

FULGOR Y MUERTE DE LA EVALUACION EDUCATIVA

*Dr. Felipe Trillo Alonso*¹

Introducción

Cuando me invitaron a colaborar en el primer número de la Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario de la ciudad de Rosario, lamenté no poder atender con la inmediatez que debía a su propuesta. Otras urgencias me impedían, y aún lo hacen, disfrutar del sosiego necesario para ordenar lo poco nuevo que he aprendido últimamente de manera que pudiera presentar un trabajo relativamente original. Pero el caso es que me han disculpado de ese empeño y han aceptado que presente- oportuna- mente revisada-, la conferencia que tuve el privilegio de pronunciar en oportunidad de mi visita a esa casa de estudios en septiembre de 2003.

El trabajo que presento se articula en cinco partes.

La primera, cual introducción, recurre a licencias poéticas y alusiones gramaticales para expresar la distancia entre el discurso y la práctica, para hacer del tema un problema que nos compromete en lo más íntimo, y para darnos cuenta de que lo adjetivo importa aquí más que lo sustantivo.

La segunda propone un diagnóstico de la situación, proporcionando evidencias sobre la forma habitual de evaluar, pero sobre todo profundizando en las consecuencias que se derivan para los estudiantes.

La tercera invita a una reflexión sobre los modelos implícitos con los que trabajamos los profesores y que explican que evaluemos del modo como lo hacemos.

¹ Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor Titular de Didáctica. Es actualmente el Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade de Santiago de Compostela (España).

La cuarta incardina (no segrega) a la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y hace recomendaciones concretas para promover una evaluación constructivista del aprendizaje.

Y la quinta sugiere algunas preguntas para que los profesores puedan aprender de la evaluación de sus alumnos.

La evaluación como problema

Considérese que he titulado esta aportación "Fulgor y muerte de la evaluación educativa". Aunque, en realidad, lo que pretendía evocar era otro título (que localicé más tarde): "Romance de la muerte de Juan Lavalle". El título de un disco mítico para mí durante años: Texto de Ernesto Sábato. Música de Eduardo Falú. La voz de Mercedes Sosa. ¡Qué decir! Lo compré en la calle Florida en mi primera visita a la Argentina, mi primer viaje a este continente, mi primer encuentro con mi familia "de acá", que todo gallego tiene. Era Noviembre de 1978, un año de una trágica y desgraciada época, para no olvidar.

En todo caso, el título era "Romance de la muerte" y no "Fulgor y muerte" como erradamente recordaba. Así que la metáfora no cumplía con su misión de evocarnos otra cosa. O al menos no la cumplía de inmediato, pues intentaré recuperarla al final. Claro que, tampoco está tan mal, me consolé. "Fulgor y muerte", es algo más que teoría y práctica. La oposición es mayor, resulta más dramática. Además eso del "fulgor", a decir del diccionario, significa que algo resplandece con luz propia; y eso ya es mucho.

En efecto, el discurso sobre la evaluación educativa brilla con luz propia: esto quiere decir que es un muy buen discurso y que tiene una muy buena razón para existir. No se hace en función de nada, merece la pena por sí mismo; como espero saber explicarles.

En cuanto a eso de la muerte, en fin, lo dice todo: el paisaje yermo, estéril, desolado. La práctica de la evaluación a menudo nos sugiere eso: una ruina, la aniquilación.

¿Exagero? No sé, no creo. En todo caso, más adelante seré más ponderado. Pero ahora, aquí, y tal como figura en la presentación inicial he decidido acudir a ciertas licencias poéticas (o literarias) para darle a este asunto que nos convoca la intensidad que yo creo que se merece. Porque, a ver, puede ser que tal vez intente justificarme a mí mismo dado que llevo muchos años estudiando el tema de la evaluación, y sólo faltaría que no mereciera la pena, pero, en fin, si algo tengo claro es que no se trata de un tema, de uno de esos temas para conversar. La evaluación es un proble-

ma, un problema que nos incumbe a todos los que habitamos las escuelas: profesores, estudiantes, y desde luego también a las familias y a la sociedad en definitiva que habitamos.

Tengo claro que es un problema desde que allá por 1983 iniciando mi Tesis Doctoral sobre El Fracaso Escolar leí esto de Santiago Hernández Ruíz y Gonzalo Gómez Dacal (1982)

"Habría que ser escritor, o pedagogo en el más puro sentido de la palabra, para encontrar respuestas a preguntas como estas:

-¿Qué pasa por la personalidad del niño cuando es sancionado su comportamiento escolar de forma negativa?

-¿Qué sentimientos surgen en su interior cuando observa que a pesar de sus esfuerzos se le impide seguir con el grupo de sus amigos?

-¿Qué tipo de vergüenza siente cuando se le señala por no haber superado las mismas barreras académicas que sus compañeros?

-¿Qué tipo de miedo acosa a ese pequeño personaje, que apenas sobrepasa un decenio, cuando vuelve a su casa tembloroso con unas calificaciones que truncan las aspiraciones de unos padres severos?" (p. 275).

En efecto, comprendí de inmediato que junto a las causas de origen social y/o psicológicas, había otras directamente imputables a la escuela y más específicamente aún a la cultura de la evaluación imperante entonces, y todavía.

Siendo así, me atrajo el reto de intentar provocar que nos pongamos intimistas, apelando a la experiencia más directa de cada cual y cada quien en esto de la evaluación: convocando a una reflexión colectiva sobre lo que hacemos y lo que dejamos de hacer. No voy a hablar por consiguiente de evaluación del sistema educativo, tampoco de evaluación de centros, ni de programas, ni de profesores. Voy a hablar de la evaluación de estudiantes. No es que esto, por cierto, resulte independiente de lo anterior –bien al contrario-, pero cada cosa tiene su sitio y su momento, y ahora vamos a hablar de la evaluación de estudiantes: de la que hacemos (o hacen), y de la que deseamos (o deseo). Que esto sí que es algo que, para bien o para mal y tanto si queremos como si no, al final todos los profesores tenemos que hacer en algún momento.

Pero además, no voy a hablar de una evaluación de estudiantes cualquiera, sino de la evaluación educativa. Concepto que, de entrada, nos sugiere algo evidente y es que, si hay una evaluación educativa, entonces es que también hay otra que no lo es.

¿En qué consiste? A muy grandes rasgos, la evaluación educativa es una evaluación ética, y esto quiere decir esencialmente, que se trata de una evaluación atenta y preocupada por las consecuencias que tiene sobre terceras personas. Por principio, en fin, no es insensible, y se reconoce responsable, al menos en parte, de lo que pueda sobrevenir al evaluado. También quiere decir que es una evaluación coherente, en suma, que no traiciona con su desarrollo los fines que declara perseguir, al mismo tiempo que se ajusta no sólo a lo que se ha enseñado, sino también al modo cómo se ha enseñado y en consecuencia aprendido.

La evaluación educativa, además, es, en célebre frase de Miguel Angel Santos Guerra (1993), un proceso de diálogo, comprensión y mejora. En definitiva se presenta como una oportunidad más para aprender. Piénsenlo: "una oportunidad más para aprender". Y, en efecto, para que resulte así: es preciso que el profesor y el alumno conozcan (puedan explicarse a sí mismos) cómo han llegado (juntos) hasta ahí (a donde sea que llegasen, a un buen o mal aprendizaje); es preciso también que el profesor consiga ponerse en el lugar de su alumno e identificar, con su ayuda, cuáles son sus necesidades —acaso provocadas por nosotros, sin duda generadas por el sistema—; y es preciso, por fin, que el profesor sobre todo se comprometa con una idea, la de que si estamos ahí, en la escuela, es para ayudarles a salir adelante. Y claro, es cierto que existen problemas y también que con harta frecuencia nos faltan los recursos necesarios (materiales, y personales también); pero saber que hay que intentarlo siquiera, es algo bien distinto a la canallada de confundir juzgar con injusticiar.

La evaluación educativa, por último, representa también, una perspectiva amplia del proceso, reconocedora de la incidencia positiva o negativa que las condiciones institucionales (el currículum, la cualificación de los profesores, la organización del centro escolar) tienen en el aprendizaje de los alumnos.

Como se ve, la evaluación educativa resulta ser una tarea extremadamente compleja. Por eso mismo, uno puede entender fácilmente que alguien no sepa hacer una evaluación educativa, pero eso sí, considero difícilmente admisible que alguien, llamándose maestro, no quiera aprender.

El diagnóstico de la situación: evidencias y consecuencias

Desde luego hay muchas diferencias de unos sitios a otros, por ejemplo entre centros, pero también dentro de un mismo centro, por ejemplo entre el nivel de educación infantil y el de bachillerato, y no sólo eso, pues inclu-

so en el mismo curso y en la misma materia las cosas pueden ser distintas de una aula a otra, sin ignorar por último que un mismo profesor puede (y acaso suele) hacer cosas distintas y hasta contradictorias según el caso, según el momento —hay quien dice que según el viento—.

Por tanto, lo que quiero decir es que cualquier generalización supone un abuso y que, sabiendo eso, yo ahora voy a hacer una generalización. Pero además, la voy a hacer con declarada mala intención, subrayando los defectos, caricaturizando incluso. De este modo, al exagerar los males también puedo radicalizar los remedios y, sobre todo, con lo uno y con lo otro intentar sensibilizar (todavía más) ante este problema. En cualquier caso, el sentido común de los lectores sabrá relativizar mis afirmaciones.

En fin, sobre los "grandes males", y para ser exactos, yo no diría que se evalúa mal sino, simplemente, que no se evalúa, se hacen otras cosas. Al respecto yo mantengo cuatro hipótesis perversas (Trillo, 2001):

Primera: Por evaluar se entiende, sobre todo, examinar a los estudiantes, para calificarlos, y poder decidir sobre su promoción (desde la exclusiva perspectiva de su rendimiento).

Segunda: Para examinar se emplean, sobre todo, pruebas escritas (y orales en la Argentina) que requieren la reproducción (o identificación) memorística de ciertos contenidos disciplinares (hechos y conceptos), habitualmente mediante definiciones o algoritmos; de ese modo, los otros contenidos y objetivos tradicionalmente "menos rentables" (contenidos de procedimientos y de actitudes y valores, y objetivos de equilibrio personal, desarrollo psicomotriz, de relación interpersonal y de inserción y actuación social), se ignoran.

Tercera: Para calificar se centra la atención en la identificación de los errores y en el resultado final, sin apenas ponderar los procesos, y aún menos las condiciones para sus realización.

Cuarta: Las decisiones sobre promoción son, sobre todo, o aritméticas o arbitrarias (en función de los afectos), así como muy poco o nada compartidas entre los profesores (carencia de criterios comunes), salvo en sus aspectos burocráticos (fechas, puntajes, etc.).

Naturalmente, lo que la realidad de estas cuatro hipótesis desvela es el mantenimiento de una muy vieja concepción de lo que se considera <<excelencia escolar>>, sin que apenas el profesorado asuma que debe proceder a debatirla y a intentar su reformulación adaptándola a los tiempos. Como se comprenderá, la concepción a la que me refiero se resume en:

"Saberse la lección y portarse bien".

No hemos "innovado" gran cosa, por tanto. Y no es que yo diga que

debamos proponer lo contrario, o sea, portarse mal y no saber nada -eso es una simpleza inadmisibles-, sino que nuestras ideas sobre qué consiste saber y cómo comportarse adecuadamente han cambiado, o eso creo (por lo menos sí en la teoría): lo que nos reclama a los profesores una reflexión al respecto.

En cualquier caso, como eso no ha ocurrido, lo cierto es que la idea de "excelencia escolar" con la que se maneja la mayoría, y que se perpetúa reproduciéndose a sí misma, es descrita con maestría por Perrenoud (1990) cuando se refiere a las dificultades que por razón de su procedencia social tienen algunos niños y jóvenes para aprender el "oficio de alumno". Sostiene el autor que aquello que, con exclusividad, se valora en la escuela es:

"... la disciplina, los buenos hábitos, la conformidad intelectual, el sentido común, el compromiso con el trabajo, el afán de éxito y la habilidad táctica ante la evaluación" (p.267).

Está claro, por consiguiente, que se impone la denuncia efectuada por Elliot (1990) según la cual:

"La comunicación, el intercambio de significados, el aprendizaje de contenidos, expectativas y conductas se encuentran mediatizados por la función evaluadora. Esta legitima lo que se considera válido socialmente. Por ello, condiciona y artificializa las actividades y procesos de aprendizaje, en virtud de su valor en el intercambio de actuaciones del alumno por calificaciones del profesor".

Y las consecuencias no se hacen esperar:

Motivacionalmente esto supone que en términos de Entwistle (1988) los estudiantes adopten fundamentalmente un "enfoque estratégico" del aprendizaje polarizado por el rendimiento y en el que "estudiar para el examen y trabajar para la nota" se imponen sobre cualquier aspiración educativa a promover un "enfoque profundo" del aprendizaje, caracterizado en cambio por una motivación intrínseca de verdadero interés por la tarea y orientado a su comprensión.

Por otra parte, a nivel de actitudes no es difícil imaginar que se desarrollen más fácilmente algunas como estas: la veneración ante el conocimiento, frente al ejercicio de la crítica; la subordinación ante el aprendizaje, frente a la interrogación y el posicionamiento personal; el sometimiento al profesor, frente a la colaboración y a la demanda; la competitividad con los compañeros, frente a la cooperación (Trillo, 2003). Triste legado éste, por cierto.

Por si fuera poco, desde la perspectiva de los valores se impone también aquello de "la ganancia rápida, no importa cómo, para mantener una

aparición de individuo competente" (Trillo, 2003), en detrimento de la estima por el esfuerzo, el rigor y la honestidad intelectual y, en definitiva, la modestia de quien siempre está dispuesto a aprender.

Pero es que cognitivamente, además, el panorama resulta también muy empobrecedor: El tipo de actividades que habitualmente tienen que resolver los estudiantes requieren que desarrollen "habilidades o estrategias cognitivas básicas", del tipo de observar, reunir datos, ordenar, relacionar, y resumir, pues ¿qué otra cosa hacen generalmente sino ver y oír al profesor, tomar notas, pasarlas a limpio y resumirlas en un examen?. Y aunque está dicho hace mucho tiempo (Trillo, 1989) que tales habilidades básicas son precisas para desarrollar otras de orden superior, lo cierto es que no podemos pasarnos la vida ejercitándonos sólo en esas sin ensayar también "habilidades o estrategias cognitivas superiores", del tipo de interpretar y verificar, planificar y predecir y, fundamentalmente, valorar tanto la información como los procedimientos adoptados; estrategias, en definitiva, orientadas a la comprensión y que suponen el desarrollo de una competencia metacognitiva y de autorregulación del aprendizaje.

Al fin, como vemos, las consecuencias de una práctica de evaluación tan errática como errada, nos arroja, como dijo Ortega (1930) refiriéndose a la Universidad, "a un puro y constitucional abuso, porque es una falsedad". Pues abuso y mentira substancial es, sin duda alguna, una evaluación que lejos de representar "un proceso de diálogo, comprensión y mejora" sobre y de las posibilidades de aprender de los estudiantes (Santos Guerra, 1993), lo que hace, de acuerdo con Claxton (1987), es precisamente lo contrario, "bloquear el aprendizaje".

Pues la actual práctica de la evaluación anima, principalmente, a que el estudiante se esfuerce por dar una imagen de sí mismo como alguien competente, coherente, que controla la situación y que se siente cómodo, cuando, en realidad, pensamos que sólo si se acepta el riesgo de no ser ninguna de esas cosas puede producirse el aprendizaje.

Al fin, pensar no es sino atreverse a cuestionar los propios presupuestos vitales. Así, estudiantes muy ansiosos se niegan a sí mismos diciendo estar tranquilos en vez de reconocer su nerviosismo, lo que les permitiría objetivarlo y pedir ayuda para controlarlo; así, estudiantes que apenas conocen y sólo de memoria la respuesta a un par de preguntas se enmascaran tras la apariencia de quien supiera responder a cualquier cosa, en vez de reconocer sus limitaciones y carencias identificando para otra oportunidad lo que les resta por hacer; así, muchos estudiantes que pese a su ansiedad e ignorancia han tenido suerte con las calificaciones llegan a presumir de su buen rendimiento sin permitirse dudar sobre sus posibilida-

des, en vez de elaborar un autoconcepto más realista aunque resulte menos amable (desequilibrio emocional, pobreza cognitiva, subordinación moral, éxito estratégico), que les permita conocerse a sí mismos; y así, en fin, estudiantes para los que acertar (tener éxito) se hace tan imperioso que para conseguirlo no reparan en nada (no importa cuán deshonesto resulte), quedan definitivamente incapacitados para aprender pues no son capaces de aceptar que el error y el estar en el camino son una constante fuente de conocimiento.

Estudiantes así, en suma, son la consecuencia trágica de una evaluación sin sentido como la que, mucho me temo, se practica. Y lo peor -en contra de lo que alguno pueda creer- no es que aprueben y promocionen sin saber o sin merecerlo, lo peor es el modo como ese sistema, que los estudiantes no crearon por cierto, los corrompe y, por supuesto, nos envilece a todos.

Los modelos implícitos de evaluación que manejan los profesores

Bueno, ya advertí que en el apartado anterior iba a cargar las tintas. Tal vez se me fue la mano, o tal vez no. Pero quizás conseguimos aquello que pretendía: que nos sintamos inquietos ante la trascendencia, esto es, ante las consecuencias que tiene para terceras personas, nuestra práctica de la evaluación.

Parafraseando al poeta Gabriel Celaya, me gusta decir que la evaluación, como la poesía, "es un arma cargada de futuro". Quiero advertir con esto que la evaluación es peligrosa, como lo es cualquier arma cuando se utiliza mal (con ánimo de agredir o violentar), o cuando se hace con descuido (sin ese necesario temor por las consecuencias que puede acarrear su manipulación). Pero quiero añadir también que la evaluación nos permite asomarnos al futuro que debemos construir y, por ello, pese a la condición anterior, nos atrevemos con ella. Y es que la evaluación retrata lo que tenemos, nos explica sus causas y consecuencias, nos habla de la satisfacción o insatisfacción que todo eso nos produce y, a partir de ahí, nos pone en situación de cambiar o por lo menos de querer cambiar.

Siendo así, y para contribuir a ese llamémosle "propósito de enmienda", yo creo que se impone una reflexión respecto a cómo los profesores han o hemos llegado a una situación como la descrita antes. Y dejando a un lado, por razones de espacio, el análisis de las condiciones estructurales e institucionales en las que nos socializamos como docentes, de lo que se trata ahora es de saber cuál es el modelo implícito que nos lleva a

actuar del modo como lo hacemos. Se impone, en fin, reflexionar sobre esos modelos, y para ello resumo aquí un trabajo anterior (Trillo, 2004 b).

Para empezar conviene que tengamos alguna idea más o menos clara respecto a lo que debemos entender por modelos de evaluación; personalmente, huyendo de academicismos, asumo que se trata de una manera de pensar la evaluación, más o menos implícita o explícita (más o menos justificada y argumentada), que a su vez orienta y en ocasiones hasta se concreta en una secuencia de acción más o menos contextualizada y articulada.

A partir de ahí, hay un procedimiento relativamente habitual para indagar sobre lo que pensamos y que tiene que ver con interrogarnos acerca del qué, cómo, por qué y para qué evaluar, además de quién lo hace y para quién. Ahora bien, lo que más nos interesa aquí al respecto es saber que dependiendo del modo como se responde a estas preguntas se irá concretando uno u otro modelo de evaluación.

En este sentido, es muy importante comprender que en contra de los que suelen presentar las posibilidades de respuesta como una opción antinómica, y de paso maniquea, yo entiendo que es más razonable comprenderlas como diferentes posiciones en un continuum en el que, en efecto, es posible identificar dos polos opuestos, pero respecto a los que cabe situarse con mayor proximidad y lejanía. Surgen así múltiples modelos posibles, tantos como posibilidades existen de posicionarse en ese continuum que se presenta ante los múltiples dilemas que suscitan cada una de las preguntas mencionadas. De este modo, opciones radicales, incluso ortodoxas, conviven con otras más eclécticas y hasta internamente contradictorias, pero todas ellas son modelos de evaluación. Ahora bien, no todos resisten un análisis, y no todos valen lo mismo. Los modelos de la evaluación, así, se revelan como una opción profesional que, de nuevo, oscila entre lo dogmático (lo que se adopta y hace sin justificar) y lo comprensible (porque puede ser explicado). En consecuencia, allí donde uno se sitúe respecto a los dilemas que presento a continuación puede decirse que hay un modelo de evaluación que, naturalmente, será o no compartido y que resultará tanto más consistente cuando las diversas opciones, leídas longitudinalmente, coincidan en su dirección o sentido. Veamos esos dilemas.

a) ¿Para qué se evalúa? Las opciones son claras: hay una razón pedagógica netamente orientada a la mejora de la enseñanza-aprendizaje, y hay una razón social, más preocupada por la función de acreditación. En efecto, es conocido que frente a una intención de carácter sumativo, que tiene por objeto clasificar y/o seleccionar, existe una intención tanto formativa (reorientadora del conjunto del proceso) como formadora (especifica-

mente centrada en la actividad de aprendizaje del alumno y en sus posibilidades de autorregulación).

b) ¿Qué evaluar? Aquí nos encontramos con que frente a una perspectiva amplia que orienta la mirada al conjunto de lo que interviene en el proceso (currículum, profesor, alumnos, comunidad educativa, condiciones institucionales de la escuela y estructurales del sistema educativo), hay otra perspectiva estrecha que se ocupa sólo de los resultados sin atender a las circunstancias.

Claro que dentro de esta pregunta, además, importa también, y mucho, lo que se entiende por resultados: así, y centrándonos sobre todo en el aprendizaje, conviene saber que a menudo tales resultados se identifican directa y exclusivamente con los logros de los estudiantes, y eso hasta el punto de que un centro escolar llega a ser valorado a través de esos logros; empero no debemos olvidar que tales logros pueden referirse ya al aprendizaje, esto es, a la reconstrucción del conocimiento mediante su entendimiento y atribución de sentido, ya al rendimiento, que puede coincidir con lo anterior sin duda, pero que también puede ser simple reproducción del conocimiento mediante la adecuación a una norma que se impone como criterio, y que es suficiente imitar o copiar. Siendo así, se es necesario precisar eso.

Como lo es igualmente precisar lo que sigue, pues aún siendo siempre el aprendizaje de los contenidos de cultura lo que se evalúa, lo cierto es que sobre estos contenidos también cabe establecer diferencias. Así, puede haber una orientación que valore igual o incluso más los contenidos de procedimiento y/o de actitudes y valores, y otra que se ciña más a los contenidos de hechos y conceptos, o incluso que dentro de esta opción sólo se ocupe de los hechos.

c) ¿Quién evalúa? Ahora la disyuntiva se plantea entre concebir a esta actividad de evaluación como una responsabilidad compartida por el conjunto de la comunidad educativa, si bien con singular énfasis en profesores y estudiantes, y especialmente en estos últimos, o hacerla exclusiva del profesorado. Si aceptáramos lo primero, a ello iría unido la participación en la definición de los fines educativos que se convertirían así en los criterios de evaluación verdaderamente asumidos por todos los miembros de la comunidad educativa, y en cuyo marco la autoevaluación y coevaluación de los estudiantes (siempre supervisada por los profesores, que serían percibidos como una ayuda) cobraría todo su sentido. Si en cambio pensamos en la segunda opción, el asunto se reserva a un ámbito de decisión privada, que se justifica por razones de profesionalidad y especialización con el añadido de cierto riesgo de corporativismo: sólo ellos son los que

saben lo que hay que hacer y cómo, lo que nos lleva a percibirlos como un poder.

d) ¿Cómo evaluar? Esta cuestión tiene que ver sobre todo con el tipo de información que se requiere, que se demanda, que se maneja. Tanto si hablamos del aprendizaje de los estudiantes como de la competencia de centros y profesores, el dilema es si nos interesan más los datos (como expresión cosificada y supuestamente objetiva de un logro determinado), o los procesos (que nos proporcionan también alguna idea de lo que ha costado llegar hasta donde sea que se encuentren). Así, y pensando sobre todo en los estudiantes, es preciso centrarse en el tipo de tareas que se les presentan desde la convicción de que éstas condicionan (provocan, activan) sus procesos cognitivos, pues hay una manera de evaluar que plantea tareas complejas y abiertas que reclaman del alumno un proceso de elaboración personal y que tiene en la comprensión su mejor exponente, y otra que les propone apenas tareas simples y cerradas (de respuesta única), del tipo de las de repetición más o menos literal y/o mecánica (algoritmos).

Pero además, muy relacionado con lo anterior encontramos también toda esta otra serie de dilemas (siempre pensando en los alumnos). En efecto, si la cuestión es “mediante qué” evaluar, las opciones se dicotomizan entre la posibilidad de emplear un amplio abanico de instrumentos y recursos (observación, monografías, entrevista, portafolios, etc.), o bien acudir al clásico examen de pupitre de lápiz y papel, esto es, individual, por escrito y de memoria. Si consideramos la pregunta “dónde”, entonces debemos pensar no sólo en el espacio físico, sino en la situación cultural y simbólica en la que se produce, en el clima institucional o de aula; por ejemplo: si la evaluación se produce en cualquier situación, sobre el trabajo cotidiano, y sin ningún ceremonial añadido, o si acontece en una de esas típicas situaciones de examen con sus complementos de ansiedad, tensión y rigorismo. Por fin, si la pregunta es “cuándo”, las opciones son las clásicas inicial (diagnóstica), continua (considerando a través de múltiples fuentes los progresos y retrocesos, y no acumulando pequeños finales), o bien simplemente final (en ocasiones jugándose todo a una sola carta).

e) ¿Para quién se evalúa? En este caso el dilema se plantea entre centrarnos en el aprendiz o hacerlo en el profesor, y acaso para el sistema. En el primer caso, la evaluación es una oportunidad más de aprendizaje, el error es una fuente de conocimiento (de lo que no es o no se debe hacer), y el alumno es el principal destinatario de la información para que comprenda que es lo que ha salido mal y cómo puede mejorarse. En el segun-

do, el profesor se erige en la medida de todo el proceso, él establece el criterio con mayor o menor rigor y/o tolerancia ante el error y por ello la información es para él en primer lugar, para que pueda decidir qué hacer, bien calificar al alumno bien reconducir el proceso. Por su parte el sistema registra todo eso y hace sus estadísticas (que lo son de socialización, por la vía de la legitimación de una cultura escolar homogeneizadora).

f) Finalmente, ¿por qué evaluar? Es la última de las cuestiones; quizás incluso la más compleja y delicada. Muy relacionada con el para qué, ahora se trataría de desentrañar las razones que animan a asumir una u otra finalidad. De este modo, por un lado tenemos una orientación que entiende que evaluar es emitir un juicio sobre el valor de una cosa, que reconoce desde el equilibrio emocional que ello conlleva una ineludible implicación personal en el proceso, que asume con responsabilidad la condición subjetiva del mismo pero sin concesión alguna a la arbitrariedad, que es muy sensible y por eso está muy atenta a las consecuencias que tiene sobre terceras personas (especialmente los alumnos), que se esfuerza en preservar la coherencia con el conjunto de la tarea de enseñanza-aprendizaje, y que respeta los principios de equidad y transparencia en sus conclusiones así como en su difusión y explicación. Frente a lo cual, es posible encontrar una orientación que entienda la evaluación como examinar y calificar, que haga precisamente de ambas tareas un recurso para poner distancia entre los profesores y sus alumnos de manera que no les implique a nivel personal, que se esfuerza en esa dirección mediante lo que pomposamente se denomina objetivar las pruebas pero que a menudo se queda en un simple aritmetizar, que se desentiende de cualesquiera otras consecuencias que no sean las que tienen que ver con el rendimiento, que su idea de coherencia está presidida por la eficiencia en la consecución del mismo y cuyas conclusiones y su difusión están afectadas de cierto secretismo con el consiguiente peligro de incurrir en alguna discriminación.

Pues bien, como decía, ahora ya sólo es cuestión de reconocerse más o menos próximo a alguna de las alternativas identificadas (que tampoco están todas, por cierto). Si en el conjunto no reconocemos más próximos de las que he ido presentando primero, estaríamos más cerca de lo que denominaría un "modelo de evaluación educativa". Si por el contrario estuviéramos más cerca de lo que he ido enunciando siempre en segundo lugar, estaríamos más cerca de lo que denominaría un "modelo de evaluación tecnocrática".

No obstante, quiero insistir en que los modelos de evaluación no son estos dos, fundamentalmente porque es muy difícil que se encuentren en la práctica de una forma pura condicionados como estamos por nuestras

circunstancias. En consecuencia, utilícnese con prudencia, pues abomino de esos constructos abstractos que se erigen cual espada de Damocles que nos consagra o condena. Al fin, si somos consecuentes con el concepto de modelo, todo lo dicho aquí es una aproximación a la comprensión de nuestra propia práctica, lo que habrá de servirnos para reconocerla y para formular hipótesis respecto a por qué es la que es y cómo podemos mejorarla.

Una propuesta de evaluación constructivista incardinada en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Veamos, todavía hay mucha gente que se refiere a la evaluación no ya como un momento específico de la enseñanza -que lo es-, sino como otra cosa, algo aparte y que viene después. Y eso no es así. Con total rotundidad sostengo que evaluar es enseñar. Por eso, cuando digo que se trata de la última baza de la enseñanza lo hago no sólo por estar tradicionalmente al final del proceso (aunque también), sino porque si las cosas no se hacen bien a este nivel todo lo demás no habrá servido para nada; absolutamente para nada.

Por consiguiente, lo que digo a continuación acerca de la enseñanza debe predicarse igualmente para la evaluación:

La enseñanza y el aprendizaje se relacionan; me dijeron, cuando estudié esto por primera vez, de una manera "ontológica". En fin, tal vez resulte eso excesivamente solemne, pero la explicación es mucho más sencilla: quiérese decir que la una no se entiende sin lo otro, que ambas tienen buena parte de su razón de ser y hasta de sus posibilidades mismas de existir en su correspondiente. En suma, que si se enseña es para que se produzca el aprendizaje, y eso hasta el punto de que si como consecuencia de una supuesta acción de enseñanza su destinatario no aprende, entonces no se puede decir con justicia que eso sea enseñar (por ejemplo, puede ser predicar ... en el desierto). Naturalmente, insistir en esta correspondencia debiera evitar que continuásemos reproduciendo viejas concepciones como la que se manifiestan con expresiones de este tipo: "yo les enseño, pero aprender es cosa suya". Muy al contrario, muchos pensamos que promover el aprendizaje de los estudiantes es responsabilidad del profesor, aunque por supuesto aprender aprenden ellos (y es de esperar que también los profesores).

De hecho esa esperanza es lo que justifica nuestro último apartado. Pero antes, voy a presentar algunas recomendaciones muy concretas que voy realizando desde hace tiempo.

En fin, si cuando me ocupé del diagnóstico de la situación me referí a los "grandes males", ahora se trata de proponer los "grandes remedios"; veamos:

Lo primero que hay que hacer es diferenciar claramente entre conocimiento, rendimiento y aprendizaje. No insistiré mucho en ello:

Conocimiento: Es todo lo que se sabe acerca de algo (incluso lo que no sirve o ha sido superado); más exigentemente, es aquello que se acepta como saber de un modo público y compartido, es decir, se trata de una convención social (hegemónica) y/o científica (paradigmática) sobre cuáles son las explicaciones actualmente aceptables sobre la realidad.

Rendimiento: Es la situación de un alumno respecto de un criterio fijado previamente por los profesores, y que éstos utilizan para hacer comparaciones. La cuestión es hasta que punto, desde la perspectiva de su fundamentación epistemológica (racionalidad) y de su relevancia científica (interés) lo seleccionado por el profesor se corresponde con el conocimiento (aunque sea un resumen). Naturalmente si estuviera bien fundamentado no habría nada que objetar, pero ocurre con harta frecuencia que esos criterios, apenas explicitados (lo que añade la dificultad nacida de la arbitrariedad y del misterio que implica saber reconocerlos), tienen más que ver con las preferencias personales de cada evaluador.

Aprender: Lo hago sinónimo de comprender, y supone relacionar la información entrante con la experiencia y los conocimientos previos atribuyéndole sentido (Bruner, 1990, 1997).

Lo segundo, por consiguiente, es optar, sin concesiones oportunistas, por el aprendizaje, entendido como un proceso que no se consuma hasta que se produce la atribución de sentido. Pues aprender, tal y como lo hemos definido, implica:

Procesar la información: esto es, ser capaz de descodificar el mensaje.

Entender: lo que supone que uno es capaz de reconstruir, con sus propias palabras lo que acaba de escuchar o leer, de ver o experimentar; pero sin poder ir más allá de esa información.

Atribuir sentido: lo que conlleva valorarla, posicionarse e ir más allá de lo que a uno le han transmitido relacionándolo y proyectándolo a otras informaciones, asuntos y contextos de nuestro interés. Supone, al fin, un ponerlo a prueba, un utilizar el conocimiento y, de paso, experimentar su aceptación o su rechazo: estoy de acuerdo, me gusta, o todo lo contrario.

Naturalmente, todo esto implica defender y promover una experiencia de aprendizaje: que requiere tiempo (frente a la precipitación); que debe ser intencional (motivado, orientado por un interés); que debe ser reflexivo

(deliberado y debatido en sus causas, manifestaciones y consecuencias); y que debe ser sistemático (irrenunciablemente orientado a su fundamentación y argumentación racional, pero secuenciado en una estructura narrativa que mantenga la dialéctica entre el orden lógico del discurso y el orden psicológico de la experiencia; algo, por cierto, que se consigue bastante bien mediante la autointerrogación).

Lo tercero es hacer propuestas, incluso radicales, como esta:

*"Si enseñar es "contagiar" entusiasmo por la excelencia ... promovamos en el alumno la voluntad de relacionar la nueva información con los conocimientos previos a fin de extraer significados personales ... y además, no aceptemos ninguna otra cosa".

**"Queda prohibida toda actividad escolar de la que nos quepa sospechar que puede ser resuelta de una manera automática"

Lo cuarto, por último, es proponer en exclusiva tareas orientadas a desarrollar un aprendizaje significativo y autónomo (Trillo, 1995), un aprendizaje para la comprensión (Trillo, 1997):

* Hay que plantear principalmente dilemas y sugerir vías de solución, antes los que desarrollar los procesos de deliberación, más que proponer caminos o soluciones cerrados².

* Hay que conceder una mayor importancia a la negociación del sentido de la tarea (... que no es lo mismo que la negociación de si debe hacerse o no ...) así como a la identificación de la estructura de la actividad, que al recuerdo de los contenidos específicos de la misma.

*El estudiante tiene que pensar, reflexionar sobre lo que le presentan y usar el conocimiento, y no simplemente saber cosas. Así, debe poder utilizar fuentes primarias, leer cuidadosamente (con sosiego), tomar en cuenta múltiples puntos de vista, formular hipótesis e involucrarse en estudios sistemáticos para resolver problemas, de los que pueda escribir activamente.

*El profesor tiene que estar cerca del alumno, convirtiendo la evaluación en un diálogo educativo sobre los caminos o vías escogidas para actuar, sobre las dificultades encontradas, y las alternativas posibles.

² Esto ha sido tomado literalmente de Gimeno (1988), sólo que él se refería a la formación de profesores.

Algunas preguntas para que los profesores puedan aprender de la evaluación de sus alumnos.

¿Qué asuntos, qué aspectos, qué cosas concretas es posible que aprendan los profesores a partir de la evaluación de sus alumnos? (Trillo, 2004 a)

De manera específica, y muy especial también, podemos aprender sobre las tareas que les proponemos para evaluarlos.

Y son muchas las reflexiones que nos cabe hacer aquí, si bien apenas presentaré algunas; así: podemos reflexionar acerca de la adecuación de las tareas al grupo de alumnos en función de su dificultad (por ejemplo, ¿son tareas que pueden resolver aunque requieran cierto esfuerzo o están diseñadas para que una mayoría fracase?). La diversidad de tareas en correspondencia con la diversidad misma de los estudiantes es otra faceta más a considerar. Del mismo modo que podemos reflexionar también sobre su coherencia con lo que se ha enseñado y, muy especialmente, con el modo cómo se ha hecho. Igualmente requiere nuestra atención discernir acerca de la relevancia científica de lo que proponemos como tarea (por ejemplo, cabe preguntarse si se trata de lo nuclear o de lo anecdótico, y recuérdese que lo nuclear es precisamente lo que permite establecer una mayor cantidad de relaciones significativas con otras informaciones importantes). En esta misma línea, conviene pararse a pensar también cuál el interés que las tareas de evaluación suscitan en los alumnos en orden a mantener su motivación (recordando en todo caso que una cosa es plantear tonterías que les diviertan y otra dilemas complejos que supongan un desafío personal). Por fin, la forma cómo se presentan las tareas también exige nuestra atención, especialmente atenta a la claridad con que se hace de manera que pueda reconocerse su sentido, evitando por tanto la ambigüedad y con ello la confusión o el desconcierto a la que a menudo se arrastra a los alumnos (en cualquier caso, sépase que el hecho de que una tarea evoque algún camino familiar para su resolución no tiene nada que ver con un aprendizaje mecánico).

También podemos aprender sobre las condiciones que prefiguramos para esa práctica de la evaluación.

De una manera general las condiciones de evaluación a las que me refiero se concretan en ciertas coordenadas de tiempo y espacio, así como establecen quiénes podrán intervenir en las mismas. En efecto, una pregunta clave es cómo se maneja el tiempo: si es rígido o flexible, si implica tareas cortas o de medio y largo plazo y si se prevé o no tras finalizar la tarea un tiempo para su revisión en profundidad. Más específicamente,

cabe reflexionar también acerca de si los estudiantes conocían la tarea con antelación, si han tenido tiempo suficiente para completarla e incluso tiempo para poder expresarse de tal modo que su singularidad pueda ser reconocida por el profesor.

En otro orden, cabe preguntarse también acerca de si son suficientes los recursos materiales y humanos de los que se dispone para acometer las tareas de evaluación. Y en esta línea, si el contexto es facilitador o por el contrario añade más dificultades a la realización de la tarea (basta pensar en la accesibilidad a los medios, pues si ésta no es buena todo se entorpece y retrasa). Por fin, no es un tema menor saber si el clima de aula es el indicado: es decir, si el ambiente es sosegado, sereno, amable, optimizador o si por el contrario resulta inquisitivo, amenazante, precipitado, elevando los niveles de tensión, de ansiedad y hasta de angustia.

Por último, aunque para mí es lo más importante, también podemos aprender mucho los profesores sobre el aprendizaje de nuestros alumnos a partir de su evaluación.

Así, cabe preguntarse a partir de la evaluación de nuestros alumnos muchas cosas; por citar algunas (ante la imposibilidad de expresarlas todas), diré:

De acuerdo con Freire (1990), podemos aprender si el alumno "asume el rol del sujeto de la acción", si cuestiona el texto, si busca una conexión entre la idea principal y su propio interés, y si lo hace con curiosidad, con capacidad de interrogar al texto pero también de interrogarse desde él, y si hace todo eso con modestia y sencillez en vez de con la autosuficiencia y el engolamiento propio de los más necios. En definitiva, podemos aprender si lo que ha hecho es "consumir ideas, en vez de crearlas y recrearlas".

De acuerdo con Elliot (1990), podemos aprender si el alumno ha entendido -simplemente si ha entendido tal y como lo hemos descrito antes-, o si ha avanzado hacia una "comprensión reconstructiva global" que le permite ir más allá del tema para situarlo en las coordenadas propias de su disciplina, de un campo de conocimiento o de una titulación; e incluso podemos aprender si ha alcanzado un nivel de "comprensión constructiva", lo que "supone la capacidad de elaborar nuevas cuestiones sobre la información dada y de construir nuevos y originales significados que la superen" (p. 215).

De acuerdo con Brown (1980), Flavell (1984), y Zimmerman (1989), y sus postulados sobre la metacognición y la autorregulación del aprendizaje, podemos aprender algo tan elemental pero tan importante como lo es saber si el alumno actúa de un modo consciente y deliberado, y si entiende

cuándo y por qué emplear el conocimiento (declarativo y procedimental)" (Schunk, 1997).

De acuerdo con Monereo (1999, p.77), podemos aprender si el alumno planifica su actividad, si utiliza diversas fuentes de información, si es capaz de observar y de organizar los datos recogidos por esta vía, si identifica y formula problemas, si emite y contrasta hipótesis, si busca regularidades y realiza predicciones, si toma decisiones, si utiliza habilidades de pensamiento como el análisis, la síntesis, la inferencia, la argumentación lógica, y el juicio crítico, si comunica los resultados y a través de qué lenguajes, si discute y elabora conclusiones, y si evalúa la propia actuación y de los otros.

Y ya en el plano de la motivación podríamos aprender, de acuerdo con Alonso Tapia (1999), si el alumno se siente competente y disfruta con la actividad, si considera que aprende algo que les es útil, si mantiene o incrementa su autoestima, si actúa con autonomía y no obligado, e incluso si se siente aceptado de modo incondicional.

La pregunta del millón, claro, es: ¿qué tal andamos de todo esto?

Epílogo

Al inicio les dije mi planteo fue recuperar la metáfora del disco de Sábato, Falú y Sosa. Bueno, lo dije porque según Sábato su disco podía considerarse una "canción de gesta". Me gusta esa idea. Porque hay algo épico, sin duda, en este empeño por mejorar las cosas. Pero conste que la evaluación educativa no es el Grial, porque no es una quimera; es algo posible que tiene que ver con un mundo más solidario, más justo, más cálido, menos infeliz que el que tenemos, y que nos esforzamos por hacer realidad ya desde la escuela.

Bibliografía

Alonso Tapia, J. (1999): Motivación y aprendizaje en la educación secundaria. En Coll, C. (coord.): Psicología de la instrucción: La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria. Barcelona . ICE/Horsori.

Brown, A.I. (1980): Metacognitive development and reading. En Spiro, R.J., Bruce, B.C. y Brewer, W.F. (Eds.): Theoretical issues in reading comprehension. Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum Associates, pp.453-481.

Bruner, J. (1990): La elaboración del sentido. Barcelona. Paidós.

Bruner, J. (1997): Educación: puerta de la cultura. Madrid. Visor.

Elliot, J. (1990): Enseñanza para la comprensión y enseñanza para la evaluación: revisión de la investigación de los profesores en relación con sus implicaciones políticas. En Elliot, J.: La investigación-acción en educación. Madrid. Morata, pp. 212-233.

Entwistle, N. (1988): La comprensión del aprendizaje en el aula. Barcelona. Paidós/M.E.C.

Flavell, J.H. (1984): El desarrollo cognitivo. Madrid: Visor.

Freire, P (1990): "El acto de estudiar". En Freire, P.: La naturaleza política de la educación. Barcelona: Paidós/MEC.

Monereo Font, C.(1999): Enseñar a aprender y a pensar en la educación secundaria: las estrategias de aprendizaje. En Coll, C. (Coord.): Psicología de la instrucción: La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria. Barcelona . ICE/Horsori.

Perrenoud, Ph. (1990): La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid. Morata.

Santos Guerra, M. A. (1993) : La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga. Aljibe.

Schunk, D.H. (1997): Teorías del Aprendizaje. México. Prentice-Hall Hispanoamericana.

Trillo, F. (1995): "La evaluación mediante heurísticos de un aprendizaje significativo y autónomo: sentido y estrategias", en Innovación Educativa, 5, 191-206.

Trillo, F. (1996): "La evaluación del aprendizaje de los alumnos como reto de innovación", en Rosales, C. (Coord.): Actas del Primer Congreso de Innovación Educativa. Santiago de Compostela, Tórculo, pp. 217-224.

Trillo, F. (1997): "Evaluación de la comprensión", en Perspectiva Educa-

cional (Revista del Instituto de Educación de la Universidad Católica de Valparaíso -Chile), 29, 71-94

Trillo, F. (2001): Evaluación del aprendizaje: <<a grandes males grandes remedios>>, en Cuadernos de Pedagogía, 301, 84-88

Trillo, F. (2003): La evaluación de las actitudes: un nuevo criterio de excelencia. En Trillo, F. (Coord.): La educación en actitudes y valores. Dilemas para su enseñanza y evaluación. Rosario. Homo Sapiens.

Trillo, F. (2004 a). Evaluación de los alumnos y aprendizaje de los profesores. En Innovación Educativa, 14, 369-378.

Trillo, F. (2004 b): Modelos de Evaluación. En Rodríguez Dieguez, J.L. (Dir), y Bolívar, A, y Salvador Mata, F. (Coords.): Diccionario de Didáctica. Málaga, Aljibe.

Trillo, F. (2004 c): ¿Qué debe saber de didáctica un profesor novel do que sexa (por exemplo de teatro), que se inicia nisto da ensinanza?. En, Caride, J., Trillo, F., y Vieites, M.: Arte dramática e función docente. Santiago de Compostela. Consello da Cultura Galega.

Zimmerman, B.J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. En Zimmerman, B.J. y Schunk, D.H. (eds.): Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research and practice. New York. Springer-Verlag, pp. 1-25

Adolescencias y ciudades: una incursión desde la Pedagogía Social.

Violeta Núñez¹

Punto 0

Considero pertinente -antes de entrar propiamente en la materia de mi exposición- dar cuenta del lugar desde el que hablo. Intento siempre parcial, lacunario, pero a cuyo esfuerzo de formulación debemos sentirnos convocados. Si uno no intenta precisar desde dónde habla, parecería ocupar TODO el lugar de la VERDAD: un lugar con pretensiones de absoluto.

Por el contrario, he de decir que hablo desde un cierto y acotado lugar teórico. Se trata de una disciplina *nueva* en el campo de las Ciencias de la Educación: la *Pedagogía Social*.

No obstante, como buena *novedad*, la Pedagogía Social tiene su historia... Comienza hacia mediados del XIX en Alemania, con Paul Natorp en su *Curso de Pedagogía Social*. Avanza tortuosamente en las primeras décadas del siglo que acaba de terminar². Su actualización se realiza después de la Segunda Guerra Mundial, tanto en Alemania como en Francia, donde hay dos trayectorias con ciertas diferencias teórico-técnicas: las escuelas de Trabajo social æ Pedagogía Social en el primer país; las de Educadores Especializados en el segundo.

La Pedagogía Social, como disciplina teórica con sus modelos educativos en la realidad social amplia es, sin duda, la peculiaridad y la aportación de España. Pero tampoco se trata aquí de un campo homogéneo, sino de un campo estructurado (en el sentido establecido por Pierre Bourdieu³)

¹ Dra. en Filosofía y Ciencias de la Educación. Prof. del Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Prof. Titular de Pedagogía Social. Universidad de Barcelona. España

² En Argentina hay una publicación, cuyo hallazgo debo a mi estimada colega Graciela Frigerio, que data de 1916. Es un libro cuya autora, Raquel Camaña, es heredera de las maestras norteamericanas traídas aquí por el Presidente Sarmiento. Su título: *Pedagogía Social*.

³ BOURDIEU, P. (1973). *Le marché des biens symboliques*. En: **Année Sociologique**. Paris, 49-126. [Allí el autor establece la noción de *campo* en tanto *campo de producción y circulación de bienes simbólicos*. Se constituye como un espacio estructurado según un conjunto de posiciones, independientemente de quienes las ocupen, de carácter hegemónico o subordinado.