



La evaluación como actividad crítica de aprendizaje

PRINCIPIOS DE PARTIDA

La evaluación educativa es aprendizaje y todo aprendizaje que no conlleve autoevaluación de la actividad misma del aprender no forma. Ambas actividades interactúan dialécticamente en el mismo proceso, estableciendo relaciones de carácter recíproco.

La evaluación educativa es aprendizaje y sólo en el aprendizaje puede asegurarse la evaluación formativa.

La evaluación y el aprendizaje son actividades dinámicas que interactúan dialécticamente para encontrar su propio sentido y significado en la medida que las dos se dan en el mismo proceso.

JUAN MANUEL ÁLVAREZ MÉNDEZ*

Puesto que la evaluación educativa se ocupa de un sistema permanente, es decir, que no concluye, la evaluación es invariable y constantemente formativa: el sujeto debe aprender con ella y a través de ella, a no ser que deje de ser educativa, lo que refuerza la idea de que la evaluación es una ocasión más de aprendizaje y no una interrupción del mismo ni un rendir cuentas mecánico de la información acumulada previamente.

De donde se infiere que todo lo que sigue puede interpretarse como corolario de los princi-

* Profesor titular de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad Complutense de Madrid.

Este texto fue leído en el panel "La evaluación y sus implicaciones pedagógicas", el 25 de noviembre de 1997.



III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

pios enunciados, que constituyen la base de mi argumentación.



n la medida en que la enseñanza y el aprendizaje sean actividades críticas, la evaluación se convertirá en actividad crítica que culminará con la formación del alumno como sujeto con autonomía intelectual y con capacidad de distanciamiento respecto a la información que el medio escolar le transmite. Para que esto suceda es imprescindible que el alumno desarrolle una

mente organizada además de informada. El juicio bien informado y crítico del profesor, así como el de los demás compañeros, es el medio por el cual el alumno puede desarrollar y contrastar su propio pensamiento crítico. Como bien señala Peters (1969:43), el pensamiento crítico *"sólo se desarrollará si nos mantenemos en compañía de gente crítica, de manera tal que el criticismo se incorpore así a nuestra conciencia"*. Se requiere convertir el aula en espacio de encuentro donde se dan los aprendizajes y no en locales donde el alumno acude a surtirse de información para adquirir un cúmulo de datos de consumo inmediato: el examen, mientras el profesor habla.

En esta interpretación de la evaluación como actividad crítica, de acuerdo con Elliott (1990: 219),

no existe una norma fija de evaluación. Se espera del aprendiz que adopte una actitud abierta en relación con su juicio inicial, estando preparado para evaluarlo e incluso revisarlo, a la luz de las razones avanzadas por el crítico, que debe estar dispuesto a revisar su juicio inicial ante los contraargumentos expuestos por el aprendiz.

CONSIDERACIONES

1. Es necesario renunciar a la búsqueda del éxito académico como valor en sí, identificado con el éxito de las notas, para tratar de alcanzar el éxito educativo que trasciende los estrechos márgenes de la enseñanza orientada al examen. Porque lo que se espera de quien sabe, de acuerdo con Sheffler (1969: 204),

es que su autonomía se manifieste en la capacidad para construir y evaluar argumentos nuevos y alternativos, en el poder de innovar, antes que en la mera capacidad para reproducir argumentos trillados almacenados anteriormente.

2. Se trata de sustituir la enseñanza centrada en la transmisión de información que lleva a un aprendizaje memorístico y rutinario por una enseñanza cuya base sea la investigación en el aula que lleve a la comprensión. Esto presupone que el ritmo de aprendizaje depende de la capacidad del sujeto para comprender. Sólo hablando con el sujeto que aprende o dándole la oportunidad de que pueda (de)mostrar su propio proceso podremos ver en profundidad el camino recorrido, a la vez que podemos ayudarlo en el que falta por andar.

3. Esto comporta mayor riesgo e inseguridad, lo que compromete más la *"excelencia fabricada"* (Perrenoud, 1990) y exige más a cada parte. En esta dinámica, el error deja de ser un elemento de castigo o de penalización para convertirse en factor de aprendizaje. Superarlo es competencia del profesor y del alumno, juntos. Pero error no supone automáticamente la penalización del alumno haciéndole bajar puntos en sus calificaciones. *Error == bajar puntos*. Es necesario asumir que el aula es el *humus* ideal donde el alumno puede poner a prueba sus conocimientos. Pero si sobre lo que pueda decir pende continuamente el peso



LA EVALUACIÓN COMO ACTIVIDAD CRÍTICA DE APRENDIZAJE

de la nota, inteligentemente optará por callar porque al mismo tiempo habrá aprendido que lo importante es aprobar, aunque no conlleve aprendizaje, ya que en la evaluación se evalúan "otras cosas", como bien indica Ph. W. Jackson (1991: 63), lección no escrita pero que tienen bien aprendida los alumnos.

4. Es necesario multiplicar las fuentes de información que conducen a la formación del alumno, no tanto a saber del rendimiento del alumno. Seguir unas fuentes únicas de información, seguir un único libro de texto equivale a obligar al discorrir del curso por los caminos trillados del mismo libro de texto que hay que repetir. Al final, el alumno y el maestro acaban aprendiendo libro de texto, que no desarrollo del pensamiento para la comprensión de contenidos dados y cualesquiera otros no dados. Y menos aún aprenden a desarrollar capacidad crítica y autónoma, y por tanto, responsabilidad, cuya base reside en el contraste de fuentes de información. Por esta vía es fácil llegar al adocenamiento.

5. La nota juzga sumaria y definitivamente y da por zanjado, salvo virtuales intervenciones ulteriores, un proceso que no se sabe bien cuándo concluye. Tampoco arroja luz para descubrir dónde están los aspectos sólidamente aprendidos y aquellos más débilmente adquiridos. Digamos que el saber representado por la artificialidad de una nota no conoce de prospectiva. La nota sirve para la administración burocrática del saber, pero no representa el saber. Las vías de crecimiento y de representación del saber desbordan ampliamente el encorsetamiento artificial y estático que representa el sistema de calificación. La riqueza y complejidad del conocimiento, así como las distintas formas de llegar a él y los distintos estilos de aprehenderlo y su dinamismo, no pueden verse constreñi-

dos ni diferenciados por tan estrechos y raquíticos márgenes.

6. El juicio crítico y razonado sobre el trabajo que realiza el alumno mientras aprende informa puntual y constructivamente, indicando, cuando menos, no sólo en qué falla sino por qué y de qué modo pueda superar la dificultad, de tal modo que aproveche la información para mejorar el discorrir de su progreso una vez que el profesor -con el alumno, mejor- identifique las dificultades y los problemas de aprendizaje que no puede superar. Con esta actuación, el profesor orienta y ayuda *formativamente* a que el alumno desarrolle sus capacidades y habilidades de aprendizaje, a la vez que lo prepara para nuevos aprendizajes o para construir respuestas a cuestiones distintas que se presentan en situaciones nuevas. Quien enseña Lengua, por ejemplo, más allá de los "incomunicados márgenes disciplinares", facilitará al alumno la comprensión de las Matemáticas o de la Historia o de cualquier otra área. Lo mismo cabe decir de cualquier materia respecto de las demás.

7. Ante el temor de la nota, el alumno trata de esconder sus debilidades y avezado -y escarmentado como está al medio- busca los vericuetos de salida que se le permiten para salir airoso del intento -copia, adula, memoriza mecánicamente, responde...-. Mientras, el profesor juega el papel de inquisidor o de guardián. Ambos, alumno y profesor, se ven abocados a representar los papeles que derivan de su *categoría*, que no de la interacción, del intercambio, del mutuo enriquecimiento. Cuando al alumno se le ayuda a romper con el miedo a no saber o con la ignorancia o con su propia inseguridad o se le reconoce el derecho a equivocarse -el aula no es el escenario definitivo de los saberes- se le abre la posibilidad de desarrollar sus capacidades en el clima propio de la



III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

seguridad que comporta el riesgo de “pensar por su cabeza”.

8) En la evaluación confluyen contradicciones irreconciliables que conviven en el proceso de escolarización. Éstas pueden sintetizarse en las dos formas de entender la evaluación: sumativa y formativa.¹



La *evaluación formativa* debe entenderse aquella que ayuda a *crecer* y a *desarrollarse* intelectual, afectiva, moral y socialmente al sujeto. En la práctica se traduce, en el caso de la corrección de un ejercicio o de un examen, en una actividad *interactiva* que aporta al alumno las informaciones suplementarias donde tiene necesidad de corregir su representación del problema o de aclarar cuestiones confusas. Parte de un análisis, sea de su producción o resultado, sea del proceso seguido, para introducir las modificaciones que debe aportar el alumno a su aprendizaje o los cambios que el profesor debe incorporar en sus condiciones de aprendizaje (Cardinet, 1984).

En su *intención formativa* la evaluación pretende enriquecer, y si es preciso, mejorar las actuaciones futuras del alumno sobre la base que aportan las informaciones puntuales sobre el rendimiento, procedentes de las observaciones en clase, de la corrección de tareas o de ejercicios, de los exámenes, de entrevistas o conversaciones en clase, sin conformarse a dar por adelantado sospechados y anunciados e irremediables fracasos (Weston y Evans, 1988). La razón de ser de la evaluación es servir a la acción (Álvarez Méndez, 1987b; Hadji, 1992), acción *educativa* debe enten-

derse desde el punto de vista *formativo* que como profesor le debe (pre)ocupar antes de cualquier otra consideración. Que de su acción formativa se deriven otras consecuencias que escapan a su control—selección, certificación, por ejemplo—no debe preocuparle si garantiza que aquello que los alumnos están aprendiendo con él merece realmente la pena como experiencia cultural en sí y como preparación para la integración en la vida productiva sociolaboral. En la medida que esto se da, y como el profesor tiene una responsabilidad muy importante para asegurar que así sea, el alumno sale en condiciones más ventajosas para hacer frente a selectividades y acreditaciones escolares y sociales, además de estar mejor preparado para hacer frente a situaciones existenciales que nunca antes haya vivido.

La *evaluación formativa* está al servicio de intereses que no son propios de la actividad educativa hecha en el aula. Si acaso, arrastra consecuencias colaterales no deseadas —aunque a veces sirven para ocultar de responsabilidades— en la misma. De hecho, termina siendo medio de control en primera instancia del alumno; pero a la vez sirve para controlar al profesor. En ambos casos actúa al servicio de intereses que no son —no deberían ser— sentidos como propios de quienes hacen la escuela *desde-dentro-día-a-día*, como es, en expresión de Bourdieu y Passeron (1970: 209), la “*ocultación de la eliminación como selección*”.

¹ Scriven propuso esta diferenciación (1967) para referirse a la evaluación de programas, Bloom, Hastings y Madaus (1971), quienes la aplicaron a la evaluación de alumnos (1975). Para Cronbach (1980: 62) estos términos no son adecuados para los debates actuales. La evaluación debe usarse siempre en un sentido formativo cuando se usa. Esto es cierto, asegura, incluso cuando los estudios consisten en medir resultados.



LA EVALUACIÓN COMO ACTIVIDAD CRÍTICA DE APRENDIZAJE



a evaluación que no ayude a aprender de modo más cualificado –discriminatorio, estructurador, relevante, emancipador, con mayor grado de autonomía y de responsabilidad...– en los niveles escolares es mejor no practicarla. Como alternativa, con apoyo legal suficiente desde la Reforma del 70 (Álvarez Méndez, 1991), se ofrece la *evaluación formativa*, que es aprendizaje para el profesor y para el alumno. Aunque la evaluación formativa es una constante omnipresente en el discurso de la evaluación, en la práctica ocupa más bien un lugar marginal.

CONSECUENCIAS

1. Es responsabilidad del que enseña asegurar –desde principios éticos que derivan de la profesión y de la autoridad moral que da el saber– que aquello que se ofrece como contenido de aprendizaje merece la pena ser aprendido. Escudarse o esconderse en que “*es parte del programa*” o “*viene así en los libros de texto*” o “*es exigido por unos mínimos curriculares*” es renunciar a la propia identidad y a la autonomía profesionales, dejando en otras manos las decisiones que caracterizan el quehacer didáctico.

2. No toda la información dada-explicada-contada se convierte automáticamente en conocimiento adquirido y asimilado, ni todo conocimiento adquirido es evaluable ni está pensado-elaborado para ser objeto de evaluación-calificación. El alumno aprende mucho más de lo que puede comprenderse en un examen; pero tampoco el examen garantiza que aquello sobre lo que indaga sea lo

más relevante y lleno de valor. Puede descubrir a través de un examen lo que el alumno ignora o no sabe hacer, pero difícilmente le sirve al profesor para descubrir y verificar los conocimientos, habilidades y valores asimilados o distinguir las adquisiciones fugaces para un examen de aquellas que se incorporan a la estructura del pensamiento del alumno. En esta dirección, el examen deja a la vista sus propias debilidades y limitaciones.

3. La corrección de trabajos, exámenes, tareas... es indispensable como ayuda que se presta al sujeto para comprender y superar sus propios errores o contrastar-confirmar sus propias adquisiciones o puntos de vista. Desligar la noción de *error* y de *corrección* como algo totalmente diferente de nota-calificación es aceptar la dinámica del pensamiento y es ponerse en el camino de la evaluación que forma. Como dice Stenhouse (1984: 156),

para evaluar hay que comprender. Cabe afirmar que las evaluaciones convencionales del tipo objetivo no van destinadas a comprender el proceso educativo. Lo tratan en términos de éxito y de fracaso.

En su opinión “*el profesor debería ser un crítico, y no un simple calificador*” (Ibid.: 139).

4. El suspenso no educa ni forma, ni estimula, ni sirve de escarmiento. El alumno que estudia por miedo al suspenso cambia la satisfacción y el valor de la adquisición y desarrollo del conocimiento por el miedo a la reprimenda o a la coerción o por el estímulo que le brindan los premios y las recompensas, en una especie de introducción al mercadeo más mendaz. La aventura de aprender deja de ser un valor en sí, malgastadas las energías en esfuerzos de supervivencia en el medio escolar.

5. El aprendizaje *dependiente* –del libro de texto, del programa, de la palabra del profesor, de la



III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

fidelidad debida a la autoridad...- conlleva seguridad y confianza en la misma medida que crea irresponsabilidad y sumisión. Sólo la autonomía y la libertad en la decisión de aprender produce aprendizaje relevante y provoca las ganas de aprender. El docente tiene la responsabilidad de crear el clima favorable para que el aprendizaje pueda darse. La dependencia de una nota produce coacción, miedo, sumisión y crea también los cauces para inventar las trampas necesarias para salir airoso de tal empeño.

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

7. Desde un punto de vista *ético* es inadmisibles aceptar como inevitable el suspenso. Si esto se da como hecho ineludible, el profesor es el responsable inmediato, pero no único, de que esto no suceda -de 30 alumnos: 15, 10, 5 suspensos *a priori*-. El suspenso *no* es parte consustancial de la programación. Es más, se programa precisamente para prever las posibles dificultades a superar con el fin de evitar el fracaso. Por tanto, no debe contar en los supuestos ocultos que existan alumnos destinados a suspender. El profesor dispone de medios de investigación propios

8. Bastaría como mínimo la observación y el contacto diario para atajar los obstáculos y las dificultades a tiempo.

9. No es cierto que la escuela tenga que ser esencialmente selectiva y que sea la evaluación el instrumento pedagógico apropiado (MEC, 1987), por

más que la evaluación sumativa se preste a este servicio. De hecho, la selección que normalmente ejerce la escuela sirve muy poco si se analizan los resultados prospectivamente (Weston y Evans, 1988). En cambio, deja en el camino a sujetos inteligentes que simplemente no encajan en los estrechos márgenes de su oferta inventada. Siendo la escuela *"inteligente"*, *"creativa"*, *"democrática"* se obstina en ofrecer un único camino común y estrecho para la variada gama de sujetos que llegan a ella, no sabiendo interpretar-comprender a aquellos sujetos que dan un paso más acá o más allá de la línea de observancia y de conducta preestablecida.



Desde la Ley del 70, la escuela no está pensada en nuestra sociedad para una élite² y las prácticas de evaluación deben tener en cuenta este hecho. Aunque esté dominado por las exigencias académicas, el sistema educativo es el medio a través del cual los alumnos acceden a la cultura y a la ciencia y a la técnica que les permiten ser partícipes de las mismas, y no sólo receptores,

puesto que ellos constituyen la comunidad de base que tendrá la responsabilidad no sólo de conservarlas sino de desarrollar y acrecentar el conocimiento sobre y a partir de ellas.

Desde la perspectiva que orientan estas propuestas es importante resistirse a aceptar acrítica

² En el Preámbulo de la misma ley se hacía constar que se trataba de *"construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles"*.



LA EVALUACIÓN COMO ACTIVIDAD CRÍTICA DE APRENDIZAJE

y resignadamente que la evaluación escolar es un medio de selección social y es necesario sacudirse el fatalismo de que en la sociedad actual el sistema educativo, por medio de la educación, debe de ser, no puede dejar de ser, selectivo.

EXHORTACIONES PARA LA ACCIÓN

1. Si [el maestro] acepta que quien *"piensa por su cabeza"* puede equivocarse, debe aceptar que el alumno que se anima o se atreve a expresar su pensamiento o su punto de vista puede equivocarse. Es parte de la dinámica del aprendizaje. Si en el proceso comete errores tomarlo como indicador de la naturalidad del razonar y del saber humano puestos en práctica. Pero esto no debe llevarle a subir-bajar puntos. Error es diferente a punto menos. Debe interpretarse como una etapa, un momento en el proceso dinámico de aprendizaje. Superarlo con la ayuda del profesor será formativo. Penalizarlo restándole puntos es ponerlo en situación de obligado silencio. *"Hay que revisar"* —advierte atinadamente Karl Popper (1991)— *la antigua idea de que se pueden evitar los errores y que, por lo tanto, existe la obligación de evitarlos: la idea en sí encierra un error*".

2. Dejar que los alumnos manifiesten sus conocimientos sin la contrapartida de la sanción. El aula es tal vez la única oportunidad que tienen para contrastar honestamente sus puntos de vista, con independencia de la corrección o de la incorrección, de la verdad o de la falsedad, de la lógica o del capricho. Pero salvo casos muy excepcionales, es fácilmente comprensible que el alumno ponga en juego todos los recursos para dar con la respuesta más adecuada y tratará en todos los casos de responder correctamente. El aula debe convertirse en un *"banco de pruebas"*, donde profesor y alumnos analicen los procesos de enseñanza y de

aprendizaje. Si los alumnos no tienen esa oportunidad tampoco el profesor la tendrá de ayudarles en aquello que más necesitan. Pero también es una oportunidad perdida para que el profesor ejerza su oficio. Si se corta esta posibilidad, se llega a la mansedumbre y al sosiego que producen las respuestas machaconamente uniformes y unificantes del pensamiento convergente. Actuando como crítico y no sólo como calificador,

la valiosa actividad desarrollada por el profesor y los estudiantes —según Stenhouse (1984: 139)— tiene en sí niveles y criterios inminentes y la tarea de apreciación consiste en perfeccionar la capacidad, por parte de los estudiantes, para trabajar según dichos criterios, mediante una reacción crítica respecto al trabajo realizado. En este sentido, la evaluación viene a ser la enseñanza de la autoevaluación.

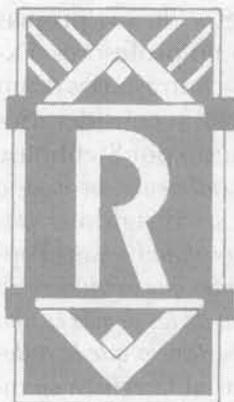
3. Una corrección informada —del profesor para el alumno— de un trabajo, de un examen, de una tarea, ayuda a aprender. Es muy importante que la corrección tenga como base e intención la información para la formación del alumno, no tanto sobre el alumno, para que pueda seguir aprendiendo a partir de la misma corrección. Cada uno conoce más de sus propias limitaciones y de sus propias creaciones que los otros, sean o no profesores. Explicadas pueden comprenderlas-contrastarlas de un modo más equitativo. Apuntan estas consideraciones al modelo de proceso propuesto por Stenhouse (1984:140), para quien *"es esencialmente un modelo crítico, no evaluador. Jamás puede ser dirigido al examen, como objetivo sin que pierda calidad"*. Karl Popper (1991) acota: *"Debemos aprender que la autocrítica es la mejor crítica, pero que la crítica de los demás es una necesidad. Tiene casi la misma importancia que la autocrítica"*. Como actividad intelectual la crítica siempre tiene que ser positiva y constructiva, basada en argumentos. De lo contrario será descalificación,



III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

que con sólo el ejercicio de autoridad legitimado basta para mantenerla.

4. No todo lo que se aprende es intelecto. Suelen dejarse de lado componentes afectivos, de autoestima, también la historia y el contexto propios de los sujetos con los que se trabaja. Es necesario superar las barreras artificialmente creadas que limitan toda la relación interpersonal al desempeño de unas funciones determinadas, donde los protagonistas del escenario educativo se identifican por categorías: profesor-alumno, en las que *lo personal e intersubjetivo* no cuenta y en las que suelen estar presentes el recelo y la medida de fuerzas entre las partes. A tal punto que se habla con frecuencia de evaluación como actividad en la que los actores pasan a segundo plano. Se habla de ella *sin sujetos*, es un proceso *sin sujetos*. Porque a la postre, se valora a la persona en su conjunto, poseedora de valores y de interés particulares que deben tenerse en cuenta. De ahí la necesidad de ser justos y honestos con los alumnos cuando son evaluados. Cualquier aspecto o dimensión que nos aleje de este planteamiento ético resta credibilidad y valor a las prácticas evaluadoras.



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

5. La evaluación es el medio menos indicado para mostrar el poder del profesor ante el alumno y para controlar las conductas de los alum-

nos. Hacerlo es síntoma de debilidad –y de cobardía mostrándose fuerte con el débil– además de que pervierte y distorsiona el significado de la evaluación. Desde el momento en el que la evaluación –y en concreto, la *nota*– se usa como arma de presión y de ejercicio de autoridad legitimada, deja de ser educativa y se convierte en arma de doble filo porque sirve de control represivo del alumno pero al mismo tiempo de control del propio profesor. Cada profesor es evaluado por las evaluaciones que hace de sus alumnos. Y como señala Peters (1969: 16), “*el éxito del que enseña sólo puede definirse a partir del éxito del que aprende*”. En el mismo sentido Cronbach (1980: 11) afirma en una de sus tesis sobre evaluación que “*el evaluador es un educador; su éxito debe ser juzgado por lo que otros aprenden*”. Coinciden con esta idea Mc Cormick y James (1983: 307) cuando afirman que “*sólo en el acto de aprendizaje puede asegurarse el valor de la evaluación*”.

6. La evaluación no es ni puede ser apéndice de la enseñanza. Es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto *aprende* al tiempo *evalúa*: discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actividad evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo, que como tal es *continuamente formativo*. Las formas de evaluación que se amparan en la llamada evaluación sumativa equivale a juicios sumarísimos sobre procesos complejos que se resuelven por la vía de la simplificación –del pensamiento independiente y crítico; de los valores plurales que conviven en las sociedades democráticas; del conflicto y de la discrepancia; del tiempo y del contexto–.

7. Si el educador no aprende de la evaluación que practica, ni los alumnos tampoco, es un señal in-



LA EVALUACIÓN COMO ACTIVIDAD CRÍTICA DE APRENDIZAJE

equivoca y un indicador fiable de que puede prescindir de ella, pues no sirve a los fines educativos y formativos a los que prioritariamente debe servir. Si la evaluación no es fuente de aprendizaje queda reducida a la aplicación elemental de técnicas reduciendo u ocultando procesos complejos que se dan en la enseñanza y en el aprendizaje.

8. Si las preguntas que formula el maestro o los problemas que plantea merecen la pena ser respondidos, es decir, tienen valor en sí, es probable que haya más de un camino para responder o más de una respuesta válida. Si lo que pide es repetir mecánicamente algo tal como lo ha dado antes, muestra que no desarrolla ni ayuda a crecer la imaginación ni el pensamiento, es simple tarea de rutina que cansinamente vuelve sobre sí misma, renunciando a avanzar antes de levantar el pie.

9. La negociación y el diálogo con los alumnos deben nacer del respeto que infunde el saber, no de la posición de poder del maestro. Los alumnos al sentirse comprometidos son su propio aprendizaje, también tendrán la oportunidad de ejercitar en una situación creíble y crítica su propio juicio, confrontar y contrastar sus argumentos y razones, aunque –sabedores de la desigual distribución de poder entre profesor y alumnos– acostumbran a ocultarse en el anonimato o en el silencio o en su ignorancia-sabiduría académicas.

10. El maestro debe esquivar las trampas del lenguaje, que le llevarán a la confusión y de ahí al absurdo, descartada la intencionalidad del engaño, haciendo de la evaluación continua una serie de evaluaciones sumativas sobre fases cerradas de contenido o de tiempo, cuando la posibilidad de ayudar al alumno ya pasó. En tales casos, la evaluación –que no sólo verificación– se limitará a registrar continuamente el fracaso anunciado de algunos alumnos y el éxito igualmente anunciado

de otros. Y ya no es trampa del lenguaje sino perversion misma del sistema, *promediar* los resultados (?) de la evaluación formativa, que debe ser continua, con los de la evaluación sumativa, que son terminales –bien en tiempo, bien en contenidos–. Debe ser consciente que mezcla categorías distintas e incluso probablemente expresadas de modos muy distintos, cuales son los términos descriptivos y los informes o anotaciones de tipo descriptivo –cualitativo– con resultados numéricos –cuantitativos–, y que por tanto, *no concluyen*, por más que convencional y artificialmente la cultura escolar las da por buenas. Pero debe saber que son convenciones social e históricamente fabricadas. Una calificación única final que sume conceptos, procedimientos y actitudes facilita una interpretación administrativa expresada en números o letras, que permite distinguir entre alumnos *académicamente* excelentes y alumnos *académicamente* fracasados. *Socialmente* este hecho tiene lecturas y consecuencias muy distintas según pertenencia a la clase social de origen. El resultado que aparece, fruto de este ejercicio, es en sí mismo un engaño, una ilusión, aunque venga sancionado por el sistema meritocrático *en y con* el que jugamos, y que ejerce fuertes presiones que conducen a un calculado comportamiento de socialización y de homogeneización, del profesor y de los alumnos, que salvaguarda y garantiza las normas de proyección sociales que conlleva el proceso de escolarización.

11. Informar puntualmente al alumno sobre el estado en el que se encuentra: ¿necesita mejorar?, ¿progresa adecuadamente?, ¿necesita acelerar su ritmo? Él tiene la necesidad de conocer su progreso pero además debe reconocer que tiene el derecho de ser informado en cada momento sobre las decisiones que sobre él pueda(n) tomar(se). El maestro no debe esperar a la fecha del examen o del control y menos a la hora definitiva donde sólo apa-



III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

recen los resultados definitivos = calificaciones. Cuanta más información de orientación y de ayuda le proporcione al educando tanto más podrá conocer de su propia situación.

12. Planificar la enseñanza de tal modo que asegure que todos los estudiantes disfruten del éxito que conlleva el aprendizaje y que se diviertan con él. Así está interpretado en el Real Decreto 1344 de 6 de septiembre de 1991, por el que se establece que

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



prender es una actividad que produce satisfacción. Pierde su inocencia y emerge la competición cuando aparece la *nota*, que es una representación artificial del rendimiento, con credenciales de verdad irrefutable (Álvarez Méndez, 1987a); pero en sí, el aprendizaje produce satisfacción. Y no hay ningún motivo para que además no sea un quehacer

alegre y divertido, aunque a veces pueda suponer un desafío.

13. El profesor de hoy no debe olvidar nunca al alumno que fue ayer. Volver a hacer ahora, desde una posición de poder, lo que antes no le gustaba que hicieran con él –probablemente aún no le guste ser evaluado– no deja de ser irónico y paradójico. Es como aceptar resignadamente que la escuela está para reproducir esquemas y estereo-

tipos, que no tienen más razón de ser que la *historia interminable* que se repite a sí misma. Y da la impresión de que este cuento nos lo han contado otras veces.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Méndez, J. M., "Éxito escolar-fracaso escolar: ¿dónde está la frontera?", en: *Boletín de Acción Educativa* No. 4, 1987a.
- , *Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas*, Barcelona, Alamex, 1987b.
- , "Del concepto y de las funciones asignadas a la evaluación escolar en las reformas curriculares: de la Ley del 70 al Proyecto del 87", en: *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*, Madrid, CIDE-UCM, 1991.
- Bloom; Hastings; Madaus, *Evaluación del aprendizaje*, primera versión, Buenos Aires, Troquel, 1975.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C., *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1977.
- Cardinet, J., "Pour apprécier le travail des élèves", en: Neuchâtel, IRDP, Cronbach, L. J., *Toward reform of Program Evaluation*, San Francisco, 1980.
- Elliott, J., *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata, 1990.
- Hadji, Ch., *L'évaluation des actions éducatives*, París, Presses Universitaires de France, 1992.
- Jackson, Ph. W., *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1991.
- Mc Cormick, R.; James, M., *Curriculum Evaluation in Schools*, Londres, Croom Helm, 1983.



LA EVALUACIÓN
COMO ACTIVIDAD CRÍTICA DE APRENDIZAJE

- Ministerio de Educación y Cultura de España, *Proyecto para la reforma de la enseñanza*, Madrid, 1987.
- Perrenoud, Ph., *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata, 1990.
- Peters, R. S., "¿En qué consiste el proceso educational?", en: Peters, R. S. (editor), *El concepto de educación*, Buenos Aires, 1969.
- Popper, K., "Doce principios para una nueva ética", en: *Gaceta Complutense*, Madrid, 1991.
- Sarup, M., "El currículum y la reforma educativa: hacia una nueva política de la educación", en: *Revista de Educación* No. 193-221, 1990.
- Scriven, 1967, *Perspectives of Curriculum-Evaluation*, AERA Monographs Series, Chicago, R. and Mc Nally.
- Shefler, I., "Modelos filosóficos de la enseñanza", en: Peters, R. S. (editor), *El concepto de educación*, Buenos Aires, 1969.
- Stenhouse, L., *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata, 1984.
- Weston, P.; Evans A., *Assessment, Certification and Needs for Young People; an European Inquiry and Conference Report Prepared for the Commission of the European Countries*, The Mere, Upton Park, UK, 1988.

FABIO LEONARD SANTOS