

## CAPÍTULO VII

## De técnicas y recursos de evaluación: La importancia (relativa) de los métodos

### 1. Comprometerse con la evaluación: Condiciones previas

Cuando se habla de evaluación son muchas las técnicas y muchos los métodos anunciados para resolver los problemas relacionados con ella. Sin embargo, no son tan variados, sobre todo porque la mayoría están al servicio de los mismos fines, se utilizan para los mismos usos y desempeñan las mismas funciones. Por eso hay tan poca diversificación en la oferta, más allá de expresiones nuevas. Examen tradicional, entrevista, observación, corrección de pruebas, pruebas objetivas; autoevaluación, coevaluación, informes, dossieres. Lo importante en todos los casos serán los usos que de ellas se hagan y, con ellos, las funciones anunciadas y las ocultas que desempeñen.

Otro de los criterios para elegir los mecanismos de evaluación está en función del tipo de información que queremos recoger. Y ésta, en función del propósito de la evaluación: ¿Evaluación para reproducir, repetir, memorizar, crear, comprender? ¿Evaluación para comprobar la capacidad de retención, ejercer el poder, mantener la disciplina? ¿Evaluación para comprobar aprendizajes, desarrollar actitud crítica, de sumisión, de obediencia, de credibilidad? ¿Evaluación para garantizar la integración del individuo en la sociedad o para asegurar el éxito escolar? ¿Evaluación en un sistema que garantiza el acceso a la cultura común y la superación de las desigualdades sociales por medio de la educación? ¿Evaluación para garantizar la formación correcta de quienes aprenden?

Las respuestas que se den a estas preguntas deberían llevar a formas de evaluación distintas. Olvidarlas o enfrentarse a ellas hace de los sistemas de educación general sistemas de selección y de exclusión, dando lugar a la segregación, sobre todo de aquellos que no pertenecen a la élite, o por el contrario, de acceso y de promoción del conocimiento.

Con estas reflexiones iniciales pretendo llamar la atención sobre la necesidad de que el profesor se *sitúe, tome postura* respecto al conocimiento, al contexto sociocultural y económico y al proceso educativo en el que se va a llevar a cabo la evaluación. Como la educación, la evaluación no es un ejercicio neutro. Reducida a ejercicio técnico oculta otros valores que conlleva la evaluación y que justifican alguna de las funciones implícitas que desempeña de manera eficaz, aunque no siempre justa.

La forma en que se realiza la evaluación inspirada en la racionalidad práctica y crítica presupone la toma de posición ideológica a favor de la educación entendida como proceso de desarrollo de las personas. Es una apuesta por las posibilidades que tienen todos los ciudadanos para la integración productiva en la sociedad. Es también compromiso ideológico frente a la educación, al conocimiento y a la formación integral de las personas. Es necesario explicitar las propias creencias que subyacen sobre la enseñanza, la evaluación, el aprendizaje. Tomar postura es condición moral que previene contra el adoctrinamiento, el proselitismo, el engaño o cualquier otro tipo de fundamentalismo.

Sólo desde enfoques racionalistas y técnicos, abanderados de la desideologización, se oculta la necesidad de posicionarse personalmente ante la educación.

Para llevar a cabo esta forma de evaluación es necesario que el profesor reconozca la legitimidad de cada sujeto para participar en el diálogo, situado en una dinámica de aprendizaje cooperativo. En él, se llega a relaciones de entendimiento en las que la fuerza del mejor argumento resulta el criterio válido para lograr el consenso.

Desde otro punto de vista, si la enseñanza deja de considerarse como un proceso exclusivo de adaptación a fuentes de información acriticamente recibidas y a formas de acomodarse la mente a estructuras de conocimiento estables e inamovibles, necesitamos buscar modos distintos de evaluar el conocimiento, porque aquella manera de entender la enseñanza lleva a otra forma de entender el aprendizaje y sus representaciones. Igualmente necesitamos cambiar los criterios de evaluación del aprendizaje y de la enseñanza.

Si aceptamos el cambio que conlleva la nueva narrativa curricular

nos enfrentamos a un cambio en el concepto de aprendizaje y, consecuentemente, a un cambio en los principios y criterios que deben inspirar nuevas formas de enseñar y de evaluar y nuevas funciones de la enseñanza y de la evaluación. Por contra, si esto no se acepta, tal vez convenga dejar las cosas como están, que al menos no confunden más a quienes vienen actuando sobre la tranquilidad anquilosada de prácticas tan automatizadas como cuestionables, por no decir disfuncionales, a juzgar por los resultados que con ellas se consiguen. En esta situación y la toma de postura. Se trata de reconocer inicialmente a qué se compromete cada uno y a qué le comprometen las nuevas formas de actuación que se proponen para sopesar la fuerza de las convicciones con las que cada uno cuenta. Cada cual podrá discernir el nivel de compromiso que está dispuesto a asumir. En esta dinámica, el profesor debe estar dispuesto a aprender de la evaluación que ejerce *de y con* sus alumnos.

Igualmente importa la explicitación de lo que formativamente vale la pena y a lo que merece dedicar atención, esfuerzo, entusiasmo e interés. Explicitar los criterios por los cuales van a ser corregidos, valorados, calificados, evaluados los trabajos y las tareas objeto de tal actividad es condición que facilita la puesta en práctica de ideas alternativas a la evaluación tradicional.

## 2. *El aula como lugar y tiempo de aprendizaje*

Un cambio elemental pero imprescindible para iniciar el camino de la innovación y de la renovación que lleve a otras formas de evaluar consiste en convertir la clase, el tiempo de clase, en *tiempo y lugar de aprendizaje*, en contra de la tan asentada costumbre de dar y tomar apuntes. Restar tiempo de clase para dedicarlo a tareas de control y de examen como algo distinto de la actividad de enseñar y de aprender conlleva dispersión de esfuerzos, fomenta recelos y desconfianzas, y distrae la atención de lo que realmente merece la pena: aprender, descubrir, contrastar, reflexionar, recrear, dialogar, disfrutar, comprender, enriquecerse con los bienes culturales.

El tiempo de clase, convertido en tiempo de aprendizaje facilitado, estimulado, ayudado, orientado por la enseñanza, debe convertirse en una oportunidad simultánea de evaluación. No deben ser actividades distintas si con ellas queremos la apropiación del saber y la emancipación que da el acceso a la cultura y a la ciencia. Sólo por esta vía podremos hacer del proceso de enseñanza y de aprendizaje un único proceso interactivo y solidario de colaboración.

Leer  
10

Resulta de vital importancia actuar conscientemente reconociendo a qué se da más importancia en este proceso: si a la transmisión de información o a la comprensión de la misma; si a la enseñanza o al aprendizaje; si al programa o a la dinámica interna del grupo de personas que pretenden aprender; si a la tensión externa a la que se someten quienes se examinan o a la atención y motivación personales de quien debe enfrentarse a preguntas que estimulan o refuerzan el pensamiento; si a las presiones externas o a la convicción sobre el valor de las ideas con las que honestamente trabaja y ensaya.

Ante estas disyuntivas, el modelo de proceso, modelo crítico, se inclina decididamente por las segundas.

### 3. *Requisitos razonables para prácticas de evaluación formativa*

Muchos profesores no creen en el valor formativo que ofrecen las formas alternativas de evaluación porque no sirven para discriminar con precisión y objetividad las diferencias entre alumnos en el rendimiento académico.

Una de las críticas a modelos o concepciones alternativas a las formas de evaluación, que surgen de concepciones curriculares innovadoras, es la fiabilidad y la validez cuando distintos evaluadores evalúan un ejercicio. La crítica se refiere también a la fiabilidad con relación a si el instrumento usado está realmente evaluando aquello que se propone. Viene a ser también condición de la validez. Conviene advertir, sin embargo, que en el cambio de enfoque la validez adquiere otro sentido y se expresa en otros términos. Ahora se entiende como la búsqueda e interpretación de significado más allá de los datos.

Justo cuando no trascendemos aquel nivel básico de conocimiento elemental, la fiabilidad se puede asegurar en ciertos tipos de tests. Es más, sólo se puede garantizar en los tests normalizados. Cuando entran en juego niveles superiores de conocimiento, los tests no sirven. Pero tampoco es tan necesaria la fiabilidad estadísticamente interpretada cuando se trata de evaluar conocimientos de los alumnos en el aula y, sobre todo, cuando para conseguirla, se deben dejar al margen lo que la racionalidad técnica considera "variables contaminantes" o "variables no controlables", normalmente de carácter simbólico o mental, además de los factores sociales e

(inter)subjetivos. También son problema los intereses, la ideología, el posicionamiento político, el compromiso con la educación progresista.

La razón que justifica la alternativa propuesta es que el profesor no es un extraño en el escenario, ni en la relación y equilibrio que se establece entre las partes y de las partes con los sujetos implicados: conocimiento, enseñanza, aprendizaje. Él es un conocedor que obtiene su saber didáctico de una práctica reflexiva. Pero además, al eliminar las variables que no puede controlar, el enfoque positivista no puede, por la misma razón, derivar valores ni significados de datos empíricos. Esto equivale a renunciar a la esencia del sentido y del significado de la evaluación. Sólo trata con *lo dado*, con los hechos, eliminando por vía de simplificación los valores del mundo sensible y la intencionalidad que caracteriza las relaciones educativas y las acciones humanas, incluidas las comunicativas.

Asimismo elimina cualquier otra consideración que tenga que ver con las cualidades humanas más caracterizadoras de las mismas. Tampoco entran en su estrecho margen de análisis la comprensión ni la reflexión, además de la intención o la capacidad de razonamiento y de argumentación, tan esenciales en los procesos educativos de formación del pensamiento. En ellos la racionalidad comunicativa o práctica, como opuesta a la racionalidad positivista o técnica, busca el "mantenimiento y renovación de un consenso que descansa sobre el reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez susceptible de crítica" (HABERMAS, 1987a, pág. 36). En este contexto comunicativo, que tiene en los argumentos su fundamento, "la racionalidad de aquellos que participan en esta práctica comunicativa se mide por su capacidad de fundamentar sus manifestaciones o emisiones en las circunstancias apropiadas" (*ibid.*). Por eso, como señala STENHOUSE (1984, pág. 140), "el modelo de proceso es esencialmente un modelo crítico, no evaluador".

Ciertamente que los tests garantizan la fiabilidad y la validez en una significación matemática elevada. Lo hacen sobre aspectos que en un orden de valores educativos ocupan lugares de preocupación secundaria, cuando nos referimos al aprendizaje en niveles básicos de escolarización, porque la fiabilidad remite en una especie de círculo cerrado y "autorreferido" al conocimiento previamente planificado, seleccionado y dado.

Antes, debemos considerar los valores morales que deben orientar y gobernar la intervención docente en el aula, que son punto de referencia obligada, pues sin ellos cualquier intento de cumplir con exigencias de carácter epistemológico ajenas a ellos carece de sen-

tido, pierde toda su razón de ser. En este terreno, a la validez y fiabilidad estadísticamente significativas debemos añadir los valores de carácter moral que garanticen la significatividad educativa de los instrumentos y legitimen, desde un punto de vista social, las prácticas intencionalmente formativas. Esto, desde una visión global de los fenómenos que entran en juego, que son múltiples y variados.

Hablamos entonces "otro lenguaje" porque nos situamos en otro nivel de análisis en el que, siguiendo una idea de HABERMAS (1987a, pág. 26), podemos decir que la validez del acto de habla persigue la verdad, legitimidad, sinceridad y comprehensividad (MORRISON, 1996, pág. 171). En este nuevo contexto de entendimiento, podemos llegar por otros caminos a los valores que representan la validez y la fiabilidad matemática para la mentalidad positivista, no necesariamente estadísticos: debate, diálogo, discusión, negociación, consenso, deliberación, argumentación, credibilidad, confiabilidad, responsabilidad, razonamiento, siempre a la luz e inspirados e impregnados por una ética de la responsabilidad que requiere del ejercicio justo entre personas cabales. Esta tiene en cuenta las consecuencias de las decisiones que a partir de ella se adopten. Y esto nos obliga a buscar otros conceptos, otras expresiones que recojan más fielmente el sentido y el significado de lo que pretendemos expresar (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2001, pág. 208 y sgs.).

Si hablamos de nueva forma de contemplar la evaluación y de formas alternativas de practicarla, los anteriores conceptos para explicarla (obedientes a una racionalidad positivista) no nos valen. Necesitamos buscar y encontrar otros conceptos que se ajusten y reflejen más fielmente las nuevas concepciones más próximas a una racionalidad práctica, como también buscamos otros recursos que se ajusten más a los principios epistemológicos de que parten. A los conceptos ya señalados, habría que añadir otros como: *transparencia* (en los principios, en las intenciones, en las negociaciones, en los fines y en los usos); *credibilidad* (no basta con enunciar los principios; deben ser comprensibles para que sean creíbles como enunciados que orientan la práctica); *coherencia epistemológica* y *cohesión práctica* (acuerdo entre la concepción y las prácticas); *aceptabilidad* (está en la base de la legitimación social y educativa); *pertinencia* (para justificar las decisiones que se adopten); *practicabilidad* (deben ser aplicables a las prácticas concretas de evaluación); y *legitimidad* (en cuanto acción social que debe ser moralmente correcta).

La investigación positivista, de la que la pedagogía experimental y la pedagogía por objetivos son realizaciones concretas, ofrece

unas seguridades aparentes que descansan, no tanto en la capacidad de las personas que toman decisiones desde la capacidad de su conocimiento práctico y especializado, sino siguiendo los pasos que dictan los resultados que derivan de la aplicación de diseños experimentales. Éstos permiten establecer las causalidades que infieren de sus propios modelos estadísticos. Se obedece al método, que se da por bueno, una vez comprobado que cumple los requisitos de rigor que la misma concepción elabora y se aplica a sí misma.

Desde el punto de vista práctico y crítico, siguiendo un enfoque alternativo, próximo a la racionalidad práctica, las decisiones se toman sobre la base de un juicio bien informado, en el que el diálogo, el debate, la conversación, la crítica y los argumentos con los que cada uno defiende sus ideas entre los sujetos que intervienen es parte sustantiva que fundamenta las decisiones.

En esta interpretación, la comunicación a través del diálogo constituirá el eje central de participación en forma de discusión, argumentando, ensayando y justificando como un hecho normal y natural el propio pensamiento. En este medio, los alumnos podrán no sólo oír y recibir información sobre una materia determinada sino también hablar sobre ella debatiendo acerca de lo que reciben y observan, dando explicaciones, comprobando, razonando, comparando y, cuando el caso lo permita, transfiriendo las observaciones y las explicaciones a situaciones nuevas.

Los alumnos tendrán en este contexto de aprendizaje oportunidades para ver, oír, debatir y evaluar las explicaciones y las justificaciones propias de la materia en cuestión. Las clases se centrarán más en analizar, razonar, argumentar, criticar y en persuadir que en memorizar procedimientos trillados y en reproducir respuestas automáticas. La evaluación se centrará más en lo que los alumnos conocen y son capaces de hacer.

Para actuar en esta dirección, quienes aprenden no sólo deben dar respuestas a preguntas ya dadas y de las que se espera una única y cerrada respuesta, sino que también deben explicar su pensamiento y los argumentos en los que basan sus ideas. Formular preguntas es también otra forma de poner en práctica el conocimiento.

Ésta representa una nueva visión acorde con los nuevos enfoques que se dan sobre la educación en general, sobre el currículum en particular.

#### 4. *Qué pretendemos indagar, qué pretendemos conocer: El contenido de los métodos*

Desde la racionalidad práctica y desde el enfoque crítico del currículum, la cuestión de los métodos y de las técnicas no está entre los asuntos prioritarios. No se trata de calibrar su importancia, sino de saber en función de qué se establecen las jerarquías entre los elementos que conforman el currículum. Igualmente importa analizar la función que éstos pueden desempeñar en la visión de conjunto.

Siendo importantes, hay otras consideraciones conceptuales y de principio que condicionan cualquier decisión que se adopte relativa a los métodos. La más importante, por envolvente, es reconocer y explicar en función de qué principios educativos se eligen. En un sentido pragmático, pero con alcance muy importante para las personas, importa asimismo conocer los usos que de ellos se puedan hacer y los resultados que ofrecen.

El valor de la evaluación no está en el instrumento en sí sino en el uso que de él se haga. Más que el instrumento, importa el tipo de conocimiento que pone a prueba, el tipo de preguntas que se formulan, el tipo de cualidades (mentales o prácticas) que se exigen y las respuestas que se espera obtener según el contenido de las preguntas o problemas que se formulan.

#### 5. *La racionalidad técnica de las pruebas objetivas: La evaluación criterial como paradigma*

Vinculadas directamente con la racionalidad técnica, las conocidas genéricamente como pruebas objetivas se presentan y se auto-justifican como un recurso idóneo que asegura el trato objetivo e imparcial de los sujetos evaluados, utilizando instrumentos que controlan técnicamente los sesgos que pueda introducir la corrección subjetiva por parte del profesor.

Menos explícita queda en estas técnicas la visión positivista que dan del conocimiento que evalúan y del valor instrumental que alcanzan los contenidos que controlan. Tampoco informan de qué modo las respuestas que se pueden dar a las preguntas que se formulan en este tipo de pruebas pueden representar correctamente la experiencia de aprendizaje y el proceso de pensamiento que lleva a expresar conocimiento.

La evaluación criterial, que paradójicamente se defiende en el discurso constructivista actual, pertenece a esta categoría. No se trata de una técnica, sino de un concepto que técnicamente debe realizarse siguiendo los cánones que marca la racionalidad instrumental aplicada a las pruebas objetivas. En los discursos actuales de reforma se le ha asignado un sesgo semántico que encubre el contexto intelectual en que fue concebida y el significado propio que conlleva. Con ello se logra el impacto de la novedad expresiva y de paso se oculta que surge dentro de concepciones conductistas que contemplan los fenómenos que estudian desde una racionalidad positivista, que muy poco tiene que ver con la epistemología genética cognitiva que inspira el movimiento constructivista. Son formas antagónicas de contemplar y de explicar los fenómenos que estudian y otro modo de interpretar el conocimiento mismo.

La evaluación criterial se construye con el propósito de evaluar un nivel de rendimiento del individuo respecto a un dominio bien definido de conductas (BERK, 1988) identificadas de un modo simple y de conveniencia con el conocimiento.

Operativamente, la estructura de las pruebas objetivas consiste en un enunciado que especifica en términos precisos los logros previstos. Debe estar redactado de modo tan exacto que sólo admite una única interpretación que da por válida una única respuesta. De esta forma y sin explicitar los valores formativos que se sacrifican en el intento —los procesos complejos de elaboración principalmente—, ni la ideología conservadora que estas pruebas representan —nacen con claros propósitos de control y de selección—, evita técnicamente interpretaciones que dan pie a respuestas que no estén controladas con anterioridad.

El conocimiento factual o los niveles de cognición elementales, constituyen el objeto de estas pruebas. Más difícil, si no imposible, lo tienen cuando el objeto de conocimiento es el pensamiento crítico o creativo, o cuando se trata de hallar o aplicar solución a problemas, o dar respuestas en situaciones no previstas. Difícil también cuando se trata de evaluar aprendizaje significativo, a no ser que la significación venga marcada por criterios ajenos al sujeto que aprende, lo que representa una contradicción en sus términos. Pero estas consideraciones no entran en este proceder. La preocupación se centra en el control técnico de los resultados y del rigor en la aplicación de la técnica, que después de sacrificar los valores resistentes al control técnico, garantiza el trato objetivo en la medición de los resultados.

El criterio al que se hace referencia cuando se habla de evaluación criterial, es el objetivo enunciado previamente en términos pre-

cisos de conducta concreta, convertido al final en ítem o enunciado en las pruebas objetivas de evaluación (POPHAM, 1983). Se opone a la evaluación normativa, identificada en su propia lógica con evaluación tradicional. La norma es norma estadística relativa y variable que permite la comparación del rendimiento de unos alumnos con otros.

Una vez más, el lenguaje técnico confunde y oculta los contextos de elaboración en los que las expresiones adquieren significados determinados y que son clave para ejercer las prácticas escolares y el modo de entenderlas.

Hago aquí una interpretación sobre la evaluación criterial que se ajusta a la idea original, consciente también de que varían las conceptualizaciones que de ella se han hecho. Desde que GLASER (1963) aludiera a ella en uno de los primeros artículos dedicados al tema, han ido apareciendo distintas definiciones, lo que posibilita la existencia de distintas interpretaciones.

En la apreciación de HAMBLETON (1991), tal vez sea la de POPHAM (1983) la que concite mayor acuerdo. Según este autor, los tests referidos a criterio se construyeron para permitir la interpretación del rendimiento del test examinado en relación con una serie de competencias bien definidas.

La paradoja es que, siendo incompatibles el marco funcional-conductista de la concepción que dio origen a la evaluación criterial y el de la práctica pedagógica de orientación constructivista en que hoy aparece descontextualizada, se le da un valor y unas explicaciones que no se corresponden con el marco conceptual ni con el significado originarios. Queda así sin contenido propio la expresión, separada del contexto de elaboración. La misma alcanza grados de credibilidad magnificados por el lenguaje propio de los expertos. Se vuelve moneda de intercambio en los discursos pedagógicos, aunque su presencia en las prácticas de evaluación en el aula sea insignificante (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1993a). Igual vale para una reforma fiel a la doctrina inspirada en la psicología conductista que sirve para una reforma autopropagada constructivista. La primera, da pie a una visión tecnocrática de la educación, amparada en una racionalidad técnica. La segunda, proclama el aprendizaje significativo como insignia caracterizadora, sin reparar en que tal propósito tiene que convivir con programaciones que marcan de antemano el grado, el sentido y la dirección del aprendizaje y además prevén los resultados que debe conseguir quien construye su propia experiencia de aprendizaje, por más que venga diseñada y marcada por otros.

Como sucedía en la perspectiva técnica, los programadores decidieron unidireccionalmente el camino a seguir, que es único y uni-

forme para todos, si bien se dice ahora de la evaluación que es individual. *Individual* porque supuestamente se refiere al logro de los enunciados conseguidos por cada individuo. En la práctica, termina siendo *individualista*, porque a fin de cuentas, si se prefiere, a fin de curso, todos han de seguir el mismo programa, al mismo ritmo y al mismo tiempo, y todos han de conseguir los mismos objetivos, pero individualmente. Hacerla sinónimo de evaluación individual en su propia lógica interna no debe llevarnos al equívoco de confundirla con evaluación personal, en la que el sujeto de evaluación participa activamente en la misma del modo que participa en la construcción de su propio aprendizaje significativo.

En la evaluación criterial este aspecto personal no entra en sus esquemas. Intentarlo sólo se puede hacer violentando los postulados de que cada uno parte, o simplemente eludiéndolos. Los criterios que rigen la evaluación criterial se erigen en la norma única de referencia para decidir sobre el valor o la calidad del aprendizaje.

La evaluación criterial suele presentarse como concepto sinónimo de evaluación individual. Si la evaluación criterial atiende al individuo entonces los criterios no deben ser únicos, sino múltiples para atender a la pluralidad y diversidad, sean de tipo cultural, de rendimiento, de sujetos concretos. Si esto se llevase a cabo tal cual se presenta, la práctica misma que generase sería evidencia de sus propias contradicciones (PERRENOUD, 1990, pág. 241).

Por otra parte, si la valoración del rendimiento académico o el acierto en las respuestas del alumno se mide en relación a un criterio o norma preconcebido y prefijado, ¿cómo puede sostenerse que la evaluación criterial atiende al sujeto, que "aparece" después, una vez que el criterio de medición ya está dado desde otras instancias que no contemplan a sujetos específicos? ¿Qué, quién se adapta a qué: el sujeto al criterio, o el criterio al sujeto? En la lógica de secuenciación, y como se plantean, el criterio evidentemente marca las pautas a seguir. Va, digamos, delante del sujeto marcando el ritmo y la orientación. Es el sujeto quien debe adaptarse.

Lo que sucede en realidad es que quien aprende debe seguir fielmente aquellas pautas marcadas por los objetivos operativos, que son la referencia obligada para quien quiere asegurar el éxito. El criterio, es decir, el objetivo, marcará *a priori*, y a fin de cuentas, lo acertado o equivocado de las respuestas, lo verdadero o falso de un aprendizaje acumulado, el ritmo del curso (MADAUS, 1988, pág. 83).

Quedan fuera del alcance de la evaluación criterial y de los tests los procesos de apropiación del saber, que es tarea identificativa de

una evaluación *crítica* ejercida por un profesor crítico, que exige diálogo, participación, corresponsabilidad, deliberación, comprensión.

Como opción alternativa próxima a concepciones que se identifican más fielmente con la epistemología genética del conocimiento, es necesario afianzar, tanto en el profesor como en el alumno, criterios que orienten y que apoyen realmente la evaluación participada, evaluación compartida. En la base de este razonamiento se reconoce que quien es evaluado aplica y utiliza los conocimientos de modo argumentado, participativo, creativo, compartido —sea con el profesor y/o con los compañeros de grupo—, para resolver las cuestiones que se le plantean en el ejercicio de evaluación, el cual por supuesto debe abarcar más allá de lo que se entiende por lo general como examen.

Para llevar a cabo el tipo de evaluación que aquí se propone es necesario reformar, no sólo las estructuras del sistema educativo, sino también la formación básica de los profesores y la formación de los que ya están en ejercicio.

## 6. *El examen como concreción y artefacto (inadecuado) de evaluación*

Al hablar de examen como ingenio de evaluación me refiero a lo que, sin mucha precisión semántica pero con una aceptación muy extendida, se da por tal. Lo identificamos normalmente con aquella prueba de evaluación estructurada en torno a un número limitado de preguntas que el alumno tiene que responder. Por las características de su desarrollo, y según el tiempo de que se disponga, suelen ser de tres a cinco preguntas o problemas.

En cuanto tal recurso y desde la perspectiva crítica, el examen viene a ser un instrumento de evaluación vulnerable y difícilmente sostenible (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1994; 1995; 2000). Sin embargo conviene hablar con prudencia antes de echarlo por la borda definitivamente, decisión que no resolvería nada pues, hoy por hoy, es uno de los medios existentes y fácilmente manejables de que dispone el profesor.

En sí, como instrumento *bien utilizado*, el examen cumple funciones que pueden ser educativamente válidas. Las perversiones que de él se hagan, los sinsentidos que con él se cometan y las disfunciones que se le puedan asignar no son achacables en principio al instrumento en sí, antes bien a quienes hacen tales usos y abusos, que son en parte fruto de una actividad que es costumbre, otro modo de identificar la ignorancia y la mediocridad intelectuales.

Dos cuestiones quiero destacar: una relativa a los usos del examen; la otra, relativa al tipo de preguntas que en él se formulan.

Los usos que de él se hagan serán el criterio definitivo para evidenciar las posibilidades del examen. Brevemente: si de la información que aportan las respuestas que dan los alumnos a las preguntas de un examen el profesor puede obtener datos importantes para mejorar su propia enseñanza y (re)orientar y ayudar a los alumnos en su aprendizaje, el instrumento-examen puede desempeñar un papel educativamente constructivo en la formación del alumno. Si el examen sólo sirve como recurso para medir, sinónimo de calificar, la información transmitida que el alumno puede reproducir linealmente, el artefacto examen sirve para poco educativamente hablando.

Además, utilizado de este modo tan rudimentario y tal como se practica en la mayoría de las ocasiones, con este tipo de instrumento apenas se valora si los alumnos son buenos receptores y buenos memorizadores, pero nunca si son críticos o creadores; si son capaces de aplicar los conocimientos que adquieren y cómo los dominan. Tampoco podemos comprobar si son capaces de explicar a otros las ideas que aprenden o si, de las respuestas que dan, pueden aprender otros compañeros.

Con preguntas autorreferidas a los contenidos explicados, no podemos comprobar si los alumnos son capaces de defender las ideas en las que creen y de argumentar para criticar aquellas que consideran que no son aceptables, evitando caer en la simple descalificación cuando enfrentan sus ideas con las de los otros.

La segunda cuestión sobre la que llamo la atención es la *relevancia de las preguntas*. Uno de los problemas del examen que exige respuestas atomizadas y automatizadas es que "obliga" a repetir las mismas vulgaridades o vaguedades previamente contadas que informan sobre pensamiento o conocimiento transmitido. Tal vez éste sea importante pero permanece oculto, indescifrable o confundido entre tanta palabra vacía que simplifica el contenido hasta hacerlo incomprensible, y consecuentemente, hasta hacerlo reproducible en los mismos términos en que fue contado, sin salirse una línea, una palabra, del guión dado con anterioridad.

Desdichadamente el del examen no es momento propicio para la duda, el equívoco, el malentendido o incluso la distracción o la ignorancia. El error se penaliza sin más contemplaciones. El tiempo de examen es tiempo sólo de expresar verdades absolutas, verdades concluyentes, que no admiten réplica. Valores absolutos que, en la mayoría de los casos, sólo perviven y sirven en la inmediatez del aula.

El que aprende lleva la lección bien sabida: lo que importa en ese momento es dar con las claves que aseguren el éxito, que no siempre se identifica con el saber reflexivo. Es la *acción estratégica* que asegura el éxito, como opuesta a la *acción comunicativa*, que busca el entendimiento y la comprensión (HABERMAS, 1968, pág. 68; 1983, págs. 157, 367). En ese momento preciso, lo más valioso suele ser lo que más puntúa, independientemente del valor intrínseco del contenido de la pregunta y de la respuesta, y del nivel de comprensión y de elaboración personales. Son las claves sutiles o burdas que separan el éxito del fracaso.

¿Qué premian las calificaciones que suben puntos cuando las respuestas que dan los alumnos se limitan a repetir ideas, palabras, noticias, fórmulas y datos de otros, normalmente muy limitados por libros de texto y apuntes de clase? (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1993b). Es necesario aquí diferenciar la actividad de transmisión, identificada como emisión simple, de la actividad de hablar, reconocida como producción, actividad que expresa, comunica, razona, explica.

La forma de transmisión que se limita a la emisión lleva de un modo supuestamente directo al aprendizaje. En consecuencia, y desde la lógica propia de este razonamiento, se demuestra que sabe quien repite mimética y linealmente los mensajes que constituyen el contenido transmitido. Aquí la fuente, más que el medio, es el mensaje, y el valor de la información que llega al alumno está en función de la autoridad de la fuente que la emite. Dicha fuente es emisor en primer término; receptor al final de trayecto, convertida en este momento en juez calificador. La fuente tiene la primera y la última palabra. Su autoridad se jerarquiza en función del *status* del emisor como distinta a la del receptor. El alumno queda reducido a mera señal de repetición. Pero sabe muy bien que la fuente es a la vez quien recibe de vuelta, en condición de juez-calificador, su señal.

El alumno sabe también que el valor de su respuesta está en relación directa con el valor que le asigne la fuente autorreferida a sí misma, con lo cual se cierra el círculo, convirtiendo lo que es más propio de un sistema abierto de comunicación, en sistema cerrado, de incomunicación total. Las claves de entendimiento están presupuestadas. Raramente se explicitan. Y lo que es más grave, pocas veces se siente la necesidad moral de explicitarlas o de exigir que se hagan públicas. Lo que estaba llamado a ser ejercido como sistema abierto termina siendo sistema cerrado. Lo dinámico se vuelve estático. La inseguridad propia de quien construye aprendizaje se vuelve segura en manos ajenas. La duda se resuelve no en pensar por cabeza propia sino en la fidelidad a la palabra prestada.

Sucede en realidad que en esta interpretación se confunde el eco con la palabra elaborada, la expresión del pensamiento propio con la repetición de un mensaje prestado que es devuelto al emisor. La transmisión, que no comunicación, produce el efecto eco de las preguntas que dan por buenas respuestas automáticas, sin indagar ni entender el nivel de comprensión, ni el grado de apropiación de las ideas que encierran los mensajes, los contenidos de aprendizaje. Se da como aprendido lo que no es más que eco de la palabra prestada, que es pensamiento ajeno. El supuesto aprendizaje, reducido a ejercicio de ecolalia, muestra más la capacidad de repetición y de retención que la de asimilación; más la resistencia al olvido de la información recibida que a la comprensión de la misma; más la sumisión que la elaboración de pensamiento propio.

Tal vez convenga en algún caso acudir a técnicas de recuerdo. No se trata de descartar todo tipo de memoria. Lo que parece evidente es que aquella memoria que no estimula el conocimiento, que no aumenta la comprensión, que no coadyuva en la asimilación de información, que no sirve de sostén para discriminar lo anecdótico de lo sustantivo, no merece la pena ser ejercitada ni estimulada. Ella misma brota por la inercia de la costumbre cual tabla de salvación para mentes repetidoras y reproductoras, cuando aparece el pensamiento prestado, el que se disuelve en términos ajenos, aquel que imposibilita el valor de la palabra creativa y emancipadora. Educación bancaria, otra vez, una vez más.

## 7. La observación

Es de experiencia y sentido común que la observación viene a ser fuente principal de conocimiento y de aprendizaje, cualquiera que sea el ámbito de referencia. De todos modos no hago especial hincapié en la observación como técnica diferenciada e independiente de la evaluación porque de hecho la observación directa, como la conversación, es una actividad que el profesor utiliza cada día en cada clase de un modo espontáneo e intuitivo. En este sentido destaco el valor de la observación participante y reflexiva para la comprensión y la explicación.

Cada profesor convive y comparte su dedicación con un grupo determinado de alumnos durante un tiempo prolongado. Sólo en el caso en que la relación se limite a la explicación del contenido de la materia de estudio en cuestión, y que todo el proceso se articule en

torno a ella, la coparticipación estará sesgada y empobrecida en sus posibilidades de enriquecimiento personal mutuo.

Resulta increíble que personas que comparten durante un año escolar un espacio en unas circunstancias similares y con intenciones parecidas reduzcan las relaciones interpersonales a las que dimanan de la disciplina en sí misma, y que no trasciendan lo puramente académico, a veces, en aras de una pretendida objetividad-neutralidad-imparcialidad que atenta contra la calidad de una buena enseñanza y de un buen aprendizaje, perdido tanto afán en la pureza del conocimiento científico, que nos lleva a reírse hasta las intenciones y las relaciones interpersonales. Otras veces, esto ocurre por el peso irracionalmente desproporcionado que se da a los programas, injustificadamente saturados, impidiendo que las relaciones vayan más allá.

No son ajenas a este trato de los asuntos humanos ciertas teorías gerenciales presentes en concepciones curriculares de corte positivista que tratan lo relacionado con el ser humano como asuntos que deben ser administrados, lo que legitima el ejercicio de autoridad y control, estableciendo modos de jerarquización a través de la vigilancia continua y funcional.

Lo que importa en la observación utilizada con fines evaluativos es delimitar y dejar establecidos: sus campos, qué merece la pena ser observado, qué importancia se concede a los datos observados y qué papel pueden desempeñar aquí los sujetos observados.

Tanto el sujeto que ejerce de observador como el sujeto observado deben conocer previamente, mejor si es fruto de la negociación y del mutuo acuerdo consensuado, las reglas de juego. Unos para saber a qué atenerse, otros para apreciar en su justa medida el valor de lo observado, en los límites que fijan el contexto en el cual lo observado adquiere un valor determinado.

La observación tiene un sentido de evaluación informal. De hecho, cada uno de nosotros hace apreciaciones y valoraciones constantemente, como base de lo que entendemos por "hacernos una idea de...", o "tener una opinión sobre..."

Cada profesor hace constantemente apreciaciones sobre la base de hechos o de intuiciones, de juicios y también de presuposiciones y prejuicios. Tomar conciencia del valor formativo de estas valoraciones que genéricamente llamamos informales es introducirse en el camino de la recuperación de su potencialidad formativa. En cualquier caso, necesitamos documentar este tipo de evaluación mediante diarios, anotaciones, que puedan ser registros documentados sobre los que se pueda dar la información oportuna y conveniente.

niente para quien aprende. Serán un referente para evitar los caprichos y asegurar que los prejuicios no pasen de ese nivel si no media la reflexión, el contraste, el diálogo. La triangulación de recursos de evaluación y, sobre todo, contar con los sujetos a los que está referida, garantizará más fielmente el actuar correcto y justo en estos casos.

## 8. La entrevista

La entrevista es una técnica básica de la evaluación que persigue la formación del alumno desde la perspectiva misma de los participantes, que incluye, claro está, al profesor y al alumno. Aquí la evaluación se lleva a través del diálogo, previa asunción de que los papeles que cada uno desempeña están dirigidos hacia el mutuo entendimiento, dejando de lado cualquier asomo de ejercicio coercitivo de autoridad.

El diálogo permite comprobar y valorar, sobre la base de una sólida formación por parte del profesor, la consistencia del razonamiento, de las adquisiciones y de las capacidades cognitivas del alumno. Desempeña funciones formativas tanto por la forma como por el tratamiento que debe recibir el contenido de la entrevista. Es encuentro entre personas que parten de la firme voluntad de querer entenderse desde el respeto más profundo. No se trata de que el profesor renuncie a su función docente ni a la autoridad moral que deriva de sus responsabilidades. Cuando el profesor ejerce como crítico obliga a defender, argumentar y valorar críticamente las propias ideas, el conocimiento adquirido.

La entrevista pone a prueba la capacidad de razonamiento y práctica de las capacidades de comunicación del profesor. Es una ocasión ideal para distinguir lo que son o pueden ser argucias retóricas de argumentos racionales sostenidos, pues el respeto y el diálogo abierto entre las partes deben ser la condición que preside el encuentro.

La relación que se establece entre las partes ha de ser de *doble vía*. Esto permite la comunicación que busca el entendimiento y asegura el aprendizaje que deberá ser mutuo, si bien no igual, pues los diferencia el sentido que tiene para el alumno y el que tiene para el profesor. La simetría se asienta precisamente en el reconocimiento de que cada uno puede enseñar algo al otro, y tiene algo que aprender del otro, y los dos pueden aprender en y del mismo proceso.

Hay varias formas de entender la entrevista. Si algo las une, es el empeño en el desarrollo y crecimiento del pensamiento crítico que

exige argumentación. Pero también el contexto más amplio en el que se desarrolla y la significación que tiene para los sujetos, cómo viven y sienten su aprendizaje. Es la razón por la que no se puede achacar como defecto a la entrevista el carácter subjetivo de la información recogida, cuando éste es uno de los valores principales que la sustancian y que se acepta por ser tal: encuentro entre sujetos dispuestos a entenderse.

Saber lo que es el aprendizaje desde el lado del alumno y valorarlo con él para comprenderlo en su totalidad es justo el objetivo prioritario que debe perseguirse desde esta propuesta. Todo ello a pesar de que el alumno posea una experiencia limitada, una falta de habilidad para expresar y defender sus propias ideas y su poder de contraargumentar esté condicionado por su propio rol y por los conocimientos adquiridos fuera de la relación académica estrecha y estricta.

Entender la entrevista como un examen oral del que pueda obtenerse una información útil para valorar el trabajo del alumno puede ser positivo, siempre y cuando el profesor tenga en cuenta lo que diga el alumno y cuente realmente si se trata de reflejar conocimiento en una calificación. Limitarse a un encuentro en el que se mantienen los papeles, uno el del profesor que pregunta encadenadamente y sin intervenir en la dinámica propia del diálogo provocada por las respuestas, otro que responde independientemente a cada pregunta, sin hilvanar las ideas, sin desarrollar argumentos y razones que reflejen un pensamiento asimilado, un conocimiento integrado, es llevar a un plano reducido las mismas relaciones asimétricas de poder y ejercerlas de un modo tal vez más sutil o tal vez más manifiesto, con apariencias de hacer algo nuevo, cuando lo que sucede es la reproducción de esquemas que se pretendían superar con recursos alternativos.

## 9. De las técnicas y su utilización: Dejar las formas, cambiar los usos

La razón de la propuesta es sencilla: se habla en la literatura especializada de varios recursos, de varias formas de evaluación, incluso de métodos y técnicas que parecen ofrecer recetarios milagrosos. Como alternativas, ya cuentan de partida con un atractivo envidiable y con una sana intención de buscar o abrir caminos diferentes que hagan de la evaluación educativa un recurso de aprendi-

zaje, una vía de acceder al conocimiento. Pero algunas propuestas metodológicas resultan muy difíciles de llevar a la práctica porque no permiten cambiar las estructuras escolares de relaciones ni de distribución de espacios o tiempos o porque las mismas estructuras existentes asfixiarían cualquier propuesta distinta.

La actual estructura piramidal y de privilegios dificulta enormemente cualquier intento de cambio. Pero también porque la normativa vigente, de un modo más sutil y bajo el amparo de las grandes proclamas de los movimientos de reforma educativa, obstruye el camino para cualquier innovación que altere el orden establecido. De hecho, la *nota o calificación* que debe quedar en el registro de cada alumno viene a ser siempre el resultado de pruebas o exámenes escritos, claramente definidos en su formalidad, sean los exámenes tradicionales, sean las pruebas convencionalmente llamadas objetivas, que se presentan como la panacea del buen hacer técnico de las artes examinadoras, por más que lo único seguro que muestran es la confianza que pone quien responde en la única respuesta posible, que coincide con lo dicho/exigido por el profesor.

Dado que no existe infraestructura ni apoyatura formal, las formas alternativas de evaluación conllevan más trabajo para las partes (profesores, alumnos, padres, Administración...). No existen fórmulas mágicas, sólo nos queda ensayar razonablemente formas alternativas que garanticen aprendizaje reflexivo. La relación de fuerzas y de intereses inclinará la balanza hacia el lado más cómodo de la burocratización de lo escolar, aunque en el intento arrastre tras de sí lo esencialmente educativo, tanto en la actitud y disposición de los profesores como en la activación de los resortes de supervivencia en el sistema de los alumnos.

Ante esta situación, que exige compromiso moral con la búsqueda de otras formas de hacer en educación, es necesario que los profesores recuperen la iniciativa y la confianza para idear formas y recursos que garanticen las prácticas honestas y transparentes de evaluación.

Al cambiar los usos de la evaluación, estoy proponiendo utilizar los recursos que se pueden aplicar en las condiciones normales en las que el profesor trabaja, teniendo en cuenta el tiempo y el espacio, pero también el tipo de relaciones que se hayan establecido con los alumnos, con los demás compañeros, con los padres, con las autoridades. Las relaciones buscan la cooperación, la solidaridad, la participación, el entendimiento mutuo, la corresponsabilidad, la búsqueda de intereses comunes compartidos sin ningún tipo de engaño. Estas cualidades coinciden en el descubrimiento de la verdad, en la refle-

xión sobre la naturaleza del conocimiento, y en la construcción del saber, apostando sobre bases de razón que busquen el mejor argumento como fórmula de convencimiento y de autoridad.

La clave reside en trabajar en las condiciones normales, no excepcionales o especulativas que justificarían cualquier intención de incredulidad, de desaliento y de cerrazón, cuando no la misma excepcionalidad y genialidad de la persona que opta por caminos alternativos. La propuesta es para ser aplicada en las aulas de cada día.

El cambio de usos debe llevar a utilizar las técnicas disponibles con otras intenciones, con otros fines. Poner un examen, de cualquier tipo que sea, corregir un trabajo o unas pruebas, sólo tienen sentido educativo o formativo si informan al sujeto que ha respondido sobre la calidad de su respuesta, la forma de elaboración de la misma, la explicación de los fallos o errores, el proceso de comprensión y de elaboración del pensamiento. Todo ello exige al profesor avanzar una valoración informada que persigue prioritaria y exclusivamente formar, aumentar la comprensión, mejorar las tareas de aprendizaje, desarrollar el pensamiento del alumno, perfeccionar la práctica docente. Como tal valoración que persigue fines de formación, nunca será definitiva hasta que el profesor hable, dialogue, discuta con el alumno, consciente del *status* de poder que ostenta para no imponer "su" verdad, "su" palabra en virtud de aquél.

Lo que debe quedar descartado en esta interpretación es cualquier intento de utilizar la corrección de un examen para penalizar, para castigar, para seleccionar, para coaccionar o amedrentar, para excluir, e incluso, para calificar, que ésa no es la evaluación. La *calificación*, que se acepta como inevitable, llegará como consecuencia de las conveniencias acordadas, de los principios de negociación establecidos. Pero entre lo que puede ser un informe de evaluación, o simplemente una evaluación en sentido estricto, la calificación respecto a ella representa un salto en el vacío que a su vez representa un salto de categoría. Sólo la artificiosidad la hace coincidir en un mismo acto. Sólo la conveniencia la hace convivir inseparablemente en los procesos educativos. Cuando la evaluación se mezcla con la calificación, se confunde la parte con el todo.

Si el profesor dedica sus esfuerzos a conseguir aquellos propósitos, tanto él como el alumno se encontrarán en un mismo proceso emancipador de crecimiento mutuo, desarrollando una profesión que exige responsabilidad ética, por encima de la responsabilidad administrativa. Si aquella se da, la administrativa adquirirá un sentido cívico que la trasciende. En este juego de relaciones resultaría más fácil establecer una interacción creativa entre las personas comprometi-

das en la acción educativa que permitiese el desarrollo de procesos entre personas, trascendiendo las relaciones restringidas entre categorías reificadas /objetivadas (profesor/alumno).

En apariencia, la evaluación en el aula tiene unos usos de inmediatez. Sobre los resultados, se toman decisiones que tienen que ver con la aprobación o no de un curso, de una materia, lo que se interpreta sobre bases artificiales y convencionales como niveles de aprendizaje.

Formas de evaluar puede haber muchas o tal vez existan muchos términos para un mismo hecho, que normalmente no se cuestiona. Por eso la evaluación sigue desempeñando las mismas funciones desde que se recurre a ella como artificio que legitima modos de exclusión. Este hecho no debería incidir en las prácticas de evaluación, a pesar de que provoque confusión en el ámbito conceptual. Paradójicamente, las posibilidades de utilización vienen determinadas por las condiciones sociales, laborales y profesionales en las que se encuentran los profesores.

La presión social sobre los docentes se concreta en las expectativas que despierta la evaluación, síntesis que encierra la quintaesencia del proceso educativo, aunque de éste se tenga muy poca noticia, muy poco conocimiento. La información que llega a las familias suele ser escasa y pobre, y normalmente *incomprensible*. Se sobreentiende, pero se comprende muy poco el estado real de lo que una cartilla de notas pueda significar, más allá del *Aprobado* o del *Suspens*. Del sobreentendimiento implícito se siguen malos entendidos que a veces tienen consecuencias no deseadas que inciden muy negativamente en la vida de las personas.

No podemos prescindir de nuestras formas tradicionales de evaluar, usualmente el examen, si no encontramos y fundamentamos las razones para su rechazo; pero también si no encontramos recursos sustitutos a los mismos, sin que ello suponga un trabajo más añadido o un esfuerzo de dedicación extraordinario. De otro modo, hablamos para las minorías entusiastas siempre dispuestas a ensayar, a innovar y a cambiar. Sin embargo, la escuela seguirá funcionando cansina y rutinariamente sobre los mismos pivotes, con independencia de los resultados que produce, que por otra parte no molestan tanto, y menos aún, interesan. Sólo excepcional y coyunturalmente preocupan.

Lo realmente importante son los usos (internos y externos, de control) y los modos en que se utilizan los resultados de las evaluaciones.

No podemos hablar de cambios reales en las formas de evaluar si no variamos las formas en las que se usa la evaluación: de meca-

nismo de selección a camino de integración; de instrumento de clasificación a ayuda de diagnóstico para atender necesidades específicas; de referente externo de rendimiento a recurso generado localmente para indagar con profundidad en el proceso contextualizado de la enseñanza y del aprendizaje; de indicar sanciones para los que apenas alcanzan los niveles a equilibrar recursos y aumentar las oportunidades de aprendizaje; de forma de control sobre contenidos transmitidos al acto de conocimiento que estimula para nuevos aprendizajes.