

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 dárselas 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.

FUNCIONES	ORDEN 1	ORDEN 2
SELECCION		
COMPROBACION		
DIALOGO		
DIAGNOSTICO		
APRENDIZAJE		
REORIENTACION		
DISCRIMINACION		
JERARQUIZACION		
MEJORA		
CONTROL		
COMPARACION		
MEDICION		
CLASIFICACION		

Una vez terminada las clasificaciones sería interesante analizar las causas (sociales, pedagógicas, psicológicas, económicas, ideológicas, históricas...) que conducen a la discrepancia. ¿Por qué se perpetúa un estado de cosas que niega la racionalidad y la justicia como características propias de un sistema que se llama educativo?

c. En un aula pueden realizarse diversos tipos de tareas, unas más ricas desde el punto de vista intelectual, y otras más pobres. Aunque todas tienen interés e importancia, es lógico que se conceda prioridad a las de mayor potencialidad cognitiva. Ordenemos la lista de tareas por orden de importancia intelectual (casilla 1).

Al lado, podemos ordenar las tareas según la frecuencia con la que aparecen en las pruebas de evaluación que se realizan habitualmente para evaluar a los alumnos (casilla 2).

TAREAS	ORDEN 1	ORDEN 2
MEMORISTICAS		
ALGORITMICAS		
COMPENSIVAS		
ANALITICAS		
CRITICAS		
COMPARATIVAS		
DE OPINION		
CREATIVAS		

Una vez realizadas las tres clasificaciones, se puede analizar cómo condiciona la evaluación el proceso de enseñanza y aprendizaje y qué repercusión tiene el modo de hacer la evaluación en el orden deseable de las tareas.

d. El carácter individualista que tiene la evaluación de los alumnos (cada uno rinde cuentas, cada profesor exige cuentas) dificulta la reflexión compartida sobre estos procesos. Las sesiones de evaluación se centran más en lo que hace o deja de hacer cada alumno que en lo que sucede en el currículum como experiencia colegiada. Los padres se preocupan más por lo que le sucede a su hijo que por lo que pasa con el grupo de alumnos, con el Centro en el que estudian o, en general, con el sistema.

e. No se ha reparado suficientemente en los efectos secundarios del proceso de evaluación de los alumnos. Sólo preocupa qué es lo que hay que evaluar y cómo hay que evaluarlo. No preocupa tanto el sentido de la evaluación y los efectos que produce. Sobre todo aquellos efectos que, por su carácter subrepticio, constante y omnipresente, generan unas consecuencias difíciles de ponderar.

f. El título del artículo pone de manifiesto mi intención de convertir la evaluación en un proceso de aprendizaje del profesor. A través de la

evaluación comprenderá si el aprendizaje se ha producido o no y por qué, pero también cómo se establecen los vínculos entre los alumnos y los de estos con los profesores, cómo se utilizan los resultados de la evaluación para entender y mejorar la práctica y cómo, institucionalmente, hay que revisar lo que se hace con amplitud de miras, levantando los ojos de la inmediatez de lo que se hace.

g. La participación de los alumnos en el análisis del proceso es imprescindible. Es necesario que estén presentes para opinar sobre todos los aspectos de ese complejo proceso. Para opinar sobre:

- Su naturaleza moral: ¿Se sienten justamente tratados?
- Su componente psicológico: ¿Se sienten sojuzgados por un proceso de poder que radica en la capacidad de aprobar y desaprobado?
- Sobre la comunicación interpersonal: ¿Sienten la evaluación como un diálogo o como una opresión?
- Sobre los criterios: ¿Participan en la elaboración de criterios, en la discusión de su aplicación?
- Sobre la comparación: ¿Sienten que se realizan discriminaciones en razón de la clase, de la raza o del sexo?
- Sobre las consecuencias: ¿Comprueban que la evaluación sirve para que el profesor modifique sus métodos, sus criterios, sus actitudes?

Resulta increíble que los protagonistas del proceso sólo sean pacientes de la evaluación y no agentes de pensamiento. Cuando los profesores desean mejorar la evaluación se separan de los alumnos, se reúnen con otros profesionales o se aíslan en la soledad del estudio y de la lectura. ¿Por qué no dialogan y discuten con los alumnos para disponer de la perspectiva esencial del proceso? Cuando escuchamos lo que dicen los alumnos acerca de la evaluación de la que son objeto, nos quedamos estremecidos. Tengan o no razón, sean objetivos o parciales, lo cierto es que lo que sienten y piensan resultaría de una gran ayuda si queremos comprender lo que pasa.

h. El diálogo profesional es también de inestimable ayuda en la mejora de la evaluación. Iniciativas que sometan las prácticas profesionales individuales y colectivas a revisión son fundamentales para mejorar.

- ¿Por qué no se hace objeto de análisis en un Centro la forma de evaluar a los alumnos?

- ¿Por qué no se graba una sesión de evaluación para analizarla luego con otros profesionales, con los padres, con los propios alumnos o con especialistas en evaluación?
- ¿Por qué no someten unos profesores a otros su forma de evaluar con el fin de recibir opiniones exigentes y fundamentadas, libres de los intereses en juego y de los *aprioris* que se tratan de defender?
- ¿Por qué no se intercambian experiencias y estudios arraigados en la práctica?
- ¿Por qué no se publican más investigaciones y experiencias con el fin de provocar el debate y avivar el análisis?
- ¿Por qué no se revisa el hecho de que los profesores evalúen de un año para otro de una forma tan parecida que los alumnos saben a qué atenerse antes de comenzar el curso?
- ¿Por qué no se someten al rigor del análisis muchos de los estereotipos que presiden la evaluación?: "al principio hay que ser más exigentes para alojar al final", "si no les exiges, no hacen nada", "lo único que quieren los alumnos es sacar buenas notas con el menor esfuerzo", "con un profesor exigente los alumnos aprenden más", "si se autoevalúan, todos se aprueban"...
- ¿Por qué no se abre un debate en el Centro sobre los motivos por los que unos profesores tienen todos los años unos resultados próximos al 100% de suspensos y otros, en los cursos gemelos de la misma asignatura, rayanos al 100% de aprobados?
- ¿Por qué no se analiza qué papel desempeñan las *asignaturas coladero* frente a aquellas que se tachan de *asignaturas hueso* y sobre los efectos que este hecho tiene en los profesores que las imparten?

Un estudio interesante de esta naturaleza es el realizado por Maxine Wood (1986) en el que se cuenta cómo se han analizado las anotaciones de los profesores en los ejercicios de los alumnos.

Todos tenemos una larga experiencia evaluadora, primero como estudiantes y luego como profesores. ¿Por qué hay tan pocos análisis sobre las experiencias realizadas?

1. Sólo el alumno es evaluado en el sistema

El hecho de que sea el alumno el único evaluado del sistema educativo tiene mucho que ver con la jerarquización (el alumno es la última pieza del escalafón académico), con la irracionalidad (hay muchos

factores que inciden en el proceso y el resultado obtenido) y con la injusticia (toda la responsabilidad se le atribuye aunque no sea completamente suya).

Muchas veces se plantea la formación de los profesores para conseguir mejorar la evaluación que realizan de los alumnos. Para ello se organizan cursos, se pronuncian conferencias, se editan libros, se hacen investigaciones... ¿De verdad se quiere mejorar? ¿Podría un equipo de evaluación filmar una sesión y analizarla después intentando descubrir qué teorías subyacen a ella, qué actitudes inspiran la práctica, qué comportamientos son los habituales? La pregunta podría formularse de otro modo: ¿Qué deciden cambiar los profesores de su práctica a la luz de la evaluación de los alumnos? ¿Qué exigen que cambien los alumnos?

La evaluación de los alumnos es una cuestión problemática desde varias perspectivas:

a. La finalidad: ¿A quién beneficia que se evalúe? He dicho en otros lugares que más importante que evaluar e, incluso, que evaluar bien, es saber al servicio de quién y de qué valores se pone la evaluación.

b. El rigor: ¿Qué es lo que realmente se hace con la evaluación? ¿A qué se le quiere atribuir valor? ¿Cómo se consigue el rigor? Se trata, además, de un rigor que tiene ribetes comparativos. ¿Quién no ha oído decir que va a subir dos puntos a todos los alumnos porque las puntuaciones están muy bajas? ¿Quién no hace comparaciones entre los resultados de unos alumnos y otros?

c. La explicación: ¿Por qué se han dado esos resultados y no otros? Los procesos atributivos están en la base del cambio. Si se piensa que se han fundido los plomos en lugar de comprobar que las bombillas están estropeadas, se pretenderá solucionar un problema de luz de una forma absolutamente inútil.

d. Las consecuencias: ¿Qué va a suceder como efecto de los resultados de la evaluación? ¿Ha renunciado a la paga un profesor cuyos alumnos han desaprobado masivamente? ¿Se ha decidido transformar por completo una práctica que ha resultado estéril?

Limitar la evaluación a las mediciones de los resultados es una simplificación abusiva, no tanto por la dificultad de esas comprobaciones sino por la ausencia de planteamientos más profundos.

2. Una cadena de interrogantes

Medir los conocimientos adquiridos es la dimensión más simple de la evaluación de los alumnos. Sin embargo, ese proceso está sembrado de interrogantes con difícil solución.

Lo que se ha seleccionado como conocimiento relevante y significativo, ¿lo es realmente para los alumnos?, ¿lo sería para otros políticos, teóricos y profesionales de enseñanza?

Lo que el profesor explica, ¿es lo realmente nuclear y significativo de esos conocimientos estructurados y seleccionados como indispensables o mínimos?

Lo que pregunta el profesor en el examen, ¿es, sin lugar a dudas, lo más representativo de lo que se ha explicado, de lo que debería saberse?

Lo que pregunta el profesor, ¿es captado en su verdadero significado por el alumno que tiene que responder desde su peculiar cultura?

Lo que contesta el alumno, ¿es realmente lo que sabe de las cuestiones que se demandan?, ¿expresa todo lo que sabe con claridad, orden y precisión?

Lo que entiende el profesor de lo que el alumno ha escrito, ¿es realmente lo que ha dicho, lo que ha querido expresar con sus palabras?

Lo que ha captado el profesor, ¿merece esa calificación en relación a lo que el alumno sabe, a lo que se ha esforzado, a lo que debe saber, a lo que saben los otros?

3. Procesos atributivos adulterados

Cuando se comprueba el fracaso en la evaluación, en general, los profesores tienden a realizar procesos atributivos exculpatorios, explicaciones casi siempre gratuitas e interesadas:

a. Los alumnos son vagos: Si han fracasado es porque no han estudiado lo suficiente. Prueba de ello es que quienes se han esforzado han conseguido buenos resultados.

b. Los alumnos son torpes: El fracaso se explica por la escasa capacidad de los estudiantes. Su inteligencia es insuficiente para realizar los estudios que deben cursar.

c. Los alumnos vienen mal preparados: Si los alumnos tuviesen el nivel suficiente no fracasarían. La causa de la mala preparación es la tarea que se ha realizado en los niveles o cursos inferiores.

d. Los alumnos tienen un mal ambiente: Los alumnos pasan muchas horas en la calle, en ambientes poco recomendables, sometidos a

influencias y a estímulos atrayentes que les alejan de la tarea ardua del estudio.

e. Los alumnos ven mucha televisión: Las distracciones (entre ellas las muchas horas que dedican a ver programas de TV) alejan a los estudiantes del trabajo, están en la raíz de su bajo rendimiento.

f. Los alumnos no tienen ayuda familiar: Si tuviesen en sus casas un clima de trabajo, medios y ayudas suficientes, no se produciría el fracaso.

No es que estas causas no estén presentes, en alguna medida, en el fracaso de los estudiantes. Lo peligroso es atribuir a ellas toda la explicación de por qué no consiguen buenos resultados en la evaluación. Es peligroso, en primer lugar, por la falta de rigor que supone. En segundo lugar porque, de no tener en cuenta otros factores, será difícil mejorar la enseñanza, ya que todo depende de otras personas y situaciones.

4. El análisis de la práctica

He observado varias sesiones de evaluación en un Instituto de Enseñanza Secundaria. Sería un magnífico ejercicio de aprendizaje grabar esas sesiones y analizarlas luego con los alumnos, con otros profesionales, con especialistas en evaluación, con padres y madres, etc.

Voy a recoger algunas de las actitudes y concepciones que se revelan a través de las intervenciones de los profesores en estas sesiones correspondientes al curso 1994/1995.

Los alumnos no trabajan

"No hace nada", "Tiene 'pinta de vago'", "Está en otro mundo", "No trabaja", "Es vago. No hace nada", "No tiene interés. No trabaja", "No da golpe", "Pasa olímpicamente".

Los alumnos son torpes

"Tiene que ser torpecillo porque el resto del grupo le tiene por tonto", "¡Tiene un cacao mental...!", "Es muy corto. No sé cómo ha llegado hasta aquí", "La consideran tontita", "Es muy flojilla", "Es muy trabajadora, pero no llega", "No tiene nivel intelectual", "Esta chica no tiene materia gris. No vale para estudiar".

Los alumnos vienen mal preparados

"Tiene poca base", "Está muy mal. Viene de Reforma", "Ha repetido en la Laboral".

Los alumnos tienen problemas

"Parece que tiene problemas en la vista", "Está muy liado con la novia", "Está fatal. Es un enigma", "Se rien de él", "Sus padres se están separando", "Le perjudican los amigos", "Le da vergüenza salir a la pizarra", "El padre está en paro y la madre enferma", "Necesita ayuda psicológica".

Los alumnos se portan mal

"Charla mucho y es muy descarado", "Falta mucho a algunas asignaturas", "Es el descarado en persona", "Pertenece a un grupo insoportable".

Los alumnos no saben estudiar

"No debe de saber estudiar", "Les faltan técnicas de estudio", "No se concentra en nada".

Los alumnos no hacen los deberes

"Según la hermana, hace poco en casa", "En casa no le exigen que estudie", "Tiene mal ambiente en su casa".

Los alumnos forman un grupo malo

"La dinámica del grupo es muy mala", "No atienden ni a la fuerza", "Está acomplejada en ese grupo", "No es mala, pero está influenciada", "Preguntan demasiado y te desconcentran".

Los alumnos no están motivados

"Tienen mucha apatía, mucho desinterés", "No sé en lo que estarán pensando", "Hablan por un tubo", "Pasan de todo".

Los profesores manifiestan concepciones sobre la evaluación, no sólo sobre el fracaso.

a. Los profesores tienen el derecho y el deber de evaluar según consideren oportuno

"Los profesores tienen derecho a evaluar lo que deseen", "Los alumnos no están capacitados para valorar a nadie".

b. Los profesores no explicitan las formas de evaluar que han realizado

"En esta evaluación han sacado peores notas que en la anterior", "Este grupo ha mejorado respecto a las evaluaciones anteriores".

c. Los profesores consideran que los alumnos no son capaces de evaluar al profesor ni a la enseñanza

"¿Cómo van a evaluar los contenidos si no los saben?", "Los alumnos no pueden ni deben evaluar a los profesores".

d. Los profesores no afrontan las consecuencias de las argumentaciones lógicas

"Conmigo son unos delincuentes" (aunque se porten bien con todo

el resto del equipo), "La verdad es que son muy torpes" (aunque obtengan buenas calificaciones con todos los demás").

e. Los profesores no toman medidas que afecten a su práctica profesional, sino a la de los padres o a las de otros profesionales
"Hay que llamar a los padres", "Necesita que intervenga el Departamento de Orientación", "Vienen mal preparados".

5. La concepción del profesor y el cambio de la evaluación

Lo más importante de la reflexión sobre la evaluación es que conduzca a la transformación de las prácticas, a su mejora. Por eso, deseo hacer algunas reflexiones sobre la forma en que cambian los modos de realizar la evaluación de los alumnos.

Para ello deseo partir de la concepción del profesor ya que según sea esta se derivarán los modelos del perfeccionamiento y las estrategias del cambio.

El modelo de racionalidad técnica

Existe un modo de concebir al profesional de la enseñanza como un técnico que ejecuta las prescripciones, que lleva a la práctica las teorías o que aplica las instrucciones que le imponen los teóricos y los políticos.

Este hecho parte de la consideración de que existe una clara división de funciones: por una parte están los que investigan, los que piensan, los que deciden. Es tarea suya diagnosticar la realidad, comprender qué es lo que sucede en ella y tomar las decisiones pertinentes.

Lo que tiene que hacer el profesor es poner en funcionamiento las conclusiones a las que aquellos han llegado. Serán mejores profesionales en cuanto ejecuten con mayor precisión, con mayor fidelidad lo que aquellos han concebido.

El perfeccionamiento y el cambio se producirá, desde esta perspectiva, a través de:

a. Prescripciones legales: Mediante la legislación se trata de plantear al profesorado los modos de acción más eficaces, uniformes y positivos. Este es un medio supuestamente fácil y cómodo, pero de muy dudosos resultados. En primer lugar porque la legislación no modifica las actitudes y porque, si surtiera efectos para transformar la práctica, habría que esperar una ley que cambie los modos de hacer la evaluación.

b. Prescripciones técnicas: Los libros de texto, las ejemplificaciones que se convierten en modelos que se copian miméticamente, las propuestas que se transforman en disposiciones, etc. modifican la práctica superficialmente, no en profundidad.

c. Explicaciones teóricas: Organizar cursos y conferencias en los que se explica al profesorado cómo ha de concebirse la evaluación, cómo ha de realizarse el informe a los padres, cómo han de evaluarse las actitudes, etc. no es un modo efectivo de llegar al corazón del cambio.

d. Recetas didácticas: Ofrecer respuestas concretas a las interrogantes que los profesores se plantean es hurtarles la capacidad de reflexión, la decisión y, por consiguiente, la responsabilidad.

Estos modos de propiciar el cambio resultan rápidos, baratos y generalizados, pero poco eficaces. Son cauces desprofesionalizadores porque parten de los siguientes presupuestos:

- Como los profesores (que tienen escasa preparación y están muy absorbidos por la inmediatez de la práctica) no son capaces de descubrir cuáles son los problemas que presenta la evaluación, hemos de pensar por ellos y decirles qué es lo que deben cambiar.
- Como los profesores no van a tener la voluntad de aplicar aquellas evidencias que se derivan de la investigación, de la reflexión y de la explicación de las deficiencias, es preciso obligarles a hacerlo.
- Como los profesores no van a tomar las decisiones de forma compartida para mejorar su práctica, debemos generalizar y homogeneizar las disposiciones para que todos lo hagan de la misma forma.

Como puede observarse, este proceso de cambio tiene más inconvenientes que ventajas. Desprofesionaliza a los profesores, ya que les supone poco competente, poco esforzados o poco participativos, no consigue modificar la esfera de las actitudes y deja al legislador tranquilo y satisfecho ya que parece que ha puesto todo lo que estaba de su parte para modificar la situación. No depende de él lo que el profesor haga en la escuela.

Los agentes intermedios de cambio (como pueden ser los asesores, los inspectores, los especialistas) desempeñan, dentro de este modelo, un papel de doble tipo: De vigilancia y exigencia para que exista un fiel cumplimiento de la norma y de aclaradores de dudas y explicitadores de las prescripciones. Ambas funciones merman su capacidad de transformación.

El modelo de racionalidad práctica

En este modelo se concibe al profesional como una persona capaz de diagnosticar la realidad, de comprender lo que sucede y de tomar decisiones de cambio eficaces y acordes con el conocimiento extraído del análisis.

La piedra angular de la práctica y del cambio es el profesor, no el legislador, no el teórico, no el asesor. Todos ellos cumplen, respecto al agente que trabaja en la escuela, funciones de carácter secundario y facilitador.

El profesional es un investigador capaz de comprender cuál es la naturaleza de la práctica (en este caso, de la evaluación), qué problemas la afectan y cuáles son los modos de superarlos.

El legislador genera y propicia condiciones adecuadas para que la práctica mejore, para que el profesional trabaje en ella motivado. El asesor pone a disposición del profesor materiales y conocimientos, el teórico ayuda a realizar con más profundidad la reflexión.

Este modelo de cambio es más lento, más profundo, más heterogéneo y, lamentablemente, más caro, aunque más eficaz. Profesionaliza al docente ya que pone en sus manos la confianza y la capacidad de transformar la práctica. Los gobernantes gestionan la educación más desde la confianza que desde el control.

Desde este modelo, la práctica se transforma a través de:

a. La incertidumbre de los profesionales que ponen en tela de juicio sus prácticas rompiendo las rutinas, el dogmatismo y el individualismo tradicional.

b. La investigación que realizan los profesores sobre la forma de entender y de practicar la evaluación. Cuando se habla de evaluación se hace referencia a grandes muestras, profesionales de la metodología, especialistas en las publicaciones... Cuando un profesor se formula una pregunta sobre la evaluación y trata de responder a ella de forma rigurosa, está investigando.

c. El perfeccionamiento que se deriva de la comprensión que generan los procesos de interrogación y de descubrimiento. El verdadero perfeccionamiento no procede de la escucha y de la teoría que otros cuentan o explican a los supuestamente ignorantes profesionales que trabajan con los alumnos.

d. Las decisiones que ponen en marcha los profesionales una vez conocida la verdadera dimensión de la práctica. Son esas decisiones

las que modifican cualitativamente lo que se hace y el sentido que se le da a la práctica.

Este modelo, más eficaz para la escuela y de menos relumbrón político para el gobernante, requiere unas condiciones que hagan posible esta dinámica. Condiciones que tiene que ver con la motivación de los profesionales, con la disponibilidad de tiempos, con la racionalización de las prácticas, con el reconocimiento de los esfuerzos, con la facilitación de los medios, etc.

6. Los triángulos del cambio: estrategias, contenidos y requisitos

Voy a presentar tres triángulos concatenados para expresar la dinámica que considero pertinente para mejorar la evaluación de los alumnos. La metáfora del triángulo adquiere sentido porque son imprescindibles los tres vértices para que se forme la figura geométrica. No basta uno solo o dos de los componentes.

Las estrategias del cambio

El primer triángulo, que encierra la concepción de la estrategia, está formado por los tres vértices siguientes: **Investigación** de los profesionales, **perfeccionamiento** de los mismos en su práctica a través de la investigación e **innovación** educativa en la evaluación, como resultante del perfeccionamiento.

Los contenidos del cambio

El segundo triángulo tiene que ver con los contenidos del cambio. ¿Qué es lo que necesita mejorarse? En primer lugar hay que cambiar las **concepciones** sobre la evaluación, porque de ello depende todo lo demás. En segundo lugar, las **actitudes** de los profesores hacia ese proceso que los relaciona con los alumnos y, a través de ellos, con la sociedad. En tercer lugar, las **prácticas** sobre la evaluación, la forma de hacerla y de compartirla con otros profesionales.

Los requisitos del cambio

Para que sea posible cambiar esos contenidos a través de la estrategia que propongo hacen falta unos requisitos imprescindibles. Sin ellos, todo el esquema resulta inviable. En primer lugar, hace falta **voluntad** por parte de los profesores para mejorar la práctica. Si los

profesores no están interesados, si les da igual lo que suceda con la evaluación, si solo quieren conseguir un buen sueldo con el mejor esfuerzo, ¿por qué van a esforzarse?, ¿por qué van a interrogarse si lo pueden hacer mejor?, ¿por qué van a cambiar? En segundo lugar, hace falta tener una **formación**, saber qué es lo que se trae entre manos. Evaluar no es una tarea inespecífica, fácil, mecánica. Es un proceso complejo y difícil. En tercer lugar, hace falta tener unas **condiciones** laborales que hagan posible realizar la investigación, compartir con otros profesionales la discusión y tener un número de alumnos con el que sea posible trabajar con calidad.

7. La dimensión ética de la evaluación

La evaluación pone sobre el tapete todas nuestras concepciones sobre la escuela, sobre los alumnos, sobre la profesión, sobre la tarea. No es difícil defender este apotegma: Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional eres.

Sobre la sociedad: Si se entiende la sociedad como un lugar en el que los que puedan llegar a lo más alto lleguen a cualquier precio y por cualquier medio frente a los que han de quedarse abajo, la evaluación será un sistema de selección, de criba y de discriminación. Si, por el contrario, la sociedad es la cultura de la solidaridad y de la igualdad, la evaluación que se practica en la escuela tratará de ayudar a quienes no tienen medios convirtiéndose en un sistema nivelador y no alimentador de las desigualdades.

Sobre la escuela: Si se considera la escuela como un lugar donde se llenan las cabezas de conocimientos, entenderemos que la evaluación es un proceso para comprobar si los alumnos los han adquirido. Si, por el contrario, se concibe la escuela como una institución destinada a despertar y a cultivar el amor a la sabiduría, la pasión por el conocimiento, el espíritu crítico ante la socialización, la recreación de la cultura, la evaluación no será otra cosa que una reflexión concienzuda sobre estos procesos de desarrollo intelectual y humano.

Sobre los alumnos: Si se considera a los alumnos magnetofones que tienen que grabar primero y repetir mecánicamente después unos conocimientos hegemónicos que se les han transmitido, será fácil concebir la evaluación como un proceso de comprobación y de mediciones. Si, por el contrario, se concibe a los alumnos como personas interesadas por el conocimiento, que conviven en una comunidad de

aprendizaje con los demás compañeros y con los profesores. la evaluación será un proceso de reflexión compartida.

Sobre el aprendizaje: Si se piensa que aprender significa repetir algo que se ha oído a través de las explicaciones de otros, la evaluación será un modo de saber si esos aprendizajes están memorizados en un momento dado. Si, por el contrario, se concibe el aprendizaje como la capacidad de hacer preguntas, de indagar, de explorar conjuntamente, de analizar y de criticar, de dar opinión y de crear y descubrir ideas, la evaluación será un proceso de diagnóstico, estimulación y comunicación.

Sobre el profesor: Si se concibe al profesor como un transmisor de conocimiento, la evaluación consistirá en constatar que el alumno los ha asimilado adecuadamente. Si, por el contrario, se entiende que el profesor está encargado de provocar el conocimiento, de invitar a la incertidumbre, de instar a la investigación, la evaluación será un modo de descubrir si el profesional está desempeñando esos papeles y de aprender a mejorar.

La evaluación, más que una actividad técnica, es un proceso ético. La evaluación perjudica a unos y beneficia a otros. Cuando se presenta como un modo de hacer justicia y de tratar a todos por igual desde unas exigencias uniformes, no se tiene en cuenta que unos parten de situaciones empobrecidas y otros, de condiciones privilegiadas.

a. La situación de partida de quienes no poseen en su familia ayuda alguna sino estorbo y obstaculización, sea por las actitudes de los padres, sea por los medios espaciales y didácticos disponibles, hace que tengan escasas posibilidades de éxito. Bernstein (1990) pone de manifiesto que el ritmo de la escolaridad es tan intenso que hace falta disponer de un segundo ambiente de trabajo favorable en la casa. Los desfavorecidos no lo tienen. Si la evaluación, realizada con aparente igualitarismo, trata a todos por igual, perjudica a los que la sociedad ha perjudicado ya de partida.

b. El lenguaje de la escuela está marcado por la cultura hegemónica. Los que no dominan el lenguaje normativo (lo cual no quiere decir que no sepan expresarse a la perfección con los de su clase) están en inferioridad de condiciones de obtener los mismos resultados con igual o mayor esfuerzo. Pienso en los gitanos que disponen de un lenguaje propio que no es el que utiliza la escuela. ¿Qué sucedería si se examinase a los maestros en el lenguaje caló?

c. Hay Centros que practican una sutil selección previa, eliminando a aquellos alumnos (sea al inicio, sea una vez incorporados) que están

en condiciones desfavorables. Los resultados de quienes siguen en esos Centros, casi siempre privados, son después excelentes y se atribuyen a la eficaz tarea de la enseñanza. Han dejado fuera a quienes más lo necesitan, en aras de una imagen que resulta nefasta para quienes la analizan a la luz de los valores y no bajo la óptica de un prestigio falso.

d. Los resultados de la evaluación son utilizados para seguir en el sistema, para elegir con mayor libertad, para acceder a opciones mejores, para conseguir trabajos de más prestigio y mejor remuneración. Debajo de todos estos procesos existen mecanismos que tienen que ver con la justicia, no sólo con la técnica de poner las calificaciones.

e. La evaluación tiene un componente psicológico que consiste en alimentar las expectativas, mejorar el autoconcepto, despertar la motivación. Todos estos mecanismos sutiles tienen que ver con la discriminación que se ejerce a través de la evaluación tanto en función de la clase, de la raza, como del sexo.

f. Si se pone en marcha por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación un proceso de *assessment* consistente en la medición de los resultados a través de pruebas iguales para todos los alumnos, con el fin de hacer luego una clasificación por Centros y de conceder recompensas a los mejor situados, se estará cometiendo un nuevo tipo de discriminación contra aquellos que tengan unas circunstancias de partida poco favorables o que estudien en Centros con escasos medios didácticos.

La comprensión de los procesos de evaluación de los alumnos, la potenciación de las funciones más ricas que entraña, la implantación de un debate público sobre la naturaleza democrática de la reflexión sistemática, la institucionalización de mecanismos correctores que eviten la discriminación e incluso que la conviertan en positiva, mejorará la calidad de la educación.

Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional (y de persona) eres

La evaluación es un fenómeno que permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones. Más que un proceso de naturaleza técnica y aséptica es una actividad penetrada de dimensiones psicológicas, políticas y morales. Por el modo de practicar la evaluación podríamos llegar a las concepciones que tiene el profesional que la practica sobre la sociedad, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje y la comunicación interpersonal...

Antes de abordar el análisis de esa epifanía que propicia la evaluación quiero plantear cuatro cuestiones preliminares referidas a este complejo fenómeno que condiciona los procesos de aprendizaje y penetra el tapiz de las relaciones que se establecen entre evaluadores, entre evaluados y entre los integrantes de los dos grupos.

Aclaremos, en primer lugar, que la evaluación que se realiza en las instituciones no tiene lugar en una campana de cristal, sino que está condicionada por diversos agentes que inciden sobre ella. Ninguno de los profesionales que trabaja en una institución haría el mismo tipo de evaluación en el caso de que fuese responsable de una actividad particular con un aprendiz al que estuviese tutorizando. El profesor de Universidad actúa en un contexto que condiciona su práctica de la evaluación. Tiene que evaluar a un número a veces desmesurado de alumnos, entregar calificaciones con unos terminales predeterminados (suspenso, aprobado, notable, sobresaliente, matrícula de honor), debe hacerlo en un momento preciso, en unas actas que le son entregadas por los servicios de Secretaría...

Clasificaré y comentaré brevemente a continuación algunos factores que condicionan la evaluación.

Prescripciones legales: la evaluación que se realiza en la Universidad (Santos Guerra, 1999) está condicionada por disposiciones legales

que la inspiran y la regulan. Estas disposiciones están penetradas de una filosofía que da sentido a la forma de practicar la evaluación. Además, unifican los momentos, la nomenclatura y los contenidos de la evaluación. El profesional no puede hacer la evaluación de la manera que se le antoje, en el momento que quiera, con la nomenclatura que considere oportuna y sobre los aspectos que se le antojen.

Supervisiones institucionales: la forma de hacer la evaluación está supervisada por diversos agentes que velan por el fiel cumplimiento de la norma (Departamentos, Decanatos, Comisiones de Ordenación Académica...). Es cierto que cada profesional realiza la evaluación desde una perspectiva particular y con una actitud determinada, pero nadie le libra de seguir las pautas reguladoras. Puede tener un criterio contrario a la norma, pero se ve obligado a cumplirla.

Presiones sociales: la evaluación que realizan los profesionales en las instituciones está sometida a presiones de diverso tipo. Por una parte, al tener el conocimiento un valor de cambio (además del valor de uso, que lo convierte en interesante, práctico o motivador), la calificación que obtiene el evaluado se convierte en un salvoconducto cultural. La familia del alumno se interesa por los resultados de la evaluación obtenidos por sus hijos (frecuentemente, sólo por eso). Por otra parte, la comparación entre las calificaciones obtenidas hace que los evaluados se vean clasificados por los resultados del proceso. La sociedad no es ajena a los resultados de esa clasificación que compara y jerarquiza. Las calificaciones obtenidas y reflejadas en el expediente académico acompañan al estudiante durante toda su trayectoria profesional.

Al comenzar un curso les pedí a mis alumnos que respondieran por escrito a esta cuestión: ¿cómo me defraudaría mi profesor durante el curso? Yo les escribí también un texto sobre la interrogación recíproca: ¿cómo me defraudarían mis alumnos durante el curso? Cuando leímos nuestros textos respectivos yo les dije, entre otras muchas cosas, que me defraudarían si les viese tan interesados por la calificación que el aprendizaje fuese una cuestión marginal o anecdótica. Alguien me dijo que en todos los procesos de selección se tenía en cuenta el expediente académico. ¿Cómo no obsesionarse por las calificaciones? Tuvimos que hacer una comisión mixta (de alumnos y profesor) para respondernos a esta otra cuestión, en absoluto baladí: ¿cómo nos defrauda el sistema a ambos?

Condiciones organizativas: la evaluación se realiza con unos condicionantes determinados como son el tiempo disponible, el grupo de

personas evaluadas, el estímulo profesional consiguiente, la tradición institucional, las exigencias del currículum, las técnicas disponibles, la formación recibida, la cultura organizativa...

Quiero hacer referencia a un ejemplo que muestra de forma clara cómo la cultura organizativa (en algún modo regida por la política educativa) condiciona la práctica de la enseñanza en la Universidad. La evaluación que se realiza de la docencia, por períodos de cinco años, se resuelve de forma positiva sin hacer siquiera esa evaluación. El sueldo sube automáticamente sin ningún tipo de exigencia ni comprobación. Ahora bien, cuando se evalúa la investigación, se forman Comisiones Nacionales a las que hay que presentar los resultados y que tienen unos criterios que aplican con relativo rigor. Por consiguiente, lo que de verdad importa a la hora de la verdad es dedicarse a la investigación o, lo que es más exacto, a la publicación inteligente, es decir pragmática. Dedicarse a evaluar a los alumnos de manera razonable, individualizada y rigurosa resulta "una pérdida de tiempo".

En segundo lugar, es preciso reseñar que la evaluación tiene, entre otros, dos componentes básicos: uno es el de comprobación de los aprendizajes realizados. Este primer componente, en sí, es ya muy problemático (Santos Guerra, 1998). No resulta fácil saber cuándo y cómo ha realizado el alumno los aprendizajes pretendidos. Pero hay otro componente de la evaluación que es muy poco tenido en cuenta y que no es menos importante: el de explicación o atribución. En efecto, la evaluación viene a decir implícitamente que cuando el aprendizaje no se produce se debe a la exclusiva responsabilidad del que aprende: es torpe, es vago, está mal preparado, tiene poca base, tiene pocos medios, tiene malas influencias, no tiene ayudas, tiene distractores importantes, está inmerso en problemas, no tiene suficiente motivación, no domina las técnicas de estudio necesarias, se pone nervioso al realizar las pruebas...

Obsérvese que pocas veces se responsabiliza a la institución o a los docentes del fracaso que tienen los alumnos aunque en algunas ocasiones sea evidente su influencia en el hecho. Pienso, por ejemplo, en el caso de dos profesores que imparten cursos paralelos, de la misma asignatura, en el mismo centro y cuyos alumnos han sido divididos en dos grupos, partidos por la letra L. Los que forman el grupo de la A a la L obtienen resultados satisfactorios y los de la L a la Z fracasan con estrépito. ¿No se puede atribuir nada de los resultados a la actuación de los docentes? ¿Hay que pensar que los alumnos más torpes o más perezosos se agrupan por las iniciales de sus apellidos? La explicación

se hace más inquietante si el hecho se repite año tras año. Sin embargo, cada alumno se hará cargo de su fracaso asumiendo toda la responsabilidad y todas las consecuencias del mismo.

En tercer lugar, es conveniente recordar, como ya apuntaba más arriba, que el conocimiento académico tiene un doble valor. Por una parte, tiene **valor de uso** (es decir, es útil, tiene sentido, posee relevancia y significación, despierta interés, genera motivación...) y por otra parte tiene **valor de cambio** (es decir, se puede canjear por una calificación, por una nota). Cuando predomina el valor de uso, lo que importa de verdad es el aprendizaje. Cuando tiene una gran incidencia el valor de cambio es porque lo único que de verdad importa es aprobar.

Me pregunto cada día: ¿cuántos de mis alumnos estarán aquí por el deseo y el gusto de aprender o por el interés intrínseco de lo que aprenden y cuántos por la imperiosa necesidad de obtener un certificado? Ironiza Gelner sobre los títulos académicos con una divertida anécdota. Dice que por las afueras de la ciudad de Edimburgo paseaba un individuo excéntrico que se entretenía en preguntar a la gente:

—¿Usted está bien de la cabeza?

Las personas solían contestar desconcertadas pero seguras de que sí, que estaban cuerdas. Él seguía con su interrogatorio:

—¿Me lo puede acreditar?

La respuesta de los interpelados se cargaba de asombro. No sabían cómo podía acreditarse, así de pronto, esa respuesta afirmativa. Pero él decía:

—Pues yo sí lo puedo acreditar de forma inequívoca.

Y sacaba de su cartera un documento que decía en su cabecera: Certificado de alta del manicomio.

Es decir que es el título y solamente el título el que acredita en una sociedad que se han adquirido determinados saberes o de que se poseen ciertas destrezas. De ahí su importancia.

Es necesario hacer hincapié en el papel que desempeña la evaluación dentro del currículum. De alguna manera condiciona todo el proceso de enseñanza/aprendizaje. Cuando el énfasis se acaba situando en la consecución de buenas calificaciones es porque el interés que tiene el conocimiento es, cuando menos, secundario. No tienen por qué ser antagónicos el valor de uso y el valor de cambio, pero la práctica pervertida puede exclusivizar el interés por las calificaciones. Se puede observar con preocupación cómo algunos alumnos—incluso, grupos enteros— forcejean con el profesorado para que se vean menos temas,

para que el programa sea más corto, para que sea más fácil aprobar (a costa de que el aprendizaje sea también menor o de que no exista). Se puede comprobar fácilmente cómo los alumnos desean irse pronto de vacaciones, hacer “puentes” entre días festivos, retrasar el comienzo de las clases... Con tal de que no se amenace el aprobado, todo es aceptable.

Una huelga de profesorado en la Universidad no despierta protestas severas del alumnado, a no ser que se plantee una “huelga de actas”. Es entonces cuando los alumnos dicen: “Vamos a perder el curso”. Porque el curso se pierde cuando no se aprueba, no cuando no se aprende.

En cuarto lugar, deseo advertir que la forma de practicar la evaluación potencia o debilita un tipo de operaciones intelectuales u otro según los criterios que fija el evaluador. Si se pide que se jerarquicen por orden de complejidad intelectual las siguientes tareas (todas importantes, todas necesarias) está claro que el orden tendrá carácter descendente. La de menor potencia será memorizar y la de mayor potencia, crear.

MEMORIZAR
APRENDER ALGORITMOS
COMPRENDER
ESTRUCTURAR
COMP ARAR
ANALIZAR
ARGUMENTAR
OPINAR
INVESTIGAR
CREAR

Ahora bien, si se observa qué orden ocupan estas tareas en las pruebas y exigencias de la evaluación, probablemente esté invertido el orden. De esta manera, la evaluación estará puesta al servicio de las tareas intelectualmente más pobres. Es decir, la estructura de tareas (Doyle, 1979) está muy vinculada a la naturaleza del fenómeno evaluador.

La complejidad que encierra el proceso de evaluación es tan grande que resulta sorprendente el reduccionismo con el que frecuentemente se practica en el marco de las instituciones. Una de las causas de la simplicidad es un reduccionismo lingüístico que confunde evaluación

con calificación. En efecto, poner una nota no es un proceso de evaluación, como no lo es la simple medición de la longitud de una mesa. Otra causa de la simplificación proviene de la selección de los contenidos evaluables. ¿Por qué solo conocimientos y destrezas?, ¿por qué no actitudes y valores? Una tercera causa es la pretendida tecnificación que despoja a la evaluación de dimensiones más complejas como la justicia, la diversidad, la emotividad...

La evaluación permite desvelar las concepciones del evaluador

La forma de entender y de practicar la evaluación permite deducir cuáles son las teorías sobre las que esta se sustenta. No es cierto que los prácticos no tengan teorías, otra cosa es que estas sean explícitas. ¿Qué tipo de concepciones permite desvelar la evaluación?

a. Sobre la naturaleza de la inteligencia: si se piensa que la inteligencia es algo dado de una vez para siempre a las personas, que no está condicionada por factores sociales, culturales, lingüísticos, económicos..., será más fácil clasificar a los sujetos en grupos de fracaso o de éxito. Si, por el contrario, se piensa que la inteligencia es algo que se construye, que depende de influjos culturales, que tiene la potencialidad de desarrollarse y enriquecerse, la evaluación estará más abierta a la flexibilidad.

Hay evaluadores que clasifican y etiquetan a los evaluados atribuyéndoles unas capacidades inamovibles que, de alguna manera, condicionan las expectativas y predisponen al fracaso o al éxito. La política de etiquetado, como certeramente explica Michael Apple, no se realiza de manera casual:

“Una gran parte de la literatura de etiquetado de los niños en la escuela descansa en una rama particular del idealismo. Es decir, supone que las identidades de los alumnos son creadas totalmente por las percepciones que los profesores tienen de los estudiantes en el aula. Sin embargo, no es simplemente una cuestión de que la conciencia de los profesores crea la conciencia de los niños: por ejemplo, un profesor concibe a un estudiante como realmente torpe y, en consecuencia, el niño se vuelve realmente así, aunque con toda seguridad hay en esto algo de verdad. Además de eso se hallan también profundamente implicadas las expectativas y circunstancias materiales objetivas que forman y rodean el entorno escolar” (Apple, 1986:184-185).

Es decir, que es más fácil que se apliquen etiquetas de bajo a personas de clases menos pudientes, culturalmente depauperadas o de escasa expectativa intelectual.

b. Sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje: la forma de evaluar desvela el concepto que el docente tiene de lo que es enseñar y aprender. No sólo de qué es lo que el aprendiz tiene que asimilar sino de la forma en que el profesor puede ayudarle a hacerlo.

Me serviré de dos metáforas para explicitar estas afirmaciones. Primera metáfora: El docente es una persona que posee el conocimiento en un recipiente. Por ejemplo, una botella de agua. El aprendiz es una copa (elemento por completo pasivo) que recibe el agua de manos del docente. La evaluación consistirá en preguntarse por el agua que contiene esa copa. Si no hay agua dentro de ella es porque no estaba debajo del chorro de agua que se vertía de la botella. Segunda metáfora: el docente en un experto en buscar manantiales de agua. La tarea docente consiste en enseñar al aprendiz a localizar por sí mismo manantiales de agua. La evaluación consistirá, en este caso, en comprobar si el aprendiz es capaz de buscar por sí mismo fuentes de agua y de saber si esta es salubre o está contaminada.

Cuando se concibe la enseñanza como un proceso mecánico de transmisión de conocimientos, linealmente estructurado (sólo puede aprender el alumno, sólo puede aprender del profesor...), la evaluación consistirá en comprobar si, efectivamente, el aprendizaje se ha producido.

¿Se potencia, desde esa concepción, el aprendizaje autónomo, la búsqueda de conocimiento independiente? ¿Se practica el aprendizaje compartido, el trabajo en grupo, la búsqueda colegiada? ¿Se piensa, desde esta concepción, en los efectos secundarios del aprendizaje? Evidentemente, no. De ahí el hecho, tantas veces denunciado por los alumnos, de que han aprendido algo o mucho de algunos profesores, pero que han aprendido simultáneamente a odiar el aprendizaje y, concretamente, el aprendizaje de esa materia.

c. Sobre la naturaleza de la profesión: quien concibe al docente como un profesional dedicado a realizar prácticas asépticas, despojadas de dimensiones psicológicas y sociales, practicará una evaluación centrada en la adquisición de datos y en el dominio de competencias.

Si alguien entiende que el docente es una persona encargada de introducir en la cabeza del aprendiz una serie de datos, conceptos, teorías y destrezas, no se planteará ninguna cuestión sobre las exigencias

morales, las relaciones interpersonales, las dinámicas sociales que conlleva una forma distinta de entender la profesión.

La evaluación permite desvelar las actitudes del evaluador

a. Hacia sí mismo: si uno tiene la conciencia de que parte del aprendizaje depende de la forma en que se ha enseñado, mantendrá la humildad de reconocer como suya parte del fracaso de los que aprenden. No pensará que si el aprendizaje no se produce es por responsabilidad exclusiva del aprendiz.

Quien se vive a sí mismo desde la displicencia, desde una actitud masoquista, será probable que aborde la evaluación desde posiciones sádicas. Es más que probable que convierta la evaluación en una instancia de poder que lo parapeta ante interpelaciones inquisidoras.

La evaluación no se utiliza como un instrumento de aprendizaje para el que enseña (Santos Guerra, 2001), sino como un simple modo de comprobación del esfuerzo realizado por el que aprende.

b. Hacia los evaluados: como la evaluación encierra poder, hay quien la utiliza como un arma con la que amenaza y castiga. Lejos de emplearla como un estímulo, le sirve como instrumento de opresión. “Ten cuidado con lo dices o con lo que haces, porque te puedo desaprobar”, dice el evaluador que se atrinchera detrás de su capacidad de sentenciar.

Este poder es a veces ejercido por el evaluador y, a veces, es vivido por el evaluado que practica un servilismo interesado que dará frutos en el momento de las calificaciones.

Este clima adultera la convivencia y genera una dinámica de falsedades y de perversión institucional. El que evalúa no recibe críticas de los evaluados por el temor a que se produzcan represalias o castigos, más o menos velados. A sus espaldas dirá el evaluado todo lo que piensa y lo que siente, pero esa información nunca se podrá utilizar para reflexionar o para el mejorar el proceso, ya que ni siquiera es conocida.

Una forma perniciosa de poder es aquella que consiste en la imposición de la verdad. La definición (jerárquica) de verdad como “aquello que la autoridad dice que es verdad” tiene mucho que ver con la práctica de la evaluación, ya que esta ha consistido esencialmente en dar respuestas que el evaluador considera como válidas. ¿Quién no ha tenido que renunciar a sus propios criterios para acomodarse a los de un evaluador estricto?

Los alumnos renuncian, con mucha frecuencia, al derecho que la ley les confiere de hacer reclamaciones sobre la calificación obtenida, ya que consideran que pueden salir malparados. Y, en caso de acudir a comisiones evaluadoras alternativas, tienen la sospecha de que los profesores adoptarán una actitud gremialista que defienda los criterios de un compañero.

c. Hacia los colegas: la evaluación suele ser una práctica individualista en un doble sentido. En primer lugar porque cada evaluador la practica según sus peculiares criterios. En segundo lugar porque cada evaluado tiene que afrontar de manera individualista la comprobación de su aprendizaje. Hasta cuando se hacen trabajos de grupo el evaluador se muestra inquisitivo para saber qué hizo cada uno de los integrantes del mismo. Es grupal el trabajo, pero la evaluación sigue siendo estrictamente individual.

Una práctica individualista de la evaluación deja en evidencia la forma de actuar de otros compañeros. Detrás de esa forma de actuación (cada uno a su tarea, “cada maestrillo con sus actillas”) subyace una concepción egocéntrica del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ni siquiera lleva a la reflexión el comprobar las significativas discrepancias entre los resultados de la evaluación realizada por compañeros. Si en segundo curso obtienen mejores calificaciones que en primero, ¿dónde adquirieron la base necesaria? Si van bien en todas las asignaturas y solo mal en la mía, ¿qué sucede con mi forma de evaluar? Si con todos los colegas obtienen aprobados, ¿por qué conmigo todos obtienen sobresaliente?

En realidad, sólo importa “mi” asignatura, “mi” alumno, “mi” evaluación”. Las preguntas de más calado ni siquiera se plantean. No aparecen interrogantes del siguiente tipo: ¿cómo salen formados los aprendices?, ¿qué tipo de profesional buscamos?, ¿qué exigencias tiene la práctica y cómo las satisfacemos?, ¿cómo se hace la simbiosis teoría/práctica?, ¿cómo se forman las actitudes?...

La evaluación permite desvelar los principios éticos del evaluador

La evaluación no es sólo un procedimiento mecánico que conduce a una calificación sino que encierra, por el contrario, dimensiones éticas de naturaleza nada desdeñables. ¿Se ha pensado lo suficiente sobre los sentimientos que se mueven –tanto de profesores como de alumnos– en torno al fenómeno de la evaluación? ¿Se ha planteado con profundidad lo que sucede con los componentes morales del proceso evaluador?

Veamos algunos de los principios que, a través de la forma de hacer la evaluación, quedan de manifiesto y muestran cómo se carga de sentido moral todo el proceso.

a. Sobre la estructura y la dinámica social: quien concibe la realidad social como un entramado fatalista de jerarquías no será sensible a los perjuicios y a las dificultades que los más desfavorecidos tienen para acceder al conocimiento. Unos tienen muchos medios psicológicos (expectativas, estímulos, motivaciones, facilitadores) y materiales (dinero, libros, internet...) y parten con ventaja en esa lucha por conseguir los mejores puestos. La evaluación tiene que ver con la racionalidad pero también con la justicia.

Una determinada forma de practicar la evaluación, eminentemente tecnicista, pretendidamente aséptica, obsesionada con mediciones estandarizadas, es poco sensible a las diferencias económicas, sociales y culturales.

b. Sobre finalidad de las instituciones: quien piensa que las instituciones han de convertirse en filtros sociales, que han de clasificar a los sujetos en función de sus capacidades, hará una evaluación tendente a establecer rigurosas competiciones clasificadoras. Si, por el contrario, alguien piensa que las instituciones tienen la tarea de ayudar a que las personas crezcan y lleguen a sus máximas posibilidades, hará una evaluación más individualizada y sensible a las diferencias.

Estas concepciones están condicionadas, entre otros muchos factores, por la cultura que invade la sociedad y las mismas instituciones (Pérez Gómez, 1998), que no pueden quedarse al margen del clima cultural en el que se mueven. Por eso, resulta fácil dejarse arrastrar hoy día por las corrientes neoliberales que sumergen a las instituciones en una dinámica de competitividad, de obsesión por la eficacia y por el éxito individualista de sus integrantes.

c. Sobre las exigencias morales de la profesión: Las profesiones en las que se produce una interacción profunda entre las personas se sustentan sobre unas exigencias morales que no pueden ser olvidadas.

Si un docente, sólo se preocupa de la dimensión técnica del aprendizaje, del progreso intelectual, del éxito académico del aprendiz, estará olvidando los principios básicos de la relación humana y de un ejercicio profesional responsable.

Algunas conclusiones encaminadas a mejorar la práctica

Podría darse la vuelta al título y al contenido de este texto. Todas las concepciones, las actitudes y los principios del profesional conducen a una práctica evaluadora determinada. A su vez, la práctica permite descubrir las concepciones, las actitudes y los principios que la sustentan. De ahí mi interés por cerrar estas líneas con sugerencias para mejorar la práctica de la evaluación.

Es preciso poner en tela de juicio las prácticas evaluadoras

Si no se somete la práctica a un análisis riguroso que ponga en entredicho el entramado de principios, exigencias y normas, será difícil comprenderla y transformarla.

“El análisis de la evaluación no puede realizarse sin una referencia directa a la acción educativa y al concepto de aprendizaje que resulta de ella... Sería aconsejable, pues, empezar por examinar con ojo crítico las tesis planteadas, para luego, en un segundo momento, considerar nuevas prácticas de evaluación que estarían en mejores condiciones de responder a cada una de las opciones pedagógicas” (Bélair, 2000:13).

Esta revisión constante de las prácticas y de los principios que la sustentan ha de hacerse de forma cooperativa y no solamente individualizada. Compartir los interrogantes, reformular las preguntas, analizar las repercusiones de un determinado modo de proceder, resulta imprescindible para la mejora de la evaluación.

La evaluación se ha circunscrito a los aprendizajes de los alumnos pero, como es lógico, hay que evaluar también la docencia (Jiménez Jiménez, 1999). Si se evalúa la docencia, será más fácil mejorar los procesos de aprendizaje.

Las preguntas han de conducir a un proceso de investigación riguroso

Formularse preguntas no lo es todo. Si, una vez formulados los interrogantes, respondemos con intuiciones, suposiciones, teorizaciones sin fundamento, no comprenderemos el problema y, además, defenderemos intereses espurios que mantengan el *statu quo* de nuestras prácticas.

La investigación exige rigor. Ahora bien, hay quien concibe la investigación como un sofisticado y complejo sistema de carácter

estadístico que solamente los técnicos dominan. Entiendo por investigación un proceso de análisis de la realidad que se apoya en evidencias y en argumentaciones cargadas de rigor. Digo esto porque algunos docentes entienden que la investigación educativa es competencia exclusiva de los expertos.

Cuando un docente se hace preguntas sobre la evaluación y responde a las mismas apoyándose en evidencias, en hechos rigurosos, en argumentos consistentes, está investigando.

Desde la comprensión que genera la investigación es preciso tomar decisiones de mejora

El sentido educativo que ha de tener la investigación exige que ésta se ponga al servicio de la mejora de las prácticas y que no sirva sólo para llenar los anaqueles de tomos cuajados de hermosas y consistentes teorías.

El conocimiento ha de estar centrado en la acción evaluadora y encaminado a la mejora de la misma. Entendiendo por mejora no sólo la multiplicación de sus exigencias técnicas sino la racionalidad de la práctica y el respeto a la equidad que la educación auténtica exige.

El motor que impulsará la transformación y la mejora de la evaluación que realizan los profesionales es la comprensión que genera la investigación que realizan.

Es preciso exigir las condiciones necesarias para que la mejora llegue a buen término

La mejora no depende solo de las concepciones, de las actitudes y de los principios que inspiran la práctica de los evaluadores. Hace falta transformar las situaciones en las que se desarrolla la práctica. Esas condiciones no se modifican por arte de magia. Es necesario ejercer la crítica y organizar la exigencia de reivindicaciones, ya que no siempre los Administradores están dispuestos a escuchar y a facilitar la mejora de esas situaciones.

Nuestra condición de profesionales y de ciudadanos nos exige un compromiso con la transformación que pasa por mejorar las condiciones que la hagan posible. Para ello hace falta romper el individualismo, desmontar el fatalismo y practicar la valentía cívica, que es una virtud democrática que nos hace ir a causas que de antemano sabemos que están perdidas.

Tatuajes en el alma: aprendizaje sobre evaluación a través de la experiencia

Abriendo la puerta

Uno de los elementos más decisivos del currículum es la evaluación. Porque suele condicionar todo el proceso de aprendizaje. Y porque está transido de dimensiones éticas, sociales, psicológicas y no meramente didácticas. Comprender y realizar bien la evaluación constituiría un camino inmejorable para mejorar la práctica de la enseñanza en las escuelas. Entendiendo la evaluación como un proceso complejo de comprensión y explicación y no como un acto mecánico de atribución de calificaciones (Santos Guerra, 1993, 1998).

Es sabido que el conocimiento escolar tiene dos tipos de valor. Uno es el valor de uso. Tiene que ver con el interés, la utilidad, la relevancia, el significado, la importancia de ese conocimiento para la vida. Este tipo de valor, tantas veces discutible, contrasta con la contundencia que tiene el valor de cambio. Consiste éste en el canje que se hace de la demostración de que se ha adquirido el conocimiento (tenga o no valor de uso) por una calificación y, posteriormente, por un certificado o un título. Este doble valor nos lleva a la pregunta: ¿Qué es lo que de verdad importa? La manera de concebir la práctica, de organizar las instituciones, de realizar la evaluación, potencia hasta límites inconcebibles el valor de cambio del conocimiento académico. Los alumnos y alumnas van caminando, llevados por el sistema, al convencimiento de que lo importante es aprobar, no aprender.

Para que los profesionales realicen una evaluación rigurosa, una evaluación auténtica, según le gustaba decir a mi entrañable amigo chileno Pedro Ahumada (2005), es necesario que la formación inicial asiente las bases teóricas y estratégicas que luego iluminen la práctica. Ya sé que las condiciones, las estructuras, los malos hábitos hacen luego muy difícil poner en práctica las teorías y las estrategias aprendidas. Pero, sin ellas, es muy difícil que se llegue a una práctica