



FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN: Desarrollo Humano

SEMINARIO: Desafíos del campo curricular

Docente

Dora Inés Arroyave Giraldo, Ph.D.

Líder Grupo de Investigación: ESINED

Líder Línea Investigación: Gestión Educativa – Currículo.

Documento de Apoyo con fines didácticos
Exclusivamente de Circulación Interna

Cali

2016

TOMADO DE:

Álvarez, J., Capítulo XVII. El currículum como marco de referencia para la evaluación educativa. En: Saberes e incertidumbre sobre el currículum. pp. 355-368, Madrid, Morata, 2010.

Capítulo XVII.

El currículum como marco de referencia para la evaluación educativa

Por Juan Manuel ÁLVAREZ MÉNDEZ
Universidad Complutense de Madrid

17.1. La evaluación educativa: Entre la simplicidad del examen y la complejidad del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje ocupa un lugar destacado en el currículum. No es exagerado pensar que en las prácticas habituales, más que en las explicaciones conceptuales, lo marca de cerca, incidiendo en el programa y en el valor de lo que entra o no en él, de lo que vale y de lo que no, de lo que cuenta y de lo que es simple relleno. Se habla de la evaluación, que es proceso, pero en realidad, la evocación es al examen, que es acción puntual y aislada, convertido de un modo impropio en sinónimo, recurso de que se vale. Se confunden así la parte con el todo, el instrumento con el objeto de conocimiento, lo anecdótico con lo sustantivo, lo enseñado con lo aprendido, lo medido con lo evaluado, lo que más puntúa con lo que más vale, hasta convertirse

en leitmotiv del proceso educativo. El examen y con él la calificación al final del curso, más que la evaluación, marca y conforma el currículum. Viene a desempeñar funciones sobrevaloradas que desbordan los objetivos para los que está pensado como simple recurso auxiliar. Sólo cuando se reduce a una simple materia técnica la evaluación puede verse como un asunto sencillo. Pero la reducción es un engaño. La práctica de la evaluación es mucho más compleja de lo que pueden abarcar los recursos y las técnicas al uso. Como señala NORRIS (1998, pág. 216), refiriéndose a la evaluación curricular, los recursos “son simplemente instrumentos rudimentarios en comparación con las complejidades del aprendizaje, de la enseñanza, de las aulas y de las escuelas”.

Una cuestión central y básica para conocer y comprender en su complejidad lo que es la evaluación y cómo proceder con ella es saber cuál es el conocimiento que merece la pena aprender y, por consiguiente, qué conocimiento merece la pena enseñar. La pregunta inevitable desde esta visión es: ¿qué y con qué fin enseñamos? La pregunta remite a lo que entendemos por conocimiento valioso y, por tanto, merecedor de ser enseñado, lo que conlleva como corolario que es la parte de cultura que merece la pena ser aprendida. Es una cuestión que nos abre el camino al entendimiento de lo que puede ser evaluado y cómo hacerlo, y sobre todo, nos pone en la dirección de entender el para qué sirve la evaluación, a qué fines sirve. Son preguntas-clave de reflexión que llaman la atención sobre el valor de la evaluación en sí misma en su función formativa y abren el camino para entender que la evaluación no es un fin en sí misma sino que es un elemento que debe permanecer integrado en el currículum, que debe actuar al servicio de quienes aprenden y de quienes enseñan y al servicio de la acción didáctica, porque ella misma es recurso valioso de aprendizaje, que asegura aprendizaje (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2001).

Es evidente que hay otras finalidades a las que sirve la evaluación, hay otras funciones que debe desempeñar, que en la práctica actúan de un modo antagónico entre sí. Se derivan de la función sumativa que por razones ajenas a los intereses formativos se le exige a la evaluación educativa (certificación, promoción, selección, exclusión). La cuestión importante es saber por cuál de ellas apuesta cada proyecto curricular, con cuál se compromete cada docente, a cuál se le da más peso en las disposiciones administrativas y en las prácticas docentes y en qué momento del proceso adquieren importancia.

Si es fácil entender que los contenidos que se enseñan son una opción cultural o científica entre múltiples posibles (GIMENO SACRISTÁN, 1998) se puede pensar que cualquier forma de evaluar el conocimiento adquirido es una opción entre otras. Según qué teoría curricular o qué enfoque se siga en la definición del currículum la respuesta a estas cuestiones puede variar mucho, en el plano de la elaboración y en el de la acción, y en el de las consecuencias para los sujetos evaluados. En buena lógica, cabe pensar que la “lectura del mundo” desde una u otra incidirá en las formas de elegir los contenidos, la forma de presentarlos, los modos de enseñarlos y de aprenderlos y las formas de evaluarlos. Lo que debe quedar claro es que estas opciones no son caprichosas. Tienen su punto de vista definido, responden a expectativas dispares, a intereses distintos, defienden valores diferentes, por más que desde un enfoque racionalista estas cuestiones tiendan a resolverse con propuestas técnicas, ideológicamente neutras. Así suele pasar con la evaluación, en la que la introducción de la cultura de los tests (“pruebas objetivas”) ha marcado el campo de la evaluación de los alumnos.

17.2. La cultura de la evaluación en la práctica escolar

El sistema de evaluación forma, dentro del sistema educativo, una cultura con rasgos y características que lo identifican como un campo específico: crea un lenguaje propio en el contexto escolar; habla de modelos de evaluación; origina tendencias dentro del mismo; es reconocida como un área con entidad propia que cuenta con autores especializados y sus medios de comunicación. Dispone de métodos y técnicas que caracterizan el área. Tiene códigos de entendimiento implícitos que permiten interpretar los datos que aporta. Inventa símbolos de valor académico pero de alcance social muy amplio que representan realidades convencionales (las calificaciones, en sentido general, y sus claves se aceptan como reflejo fiel del nivel de conocimiento, definen el nivel de inteligencia, diferencian con rigor matemático grados de excelencia).

Preguntar por la razón de ser de la evaluación en el medio escolar no deja de ser sorprendente, dado que la percepción es que siempre ha estado en él. Resulta difícil imaginar que pueda existir la institución sin la permanente presencia de la evaluación (JACKSON, 1991). La realidad, en cambio, es que la evaluación tiene una historia muy reciente. Como la conocemos hoy, aparece a mediados del siglo XX. La propuesta curricular de TYLER (1949) constituye un referente obligado para entender su trayectoria.

¿Por qué es necesaria la evaluación educativa? ¿Por qué necesitamos evaluar? La respuesta directa y que de por sí justifica la presencia de la evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje parece sencilla: necesitamos evaluar porque queremos conocer, quien enseña y quien aprende, porque necesitan mejorar a partir del conocimiento que aporta la evaluación, porque es parte del aprendizaje y ella misma es aprendizaje y por tanto, quien aprende, necesita reforzar su aprendizaje con la toma de conciencia sobre su propio progreso. Y ese papel lo desempeña la evaluación en su función formativa. No se construye conocimiento sin evaluarlo.

Parte del problema, o tal vez sea el problema, es que la evaluación en su función formativa se confunde con el examen, con el control, con el ejercicio de poder, y con la función acreditativa que de aquí se deriva, propia de la evaluación sumativa (calificación) que paradójicamente se ejerce en el mismo acto de evaluar/examinar y con los mismos recursos (PERRENOUD, 2001). Se produce así una disociación de funciones difícil de reconciliar entre el profesor formador y el profesor examinador, el profesor-agente de formación y el profesor-agente de acreditación y de selección, el profesor que trabaja con autonomía profesional en el aula y el profesor obligado por normativas burocrático-administrativas que lo trascienden, el profesor que interpreta y valora a diario en el aula un saber adquirido y el profesor que lo califica sobre una escala numérica que sólo en el imaginario colectivo se le da credenciales de proceder natural otorgándole grados de representatividad y de significatividad de los que intrínsecamente la calificación carece (CARDINET, 1988).

Si queremos representar la cultura tradicional de la evaluación, ningún recurso, ninguna imagen, ninguna expresión más indicada que nombrar el examen y la calificación que expresa el resultado, como ya quedó indicado. Es la síntesis de lo que se entiende fuera de círculos de especialización al hablar de evaluación, y que representa la tradición psicométrica. El hecho de que el examen sea el instrumento que valida los conocimientos adquiridos, y que sirve como referente para la acreditación de los mismos, en función sumativo-calificadora de la evaluación, le otorga un peso tan decisivo que marca todo el currículum escolar, por más que aparece separado del currículum en el plano de las ideas y en el de las prácticas. Funciona de modo independiente y a destiempo. De hecho, su realización corta el proceso. La mecánica de

aplicación obedece a un razonamiento simple: el alumno va posponiendo el aprendizaje, en actitud de aprender para después, en expresión de ELLIOTT (1990, pág. 213), aceptando que el aprendizaje sigue a la enseñanza limitada a la transmisión de información.

17.3. De la enseñanza tradicional y del culto al examen a la cultura de la evaluación alternativa: Nuevas orientaciones didácticas



La enseñanza tradicional se caracteriza a grandes rasgos por ser transmisiva, lineal, centrada en el profesor que explica y el alumno que escucha y toma apuntes. El aprendizaje se interpreta como copia y acumulación de la información que el profesor transmite. La evaluación viene a ser la comprobación de que el alumno ha entendido (repite) las explicaciones del profesor. El alumno que aprende es el que supera las pruebas de control o pruebas de examen, en cualquiera de sus fórmulas.

Los exámenes tradicionales se centran en averiguar o en comprobar de un modo simple si los estudiantes dan la respuesta correcta (o coincidente con la información transmitida). No entran a valorar la calidad del pensamiento que la elabora ni el nivel de comprensión de la misma. La apreciación del resultado, que (pre)ocupa más que el propio proceso de aprendizaje en sí, se traduce en una nota, que objetiva la calidad de la respuesta y le otorga un significado —un valor imaginario— de conveniencias. De este modo se vincula artificialmente el número asignado con la calidad de la respuesta y con la capacidad de quien aprende, sin que se establezca —es imposible— una relación causal entre el primero y las otras dos. Cuando la respuesta se da por buena, el propio examen valida un saber global que da por adquirido “para siempre”. Cómo los alumnos llegan a dar con la respuesta o cómo la construyen o la elaboran viene a ser en muchos casos secundario o no interesa: resulta muy complejo averiguarlo o se da por supuesto que en el acierto ya va implícita la causa. Si acaso se presta atención a este hecho, sólo se considera importante mientras dura el examen. Por eso tampoco hay forma de saber y de distinguir en qué casos la respuesta es la correcta porque se da en base a conocimiento elaborado y reflexivo o cuándo se debe a una respuesta dada por casualidad o incluso, se debe a un error o a un juego de adivinanzas o es fruto del azar. O, en caso contrario, cuando no es la respuesta esperada tampoco hay forma de saber si se debe a desconocimiento o a un despiste o a una falta de atención o un fallo del automatismo memorístico o a que el alumno no tiene idea de cómo elaborar o dar la respuesta correcta o de cómo hacer una tarea. Tampoco hay forma de saber cuándo la respuesta es fruto de la elaboración o de la reflexión o cuándo es devolución fiel de la información recibida, de la palabra prestada; o lo que es más chocante, cuándo la respuesta que se da por acertada, por tanto, como sabida, se debe a cualquier otra contingencia.

Esta lectura, esquematizada en grandes rasgos, responde a una visión tradicional de la enseñanza y de la evaluación que se quiere dar por superada. Subyace una interpretación de lo que es el aprendizaje en base a la capacidad de retención de la información transmitida. Esta función refleja una actitud pasiva del alumno que entra en conflicto directo con las tendencias actuales, que giran en torno a la idea del alumno como constructor activo de conocimiento. Hay un cambio en las declaraciones formales sobre el sentido y el significado del aprendizaje que están llevando a un replanteamiento amplio de la enseñanza. El cambio apunta a un enfoque del aprendizaje preocupado por el conocimiento relevante, pertinente, significativo, que lleve al alumno a participar como actor en la apropiación del saber y a que no permanezca como

espectador del mismo. Aprendizaje que lleve a quien aprende a reflexionar, a comprender y a actuar si es preciso, aplicando el conocimiento a situaciones concretas o a contextos en los que las soluciones hay que construirlas según las circunstancias, partiendo de los conocimientos previos. Aprendizaje que no se da por el simple hecho de recibir la información, en actitud pasiva, como transmisión lineal que obliga al desarrollo de la atención que lleva al aprendizaje rutinario, memorístico, repetitivo, sino más bien a transformarla en acción razonada, juiciosa, inteligente. Aprendizaje que se da en contextos sociales específicos y diferenciados.

Esta nueva perspectiva sobre la enseñanza conlleva un cambio sobre el aprendizaje y obliga a buscar otras formas innovadoras de evaluarlo. Los tradicionales enfoques no pueden satisfacer las exigencias que se presentan. Si el aprendizaje, como apuntan las investigaciones epistemológicas y curriculares sociocognitivas recientes, exige participación y construcción activa de significados por parte de quien aprende en contextos específicos ya no valen fórmulas tradicionales anteriores. Lo que el alumno debe poner en práctica son las competencias propias del aprendizaje autónomo y que da autonomía (por eso es relevante y significativo) y que puede activar gracias al conocimiento adquirido.

La base de este nuevo enfoque está en una epistemología preocupada por el saber y por la capacidad de aprendizaje más que por la calificación y la clasificación de y a partir de la información acumulada. Y aunque, si tenemos en cuenta experiencias fracasadas anteriores, parece precipitado pensar que la función formativa está llamada a desempeñar un papel central en la nueva narrativa, la lógica del discurso lleva en esta dirección. Ahora se trata de la evaluación para el aprendizaje, por tanto, al servicio de quien aprende. Promueve la evaluación formativa usando múltiples recursos que recogen evidencias para adaptar el trabajo de enseñanza a la búsqueda de las necesidades de aprendizaje.

Puesto que se acepta que el conocimiento se construye y que el aprendizaje es un proceso de creación de significado personal a partir de la información que llega al sujeto que aprende sobre la base del conocimiento que ya posee, la evaluación que se deriva de estos principios implica el fomento del debate sobre ideas nuevas y del pensamiento divergente, creativo, pensamiento autónomo, crítico (análisis, elaboración de hipótesis, contraste de fuentes de información, distanciamiento de la inmediatez de las fuentes), con posibilidades de establecer relaciones variadas y soluciones diferentes. Esto conlleva a su vez a abrir las posibilidades a la utilización de recursos múltiples para recoger información relevante que permitan una sólida y contrastada evaluación formativa. El examen no es suficiente. Se abre el abanico de posibilidades a los debates, al diálogo, a la entrevista, a las explicaciones y exposiciones en clase entre compañeros, a la resolución de problemas, a diarios de trabajo, a carpetas de aprendizaje o portafolios. Y siempre que el contexto lo permita, a la aplicación de la información y del conocimiento adquirido a situaciones desconocidas.

Cuando el profesor realiza los ajustes necesarios en la marcha del proceso educativo a partir de las observaciones y de las correcciones de los exámenes, debe transformar los resultados de la evaluación en experiencias de aprendizaje, en acciones instructivas de intervención, que permitan establecer relaciones con las necesidades de aprendizaje de los alumnos. La clave está en cambiar el uso que se hace de los resultados y no sólo en el cambio de los recursos. Como advierte HERITAGE (2007), el trabajo del profesor consiste en “asegurar que el estudiante recibe apoyo apropiado de tal modo que el nuevo aprendizaje sea internalizado de manera progresiva y que al final llegue a ser parte del rendimiento independiente del estudiante”.

El razonamiento elemental subyacente en este enfoque es que saber es algo más que recordar. Desde este punto de vista, lo que hacen las pruebas tradicionales y las calificaciones que sintetizan el conocimiento expresado por medio de ellas es una mala representación del mismo. No tienen modo de averiguar qué tipo de estrategias cognitivas utilizan los alumnos para elaborar sus respuestas ni cuánto tiempo dura esa información en la memoria del alumno, lo que refuerza la visión del conocimiento que representa el examen: sólo interesa saber en el momento preciso en el que se realiza la prueba. Una vez superada ésta se da por definitivo el saber mostrado.

Uno de los principales problemas a los que hacen frente los alumnos en esta relación con el contenido de aprendizaje es, como advirtieron hace ya tiempo WESTON y EVANS (1988, pág. 15) “que el sistema de evaluación es efectivo en registrar lo que no pueden hacer los alumnos y mucho menos exitoso en identificar y elaborar las destrezas y conocimiento que han adquirido”.

La paradoja es que no es fácil encontrar alternativas que conciten consenso, y las que aparecen (entre ellas: evaluación alternativa, evaluación por carpetas de trabajo o de aprendizaje o portafolios, evaluación compartida, evaluación ligada al currículum, evaluación auténtica, evaluación para el aprendizaje, como expresiones “nuevas”; autoevaluación, coevaluación como más conocidas, y la siempre presente en los discursos, evaluación formativa y continua) no llevan camino de asentarse, y menos de adquirir estatus de representación válido en las aulas. Lo cual muestra parte de la complejidad que abarca el campo de la evaluación en sus prácticas, limitado a la evaluación del aprendizaje del alumno. El peso de la tradición, como señala EISNER (1998, pág. 101), es muy fuerte, y en ella, “la cultura de la evaluación es tan persistente en las escuelas que las manifestaciones de esta cultura son colectivamente más poderosas, en la formación de las prioridades diarias, que aquellos momentos especiales dedicados a los exámenes formales”.

Lo que se puede comprobar es que falta mucho camino por recorrer en una etapa en la que estamos (re)descubriendo las potencialidades constructivas que nos puede brindar una evaluación contextualizada que gire en torno a la idea de mejora de cuanto abarca y, por tanto, que esté próxima a la acción. Es lo que se espera de una renovada y real evaluación formativa, que será además continua, según recogen los documentos que promueven la reforma del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, por extensión, a todo el sistema educativo. En consecuencia, el discurso sobre la evaluación está cambiando —BROADFOOT y BLACK (2004, pág. 19) hablan de “revolución”—, si bien las prácticas habituales siguen aferradas a la tradición.

De la transmisión de información y de la acumulación pasiva de la misma por parte del estudiante se pasa en la nueva narrativa a destacar el papel activo y protagónico del sujeto que aprende. De una tradición examinadora centrada en la calificación y en la clasificación, los esfuerzos actuales se dirigen a una forma de entender la evaluación como parte del aprendizaje, centrada en el saber, en la comprensión y en la inteligencia y más preocupada por mostrar lo que los alumnos conocen que por la puntuación que se les otorga.

La formación de los alumnos trata de capacitarlos para actuar frente a situaciones nuevas, desconocidas, y para aplicar los conocimientos adquiridos, para crear respuestas innovadoras en contextos que están pegados a la vida real. Es una visión distinta del aprendizaje y de la evaluación. Apuntan los nuevos enfoques al reconocimiento de la autonomía del estudiante en el aprendizaje. La clave en este cambio fundamental de orientación pasa por reconocer en los profesores la capacidad y la competencia propia de su trabajo —reconocimiento de su autonomía profesional— y pasa por darles las oportunidades y los recursos para poner en

práctica los conocimientos adquiridos en su tiempo de formación y en su experiencia acumulada y en su quehacer didáctico diario. Y pasa por darles las oportunidades para que puedan crear experiencias de aprendizaje alternativas más poderosas —no puede ser diferente la evaluación si no es diferente todo el proceso— y por ayudar a los alumnos a reflejarlo y a asumir el control sobre su propio aprendizaje. La evaluación formativa aparece de nuevo como idea potente y abarcadora de los buenos propósitos. Ésta es la “revolución silenciosa” que propone HOPKINS (2004, pág. 14) para la evaluación del aprendizaje personalizado.

En este contexto de cambio, la evaluación, en principio (y por principios), está pensada para ayudar, para orientar, incentivar y facilitar el aprendizaje, para conocer, para investigar y para validar conocimientos adquiridos y no para seleccionar/excluir/eliminar a los menos dotados, sobre la base de una ley no escrita de que no todos los alumnos pueden aspirar al éxito, pues no todos pueden tener acceso al saber (ANTIBI, 2005).

La atención se centra en un hecho elemental: no hay cambio posible ni creíble en educación que no conlleve un cambio real en la evaluación, tanto en el plano de las ideas como en el de las prácticas, tanto en las disposiciones burocrático-administrativas como en el uso que se haga de ellas. Tal vez este hecho pueda servir de referencia y de reflexión de la escasa incidencia que tienen los discursos de reforma en las prácticas de los profesores. No se trata de que sean estos los responsable del hiato que se produce entre el decir y el hacer, entre las disposiciones y los usos que se hace de la evaluación, sino que en el primero se dice pero no se contemplan las exigencias que conlleva para quienes deben ponerlas en práctica. Si se autoproclama constructivista en el discurso una reforma, en un sentido amplio, constructivista y significativa —por tanto, no competitiva ni comparativa ni individualista pero sí individual, entre otras características aceptadas como inevitables en las tradición escolar— debe ser la evaluación concebida y practicada, así como lo debe ser la enseñanza, no sólo el aprendizaje. Si se acepta que el alumno es responsable de su aprendizaje, en el mismo sentido tiene que ser responsable de su evaluación. Para practicarla, hay que poner a disposición de los profesores los recursos burocráticos y administrativos necesarios, no sólo los didácticos; hay que potenciar y normalizar otras formas de concretarla y expresarla, que no sea exclusivamente el examen en los usos y en las funciones que ahora conocemos. Y si no es posible cambiar este instrumento auxiliar que tanto condiciona la implementación del currículum mejor no cambiar el discurso, por el que se abren las puertas a nuevas ideas, a nuevas expectativas, a nuevas experiencias, sabiendo que las bases sobre el que se asientan las ideas son inamovibles.

Si se acepta que la evaluación es uno de los elementos curriculares clave, piedra angular en la que descansa la credibilidad de la reforma, los profesores tienen que tener el respaldo legal y administrativo suficiente para practicarla de otro modo y deben tener la oportunidad de expresarla por otros medios descriptivos (un informe, por ejemplo) que no sean sólo con las notas. Para eso, hace falta elaborar nuevos criterios, procedimientos y recursos que actúen de un modo coherente con el discurso, como debe suceder con los nuevos planteamientos que están surgiendo a raíz del EEES, si se quiere hacer creíble la nueva narrativa en que se expresan (DOCHY, SEGERS y DIEDRICK, 2002; ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2008).

17.4. El currículum como marco de referencia global: La integración de la evaluación en el currículum

La evaluación educativa tiene sentido cuando está integrada en el currículum, formando parte de él, y no como un añadido final aislado. Si queremos mantener la coherencia de todo el proceso, es importante que en el desarrollo todos los elementos que lo componen se entiendan como un todo que adquiere sentido en cuanto tal. No se puede sostener el tratamiento de la evaluación, conceptos y prácticas incluidas, como separada de todo el proceso (BOUD y FALCHIKOV, 2005).

Resulta difícil pensar en una evaluación educativa, cualquiera que sea el calificativo que la matiza —tradicional, formativa, auténtica, alternativa, centrada en el aprendizaje— si no hay una referencia clara a una teoría curricular que sirva de marco desde el que se pueda interpretar el proceso didáctico. En él se dan la enseñanza y el aprendizaje, aunque esa relación, como señalan MADAUS y KELLAGHAN (1992, pág. 119), sea conflictiva por la falta de acuerdo sobre lo que es y lo que abarca el currículum.

En la tradición pedagógica hay dos grandes paradigmas que obedecen a dos tipos de racionalidad enfrentadas y han dado origen a perspectivas diferenciadas en su elaboración de lo que es y de lo que abarca el currículum. Una es la visión positivista, la otra la visión hermenéutica del conocimiento. El positivismo, que se identifica con el conductismo en psicología, derivó en una interpretación técnica del currículum. La hermenéutica, en una interpretación práctica del currículum, que coincide en su versión psicológica con el constructivismo (construcción y comprensión de significados). Para el primero lo que valen son los datos empíricos, los observables, los controlables, la conducta. Para el segundo, lo que realmente resulta relevante y significativo son los procesos de elaboración, de asimilación, de construcción, de comprensión, porque obedecen a acciones mentales o acciones de construcción de los sujetos que aprenden.

Reconociendo que la evaluación del aprendizaje ocupa un lugar destacado en el currículum, lo que importa saber es la relevancia que se le otorga a la misma en relación con el marco conceptual que abarca y explica el currículum y la relación que guarda con los demás elementos y el equilibrio que establece con ellos. El proceso de hacer una evaluación viene a ser una función de la percepción teórica que inspira el currículum y que guía todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje y, dentro de éste, de la evaluación. Un enfoque teórico que parte de la interpretación del currículum como planificación detallada de los objetivos percibirá la evaluación como una actividad que lleve a determinar si los objetivos han sido alcanzados (TYLER, 1973). Esta visión ha marcado por mucho tiempo las tendencias y propuestas de reforma que conocemos, con independencia de que los marcos teóricos de referencia hayan sido distintos. Las incongruencias epistemológicas pasan desapercibidas ante el hecho de que en su desarrollo el sistema funciona.

Diferente debe de ser la lectura del proceso si la interpretación del currículum se hace desde la racionalidad práctica, próxima a una visión constructivista. Si la concepción del aprendizaje es distinta, la evaluación debe ser distinta y diferenciada. Si el papel de quien aprende es activo, partícipe, constructor y responsable entonces en la evaluación el papel del sujeto evaluado debe ser actor y partícipe de la misma. Si en la concepción conductista la evaluación hecha por el profesor (heteroevaluación) es la forma más indicada para controlar la eficacia de la programación, aquí la autoevaluación y la coevaluación, ambas formas de evaluación compartida y que representan competencias educativas fundamentales de aprendizaje, son

opciones válidas, coherentes, necesarias para consolidar los principios de los que parte. La paradoja es que en las prácticas al uso, no se ven tan claras las diferencias entre las opciones teóricas y las consecuencias prácticas y por eso mismo seguimos anclados en formas de evaluación muy desligadas de los marcos conceptuales que las explican.

Como marco integrador en el que todos los elementos constituyentes adquieren sentido, el currículum proporciona un punto de referencia, no un instrumento práctico de evaluación. Como tal, ofrece argumentos para dar coherencia y cohesión (trabajo en equipo, proyecto curricular comunitario) respecto a las actuaciones de todos los profesores, aunque en el plano operativo cada uno de ellos pueda hacer uso de aquellos procedimientos o recursos que considere más apropiados a la situación y a las condiciones, contexto y tipo de alumnos con los que trabaja. Lo importante, en todos los casos, es tener claro por qué y para qué interesa recoger la información que se solicita con las preguntas que se formulan o los problemas que debe resolver el alumno y cuáles serán los usos que cada uno haga de la información recogida. Si sólo “sirve” para detectar errores y para calificar, la evaluación será una ocasión perdida de aprendizaje. Si con ella el profesor puede reconducir las actividades que aseguren el progreso sostenido de quien aprende, la evaluación habrá cumplido con la tarea de formación que debe desempeñar

17.5. La razón de ser de la evaluación educativa: La evaluación al servicio de quien aprende

La afirmación siguiente vale como premisa de lo que hoy se entiende por evaluación formativa: en contextos de formación, en contextos de aprendizaje, la evaluación que aspire a ser formativa debe actuar siempre y en todos los casos al servicio de quien aprende. Es la razón de ser de la evaluación formativa, porque la evaluación, en contextos de formación, es fuente de conocimiento y recurso de aprendizaje, porque ella misma es una oportunidad más de aprendizaje, no tanto un rendimiento de cuentas pendiente. Lo que nunca debió perder la evaluación educativa, si de verdad trabaja para una educación erigida en derecho democrático fundamental en la sociedad actual, es trabajar siempre y en todos los casos a favor de quien aprende. Aunque desempeñe otras, la función primordial de la evaluación educativa es promover y asegurar el aprendizaje del alumno, partiendo de la premisa de que la evaluación debe apoyar en primer lugar las necesidades de quienes aprenden. Ése es el sentido profundo y pedagógico de su razón de ser, en su función formativa. Al trabajar en esa dirección y con ese propósito trabaja al servicio de quien enseña.

La tarea del profesor es asegurar que el alumno recibe el apoyo, el estímulo y la orientación adecuada de tal modo que esté preparado para nuevos aprendizajes. Se entiende, en este sentido, que la evaluación de los alumnos es un componente integral del proceso de enseñanza y es componente crítico para un aprendizaje valioso, relevante, además de eficaz (STERNBERG, 1997, págs. 218-219). En contextos de formación, la evaluación es la oportunidad imprescindible para el aprendizaje. Para quien aprende, lo hace protagonista en cuanto que él es parte interesada en un proceso que le afecta, es su proceso. Para quien enseña, porque la evaluación representa el momento en el que pone en práctica su conocimiento y sus competencias profesionales y exige al docente explicar y explicitar los principios y los criterios de evaluación, dialogar con los alumnos, contrastar intereses diferentes, buscar las estrategias de aprendizaje y recorrer con ellos las vías complejas que llevan a este objetivo fundamental.

La nueva narrativa sobre evaluación, que entronca hoy con la racionalidad práctica del currículum y coincide con el enfoque constructivista sobre el aprendizaje, enfatiza la dimensión formativa de la evaluación dando prioridad a esta función por encima de otras, que no olvida. El tema no es nuevo en las formas de expresarlo, y el intento se ha dado en proyectos de reforma anteriores sobre otros enfoques incompatibles con éste, lo que puede explicar la escasa incidencia que tiene en la práctica. De hecho, la diferenciación entre formativa y sumativa nace históricamente con otros propósitos en el currículum fiel a los principios del conductismo. SCRIVEN (1967) propuso la diferencia entre evaluación sumativa y evaluación formativa, diferencias pensadas para ser utilizadas en el campo de la evaluación de programas, nuevo entonces pero que surgió con gran fuerza en la época, justificados por la necesidad de ajustar la relación calidad/coste/ beneficios de los programas que entonces se ensayan para subir el nivel educativo en EE UU, en búsqueda de una mayor eficacia y mayor rentabilidad económica. Fueron BLOOM, HASTINGS y MADDAUS (1971) quienes aplicaron la diferenciación entre formativa y sumativa a la evaluación de alumnos, partiendo del esquema curricular de R. W. TYLER. Desde entonces esta dicotomía, irreconciliable en sus términos si la analizamos con rigor, se mantiene por encima de los discursos que orientan las reformas, sean cuales sean los referentes teóricos (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2003, pág. 115). Hoy, con las aportaciones de investigaciones provenientes del campo de la Epistemología (Hermenéutica), de la Psicología (Constructivismo), de la Educación (Didáctica Crítica), se están creando las condiciones al menos en el discurso para hacer de la evaluación un recurso de aprendizaje y justifican la necesidad de la evaluación formativa, por encima de otras dimensiones y de otras funciones añadidas que suelen ir acompañando a la evaluación, al mismo tiempo que encubren las dimensiones más interesantes en contextos de formación.

17.6. Las condiciones para una evaluación formativa comprometida con el cambio

El fracaso escolar es uno de los retos permanentes a los que se enfrenta la educación. Justifica reformas, enciende debates. La evaluación ha contribuido muy poco a resolver este tema, por más que esté llamada a brindar ayuda y apoyo a quienes aprenden, y por más que desde posturas teóricas se insista que la evaluación debe estar al servicio de quienes aprenden. Se siente la necesidad de renovar el discurso pedagógico, se buscan alternativas, no es fácil dar con la ayuda que la evaluación puede ofrecer a aquellos alumnos que quieren aprender y evitar el fracaso escolar. Ante esta situación surgen dos preguntas-clave: los sistemas de evaluación que conocemos, ¿contribuyen a mejorar el aprendizaje? Y por extensión, en función de los nuevos enfoques, surge otra pregunta: ¿Qué hace formativa a la evaluación en la nueva narrativa?

Una interpretación muy frecuente aunque muy pobre es que es “formativa” la evaluación porque se hace con frecuencia e informa a los alumnos sobre su progreso (su calificación). Digamos que es una condición, pero no es suficiente. Más allá de esta interpretación tan simplificadora y más allá de las definiciones que formalmente las diferencian —hace tiempo que CRONBACH (1980), al hablar de la evaluación de programas, apostó por la formativa advirtiendo sobre la inconveniencia de mantener la diferencia—, caben otras lecturas y todas parten de una condición previa: para que sea formativa, la evaluación debe implicar al alumno en todas las etapas del proceso. Es imprescindible que antes de llegar al momento crítico de la evaluación, los alumnos estén activamente involucrados y comprometidos con su propio aprendizaje (WIGGINS, 1990; BLACK y WILIAM, 1998; BÉLAIR, 2000; ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2001; BLACK, 2004;

HOPKINS, 2004; HERITAGE, 2007). Para hacerla creíble además de posible, es importante desarrollar en los alumnos la capacidad de autorregulación del aprendizaje, de tal modo que puedan poner en práctica su capacidad reflexiva para saber qué han aprendido y valorar la calidad y la consistencia de lo aprendido, es decir, su nivel de comprensión (autoevaluación).

Sobre estas bases podemos establecer las condiciones para que la evaluación educativa sea recurso de aprendizaje, de ayuda, de orientación, de estímulo.

Para que sea formativa la evaluación, es condición...

- Que sea justa, ecuánime, en la elaboración de las preguntas, en la corrección de las respuestas y en el uso que el profesor hace de los resultados.

Si el profesor trabaja a favor del alumno, es necesario que provoque, mediante preguntas a las que merece enfrentarse, la respuesta más conveniente y oportuna, la aplicación más apropiada, la explicación más convincente y argumentada, la demostración más precisa. Esto implica realizar tareas que sean comprensibles, razonables, contextualizadas y presentadas con claridad al alumno. Con este propósito, es indispensable que el alumno entienda lo que se le pide y el nivel de exigencia que garantiza el éxito. Para ello resulta imprescindible que los criterios de realización y los criterios de evaluación se hagan explícitos, transparentes, públicos y, mejor aún, si en su elaboración participa el alumno (la autoevaluación es una consecuencia de los principios de los que se parte, no una concesión y menos un capricho). En estas coordenadas la evaluación del aprendizaje, evaluación del sujeto que aprende, puede ser más equitativa, más razonable, más comprensiva, más explicativa y, en definitiva, más justa (GIPPS y STOBART, 2004, pág. 33).

- Que actúe al servicio de quien aprende, que ayude a superar los errores con la corrección argumentada de los mismos, que sea recurso de mejora, de motivación. Con la información que aporta el profesor en la corrección de las tareas o de los trabajos, el alumno podrá autorregular su propio aprendizaje y, al hacerlo, aprenderá a autoevaluarse.

- Que dé información inteligible y a tiempo para superar las dificultades, comprensible para el alumno y valiosa para que cada uno progrese adecuadamente en su aprendizaje y ninguno se quede rezagado, menos excluido o al margen. Que la información sea útil para que cada alumno comprenda sus debilidades, sus errores, sus deficiencias y pueda, con ella, y con la ayuda del profesor, superar los obstáculos y mejorar sus expectativas de éxito.

Cuando la corrección de cualquier ejercicio, de cualquier tarea, de cualquier prueba, va acompañada de la información que explica el error o el fallo o el punto débil en la respuesta del alumno esta misma información comprensible se vuelve en elemento de refuerzo del aprendizaje y de retroalimentación para nuevos aprendizajes. Quien no comprende el error no puede salir de él.

- Que preste atención a cómo el alumno aprende, no sólo lo que el alumno aprende, y preste atención a las estrategias de éxito que utiliza el alumno para obtener un buen resultado. A veces, las estrategias nos descubren el proceso de elaboración, otras, el autoengaño o el ocultamiento de la propia ignorancia; otras, llevan al alumno a dar una respuesta por razonamientos equivocados, pero siguen una lógica determinada de autoprotección.

- Que asegure la igualdad de oportunidades para el aprendizaje, que no quiere decir tratar a todos por el mismo rasero (DUBET, 2005).
- Que los criterios en los que se basa para la valoración y la calificación sean explícitos, claros, inteligibles, transparentes y, mejor aún, que sean alcanzados mediante deliberación, diálogo, debate entre las partes implicadas, alumnos y profesores (GIPPS, 1998; BLACK, 2004, pág. 19).
- Que la información que aporte sea valiosa para que el profesor pueda ajustar con más acierto su enseñanza a las necesidades y dificultades que el alumno encuentra en su aprendizaje y pueda introducir cambios de mejora en el proceso.
- Que la información que aporte al alumno sea valiosa para poder comprender los puntos débiles en su proceso de adquisición (errores, problemas, dificultades, lagunas) y los puntos fuertes (aciertos) en su progreso de tal modo que contribuya a la consolidación de un aprendizaje comprensivo constante.
- Que la evaluación esté integrada en el proceso y en las normales actividades de enseñanza y de aprendizaje y contribuya a mejorarlos. Consciente el profesor que se le pide, por exigencias burocrático-administrativas no tan explícitas, que desempeñe funciones contradictorias y excluyentes (formativa-sumativa, de ayuda-de selección, de promoción-de selección, de integración-de exclusión...), lo primero que debe estimular, fomentar, contribuir y asegurar la evaluación que se precie de formativa es la formación, es el aprendizaje. Esta función pedagógica prioritaria no se puede desempeñar con un único examen final, que abarca toda la materia de un curso o año para períodos largos de explicaciones y de clase. Para que sea formativa, la evaluación necesita multiplicar las fuentes de información.
- Que actúe en contextos de confianza, de respeto y de responsabilidad compartida. La desconfianza no tiene lugar cuando la voluntad se mueve por intereses de formación. Por eso mismo es condición que actúe siempre y en todos los casos desde el compromiso que exigen las acciones morales. Ella misma lo es. Los malos usos, las malas prácticas, no tienen cabida en este terreno.
- Que informe y prepare a quien aprende sobre la capacidad de aprendizajes futuros, no sólo sobre aprendizajes pasados. Sólo así podrá provocar, fomentar y potenciar nuevos aprendizajes, que vayan más allá de la retención momentánea de contenidos acumulados.
- Que estimule el aprendizaje y consiga que el alumno centre su atención y sus esfuerzos en el valor de los contenidos que aprende, no tanto en la calificación que busca como resultado de una prueba determinada (examen).
- Que lleve al aprendizaje de la autoevaluación por parte de quien aprende. La buena práctica docente que deriva de la evaluación formativa concluye en ejercicio de autoevaluación, que es aprendizaje. La relación no es accidental sino secuencial, lógica, y es la única razonable resultante de un único proceso. La autoevaluación es una parte esencial en la construcción de significado del proceso de aprendizaje y de formación. En su ejercicio, el alumno puede tomar conciencia de las estrategias de aprendizaje que utiliza en la valoración del mismo, que a la vez evidencia las propias estrategias que pone en juego cuando aprende, lo que aprende y cómo lo está haciendo. También podrá comprender el grado de compromiso con el que lo hace, y con qué fines lo hace. Busca, con la práctica de la autoevaluación, que el alumno vaya convirtiéndose en aprendiz responsable y autónomo, que se vaya apropiando de lo que queda bajo su

responsabilidad, que es el aprendizaje. Y el profesor, que en ningún caso queda al margen, irá poniendo en práctica su conocimiento y su responsabilidad profesional.

- Que permita al profesor conocer el progreso de sus alumnos y las dificultades que encuentran en el aprendizaje de los contenidos de modo que pueda adaptar y orientar su trabajo docente para ayudar a satisfacer las necesidades de los alumnos, que serán impredecibles y diferentes según cada caso. Por esta razón la evaluación formativa debe ser además personal, individual.
- Que utilice los resultados para recuperar a aquellos alumnos que necesitan ayuda en su aprendizaje, no para excluirlos, ajustando la enseñanza a sus necesidades.
- Que centre la atención en el análisis del trabajo y en el progreso de los alumnos y no tanto en la calificación final.
- Que no dé por definitivos los resultados de una prueba de evaluación sino que haga propuestas de mejora a partir de ellos.
- Que la información que obtenga, sea cualquiera que sea el instrumento o recurso utilizado — tiene sus preferencias, pero no descarta ninguno— la utilice al servicio de quien aprende, como seguimiento del proceso de aprendizaje, reconociendo las dificultades a las que hace frente el alumno, con el fin de adaptar el trabajo docente a las necesidades, en muchos casos imprevistas y particulares en cada caso, que encuentra.
- Que implique a todos, profesores y alumnos, en la elaboración de las preguntas o de los problemas, en la implementación y en el éxito de los resultados.

¿Y qué la hace continua, además de formativa?

Toda evaluación formativa tiene carácter de continuidad, de seguimiento. Lo que la hace continua es la constante y doble vigilancia epistemológica (coherencia conceptual) y didáctica (cohesión práctica) a la que se ve obligada: al aplicarla, el alumno se (in)forma y asegura el aprendizaje relevante progresivo.

La evaluación es continua...

—Porque permanentemente quien aprende está recibiendo información apropiada y adecuada a sus necesidades con el fin de evitar errores definitivos, por concluyentes y porque le ayuda a comprender las causas que los provocan cuando estos se dan.

—Porque da información constante personal y razonada de los niveles de comprensión de los contenidos explicados-transmitidos en clase o en los libros de texto o en los apuntes, el profesor tiene elementos informativos de juicio para tomar medidas correctoras de apoyo a tiempo, sin esperar al momento clave en el que se toman decisiones, como son las notas y lo que de ellas se deriva (suspense, aprobado: repetición/exclusión o promoción).

—Porque de la información sistemática y regular que recibe el alumno sobre la comprensión de los contenidos explicados-transmitidos y sobre su rendimiento, sobre su aprendizaje y su valoración, éste podrá ir mejorando su propio proceso de adquisición y de apropiación de saberes.

Lo que hace continua a la evaluación es la necesidad de seguir el proceso de enseñanza y de aprendizaje para asegurar el progreso sostenido del alumno de modo que pueda actuar en

consecuencia para seguir en el proceso de aprendizaje. Viene a ser una condición de la dimensión formativa de la evaluación. Al asegurar el seguimiento, el alumno aprende, el alumno se forma y garantiza el aprendizaje continuado de quien aprende.

17.7. Para concluir

El principio de solución para el cambio en la evaluación educativa, una vez que comprobamos que se da el discurso que lo sostiene, pasa por la necesidad de que los profesores conozcan lo que es y las posibilidades que ofrece la evaluación formativa y lo que implica. Es necesario que crean en primer lugar en ella y en sus posibilidades, y la conviertan en un recurso valioso, creíble y factible, que aporta información útil para estimular y reorientar si es necesario el aprendizaje de los alumnos.

No se trata tanto de inventar fórmulas complicadas, técnicas imposibles: se trata ante todo de cambio de mentalidad, en primer lugar; de cambio en los usos que suelen ser habituales en las prácticas tradicionales de evaluación. Se trata de convertir la evaluación educativa en una oportunidad más de aprendizaje. Si los profesores logran cambiar los usos de la evaluación (evaluar para aprender y al servicio de quien aprende, no sólo para calificar, para controlar, para disciplinar) conseguirán que los alumnos cambien su estilo de aprendizaje orientado al éxito en el examen y que aprendan de un modo más razonable, ajustado a las nuevas exigencias de desarrollo de competencias cognitivas superiores (capacidad de análisis, de síntesis, de aplicación, pensamiento personal crítico y creativo, de comprensión...). No hay vía más directa para cambiar la mentalidad de currículum tradicional que cambiar el sentido y las prácticas de la evaluación. La razón es sencilla de exponer: porque ella constituye parte esencial y decisiva del currículum real, “el que cuenta” para los alumnos, el que ellos perciben que vale porque es el que más puntúa.

La evaluación formativa sólo tiene sentido para quienes quieren hacer de su trabajo docente un acto de educación. A través de su práctica pueden obtener datos de referencia para mejorar no sólo el aprendizaje de los alumnos sino también para mejorar su propia práctica docente. Enseñanza, aprendizaje, evaluación son los elementos básicos que constituyen el eje vertebrador del proceso didáctico en torno a los contenidos culturales, científicos y técnicos que constituyen el tronco de la Cultura común. Para ello los profesores, como indica BATES (1984, pág.130), necesitan saber lo que los alumnos están aprendiendo, si éstos están aprendiendo lo que ellos tratan de enseñar y lo que pueden aprender más allá de lo previsto. Para estos fines las pruebas objetivas y los exámenes tradicionales no sirven puesto que no aportan este tipo de informaciones. Es una de las razones que justifican la necesidad de una nueva cultura de la evaluación, que desarrolle un enfoque distinto. Bastaría con hacer de la evaluación una actividad que forme, una práctica de aula real, con peso específico en el reconocimiento del progreso sostenido de los alumnos, que conllevaría a la vez el reconocimiento de la responsabilidad profesional de los docentes.

La apuesta va por una evaluación alternativa. No debe sorprender la propuesta si tenemos en cuenta que la nueva narrativa educativa, como expresión del discurso actual, también adopta este enfoque en la declaración de intenciones. Para hacerlo realidad, es necesario superar prácticas tradicionales de evaluación que se muestran incompatibles con los objetivos que de aquí se derivan (autonomía, responsabilidad, construcción del conocimiento, pensamiento crítico, comprensión, autoevaluación, capacidad de comunicación...). Hoy disponemos de

nuevos argumentos procedentes de diversas fuentes (epistemológicas, socioculturales, psicológicas, didácticas) a favor de esta nueva orientación.

En lo relativo a la evaluación, la información que recoge y ofrece este enfoque innovador es más plural en ideas y en fuentes, más transparente, más comprensible que las simples calificaciones, sin renunciar a la complejidad que representa. En ella son necesarios los argumentos, las razones, las explicaciones y, como recurso epistemológico, el diálogo, el respeto, la participación de quien enseña y de quien aprende.

Como condición que posibilite tanta buena intención, tanto proyecto innovador, es imprescindible actuar desde la unión entre las ideas y la práctica, entre la concepción y la puesta en acción del currículum. La evaluación es un elemento dinámico integrante, no aislado, del currículum. Forma parte estructural del mismo. Como tal, a nuevos retos en la enseñanza y en el aprendizaje deben seguir nuevos retos en la evaluación si se pretende mantener la coherencia y la cohesión necesarias en la implementación del discurso innovador actual.