

CAPÍTULO V

PRINCIPALES PROBLEMAS ASOCIADOS A LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

A partir de nuestro estudio, nos han surgido multitud de dudas que trataremos de responder con el desarrollo de nuestro trabajo. Para ello, hemos partido de diferentes “cuestiones problemáticas” relativas a la práctica de la evaluación educativa. La principal refiere a la funcionalidad de la evaluación como instrumento reproductor en un subsistema, el escolar, dentro de un sistema más amplio: social, político y económico. De esta cuestión principal derivan las demás.

Prácticamente toda la literatura, como tendremos la oportunidad de ir viendo, reconoce que la escuela es la principal institución encargada de la reproducción social. Desde este punto de vista resulta “natural”, como ocurre con los seres vivos, que cualquier elemento trate de reproducirse. Mucho más si se trata de un “sistema” que ha ido evolucionando con el discurrir del tiempo, y que ha permitido y determinado, a su vez, la evolución humana, tanto individual como colectiva, hasta donde hoy la conocemos.

La vida social no es exclusiva de los seres humanos. Otros animales que nacen y se desarrollan en colectividades estructuradas -sociedades- adquieren, mantienen y defienden unas determinadas pautas de jerarquización y de conducta encaminadas a defender la supremacía y la supervivencia del grupo -como garantía de reproducción de la especie- sobre la de los propios individuos que las conforman. En tanto que la mayoría de esas especies se transmiten la información de una generación a otra, exclusivamente, a través de la vía genética, con sus consecuentes mutaciones y adaptaciones al medio, tales que les permitan subsistir y evolu-

cionar a través de los tiempos; en la especie humana, extremadamente compleja ontogenética y filogenéticamente, la transmisión de la información se realiza básicamente a través del aprendizaje, quedando la ingente riqueza informativa de los cromosomas relegada a la transmisión de lo puramente biológico.

Estas dos características, estructura social y aprendizaje, nos han permitido ocupar el techo de la evolución de la vida en La Tierra, a gran distancia del conseguido por cualquier otra especie. Pero simultáneamente a su función de desarrollo, también nos condicionan.

La estructura social implica funciones, reparto de las tareas (o del trabajo) y asunción de papeles (del poder, del capital, etc.) que no son repartidos, sino conseguidos y mantenidos. Con su funcionamiento se crea la cultura, la tradición... En determinados momentos de la vida de una sociedad, cuando ésta se hace muy compleja, aparecen unos órganos que facilitan y canalizan la vida del grupo: las instituciones. En principio representan un indudable avance para esa sociedad. Con el discurrir del tiempo también ellas mutan y evolucionan, adaptándose a las nuevas necesidades. Cuando quedan obsoletas, se resisten a desaparecer (Drudis, 1969, págs. 37 y ss.). Crean disfunciones, más o menos graves, y se convierten en rémoras que lejos de su finalidad original, entorpecen el progreso hasta que desaparecen en el tiempo.

Las instituciones, pues, mantienen una vida propia. Crean sus propias exigencias y tratan de hacerse necesarias. En ocasiones pierden, incluso, la referencia a la servidumbre social que las originó y actúan en contra de los intereses de amplios sectores de la población que las mantiene, valiéndose del privilegio que les otorgan el servir al mantenimiento del "orden" social: al poder en cualquiera de sus expresiones.

Desde este punto de vista las organizaciones carecen de ética y del sentido de la justicia. Crean su propia cultura interna y, sistemáticamente, emprenderán un proceso de aculturación -imposición de una cultura sobre otra- en la sociedad en la que están instaladas. En nuestro caso, la institución que se dedica en exclusiva a esta función de aculturizar a los diferentes grupos de un modo delegado, reconocido, legitimado, sistemático e intencional, es la Escuela. A ella le corresponde el papel -que en otro tiempo tuvieron otras instituciones, como la Iglesia- de "luchar" en contra de otras subculturas para imponer la cultura "oficial" que se expresa en los currícula. Contenidos, actitudes, valores y normas muy específicos, serán la información que ha de transmitir a todos los elementos de la población, para conseguir la pervivencia no sólo de la Sociedad sino de sí misma.

Decíamos antes que junto a la estructura social, como característica que nos había permitido llegar al techo evolutivo que disfrutamos, está el aprendizaje. Los seres humanos hemos creado innumerables instrumentos y herramientas que nos han posibilitado un desarrollo evolutivo único. Acaso el utensilio más eficaz ha

sido el lenguaje¹. Las nuevas generaciones, para incorporarse a la vida social con todas sus implicaciones, han de proveerse del uso extragenético de todos estos instrumentos, así como de su correcto funcionamiento. Eso exige a los nuevos vástagos una sorprendente, y única, capacidad de aprender que los aleja definitivamente de cualquier otra especie animal. Los aprendizajes que deberían hacer, serían puramente “naturales” si fuesen funcionales. Esto es, si los conocimientos que hubieran de adquirir fueran aquellos que el desarrollo de sus vidas en sociedad les va a exigir. Pero nuevamente entramos en contradicción. A los jóvenes no se les pedirá una competencia en nada que no sea la aceptación, y colaboración, con el Sistema social. Es lo que conocemos como *proceso de socialización*.

Aparecen dos problemas asociados con este punto. El primero: no todos los individuos tienen la misma capacidad de aprendizaje “puro”; de, simplemente, aprender. El segundo: los contenidos, actitudes, valores y normas objeto del aprendizaje, frecuentemente, adolecen de falta de funcionalidad (aplicabilidad de los contenidos hacia la vida) de quien los ha de aprehender y además, usualmente, entran en contradicción con su cultura de origen (actitudes, valores y normas, principalmente).

Es aquí donde se conjugan la estructura social y el aprendizaje. La Escuela y la aculturación; la Escuela y la eficacia (papeles). En definitiva, la orientación, selección y clasificación social. Y todo este proceso, sinérgicamente con otras instituciones, lo consigue la escuela a través, muy especialmente, de la evaluación junto con el resto de los demás componentes curriculares. Es pues, el momento de comenzar a hablar del objeto de nuestro problema antes planteado: la funcionalidad de la evaluación como instrumento reproductor en un subsistema, el escolar, dentro de un sistema más amplio: social, político y económico. Para ello diferenciamos cinco ámbitos o aspectos de la evaluación educativa:

- a) éticos;
- b) político-económicos;
- c) personales;
- d) sociales;
- e) técnicos.

1. ASPECTOS ÉTICOS DE LA EVALUACIÓN

La evaluación cumple una doble finalidad. Por un lado sirve como comprobación de estar en posesión de unos determinados criterios. Por otro, como accredi-

¹ Casi todas estas afirmaciones tienen como punto de partida y fundamento al propio Lev S. Vygotsky (1981, 1990, 1993, 1995); o a alguno de los autores que más profundamente han penetrado y desentrañado su inestimable pensamiento. Así: Wertsch (1981, 1988, 1993); Silvestri y Blanck (1993); Kozulin (1994); etc.

tación social, a través de los títulos académicos. Esta acreditación social lleva aparejada el reconocimiento socialmente legitimado para poder vivir por encima de las condiciones en las que lo hacen la mayoría de los demás miembros de la colectividad.

Desde el ángulo de la desigualdad social ante la escuela, la diferente asimilación de un mismo programa presenta pues generalmente un doble aspecto:

— Es, por una parte, una desigualdad actual de competencias reales o reconocidas (por el alumno, por sus familiares, por la escuela), desigualdad que puede como tal acarrear ciertas consecuencias independientemente de la carrera escolar ulterior. Así, saber o no saber leer correcta y rápidamente al término de la escolaridad primaria implica toda una serie de consecuencias inmediatas, por ejemplo en cuanto a la lectura en los ratos de ocio. En la medida en que la escolaridad ulterior no corrija las diferencias, las consecuencias se manifiestan también a más largo plazo, por ejemplo, en la vida de adulto.

— Es, por otra parte, una desigualdad *virtual* de competencias uno, cinco o diez años más tarde en la medida en que la desigualdad actual provoque distintos destinos escolares: el que no domine suficientemente la lectura, será orientado hacia especialidades en que la literatura o la lingüística sean componentes marginales de la enseñanza de la lengua materna o de las lenguas extranjeras, donde se aprenda a redactar o descifrar textos simples con fines esencialmente prácticos y durante pocos años. No saber leer bien a los doce años es pues un factor que excluye de un conjunto de enseñanzas que seguirán, por el contrario, los que lean bien. De este modo, la desigualdad del dominio de la lectura contiene en germen muchas otras desigualdades, algunas de las cuales se refieren a conocimientos totalmente ajenos a la lengua, por ejemplo las matemáticas. (Perrenoud, 1981, pág. 24).

En este mismo sentido habrían de considerarse las obras, publicaciones e investigaciones realizadas por Lerena, 1980; Apple, 1982; Popkewitz, 1987; Monedero, 1987; Fernández Enguita, 1988; Sarup, 1990; Baudelot y Establet, 1990; Giroux, 1990, etc. De tal modo que se cambia la herencia por consanguinidad (o de padres a hijos), por la herencia, “más justa”, expresada por la capacidad y dada por los méritos académicos (que deja de ser estimada como tal “herencia”, para convertirse en “conquista” personal del individuo). Se pasa así a la consagración de las diferencias. “Explicar la desigualdad ante la escuela consiste *en primer lugar* en mostrar cómo una definición *particular* de la cultura y de las normas escolares y un funcionamiento *particular* del sistema de enseñanza transforman las diferencias y desigualdades extraescolares de todo tipo en desigualdades reales de aprendizaje o de capital escolar. *El análisis de la fabricación de los juicios de excelencia sólo da cuenta de la última fase de la génesis de las desigualdades, fase en cuyo transcurso se hacen visibles gracias a la evaluación escolar*” (Perrenoud, 1990, pág. 263).

Estos análisis no evidencian la existencia simplista de una ética universal y única, basada en la igualdad. Antes al contrario, otros autores como Berne y Stiefel (1984) hacen que el tema se complique aún más distinguiendo dentro del concepto-valor de igualdad de oportunidades, entre lo que ellos consideran como igualdad horizontal (o igual tratamiento entre iguales) y su concepción de igualdad vertical (o apropiado y desigual tratamiento de desiguales).

Respecto de los criterios, cabría preguntarse “si el problema de fondo reside en la propia acreditación o en la naturaleza de los criterios de exigencia con relación a los cuales se acredita o no a los alumnos” (Coll, 1983, 15). Hemos de tener en consideración, de acuerdo con Perrenoud² (1990, 260) que los referidos criterios son creados “*por organizaciones que detentan el poder de evaluar las conductas y de construir una representación legítima que pasa por ser la realidad*”. Otro aspecto radica en si los criterios deben aplicarse a todos los alumnos sin diferenciación, o como defiende Eisner (1993) se deberían adaptar a las peculiaridades de cada sujeto.

A este respecto, algunos autores, en lugar de cuestionarse la validez ética de tales criterios, están más preocupados por encontrar la manera de administrar los mismos con carácter universal³, mejorando los aspectos puramente técnicos⁴: “Para poner a punto la práctica de la evaluación educativa hace falta más y mejor preparación, más presupuesto, más especialistas, mejores diseños e instrumentos para la recogida de datos, y un perfeccionamiento de los sistemas institucionales de evaluación. Aún más básica es la necesidad de clarificar las normas a usar por todas las partes implicadas por guiarse y comprobar su propio trabajo evaluador”.

²Más adelante afirma Perrenoud: “La fabricación de los juicios de excelencia y de las correspondientes jerarquías no conduce nunca, por tanto, a un puro «reflejo», a una simple «fotografía» de las desigualdades reales. Proporciona una representación selectiva, situada, fechada, dramatizada y, así, en parte *arbitraria*. Arbitraria, pero no inexplicable; en cada sistema de enseñanza, la fabricación de las jerarquías escolares tiene una razón de ser. Cumple determinadas funciones en el interior de la organización escolar, a veces, sin que sus agentes se den cuenta” (Pág. 262).

³Lafourcade (1977, pág. 32) llama la atención del profesorado, relativizando el valor de la evaluación, para lo cual invita a los docentes a tener en consideración:

- Que la evaluación es un medio y no un fin.
- Que la evaluación carece de técnicas y procedimientos infalibles.
- Que para asegurar categóricamente la efectividad de un proceso de evaluación hay que demostrarlo estadísticamente.

⁴En este sentido, hay autores que se refieren a la evaluación como un proceso en el que hay que ser especialmente cuidadosos para que los alumnos no engañen al profesor tratando de aparentar que saben más de lo que realmente conocen. Tal es el caso de Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1994, pág. 77) cuando afirman: “Terminaremos este capítulo con un resumen de las cautelas que es necesario guardar durante el proceso de evaluación para evitar que los alumnos «nos den gato por liebre» y nos hagan creer que comprenden lo que apenas tienen memorizado con alfileres”. Con esta filosofía, no resulta extraño encontrar estudios como el de Booth (1993) en el que se expresa la separación existente entre currículum, alumnos y evaluación como cosas distintas, cuando deberían estar todas ellas integradas.

(Stufflebeam, 1988, b, pág. 195). Sin tener en consideración que “la evaluación es una actividad esencialmente valorativo-estimativa que requiere, tanto en su enfoque como en su aplicación, rigurosidad ética y crítica social, dada la gran repercusión que una evaluación positiva tiene en la acción formativa y en la imagen de la institución” (Medina, 1995, pág. 147). Es decir, la evaluación educativa resulta determinante para las vidas de las personas. Razón por la que no sólo concierne a los políticos o evaluadores, en general, la crítica de tales criterios, sino a la totalidad de la sociedad, y de un modo más concreto, a los propios profesores que, a fin de cuentas, son los ejecutores de la misma. Los maestros habrán de asumir su responsabilidad indagando mejores formas de llevarla a cabo. Aunque sobre este aspecto del profesor como investigador, Stenhouse (1981, pág. 168) expresó cierto escepticismo, al no saber si los “evaluadores profesionales” permitirían finalmente a los docentes realizar tal cambio: “Lo que más me interesa aquí es expresar mi temor de que una excesiva atención a las dimensiones políticas de la evaluación y a la presentación de resultados en formas bien patentes y aceptables, pero con frecuencia oblicuas, puede llegar a hacer que la discusión de tales criterios constituya meramente parte de la conversación privada entre los evaluadores. Las cuestiones planteadas son demasiado importantes como para ser consideradas como puramente domésticas dentro de la economía evaluativa. Este reconocimiento de la evaluación como una economía doméstica, con sus límites, me lleva a mi planteamiento de la probabilidad de que la postura asumida por los evaluadores bloquee muy probablemente el progreso de una innovación basada en la investigación”.

Resulta, sin embargo, un tanto “chocante” que todo el mundo esté de acuerdo en la necesidad de evaluar al alumno⁵; sin embargo, cuando a quien se puede evaluar es al profesor, sí se levantan voces exigiendo criterios éticos, clarificación de fines, por qué, para qué y para quién se evalúa, etc., como una salvaguarda del derecho de aquellos. Así, Bolívar Botia (1992, pág. 80) afirma a este respecto, refiriéndose a la evaluación de los propios colegios: “Pero como sabemos, una evaluación no es neutral, todo conocimiento sobre el funcionamiento de un centro implica una relación de poder (Bates, 1988; Bates y otros, 1989; Godd, 1988), por lo que una «ética de la evaluación» (House, 1990, b) exige un plano contractual (acuerdo negociado) que respete la autonomía, imparcialidad e igualdad, lejos de instrumentalizar a las personas o instituciones que se evalúan. Además, más allá de la negociación, los profesores tienen derecho a saber para qué va a servir la evalua-

⁵ Según Fernández Pérez (1986, pág. 57) “el profesor «sabe» que dispone de un instrumento (quizá sería mejor «arma») para hacer valer su autoridad en última instancia, a través del papel delegado de juez que la sociedad, a través del sistema educativo vigente, ha adscrito al profesorado en general. Y esto el profesor lo «sabe» no sólo de forma consciente, sino que puede ser peculiarmente aguda su fuerza en casos en que se escapa a los estratos conscientes del análisis”. Sin embargo esto, no parece ser un buen tema para su discusión.

ción y por qué se realiza, pudiendo oponerse o rechazarla; al tiempo que tienen derecho a participar activamente en ella”. Da la sensación de que los únicos que no tienen “ningún” derecho en la evaluación son los alumnos. Incluso como afirma Wheeler (1979, pág. 297), ni en el caso siquiera de concederles la oportunidad de autoevaluarse, dejan de ser supervisados⁶.

López (1975)⁷, Rosenthal y Jacobson (1980)⁸, Sarup (1990)⁹, etc., han explicado de diferente manera cómo se produce la oposición de muchos alumnos a la cultura académica. En general, podemos afirmar que el papel del alumno resulta cada vez más difícil, lejos de lo que se pueda creer en la sociedad.

Desde nuestra perspectiva, la democratización de la evaluación, entendida como participación significativa de los evaluados en la interpretación y uso de los informes, es una necesidad, no sólo ética, sino de rentabilidad política si se quiere asegurar la viabilidad futura de un programa de innovación educativa. De lo con-

⁶“Es cierto que a través del proceso de concesiones mutuas de los métodos tradicionales del aula se permite a veces que sean los niños los que califiquen su propio trabajo o el de los otros. Pero, incluso entonces, el profesorado comprueba el trabajo. Esta situación se produce a causa de los roles de profesor y alumno. En un aspecto de su rol, al profesor se le considera como un juez; es asunto suyo señalar hasta qué punto ha habido un cambio de conducta, especialmente en el campo cognoscitivo. No se reconoce, sin embargo, que en el rol de alumno pueda ser éste quien valore su propio cambio educativo o el de sus compañeros, aunque ambos tipos de valoración son frecuentes fuera de la escuela”.

⁷“Las opiniones de todos los niños reflejan la existencia de una grave contradicción entre su mundo y la escuela, es decir, entre lo que son sus verdaderos intereses y los que le propone la institución. [...] aparecen claramente definidas dos actitudes muy distintas.

Las respuestas del grupo no fracasado reflejan una postura de aceptación ante todos los requerimientos de la escuela”. Y continúa afirmando que las respuestas del grupo fracasado están divorciadas de los oficiales. Este grupo posee otros valores más auténticos y espontáneos respecto a sus intereses (Pág. 23).

⁸“... el adolescente solicitado por otras fuerzas que las de la familia y las de la escuela [...] puede restringir sus ambiciones intelectuales y dejar los logros escolares con la finalidad de contestar al mundo del adulto o de oponerle una contracultura” (Pág. 48).

⁹“En esencia, Hargreaves afirma que el actual sistema de educación secundaria, principalmente a través del *currículum* oculto, destruye la dignidad de muchos alumnos hasta el punto de que sólo una pequeña proporción logra recuperarse. Los alumnos reaccionan generando medios alternativos para alcanzar dignidad y *status*. Crean una contracultura. En general, los docentes culpan de las prácticas de oposición en el aula al niño, al hogar o al ambiente social, explicaciones que distraen la atención del papel que la *escuela* puede desempeñar en el desarrollo de dichas prácticas. Eludiendo las críticas sobre sí mismos, los docentes favorecen sus intereses y evitan tener que analizar su propia actuación.

A menudo, la contracultura del alumnado no es sino un intento (vulnerable y de resultados inciertos) por recuperar la propia dignidad. Puede caracterizarse como una oposición creativa a la escuela. Como pone de manifiesto Willis en su trabajo *Aprendiendo a trabajar*, los alumnos varones suelen apoyarse en la cultura de la masculinidad para llevar a cabo una inversión de la distinción intelectual-manual desde la que actúan los profesores. Los *lads* asocian con la feminidad y lo afeminado el trabajo intelectual y todo lo que suene a teórico, es decir, justamente aquello que es necesario para triunfar en el medio escolar” (Págs. 202 y 203).

trario, cabe esperar la oposición de los evaluados a poder serlo y a seguir adelante los planes maquilladores de nuevas innovaciones curriculares impuestas por los gobiernos.

2. ASPECTOS POLÍTICO-ECONÓMICOS DE LA EVALUACIÓN

Cuando hablamos de los aspectos político-económicos, estamos haciendo referencia a las medidas legales de la evaluación. Es decir, que hubiésemos podido simplemente haber dicho aspectos legales, entendiendo que la obligada adaptación a esas normas jurídicas se puede tomar en dos sentidos diferentes: como garantía de que con su cumplimiento se está velando por la igualdad de todos a través de su generalización (igualdad horizontal); o como salvaguarda de privilegios de los grupos sociales con capacidad para legislar (igualdad vertical).

La pretendida igualdad horizontal que la imposición de un curriculum común pretende resulta una falacia, una auténtica quimera. Se trata de una trampa política tras la cual se esconden otros intereses ocultos, pero que desde luego no resuelven el problema, antes al contrario, lo agudizan:

Decir que los alumnos siguen la misma enseñanza o el mismo programa equivale en principio a designar una realidad familiar para todos los que viven en una sociedad fuertemente escolarizada. Basta con imaginar un inicio de curso: en un pasillo, 25 alumnos -ó 18, ó 43- esperan al maestro que, durante todo el año escolar, les tomará a su cargo para hacerles recorrer el programa de un curso, de una disciplina particular o del conjunto de las disciplinas. En el mismo edificio o en otras escuelas de la ciudad o del país, otras clases esperan a un maestro que les enseñará durante un año el mismo programa.

Si se reflexiona un poco sobre ello, uno se da cuenta de que el lenguaje utilizado es terriblemente ambiguo. ¿La misma enseñanza? No totalmente, sin duda, puesto que los grupos-clase se componen de alumnos diferentes confiados a maestros diferentes. Los alumnos difieren por su origen, sus adquisiciones anteriores, sus proyectos, su número, las relaciones que se establecen entre ellos. Los maestros difieren por su formación, su experiencia, su ideología, su concepción pedagógica, su personalidad. Las condiciones materiales y el entorno difieren de una clase a otra. ¿Cómo pretender entonces que todos los alumnos del 3^{er}. grado primario, por ejemplo, reciben la misma enseñanza? (Perrenoud, 1981, pág. 26).

Respecto a la igualdad vertical, se da incluso con las reformas curriculares de los llamados sistemas comprensivos. Como ejemplo, veamos las indagaciones realizadas por Sarup (pág. 195) para el Reino Unido:

En resumen, considero que el Estado está desarrollando nuevas formas de control. El sistema educativo experimenta actualmente un proceso de reestructuración que provoca

que la diferenciación entre grupos de alumnos tenga lugar a una edad temprana. La selección de una élite se está convirtiendo en la función primordial de la escuela. Existen objetivos diferentes según la *clase*. Ante unos pocos se abre la vía hacia las ocupaciones mejor retribuidas y de más prestigio a través de los niveles A; la mayoría queda relegada a la rama técnico-profesional, de la que se está haciendo cargo progresivamente la *Manpower Services Commission*. Este poderoso organismo está financiando el aumento de la oferta de cursos de formación técnica y profesional por parte de escuelas y autoridades locales (a través, por ejemplo, de la Iniciativa para la Educación Técnica y Profesional). Señalaré, por último, que, en la actualidad, ambas vías, la académica y la técnico-profesional, no se desarrollan en instituciones diferenciadas, pero siguen presentes *en el interior* de las escuelas comprensivas.

Todas estas injerencias gubernamentales en el ámbito de la evaluación educativa la realizan los estados -sea cual sea la ideología en la que se sustenten- con una doble finalidad. De un lado controlar el sistema educativo. De esta manera se vigila y mantiene el orden social establecido. De otro, hacerlo más eficaz. Esto es, minimizar los gastos a la vez que se aumenta su rendimiento, aunque esto se haga a base de establecer la competitividad¹⁰ como norma dentro del sistema y no tan sólo para los alumnos, como sucede ahora.

Desde la perspectiva de control del sistema se tratará de evaluar al sistema en sí mismo: programas, centros, profesores, alumnos... Los currícula los confecciona la propia Administración (Sarup, pág. 195). La principal tarea aquí será velar por su estricto cumplimiento (Torrance, 1993). Los centros deberán ser evaluados porque representan fuertes inversiones económicas de las que se habrá de obtener una máxima rentabilidad¹¹ (eficacia). Los alumnos serán valorados por los profesores con los criterios establecidos en los currícula¹². Los únicos elementos que

¹⁰ Según Tiana Ferrer (1994, pág. 90) sólo por decisión política se elegirán muestras de centros para ser evaluados y no fomentar la competencia entre los centros y entre los profesores; sin embargo resulta razonable pensar que con la evaluación, por un lado, y, por otro, "con el descenso de la natalidad, la oferta de centros educativos para los alumnos será mayor. De tal modo que dependiendo de los resultados de la evaluación de éstos, los padres podrán preferir a un centro sobre otro. De este modo, gracias a la demografía y a la evaluación, se vislumbra un futuro en el que se pasará de la competencia entre los alumnos a la competencia entre los centros" (Martín Gordillo, 1994, pág. 30).

¹¹ Según Gilly (1978, pág. 20), "para explicar el bajo rendimiento de la escuela primaria, podemos hacer referencia a tres órdenes de razones: razones que dependen de la escuela y de las condiciones pedagógicas, razones que dependen del niño y razones que dependen de su medio familiar".

¹² El profesorado todavía posee cotas de autonomía tanto en su intervención pedagógica como en la evaluación. Afirma Sancho Gil (1990, pág. 8): "Los profesores, además de realizar valoraciones de «sentido común» tienen un amplio campo, aunque específico, de evaluación educativa, que va desde la elección de libros de texto y los materiales y medios de enseñanza, hasta la calificación de alumnos, que es la tarea de evaluación por excelencia en nuestro Sistema Educativo, que representa una relativa cuota de poder para los profesores y una fuente de controversia permanente". Por su parte Cerdá,

podrían “escapar”, serían los propios docentes; pero a éstos también les ha llegado su hora para ser “controlados”¹³ (Bolívar Botia, pág. 80).

Respecto a la eficacia a la que aludíamos, se trata de introducir patrones ajenos a la educación -incluso contrarios-, trasladados de las ciencias y teorías económicas neomercantilistas e industriales (Fernández Pérez, 1986, pág. 51; Castillo Arredondo y Gento Palacios, 1995, pág. 25), al ámbito de la evaluación, como es el caso de los indicadores educativos. En ocasiones se trata de legitimar de algún modo este proceder. Así, no resultan extraños comentarios como el siguiente, en la boca, nada más y nada menos, del exdirector del nuevo Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) refiriéndose a las líneas de actuación que se proponía en este organismo: “En una situación de globalización de la economía y de la educación, cada día está adquiriendo mayor relevancia este tipo de estudios. Todos los sistemas educativos quieren saber qué pasa en su interior, cuál es su situación real, qué pueden ofrecer en comparación con otros” (Tiana Ferrer, 1994, pág. 90).

Sin embargo, como afirman Serrano et alius (pág. 23) refiriéndose a la evaluación en un tramo educativo intocable hasta hace bien poco: “A nivel universitario se plantea en estos momentos el tema de la evaluación institucional. Sin embargo, este interés reciente por la evaluación está más motivado por la necesidad de renovar el sistema de financiación, y disminuir una parte del déficit público, que por razones pedagógicas que guíen una mejora de la enseñanza superior”. En consecuencia, podríamos afirmar con Sarup (págs. 194 y 195) que el desarrollo de la evaluación responde a exigencias de rendimientos ajenas a los procesos educativos. Para ello hemos de tener en consideración que “la educación estatal está siendo reestructurada en beneficio del capital. Ello no significa afirmar que Estado y clase dominante sean realidades homogéneas”.

Moreno y Muñoz (1995, pág. 56) refiriéndose precisamente al poder de los profesores en las aulas, afirman: “Como es lógico, en la escuela este proceso está tradicionalmente desequilibrado, pero también existe un cierto contrapoder en el alumnado. Los docentes no ignoran esto y pretenden influir, actualizar su poder sobre los discentes, preferentemente, o sobre otros docentes, pero conocen igualmente que su poder no es absoluto y se encuentra ligado a complejos procesos de negociación y de evitación de conflictos. De hecho la principal preocupación de casi cualquier docente consiste en mantener *el orden* en su aula. [...] De hecho, los excesos de poder pueden ser severamente castigados y la evaluación representa el espacio históricamente reglado en el que se plasman más perentoriamente las relaciones de poder. No es otro el motivo de la corriente confusión entre el todo, la evaluación, y la parte, la calificación”.

¹³ De acuerdo con las manifestaciones de Tiana Ferrer (op. cit., pág. 91), en las que declara que la evaluación que se va a realizar no amenaza ni cuestiona las posiciones individuales, porque se dará publicidad de los resultados de tal centro o profesor. Como si el mero hecho de hablar de la publicidad de los datos, en lugar de su intimidad, no fuera en sí mismo una amenaza.

3. ASPECTOS PERSONALES DE LA EVALUACIÓN

Las contradicciones son frecuentes en el campo educativo, pero se amplifican en el de la evaluación educativa. Así, hoy en día, bien podríamos hablar de cierta hipocresía burguesa que trata de buscar “chivos expiatorios”, según los intereses del momento, sólo en algunos agentes sociales, no en todos. Juana María Sancho (1990), como muchos otros autores, responsabiliza a los docentes de ser los que hasta ahora han mantenido el sistema de la reproducción social¹⁴ -¿por qué no a los que detentan el poder económico, a los políticos, a los jueces, a las fuerzas de seguridad, a los medios de comunicación, etc., en fin, al propio Sistema?- y les propone “subirse” al carro de las innovaciones como manera de paliar semejante aberración, como si con ello, efectivamente se eliminara el problema. Sin embargo se encubre el otro motivo, el de la eficacia, disfrazándolo de “justicia” y de “calidad” educativas: “... si los profesores no sólo quieren cumplir con su función reproductora del Sistema, quieren aprender de su propia práctica y, además, quieren aportar elementos de reflexión para la comprensión y mejora de los sistemas de enseñanza, la evaluación del curriculum en el centro (con o sin ayuda de un asesor) puede constituir una fuente de reflexión para el profesorado que posibilite el aumento de su criterio profesional y la mejora de su práctica como individuos y como miembros de un equipo docente, a la vez de ayudar a situar las diferentes problemáticas implicadas en el ámbito de la educación institucional allí donde se generen” (Pág. 11). Sin embargo, esta misma autora reconoce que es el propio Sistema quien origina esta selección-clasificación¹⁵ de los individuos: “En la propia esencia del Sistema Educativo, en su faceta más clara de reproducción social, se encuentran la valoración y clasificación de las personas tras exámenes más o menos rigurosos y de muy distintos tipos, lo que les permite acceder o no a determinados ciclos del propio Sistema y a un tipo u otro de trabajo” (pág. 10).

Esta generosa situación de reparto gratuito de responsabilidades nos parece, cuando menos, falaz; en la que se les pide a los profesores -desde luego de manera muy barata- que mantengan una actitud positiva para la autoformación y continuo reciclaje, en lugar de preguntarse siquiera por qué necesitan tal formación y no responsabilizar a quienes, en su día, los acreditaron socialmente como tales, o a

¹⁴ La verdad es que no le faltan razones. Alonso, Gil y Martínez (1995) tienen realizadas algunas investigaciones sobre las ideas que sobre evaluación educativa poseen los profesores de Física y que ellos, ahora, tratan de generalizar al ámbito de las Ciencias. Con una ojeada a sus afirmaciones, nos daríamos cuenta de que muchos docentes aún están en la primera mitad del presente siglo en cuanto a concepciones acerca de la evaluación educativa.

¹⁵ Para Pérez Juste (1995, pág. 74): “De los resultados de tal tipo de evaluación, las *calificaciones*, se han seguido consecuencias de naturaleza *selectiva* para los estudiantes; con menos frecuencia se han utilizado con carácter *orientador* para su futuro o como elemento *facilitador* de su mejora o progreso presente”.

quienes tuvieron parte en la elaboración y desarrollo de los currícula conducentes a la obtención del título que los legitima en su ejercicio profesional. O, por último, a quienes pueden tomar, ahora, las decisiones y financiar una adecuada "formación permanente".

Esta posición, repito, crea cierta desorientación en el profesorado que no encuentra referentes respecto a los que intervenir. Para algunos profesores la evaluación es desagradable; para otros la base de su autoridad. Sus divergencias muestran formas profundamente distintas de entender la enseñanza. Sin embargo, estas polémicas se silencian en sus relaciones con el resto de la comunidad educativa. El profesorado trata de aparentar una seguridad sobre los procesos de evaluación que realmente no tiene (Martín Gordillo, 1994, pág. 23). Pero si agobiante puede ser para los profesores; imaginemos como la pueden vivir la mayoría de los alumnos. Saben que van a ser observados y evaluados¹⁶ por sus acciones y omisiones, por sus yerros y aciertos, por sus destrezas y torpezas, etc. y, si pudieran, harían suyas las palabras de Rosenthal y Jacobson (págs. 36 y 37) para describir donde transcurre una parte importante de sus vidas: "... en el campo escolar un mundo cerrado donde la situación vivida es angustiosa". No obstante se sigue evaluando entendiendo que viven esta situación de un modo "natural". A fin de cuentas, ya es historia aquel eslogan pedagógico de "la letra con sangre entra". Se ha cambiado el castigo directo, por el "ya verás...". Son muchos los estudios realizados recientemente a este respecto¹⁷.

¹⁶ Rosenthal y Jacobson (1980, pág. 69) describen como se va formando el conocido "efecto Pigmalión", también llamado "efecto Rosenthal" o "efecto halo" (las expectativas del profesor sobre el alumno son como profecías que se cumplen por sí mismas.): "... en el transcurso de las interacciones maestro y alumnos se produce furtivamente un juego de confirmación del juicio inicial y de reiteración de las expectativas. De aquí viene una actitud diferencial del enseñante con relación a los alumnos y comportamientos diferenciales según la percepción que tiene de cada uno de ellos". Fernández Pérez (op. cit., pág. 23) citando a Piéron, afirma: "uno de los perturbadores más claros de la objetividad en los exámenes tradicionales: el factor subjetivo del llamado «efecto halo» (especie de «prejuicio» global, es decir, pre-examen, pre-calificación ya asignada al individuo por parte del examinador en virtud de una actitud personal o juicio previo respecto del examinado)". Cardinet (1988, pág. 94) se refiere a este efecto en los siguientes términos: "De aquí resultan unas variaciones muy grandes de exigencia entre las clases, de las que los profesores no son conscientes. Como distribuyen sus notas de la misma manera en todas partes, independientemente del nivel efectivo de su clase, se ven involuntariamente llevados a sobreestimar a sus mejores alumnos y a menosvalorar a los más flojos". Marzano (1994) en sus hallazgos, ratifica la existencia del "efecto Pigmalión", según el cual los profesores se ven muy influidos por sus expectativas sobre los alumnos en la evaluación. A la misma conclusión llegan Altschuld y colaboradores (1993).

¹⁷ Destacamos la investigación realizada por Davis y Felknor (1994) sobre los problemas técnicos y personales que puede originar la evaluación: bajo rendimiento, ansiedad, desmotivación, etc. Para Martín Gordillo (op. cit., pág. 23): "Los alumnos perciben la evaluación con preocupación. De hecho tienden a verla como «verdicto» sobre sus capacidades y esfuerzo, con lo que manifiestan ante ella en unos casos miedo (cuando sospechan que tal «verdicto» les va a «condenar») o esperanza (cuando

En tal observatorio humano¹⁸ resulta relativamente fácil establecer diferencias, especialmente cuando nacen de la comparación de unos frente a otros. No importa que no sean relevantes, como afirma Perrenoud (1990, 262): “La evaluación escolar, cuando procede de manera sobre todo comparativa, corre siempre el riesgo de olvidar *todo aquello por lo que los alumnos se asemejan* para marcar diferencias acusadas que, desde un punto de vista antropológico, pueden parecer menores ante el trabajo de uniformidad cultural que lleva a cabo el sistema educativo”. Lo más sutil de todo este asunto -y por qué no, escalofriante- ha sido la introducción explícita de determinados elementos relevantes a tener en consideración en la evaluación educativa de los alumnos, sin que ni tan siquiera puedan ser observables: “Los nuevos currículos educativos han introducido las actitudes y los valores como un contenido de enseñanza junto a los conceptos y los procedimientos. Como tal contenido de enseñanza forman parte de todas las materias, no constituyen una asignatura separada, y van a ser evaluados de forma conjunta con los otros tipos de contenidos. Esa evaluación global se refleja finalmente en una calificación, por lo general un número o un término que lleva asociado un número” (Sarabia, 1994, pág. 189). Según este mismo autor¹⁹: “... las actitudes son constructos hipotéticos creados por los psicólogos sociales, por lo que no son directamente observables”. ¿Está preparado el profesorado, en general, para evaluar este aspecto, o se dejará llevar por el “efecto halo”? La verdad, creemos que acaso se evalúen

lo reciben como «premio» a sus cualidades). En todo caso suelen percibir como externo el origen de ese veredicto (lo dan los profesores) así como sus consecuencias (la reacción de los padres). De ahí que sus dudas respecto de la evaluación se planteen comúnmente sobre la objetividad y justicia con que son calificados”. López (1975, pág. 24) describe la situación en los siguientes términos: “para ser aceptado en la escuela, la primera regla de oro consiste en que el niño entregue a la entrada la capacidad de pensar, a unas personas muy sabias que allí hay y que lo van a hacer por él. De este modo, debe someter sus intereses a lo que los adultos, ajenos a su mundo, organizaron un día y que sus maestros le repiten para que pueda convertirse en «buen alumno». Todo esto se cumple gracias a que existe una completa escala de valoración: puntos, notas, premios, etc. Junto al aprendizaje queda también reglamentada su vida. Las relaciones sociales se anulan en una estructura competitiva. Lo que debe o no debe hacerse lo deciden otros”.

¹⁸Pozo (1994, pág. 67), refiriéndose a la evaluación del aprendizaje de hechos y de conceptos, afirma: “El concepto de «evaluación implícita» -por oposición a la evaluación explícita tradicional- hace referencia precisamente a la conveniencia de usar con frecuencia sistemas de evaluación que se hallen integrados en las actividades cotidianas del aula y que, por tanto, no sean percibidas por el alumno como actividades de evaluación”. Con lo cual, si pasa desapercibido el acto de evaluar, el alumno no tendrá “defensas” para salir airoso. La evaluación se puede convertir en una trampa continua.

¹⁹El mismo manifiesta la falta de validez de la evaluación de las actitudes cuando afirma: “En la escuela las actitudes pueden evaluarse principalmente a partir del comportamiento y atendiendo a las *respuestas de los individuos ante el mensaje persuasivo*; es decir, se trata de evaluar si los alumnos han aprendido las actitudes observando si manifiestan de hecho los comportamientos que se les pretendía enseñar. [...] Pero puede ocurrir que un comportamiento dado no se corresponda con la actitud que se podría inferir a partir de él” (pág. 191).

otras cosas que, en su parte positiva, correlacionarán con la pertenencia a determinada clase social y, en su parte negativa, con otras.

4. ASPECTOS SOCIALES DE LA EVALUACIÓN

Como venimos viendo hasta ahora, el Sistema se encarga de “crear” determinados valores que legitiman a unos individuos sobre otros. En palabras de César Coll (pág. 14): “... la naturaleza y el grado de exigencia que fijan los criterios es el fruto de una decisión previa. Quizás sea éste el punto en el que se manifiesta con mayor claridad la naturaleza intrínseca social de la educación y, consecuentemente, de las prácticas evaluativas; la elección de los criterios con relación a los cuales se compara el aprendizaje de los alumnos traduce, inevitablemente, un sistema de valores y, a través de él, unas opciones ideológicas y culturales más o menos coherentes y conscientes. Es una razón de peso para desconfiar de los planteamientos *exclusivamente* técnicos o psicológicos del proceso evaluativo, que descontextualizan la educación, situándola al margen del complejo entramado de factores sociales en el que tiene lugar”.

Aunque en realidad se diga que se valoran determinados aspectos en el ámbito educativo, las evaluaciones escolares resultan relativamente simplistas²⁰, al parecer las únicas medidas reales que se hacen no van más allá de lo que es relativamente fácil de cuantificar: “... en la práctica, lo que realmente parece importar a unos y a otros no es sino ese número o palabra mágicos colocados frente a la casilla de la matemática, el inglés o la historia. ¿Qué alumno es obligado a «repetir curso» por insociable, por incapaz de un pensamiento independiente o por reiterado quebrantador de la sinceridad? A la hora de la verdad, lo que nuestro sistema educativo mide, por desgracia, no va más allá de una memorización, más o menos verbal y habilidosamente expresada, de viejas informaciones” (Fernández Pérez, pág. 61).

También Apple y Jungck (1990, pág. 155) expresan esta misma opinión de la que responsabilizan a la sociedad, en general: “En la medida en que el control sobre los contenidos, la enseñanza y la evaluación sale de la órbita del aula, se hace cada vez más hincapié sólo en aquellos elementos de los estudios sociales, la lectura, la ciencia, etc. que pueden medirse fácilmente mediante pruebas estándar.

²⁰ Shoemaker y Lewin (1993) han creado unas estrategias tendentes a facilitar a los profesores la evaluación de los contenidos del currículum. Contenidos y evaluación resultan inseparables. Ambos aspectos los describen con la metáfora de las dos caras de una misma moneda. Del mismo modo, Stenhouse (op. cit, pág. 171) mostraba su rechazo a la separación entre el desarrollo curricular y la evaluación: “La evaluación debería, (...), guiar al desarrollo curricular e integrarse con él. Así quedaría destruida la distinción conceptual entre desarrollo y evaluación, manifestándose ambas como investigación”.

Los focos primarios de interés son el saber «qué» y, ocasionalmente, el saber «cómo» de bajo nivel. El resto es considerado cada vez más como intrascendente. Es malo, desde luego, lo que sucede, pero aún más lo es el hecho de que hasta el saber «qué» que se enseña se vuelve «más seguro», menos controvertido, menos crítico”.

El “plato fuerte” de la evaluación lo conforman otros aspectos que se valoran de manera acrítica, oculta e informal²¹, pero que sirven a la finalidad selectiva del Sistema. Martín Gordillo (pág. 26) refiriéndose a este mismo tema, afirma: “Así el darwinismo social (también pretendidamente «científico» desde premisas positivistas) tiene en el sistema educativo, especialmente a través de la evaluación, su instrumento principal de actuación. La escuela adopta la función de filtro de los individuos para la ulterior incorporación al proceso productivo”.

Para Rul Gargallo (1995, pág. 70) en la actualidad, la evaluación se realiza de una manera bastante pobre: “No obstante, acercarse a la prácticas evaluativas en el mundo de la educación es descubrir una realidad escindida; por una parte encontramos mediciones (denominadas evaluaciones) subsidiarias de una concepción evaluativa centrada en los «resultados» con las limitaciones del enfoque e interpretación positivistas, y por otra parte, prácticas valorativas centradas en los procesos que no van más allá de expresar visiones puramente subjetivas de lo que acontece”.

Sancho Gil, en su obra ya citada, también se refiere a este aspecto del Sistema: “... el tema de la evaluación es extremadamente complejo, no sólo porque existen diferentes formas de entenderla y abordarla, sino y sobre todo, porque una de las funciones del Sistema Educativo ha sido decidir qué individuos eran susceptibles de seguir una determinada vía de formación y esto ha propiciado una serie de concepciones sobre el proceso de enseñanza y ha generado unas determinadas formas de conceptualizar sus resultados” (pág. 11).

Para algunos autores como Perrenoud (1981, pág. 48), es la evaluación la que sin ningún género de dudas no sólo detecta y mantiene las desigualdades sociales, sino que las crea:

¿Es la evaluación, en tanto que tal, responsable de la desigualdad ante la misma enseñanza? Para resumir diré:

- 1.- Que la evaluación no es simplemente reveladora de la desigualdad, sino que participa en su génesis.
- 2.- Que lo hace directamente cuando subestima las competencias reconocidas de los alumnos de las clases desfavorecidas o sobreestima las competencias de los alumnos de

²¹ Airasian y Jones (1993) en su artículo titulado “The teacher as Applied Measurer: Realities of Classroom Measurement and Assessment”, señalan cómo la valoración informal es utilizada por los profesores para informar de las decisiones diarias de la clase y cómo estas valoraciones informales influyen en otros juicios y medidas formales.

las clases privilegiadas (desigualdad ante la evaluación en sentido estricto; ante la evaluación como instrumento de medida, en principio equitativo de las adquisiciones reales de los alumnos).

3.- Que a título de componente importante, omnipresente en el sistema de enseñanza tomado en su conjunto y en la organización pedagógica en el marco de una enseñanza colectiva, la evaluación participa en la génesis de las desigualdades de aprendizaje y éxito.

Los alumnos que no tienen éxito²², obviamente son los fracasados. El fracaso escolar se ha estudiado desde muy diversas perspectivas. Así las investigaciones y estudios realizados por Álvarez y colaboradores, 1979; Carabaña, 1983; Hernández Ruíz y Gómez Dacal, 1982; López, 1975; Lurçat, 1979; Martínez Muñiz, 1982; Pérez Serrano, 1981; Rodríguez Espinar, 1982; Samper, Samper y Soler, 1982; Monedero, 1996; etc.

Son muchos los autores que hacen un paralelismo entre el fracaso escolar y el social. Para Julio Carabaña²³ (pág. 29) las causas que lo producen no son el origen social²⁴, la socialización familiar, las diversas cualidades del sujeto, o determinadas prácticas pedagógicas, "... esto es apariencia, pues se sabe que las causas se encuentran propiamente más allá de lo que los individuos hacen, en una realidad que los controla, en una facticidad social que los determina, en último término, en la «sociedad» o en el «sistema»".

²² Para Stenhouse (op. cit., pág. 164) "El mejor modo de asegurar el «éxito» es mantener bajo el nivel de aspiración. Cualquier currículo ambicioso producirá éxitos y fracasos en toda institución que se lleve a cabo". Para Gilly (op. cit., pág. 19) "El éxito escolar del niño depende en mucho de cómo la escuela modele la personalidad del alumno". Es decir, de en qué grado esté dispuesto a socializarse; esto es, a expresar abierta y claramente la asunción del modelo humano preconizado por la escuela.

²³ El fracaso escolar está implícito en la normativa legal: "Pues tal y como está planteada la EGB desde la Ley, la introducción de la competitividad y la selección en ella es una tendencia inevitable. Al final de la EGB se premia a los adelantados con el paso al BUP, y se castiga a los retrasados limitándolos a la FP; pero; durante la EGB, se pretende que todos actúen como si no lo supieran. Aquí se trata sólo de señalar a los alumnos el camino más adecuado a sus capacidades, un camino, por así decirlo, que le es connatural. ¿Iba nadie a poner interés en forzar su naturaleza, estropeando la armonía entre el sistema escolar y sus capacidades? Pues resulta que sí; todos actúan como si, efectivamente, hubiera una salida mejor y otra peor, y los objetivos de la pedagogía se orientan a conseguir que el alumno domine los contenidos necesarios para poder pasar al BUP. Lo contrario es, precisamente, el «fracaso escolar»". Para este autor, "Hablar de fracaso escolar puede llevar a la aceptación *acrítica*, implícita, casi inconsciente, de la legitimidad de la competitividad y la selectividad en la EGB". Pág. 28.

²⁴ La introducción del contexto en la evaluación es una exigencia, no sólo ética, sino también técnica. Wiggins (1993) critica el sistema de evaluación centrado en exámenes. Para este autor, las dos claves asumidas del diseño tradicional de los exámenes, la separación en categorías de los conocimientos y la descontextualización de lo que se sabe, son falsas. Una interpretación competente de los datos requiere tanto del contexto como del juicio. No tiene sentido examinar para comprobar los conoci-

Para López (pág. 18), la psicología tiene también su parte de culpa con el pretexto de la ayuda que le brinda a los niños fracasados, “clasificándolos” según qué deficiencia. Para este autor: “El fracaso escolar es la primera situación en que el individuo se ve marginado de su vida social. Esta marginación es consecuencia de la discriminación ejercida sobre aquellos niños que no se ajustan al modelo que la sociedad impone, cuando lo considera apropiado. La constitución de grupos según el rendimiento escolar se ha justificado alegando la existencia de dificultades personales en aquellos individuos que no siguen los caminos, únicos y uniformes para todos, establecidos por la escuela”.

En definitiva, podemos afirmar que los resultados de la evaluación educativa son trasladados y aceptados por la sociedad, que los utiliza para legitimar el *status quo* de cada individuo²⁵.

5. ASPECTOS TÉCNICOS DE LA EVALUACIÓN

Después de cuanto llevamos dicho no resulta inconveniente afirmar que la evaluación, sirviendo a intereses a menudo ajenos al mundo educativo, se ha convertido en uno de los componentes del currículum más relevantes en la actualidad. Como afirma Martín Gordillo (pág. 28) con referencia a la LOGSE: “vuelve a quedar patente la preeminencia de la evaluación como elemento central en el currículo en el nuevo sistema educativo”. Los modelos técnicos de evaluación educativa se han ido desarrollando y perfeccionando tanto, especialmente en los Estados Unidos, que hoy podemos hablar de una teoría de la evaluación con naturaleza propia, al margen de los demás ámbitos de la educación. Pero cabría hacer un alto en este punto para reflexionar y preguntarnos en nombre de qué ha avanzado tanto esta “tecnología evaluativa”. Evidentemente la respuesta suele ser la misma: un

mientos como si fueran una respuesta invariable a un estímulo ambiguo. Zazzo (1978, pág. 13) afirma que “no es necesario ser un psicólogo eminente para admitir que los factores que intervienen en primer lugar en el éxito escolar son: la inteligencia, las condiciones pedagógicas y el medio sociocultural en el que vive el niño”. Más adelante, continúa: “La indigencia sociocultural del medio familiar frena el desarrollo intelectual del niño y su progreso escolar. Es el factor que, ante todo, debe retener nuestra atención, porque es el más gravoso de todos y porque prefigura y determina la desigualdad social (en la enseñanza secundaria, los niños nacidos en medios populares tienen una media de más de un año de retraso sobre sus compañeros de otros medios) y también porque podemos, debemos actuar en él. No es una fatalidad”. Worthen (1993, b) propone formas críticas y alternativas de evaluar, que introduzcan la valoración del contexto.

²⁵ Farré y Gol (1982, pág. 12) se refieren a esta aceptación social de los resultados de la evaluación educativa, en los siguientes términos: “La nota, socialmente, adquiere un valor absoluto para medir el valor del niño como persona. El niño que obtiene «buenas notas» es alabado; el que las tiene «malas» incluso es menospreciado. A menudo, en torno a la «nota», padres y maestros se asocian frente al niño que no responde a las exigencias escolares”.

servicio social. Pero tal vez lo que deberíamos de comenzar a hacer antes que seguir perfeccionando y desarrollando nuevos modelos, sea “humanizar la técnica para poder actuar más «con» las comunidades que «por» las comunidades” (Alfaro, 1990, pág. 66). Creemos, como afirma esta autora, que con la evaluación hemos conseguido, incluso, desfavorecer a la mayoría de los grupos humanos a los que declaramos querer ayudar: “Si alguna vez caemos en la equivocación de querer programar lo que no es programable y ponemos las personas al servicio de la técnica concreta de programar, es decir, acomodar las personas a nuestros esquemas teórico-técnicos y no al revés, la técnica al servicio de las personas, no estaremos más que reproduciendo lo que ocurre en tantos otros ámbitos de lo humano: la técnica en contra de los intereses de las comunidades”²⁶. Pensamos, con Perrenoud (1990, pág. 265), que todos los implicados en la educación somos corresponsables de esta lamentable situación: “La escuela está muy comprometida en la génesis de las conductas que somete a las normas de excelencia, porque, antes de evaluar, enseña”.

Habrá quien argumente en contra, aduciendo que sin la mencionada calidad técnica de la evaluación, se perderá toda referencia. No se tendrán orientaciones precisas acerca del rendimiento y los “niveles” educativos bajarán inexorablemente. Resulta curiosa la aceptación unánime de la palabra “nivel”, como explican Baudelot y Establet (1990) en su obra *El nivel educativo sube. Refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas*. En estos dos últimos siglos, ha sido utilizada socialmente siempre con fines, cuando menos, bastante conservadores²⁷. Siguiendo a estos autores, “la metáfora de la caída y la connotación desdeñosa gravitan desde hace dos siglos sobre la palabra. Para mantener es preciso medir y regularizar; la preocupación por el nivel toma cuerpo en la organización de un sistema burocrático de examen con el que acaba por confundirse” (Pág. 141). Sin embargo, no se ha experimentado un aumento de la

²⁶ Como afirma Perrenoud (1981, pág. 48): “No olvidemos que las diferencias culturales se transforman en factores de desigualdad social únicamente en función de determinados objetivos pedagógicos”. Sin embargo, este autor (1990, pág. 36) reconoce que los profesores en la evaluación no tienen presentes los objetivos: “Cuando evalúan, los maestros no se refieren a objetivos muy detallados; convierten de forma bastante intuitiva lo que han enseñado en pruebas, cuestiones para controles, pruebas escritas o preguntas orales. A menudo se trata de una rutina, tanto más económica cuanto que no obliga a reflexionar en lo que se está haciendo. El docente experimentado dispone, en su cabeza o en su archivo, de un repertorio de cuestiones o de ejercicios para escoger con gran celeridad”. Por su parte, Yen (1993) tiene realizado un trabajo de investigación sobre la independencia de los objetivos y sus repercusiones en la evaluación.

²⁷ Uno de los múltiples ejemplos que ponen estos autores (pág. 134) sobre el empleo del uso del “nivel”, es el análisis de las estadísticas del paro laboral que afectan principalmente a los jóvenes. “Afirmar que el nivel baja es encontrar un fundamento de derecho al orden de cosas; la justificación por el mérito llega muy a punto para fortalecer el poder de los viejos”.

validez²⁸ de estas pruebas cotidianas de evaluación en cuanto a la no discriminación de los individuos. A veces no tanto porque no exista una técnica, como por la falta de su correcta aplicación o por puro desconocimiento debido a una formación insuficiente (Pérez Juste, 1995)²⁹. Pero también, en la mayoría de las ocasiones, por la propia naturaleza de la población escolar a la que se evalúa³⁰.

Creo que habríamos de comenzar un proceso valiente, sin duda, mediante el que se trataran de transmitir nuevos valores a la educación, tales que nos permitieran desenmascarar todos los intereses no declarados, pero decisivamente influyentes, en la evaluación. Tal vez deberíamos ser un poco iconoclastas con la figura de los “evaluadores profesionales”, y tratar de cambiar la formación³¹ y el pensamien-

²⁸ Curiosamente es la sociedad, como ya hemos visto, la que confiere una “validez” a las evaluaciones de las que carecen. En este sentido Fernández Pérez (op. cit., pág. 46) asegura: “Para la sociedad se ha inaugurado la garantía de que el sistema educativo está evaluando lo que dice evaluar, es decir, que cuando la cartilla escolar o la libreta de calificaciones dice estar midiendo el civismo, la adaptación social, el interés o aplicación, la conducta o los conocimientos (idioma moderno, matemáticas, etc.), son realmente esos aspectos y no otros los que se miden”. Además este autor, refiriéndose a la falta de validez de las calificaciones asegura (págs. 28 a 30) que tampoco dos o más correctores se ponen de acuerdo en la calificación dada a un mismo examen. Por su parte, recientemente, Ruíz Primo (1993) ha estudiado el tema de la falta de “estabilidad” de las calificaciones. Este mismo tema es tratado igualmente por Serrano y colaboradores (1995, pág. 3): “La evaluación de alumnos es algo que todos los profesores tenemos que hacer de una forma o de otra. En los casos extremos de notas, o calificaciones, muy buenas o muy malas, posiblemente coincida más de un evaluador pero, por lo general, si un alumno es evaluado de la misma materia por profesores distintos seguramente obtendría calificaciones cuantitativamente distintas. Incluso dos evaluaciones distintas por el mismo profesor podrían dar resultados diferentes. ¿El alumno sabe más cuando lo evalúa un profesor u otro? La respuesta es obvia, las diferencias las produce el instrumento de evaluación o el propio evaluador. Es difícil determinar una solución al problema, pero hoy por hoy es lo que tenemos”. Sin embargo, Lafourcade (op. cit., pág. 41) afirma: “Que las mediciones que se obtengan de ciertas formas de conducta no tengan una fiabilidad perfecta, no significa que tales valores registrados carezcan de significación y que sobre ellos no se puedan realizar predicciones bastante posibles dentro de ciertos márgenes”.

²⁹ Según este autor, pág. 73, “los profesores consumen una parte significativa de su dedicación profesional en la evaluación, si bien, con frecuencia, no aprovechan el conocimiento técnico elaborado y los resultados de la investigación a la hora de diseñar su sistema evaluativo”.

³⁰ Perrenoud (1981, pág. 28) afirma: “Si estos grupos no están compuestos por igual proporción de alumnos de las diferentes clases sociales, sino que, por el contrario, unos acogen en su mayoría a alumnos de clases populares y los otros a alumnos de clases burguesas, el sistema de evaluación habrá incrementado la desigualdad social ante el mismo curriculum formal”.

³¹ Schafer (1993) en su artículo “Assessment Literacy for Teachers”, considera la necesidad de dotar de un mayor *estatus* cultural a los profesores. El artículo examina si los profesores necesitan o no asesoramiento, si hay cursillos de formación, qué cursos se deben realizar, qué temas deben cubrir y, sobre todo, qué está pasando con las calificaciones en los colegios y cuáles son sus principales necesidades formativas. Otra experiencia realizada con este mismo motivo de perfeccionamiento del profesorado es la relatada por Jametz (1994) sobre la creación en 1990 del California Assesment Collaborative. Por su parte, Impara y colaboradores (1993) han realizado una investigación en la que señalan la falta de una formación adecuada de los profesores para poner “calificaciones” a sus alumnos, además de dar

to de los profesores. Como propuso Stenhouse (pág. 170) cuando afirmaba que: “la existencia del evaluador implica la existencia del que desarrolla el currículo, otro papel sobre el cual me siento escéptico. Deseo argumentar contra la separación entre ambos papeles y en favor de una investigación integrada en el currículo”. El encargado de esa investigación es el propio profesor. Será a él, en cuanto profesional directamente involucrado en las tareas evaluativas, a quien corresponda “poner las cosas en su sitio” no dejándose utilizar por pretendidas teorías solucionadoras, a través de su propia reflexión y formación. Como afirma Ballester (1995, pág. 48): “Nosotros mismos no podemos evitar que cualquier intento por explicar para predecir, y predecir para explicar, en un terreno como éste, nos suene cuando menos a sospechoso y nos recorra un escalofrío al pensar en el éxito de una tal tarea, aunque se haga inicialmente con la mejor de las pretensiones. De ahí el recelo con el que acogemos, dentro ya de nuestra profesión, las soluciones caídas del cielo en forma de teorías psicopedagógicas que llegan con el marchamo de ser lo último y definitivo, lo mejor, lo que ahora está de moda, lo que se vende y lo que se lleva”.

En síntesis, concluimos el presente capítulo afirmando, de acuerdo con nuestros análisis anteriores, que la evaluación se introduce en los sistemas educativos como respuesta a exigencias sociopolíticas y económicas; pero no pedagógicas.

Esta afirmación nos lleva a plantearnos la siguiente cuestión: ¿son los profesores conscientes de su papel social cuando evalúan a los alumnos?

Si la respuesta es positiva, consideramos que los docentes tratarán de “innovar para la liberación”; la evaluación al servicio del evaluado. En caso de ser negativa, lo harán sólo para la “reproducción”.

A partir de aquí, se nos plantea otra duda: ¿coincide la Reforma de la enseñanza -LOGSE- con esta idea de “escuela innovadora para la liberación”?

Podremos responder afirmativamente sólo cuando -desde presupuestos éticos, legales, personales, sociales y técnicos- podamos afirmar que la evaluación educativa no se utiliza con fines seleccionadores y clasificatorios. Consecuentemente habrá diferencias significativas respecto a la escuela tradicional ordinaria.

Al contrario, la respuesta será negativa si no existen diferencias relevantes entre la finalidad y la forma en que es utilizada la evaluación -desde los mismos presupuestos anteriores- en la escuela ordinaria (anterior a la LOGSE) y la de la Reforma.

a conocer las opiniones que los profesores tienen acerca de la funcionalidad que los estudiantes otorgan a esas calificaciones, con la finalidad de mejorar tanto los procesos de enseñanza-aprendizaje, como los de la evaluación. Baker (1994) también ha estudiado los elementos básicos de lo que debería ser un programa de formación del profesorado en evaluación. Para Martín Gordillo (op. cit., pág. 32), con la aplicación de la LOGSE, los docentes deberán estar formados suficientemente, pues “los instrumentos de evaluación que los centros, las áreas y los profesores han de diseñar serán ahora necesariamente plurales. Registros de observación en el aula, revisión de trabajos y cuadernos, pruebas, protocolos para la autoevaluación... serán, entre otros muchos, los instrumentos que, en cada situación, pueden servir para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y, con ellos, de los diseños curriculares”.