su sentido profundo, de sus repercusiones psicológicas y sociales, de su naturaleza y efectos.

Mejora: El cambio se promueve desde la preparación, el compromiso y la reflexión conjunta de los profesionales. La investigación sobre la práctica evaluadora genera la mejora de la racionalidad, de la justicia y de las situaciones en las que se desarrolla la evaluación de los alumnos y de las instituciones educativas.

Es preciso someter la evaluación a la permanente reflexión de los profesionales y de los teóricos. "Diseñar una investigación evaluativa es un arte", dice Cronbach (1987). Es también una ciencia. Pero, sobre todo, es un reto social y un compromiso ético. Empeñarse en que las cosas cambien exige que se centre la mirada en las aulas y los centros, pero también un poco más allá y más arriba: en la política que mueve los hilos de la evaluación. Con la mirada en el horizonte de una sociedad mejor.

La evaluación de los alumnos, un proceso de aprendizaje para los profesores

Preliminares

a. En la escuela se evalúa mucho y se cambia poco. Algo falla. Porque si, como dice Stenhouse (1984), evaluar es comprender y, obviamente, la comprensión conduce al cambio, habrá que concluir que la evaluación no produce precisamente comprensión del proceso sino sólo medición de resultados. De la evaluación no se deriva solamente el etiquetado del alumno como fracasado o triunfador. De la evaluación se pueden extraer muchas consecuencias para el conocimiento, el debate y la mejora de la realidad.

b. Es muy importante conocer cuáles son las funciones que cumple la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Más importante que hacer evaluación e, incluso, que hacerla bien, es saber al servicio de quién y de qué valores se pone. Por eso es muy importante saber qué funciones desempeña en la práctica.

A continuación aparece una relación de funciones de la evaluación. Imaginemos que tenemos que colocar esas funciones según la importancia que **realmente** se les da en la práctica cotidiana (columna 1) y, en la columna 2, según la importancia que debería dárseles idealmente. ¿Habrá diferencia entre lo que debería ser la evaluación y lo que realmente es? ¿Por qué? No olvidemos que las funciones no son excluyentes o incompatibles. Por eso proponemos la elaboración de un orden de todas las que se presentan.