

CAPÍTULO 3.

Evaluación: Concepto, tipología y objetivos

María Antonia Casanova*

EL CONCEPTO COMO BASE DE LA ESTRATEGIA DE ACTUACIÓN

Como ya quedó indicado en el capítulo 1 al hablar, en general, sobre la evolución del concepto de evaluación, éste se ha ido transformando y ha ido incorporando nuevos elementos a su definición según se ha profundizado en su sentido, sus aplicaciones y las virtualidades que ofrece en los diferentes ámbitos de aplicación, que también han quedado señalados.

Ciñéndonos a los procesos de enseñanza y aprendizaje y, más en concreto, a la evaluación de los aprendizajes que alcanza el alumnado, la concepción de la misma también ha variado con el paso del tiempo y el avance en las teorías de la psicología evolutiva y la psicología del aprendizaje.

Desde sus comienzos, la evaluación aparece influida por su procedencia del campo empresarial. Por eso, al igual que los empresarios miden cuantitativamente los resultados de su producción, en el campo educativo se pretendió medir el progreso del alumno cuantificando lo aprendido. Ello hace que se equipare a “medida” y que durante muchos años (demasiados, ya que en ocasiones llega hasta nuestros días) lo que se intente al evaluar es medir la cantidad de conocimientos dominados por los alumnos. Las cabezas bien llenas a las que aludía Montaigne han resultado objeto principal de la evaluación de aprendizajes. La aparición de los tests y las escalas graduadas a principios del presente siglo¹, absolutamente cuantificadas y automáticamente

* Casanova. M. A. (1998), *La evaluación educativa*, México, Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP-Muralla, (pp.67-102).

¹ Rice es el primer psicólogo que aplica una prueba formal para medir la ortografía de 30.000 escolares (1897-1898) y Thorndike elabora la primera escala graduada para “la escritura a mano de los niños” en 1909, que se publica en 1912. Siguió los tests y escalas de Courtis, Ayres, Hillegas, Buckingham y otros, sobre materias tales como aritmética, escritura, composición y ortografía. Paralelamente, en 1905 aparece la escala de inteligencia Binet-Simon, revisada en 1908 y 1911, con el concepto de edad mental (versión de 1908). Su adaptación a Estados Unidos data de 1916: Escala de inteligencia Stanford-Binet, cuya versión de Terman -que incorpora el concepto de cociente intelectual- es, la más aceptada y difundida.

aplicables, contribuyeron a dar carta de naturaleza a esta concepción evaluadora, Pedagogos prestigiados y con una absoluta profesionalidad y categoría educativa, adoptan durante largo tiempo este concepto, aun intentando claramente que su incidencia no resultara negativa para la formación de los niños o jóvenes, ya que el examen como única prueba y el número como expresión del resultado se prestan, sin duda, a numerosas arbitrariedades y a faltas de rigor en su aplicación; amparándose, además, en la aparente objetividad del número para encubrir su impropio modo de valorar. La cita que reproduzco a continuación, de Alejandro Galí (1934, 34 y 37), es expresiva de esta situación, en exceso generalizada: “Otros sistemas de control también equívocos, son las puntuaciones y los exámenes. En el primero de dichos sistemas se han hecho verdaderas filigranas de combinación y cálculo que tienen toda la apariencia de una determinación objetiva de conocimientos. *Nada más lejos de la realidad*. Hay que tener presente que la base de cálculo de las puntuaciones son las notas dadas por los maestros de una manera fundamentalmente arbitraria, no como pudiera suponerse por mala fe, sino por falta de elementos de referencia fidedignos. ¿Por qué una lección o un ejercicio vale siete puntos, y no ocho o seis; ¿Es que el maestro puede dar fe de un exacto y positivo trabajo de contraste improvisado en un instante? (...) En este siete o en este ocho que se quieren adjudicar con tanta sensatez y justicia influyen, a despecho de uno mismo, mil circunstancias de temperamento personal, variable a cada momento que pasa, y mil aspiraciones y tendencias latentes que atraen y repelen los puntos del mismo modo que el polo magnético la aguja imantada. (...) Los exámenes, aún más que las puntuaciones, pueden dar una errónea sensación de objetividad. De ellos se puede decir como de aquel famoso individuo que de no ser, borracho, jugador, pendenciero y holgazán, hubiera sido una excelente persona”. No obstante, téngase en cuenta que, a pesar de estas reflexiones, la obra de Galí se titula *La medida objetiva del trabajo escolar*. En la misma obra se observa claramente esa influencia empresarial trasvasada a la educación en algunas de sus expresiones: “El maestro puede decirse que no ha dado un paso en el deseo de precisar las ganancias de su negocio, tan apreciable al menos como el del comerciante” (1934, 29).

En fin, que la “evaluación” (término y concepto de aparición reciente en el campo de la pedagogía, pues los trabajos datan de este siglo, como antes ha quedado apuntado) ha sido interpretada como sinónimo de “medida” durante el más largo periodo de la historia pedagógica, y es en los tiempos actuales cuando está variando su concepción, en función de los avances que experimentan las ciencias humanas, las concepciones diferentes que se poseen en relación con la formación de la persona y con los modos peculiares que ésta tiene de aprender; evidentemente, por último y desde una óptica estrictamente educativa, con la intencionalidad clara de aprovechar al máximo la evaluación para optimizar los procesos educativos.

En la actualidad se hace patente una divergencia entre los conceptos de evaluación que se manejan a nivel teórico y la práctica real en las aulas. Creo que una buena parte de los profesionales que nos dedicamos a la educación estamos de acuerdo en la necesidad de incorporar a los procesos de enseñanza un modelo de evaluación cualitativo, que sea capaz de ofrecer datos enriquecedores acerca del desarrollo del alumnado y no sólo de los resultados que obtiene a través de medios no precisamente muy fiables, como más adelante comentaremos y que ya anticipaba Alejandro Galí. Como consecuencia, una evaluación que constituya un elemento curricular más y que ayude a mejorar todo tipo de aprendizajes. Esta postura se hace palpable en las obras de muchos autores que así lo ponen de manifiesto (Weiss, R.S. y Rein, M.: 1972; Parlett, M. y Hamilton, D.: 1976; Guba, E.G.: 1978, Fernández Pérez, M.: 1988; Rosales, C.: 1990; Santos Guerra, M.A.: 1993) y en el intercambio de opiniones y experiencias con numerosos profesores. No obstante, parecen existir dificultades importantes para llevar a la práctica ese modelo de evaluación, bien sean éstas por la exigencia de cambio de mentalidad que implican, por la presión que el modelo social ejerce sobre el educativo o por la necesidad de otras modificaciones estructurales y organizativas del sistema escolar que no se producen y que favorecerían su adecuada aplicación.

El problema de su incorporación al quehacer en el aula proviene, precisamente, de que no supone sólo adoptar un nuevo concepto de evaluación, estar de acuerdo con él en un plano meramente intelectual, sino

que implica cambiar las prácticas que se llevan a cabo en las aulas e invertir, en muchos casos, sus valores. Los alumnos estudian para aprobar. Los profesores enseñan para que sus alumnos superen las evaluaciones. Lo que tiene valor real en la enseñanza es lo que se evalúa; de lo contrario, nadie lo tiene en cuenta. Las familias se preocupan de la situación de aprendizaje de sus hijos cuando éstos reprobaban. En fin..., serían innumerables los ejemplos que avalan la importancia -erróneamente entendida- de la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje y cuyo sentido resultaría imprescindible modificar para que esa importancia le viniera dada por su contribución a la mejora de esos mismos procesos y de sus resultados, como consecuencia de una aplicación correcta y formativa. La evaluación es importante, pero no como elemento de poder o de mantenimiento de la disciplina, no como instrumento para la promoción u obtención de un título, no como exclusivo factor de comprobación de lo que se “aprende”, nunca como fin de la educación (que es lo que resulta ser en muchos casos para demasiados alumnos, profesores, padres o directivos). No se enseña para “aprobar”. Se enseña y se aprende para alcanzar una plena e integral formación como persona. Ya ese objetivo fundamental debe contribuir toda la organización del sistema educativo institucional. También debe hacerlo la *evaluación*, como elemento central de los procesos reales de enseñanza que ocurren cada día en la comunicación entre jóvenes y adultos y que, como comprobarnos antes en una somera enumeración de ejemplos comunes, llega a desfigurar las metas y el camino que en principio conforman el proceso educativo.

Las definiciones que ahora se manejan de evaluación son muy similares, pues, como antes decía, teóricamente existe una gran coincidencia acerca de su papel en la educación. No obstante, voy a formular el concepto de evaluación del que parto, porque es la base en la que nos apoyaremos para desarrollar, a continuación, su estrategia de aplicación, si bien especificando más adelante la diferente tipología evaluadora con la que es posible contar y que, según las situaciones, será más o menos útil.

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer

de información continua y significativa Para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente.

Como es evidente, en la misma definición ya estamos orientando la evaluación y su modo de desarrollo hacia los procesos y su funcionalidad formativa.

Si conceptualizáramos la evaluación de un modo más general y para cualquiera de las funciones que puede desempeñar en el campo educativo, se podría definir como una *obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada.*

En este segundo planteamiento, la evaluación aplicada puede ser puntual y sumativa, con el único objetivo de contrastar el conjunto de informaciones alcanzadas con los criterios referenciales de evaluación; es decir, con la finalidad de comprobar lo conseguido o su mayor o menor mérito ante lo que se pretendía en el proyecto inicial.

Así, vemos que el concepto de evaluación del que se parta condiciona el modelo de desarrollo de la misma, pues si su meta y su funcionalidad son eminentemente formativas, todos los pasos que se den para ponerla en práctica deben ser igualmente. Es decir, el planteamiento debe incidir en los fines que se pretenden e incorporar al proceso a todos los implicados en la realización o afectados por los resultados que puedan aparecer; las técnicas e instrumentos que se determinen y seleccionen o elaboren deben contribuir también a la mejora del proceso evaluado; el informe final y las decisiones que se tomen colaborarán a su positiva aceptación por parte de los destinatarios y éstos, del mismo modo serán todos los interesados e integrantes de las actividades o situaciones evaluadas. Por el contrario, si la finalidad de la evaluación es sumativa, tanto el planteamiento inicial como las técnicas e instrumentos utilizados deberán ser válidos y útiles para permitir valorar los productos o resultados que se evalúan.

Como el objeto de esta obra es realizar una propuesta para la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizajes la definición que mejor se ajusta a nuestro propósito es la primera, que no se opone a la segunda, pero sí matiza y se atiene a la peculiaridad de evaluación que vamos a desarrollar. Por lo tanto, sirva esta observación para dejar claro que, de ahora en adelante -siempre que no se especifique nada en contra-, el modelo de evaluación al que nos referiremos es fundamentalmente cualitativo y formativo, que es el que consideramos válido y adecuado para evaluar los procesos de formación humana y de cualquier situación en la que lo humano sea prioritario. Es el modelo que ofrece mayor riqueza de datos útiles para comprender en toda su amplitud y profundidad el proceder de las personas y que permite, por lo tanto, la posibilidad de intervenir y perfeccionar su desenvolvimiento o actuación. En este sentido comenta Stufflebeam: “El propósito más importante de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar...” (Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J.: 1987, 175), afirmación que comparto por entero.

Esta aplicación de la evaluación para la mejora de procesos debe contribuir, por otra parte, al cambio de imagen que, en general, se tiene de la evaluación y de los fines que persigue. Me explico: con los conceptos de evaluación manejados habitualmente, que han incidido sobre todo en la comprobación de resultados para su calificación posterior -positiva/negativa, aprobado/reprobado, admitido/rechazado...-, la interpretación que se viene haciendo de sus funciones se limitan a entenderla como instrumento sancionador o como arma de poder para quien evalúa. Esto conduce, lógicamente, a que cuando se propone llevar a cabo la evaluación de los centros educativos o del profesorado -por citar un ejemplo-, éstos presenten serios reparos a la misma y muestren gran reticencia para prestarse a la actuación evaluadora. ¿Por qué? Porque no se hace patente su utilidad ni sus aspectos positivos o favorecedores de una mejora palpable para la profesionalidad de los evaluados, sino que solamente se percibe su carga controladora, sancionadora, etc.

Por otro lado, también es cierto que cuando evaluamos solemos hacerlo para detectar lo negativo -errores de aprendizaje, fallos de funcionamiento, etc.- y, en general, destacamos escasamente lo positivo. Creo que ambos

aspectos tienen importancia como para ser evaluados y puestos de manifiesto. Pero, en el momento de informar acerca de los resultados de una evaluación o de la evolución de un proceso continuo de valoración, habría que comenzar dando especial relieve a todo lo que se ha evaluado muy positivamente o, más en concreto, a los aprendizajes que los alumnos han alcanzado de modo definitivo, con seguridad en su utilización, etc., procedimiento que, por una parte, posee un fuerte ingrediente motivador para que el estudiante siga trabajando y que, por otra, ofrece pautas al profesor de lo que resulta interesante para sus alumnos y, por tanto, del camino por el que puede/debe continuar su programación. No obstante, también es imprescindible detectar los errores de aprendizaje de cada alumno para poder subsanarlos de modo inmediato, sin esperar a efectuar un “control”, “examen”... (llámese como se quiera), al cabo de un mes, cuando pocas o ninguna solución eficaz tiene ya el remedio que quiera aplicarse.

Pero si estamos empeñados en que cambie (para mejor) la imagen y el sentido de la evaluación, la clave está en:

- a) Detectar el error de aprendizaje en el momento en que se produce, de manera que surta efectos para la aclaración de determinadas cuestiones no comprendidas adecuadamente y el alumno pueda continuar avanzando en su formación sin rémoras por conceptos mal adquiridos, procedimientos no utilizados o actitudes negativas en el grupo o frente al trabajo.
- b) En consecuencia, ese error detectado no tiene efectos sancionadores, puesto que de él no se deriva una “calificación” negativa, cosa que sí ocurriría si se comprobara en un examen. El error, en este último supuesto, no sería ya una llamada de atención para superar una disfunción de aprendizaje, sino que se convertiría en un elemento para emitir un juicio negativo de ese alumno en relación con los objetivos pretendidos.

Si hacemos alusión a la autoevaluación de la práctica docente -por ampliar el argumento anterior-, hay que insistir en la necesidad de evaluar lo positivo por delante de lo negativo. Un ejemplo: si durante el desarrollo de una unidad didáctica se detecta que ciertas actividades no son bien aceptadas por

el alumnado, el único dato que nos aporta esta valoración es que debemos cambiarlas; pero nunca nos dice en qué dirección o con qué modificaciones. Si evaluamos el desarrollo de la unidad y comprobamos procesualmente qué tipos de actividades resultan más interesantes, más eficaces para alcanzar determinados objetivos, etc., sí obtenemos datos claros y precisos para saber cuál es la vía más eficaz para nuestro trabajo posterior; por dónde debemos encauzar la programación para llegar a los resultados previstos.

En definitiva, el *cambio de imagen* de la evaluación deber ser la consecuencia de su *cambio real de contenido y funcionalidad* con la que se aplica. Si se logra modificar el concepto y los efectos que la evaluación ha venido teniendo hasta tiempos tan recientes como hasta ahora mismo -en demasiados casos-, ésta debería no sólo generalizarse en los centros en un plazo de tiempo razonable, sino que debería incluso ser exigida. Y por lo que afecta a los procesos de aprendizaje, tendría que ser aceptada favorablemente por el alumnado, al convertirse en un elemento curricular más -y muy importante- que, de forma evidente, contribuyera a su mejor formación y desarrollo, y en la que, además, muchos alumnos intervinieran -fueran tenidos en cuenta- para decidir la valoración final de lo que han alcanzado.

En cualquiera de los casos que hemos comentado y en las dos definiciones que proponemos -según su aplicación más o menos general-, queda claro que todo proceso evaluador debe seguir unas fases que lo caracterizan y, sin las cuales, no se puede hablar de evaluación en sentido estricto. Estas fases se concretan en:

- a) Recopilación de datos con rigor y sistematicidad.
- b) Análisis de la información obtenida.
- c) Formulación de conclusiones.
- d) Establecimiento de un juicio de valor acerca del objeto evaluado.
- e) Adopción de medidas para continuar la actuación correctamente.

Estos pasos tendrán una duración mayor o menor en función del objeto evaluado y de las metas que se hayan propuesto para la evaluación: si se evalúa el funcionamiento de un departamento didáctico, será preciso, al menos,

un plazo de tres meses para observar su proceso de desarrollo y los resultados que se van consiguiendo. Pero si se trata de evaluar el proceso de aprendizaje de un alumno o alumna, estos pasos pueden darse durante un periodo de clase. Un ejemplo: el profesor observa la realización de determinadas actividades por parte de un alumno; detecta si las realiza correcta o incorrectamente y, de acuerdo con el análisis hecho y el juicio de valor que se ha formado, refuerza o amplía esas actividades o da alguna explicación complementaria y cambia las actividades por otras más sencillas. En ambas situaciones puede darse estrictamente el proceso evaluador enumerado en fases, pero en cada una presenta características diferentes, pues muy diferentes son las realidades de los hechos educativos.

Aunque parece razonable el anterior planteamiento, que siempre supone llegar a una valoración del objeto evaluado, entre las tendencias evaluadoras existentes a nivel internacional encontramos a los denominados “descriptores”, que establecen el papel de la evaluación en una descripción o enumeración de los hechos tal y como se producen; abogan porque ésta resulte lo más amplia, profunda y enriquecedora posible, pero limitan su función a exponer lo observado o, simplemente, los datos obtenidos por cualquiera de las técnicas seleccionadas para llegar a ellos. Es una postura que, desde mi punto de vista, identifica evaluación con investigación, y en la cual se pierde la peculiaridad de cada una de estas dos actuaciones. En la figura 5 presento un paralelismo entre ambos procesos, donde se comprueban los ámbitos que resultan comunes y los que son diferenciadores. Lo característico de la investigación es partir de una hipótesis de trabajo que, mediante el estudio posterior, se ratifica o se desestima; por lo tanto, su función finaliza (al menos, teóricamente) con un informe descriptivo en el que se da cuenta del proceso realizado y de las conclusiones obtenidas. La evaluación, por su parte, no arranca de una hipótesis previa, sino de la decisión de evaluar unos determinados objetos, procesos, situaciones, etc., sigue un camino similar y paralelo al de la investigación y no finaliza hasta valorar lo evaluado y proponer o tomar las medidas necesarias para corregir o reforzar la línea de actuación evaluada. Por lo tanto, coinciden en las fases intermedias y se diferencian en el comienzo y final del trabajo. Éste es el motivo de que, según los objetivos que se

pretendan, sea necesario plantear una investigación o una evaluación para cada situación o problemática específica que se presente en la educación: la propiedad de aplicar una u otra estará en función de la utilidad que preste para su resolución más adecuada.

FIGURA 5
Investigación y Evaluación

<i>Fases de la investigación:</i>	<i>Fases de la evaluación</i>
Definición del problema	La misma
Planteamiento de la hipótesis	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXX
Planificación: diseño, técnicas, instrumentos, tiempos, agentes, destinatarios	La misma
Ejecución: recopilación, análisis y tratamiento de los datos	La misma
Informe: descripción y conclusiones	La misma
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXX	Valoración del objeto evaluado
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXX	Toma de decisiones

Popham, W.J. (1980, 20-22) establece las diferencias entre investigación y evaluación educativas, fundamentalmente, en tres cuestiones:

- *Definición del problema:* “Los investigadores quieren sacar conclusiones. A los evaluadores les interesan más las decisiones. (...) Quizá en el mundo real no se encuentren nunca estas diferencias de un modo tan marcado como el que aquí se presenta. Difícilmente puede haber un investigador básico que desdeñe una información que se pueda utilizar para tomar decisiones. Y, asimismo, será raro encontrar un evaluador

que no esté interesado en entender un fenómeno por el mismo hecho de entenderlo. Lo que sucede es que los investigadores tienden a enfocar sus trabajos con vistas a derivar conclusiones, y los evaluadores tratan de plantearse los temas con vistas a posibilitar mejores decisiones”.

- *Posibilidad de generalizar los resultados*: “Un resultado ideal para una investigación, serían aquellos descubrimientos que pudiesen ser generalizados a una amplia variedad de situaciones comparables. (...) La evaluación, por el contrario, se centra en un fenómeno educativo en particular. No se pretende generalizar los resultados a otras situaciones. El interés se centra en esta situación y en las decisiones a tomar sobre ella”.
- *Papel de la valoración en la investigación*: “El evaluador está obligado a valorar un fenómeno educativo para poder tomar decisiones. Los investigadores, por su parte, buscan la verdad científica sin ningún deseo de incorporar estimaciones de valor a sus hallazgos”.

La evolución del concepto de evaluación que comentamos en el primer capítulo se corresponde, efectivamente, con esta funcionalidad que ofrece la evaluación para tomar decisiones y, por ello, para mejorar los procesos y/o los resultados de las situaciones valoradas.

Esta posición de intento identificador entre investigación y evaluación se da cuando se aborda el estudio de los sistemas educativos o de las instituciones escolares. Resulta prácticamente inviable cuando aplicamos el término/concepto evaluación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que si no se llega a determinar el modo y el grado de aprendizaje del alumnado no es posible hacerle progresar en su formación. El profesor investiga, evalúa y decide el camino que debe seguir en cada momento de modo continuado, en interacción permanente con sus alumnos. El alumno se forma, igualmente, mediante la autoevaluación de su propio trabajo, que le ofrece datos para elegir la vía más idónea por la cual continuar en su estudio para alcanzar la meta prevista (Lofficier, A.: 1994).

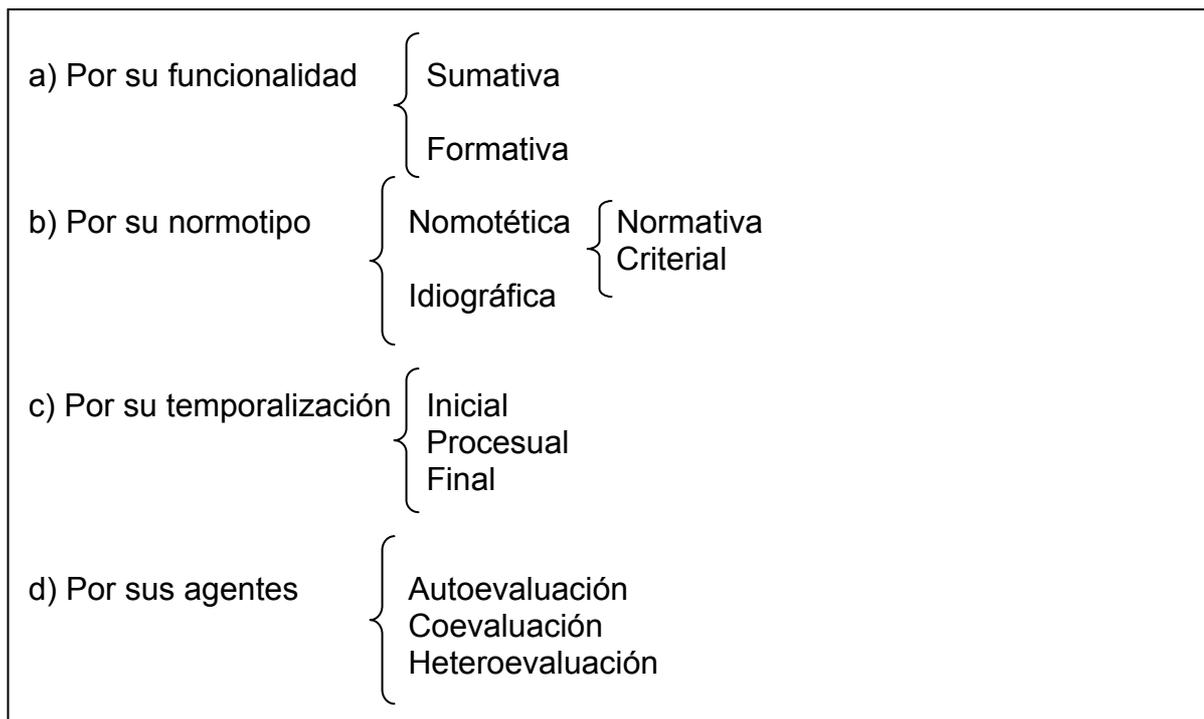
TIPOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN

Por clarificar la terminología y conceptos que ésta lleva implícitos, y que van a aparecer constantemente a lo largo de las páginas siguientes, en la figura 6 presentamos una tipología de la evaluación que creemos útil metodológicamente para situarnos en este campo y para mostrar las diferentes posibilidades con las cuales podemos aplicar la evaluación y las virtualidades que se obtendrán con ellas.

Comentamos a continuación, con cierto detenimiento, cada uno de los tipos que aparecen en la figura citada.

La evaluación según su funcionalidad

Las funciones que se asignan o se pueden asignar a la evaluación son diversas. Algunos autores distinguen un buen número de finalidades que es posible alcanzar mediante su aplicación, y de acuerdo con ellas determinan para la evaluación funciones tales como la predictiva, de regulación, formativa, prospectiva, de control de calidad, descriptiva, de verificación, de desarrollo, etc. (De Ketele, J.M. y Roegiers, X.: 1994, 121-126). Efectivamente, es relativamente fácil hacer diferenciaciones sutiles entre unas funciones y otras, según la finalidad principal que se pretenda conseguir, y realizar clasificaciones amplias. No obstante, aquí nos vamos a centrar solamente en las dos funciones principales de la evaluación la sumativa y la formativa, descritas en su momento por Scriven, M.S. (1967), por considerar que las otras distinciones que se hacen resultan, en definitiva, aplicaciones concretas de una de estas dos.



No obstante, cabe aclarar, incluso, que en las aplicaciones prácticas de las dos funciones que abordamos a la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se dan interferencias entre ambas, pues es realmente difícil separar las actuaciones en la vida de modo estricto, para saber y distinguir netamente cuándo estamos persiguiendo una finalidad u otra. Casi siempre se intentan y/o alcanzan varias finalidades conjuntamente, con lo cual se están cumpliendo varias funciones de forma simultánea. Nos hallamos inmersos, como dice House, R. (1992, 46), en un “espíritu de ecumenismo metodológico”, y algo parecido está ocurriendo cuando intentamos encuadrar la evaluación en una sola tipología, especialmente en su fase de aplicación práctica. Conviene, a pesar de ello, hacer la distinción clara entre las dos funciones, porque hay situaciones en las que se aplican en su sentido más estricto y con todas las consecuencias que en todas las fases tiene cada una de ellas, por un lado, y porque la elección de una u otra para aplicar en la enseñanza es determinante de todo el proceso interno de funcionamiento que se organice en las aulas.

Función sumativa de la evaluación

La funcionalidad sumativa de la evaluación resulta apropiada para la valoración de productos o procesos que se consideran terminados, con realizaciones o consecuciones concretas y valorables. Su finalidad es determinar el valor de ese producto final (sea un objeto o un grado de aprendizaje), decidir si el resultado es positivo o negativo, si es válido para lo que se ha hecho o resulta inútil y hay que desecharlo. No se pretende mejorar nada con esta evaluación de forma inmediata -en sentido estricto, ya no es posible-, sino valorar definitivamente². Se aplica en un momento concreto, final, cuando es preciso tomar una decisión en algún sentido.

Como ejemplos de las aplicaciones que se hacen habitualmente de esta función evaluadora en los centros docentes tenemos:

- a) La selección de libros de texto: El profesorado los examina, comprueba hasta qué punto se ajustan a su programación, valora si le resultará útil para su trabajo y el de sus alumnos..., y toma la decisión de comprarlo o desestimarlos. Se realiza la evaluación de un producto ya acabado, sin posibilidades de modificación inmediata, se lleva a cabo en un plazo corto de tiempo, en un momento concreto; se valora positiva o negativamente y se toma la decisión oportuna.
- b) La titulación del alumnado al finalizar una etapa educativa: Después de un número de años determinado en los que se han marcado unos objetivos de aprendizaje para los alumnos y alumnas de la etapa educativa que conduce a un título escolar -y que pueden/deben haber transcurrido con una evaluación formativa y permanente de sus aprendizajes- se valora si se han alcanzado convenientemente por parte de cada estudiante y, en función de los logros obtenidos, se decide si posee el nivel suficiente para el título o no. En estos momentos ya no es posible seguir realizando actuaciones de formación para la continuación adecuada del aprendizaje: hay que tomar una decisión sobre lo conseguido y el grado de formación alcanzado hasta ahí.

² Con estas evaluaciones es posible tomar medidas de mejora, pero a largo plazo.

La evaluación sumativa aplicada a la valoración de logros por parte de las personas tiene exponentes claros, también, en los exámenes de una “oposición”, o en la prueba de selectividad para acceder a la Universidad, por citar otros ejemplos. Son numerosas las ocasiones en que se aplica, aunque no sea de forma tan absolutamente estricta.

Como puede comprobarse, no es la evaluación adecuada para aplicar al desarrollo de procesos, sino que es la apropiada para la valoración de resultados finales. No obstante, la fórmula del examen como medio prácticamente único de evaluación, se parece bastante a la aplicación procesual de varias valoraciones sumativas a lo largo de un curso (evaluación continua = exámenes continuos), lo cual es un error educativo grave que nos ha llevado y nos mantiene en la concepción de la evaluación como instrumento comprobador, sancionador y de poder. Dado que el aprendizaje nunca es una simple acumulación de datos, hábitos, destrezas, etc., sino la construcción autoalimentadora de una inteligencia crítica y creadora que supone, en todos los casos, una progresiva modificación de conductas, la evaluación sumativa - frente a la continua y formativa- sólo registraría la fragmentación artificial y nefasta de un continuo; es como querer evaluar la calidad de las aguas de una corriente deteniendo el río cada cien metros. Los aprendizajes no se suman unos a otros: se reorganizan unos con otros, se apoyan, reestructuran el saber y el hacer del sujeto, conforman el ser que es cuando ha aprendido a serlo. Un proceso no se debe evaluar como si estuviera compuesto de apartados estancos. Es un continuo y hay que adecuar la evaluación a sus características, nunca a la inversa por el simple hecho de que resulta más fácil o es una rutina que se aplica automáticamente y se acepta socialmente sin reflexión alguna. Se puede entender que personas ajenas a la educación asuman el examen puntual como único medio de comprobar el aprendizaje, pero no es admisible en un profesional de la educación que, como tal, tiene la obligación de dominar su profesión y poner al servicio de ella todos sus conocimientos.

Por estas razones, la evaluación sumativa no va a centrar especialmente nuestra atención a lo largo de la obra, aunque se deberá tener en cuenta para

aplicar en los momentos señalados como finales de etapa o en otras situaciones de evaluación en que resulte apropiada por sus virtualidades.

Función formativa de la evaluación

La evaluación con funcionalidad formativa se utiliza en la valoración de procesos (de funcionamiento general, de enseñanza, de aprendizaje...) y supone, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata. Su finalidad, consecuentemente y como indica su propia denominación, es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa.

Este planteamiento implica que hay que realizar la evaluación a lo largo del proceso, de forma paralela y simultánea a la actividad que se lleva a cabo y que se está valorando -nunca situada exclusivamente al final, como mera comprobación de resultados-. Así, en concreto, teniendo datos y valoraciones permanentes acerca de los aprendizajes que va realizando el alumno y su modo particular de hacerlo (ritmo, estilo, inconvenientes, etc.), en el momento en que surge una disfunción o especial dificultad es posible poner los medios didácticos adecuados para que pueda superarla sin inconvenientes mayores. Del mismo modo, es fácil detectar los tipos de actividades o situaciones educativas que favorecen su aprendizaje, para potenciarlas con ese alumno y favorecer, así, su formación más idónea. Como sus efectos son permanentes, puesto que las decisiones se toman también de forma continua, permite una acción reguladora entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje, de manera que no sea exclusivamente el alumno el que deba adaptarse al sistema educativo que se le impone, sino que también ese sistema educativo se adecue a las personas que atiende y por las cuales tiene sentido, y éstas desarrollen así sus capacidades totales al máximo. Dicho de otro modo: mientras que la evaluación sumativa debe asegurar que el producto evaluado responde a las características del sistema, la evaluación formativa debe garantizar que los medios de ese sistema son adecuados a las características de los implicados en el proceso evaluado (figura 7). La función reguladora que toda evaluación posee se pone aquí de manifiesto en sentido inverso: en el primer caso, es la persona la que debe ajustarse al sistema, y en el segundo es

el sistema el que debe adaptarse a la persona. Esta meta última será muy difícil de alcanzar si se continúa utilizando la evaluación únicamente como comprobación o como obstáculo que hay que superar, y no se aplica para contribuir a la mejora de los propios procesos educativos: la enseñanza del profesor y el aprendizaje del alumno.

Evaluación formativa	Evaluación sumativa
Es aplicable a la evaluación de procesos.	Es aplicable a la evaluación de productos terminados.
Se debe incorporar al mismo proceso de funcionamiento como un elemento integrante del mismo.	Se sitúa puntualmente al final de un proceso, cuando éste se considera acabado.
Su finalidad es la mejora del proceso evaluado.	Su finalidad es determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos previstos y valorar positiva o negativamente el producto evaluado.
Permite tomar medidas de carácter inmediato.	Permite tomar medidas a medio y largo plazo.

Este *ajuste* de procesos puede darse por un rasgo importante que interviene en la misma definición de evaluación formativa: su carácter de continuidad. Es decir, la evaluación formativa debe ser continua para poder llevar a cabo su función. Un esquema de su posible aplicación parece en la figura 8. Como se ve, supone una reflexión constante sobre el quehacer docente, planteándose siempre cómo se está produciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje, si va funcionando como estaba previsto, si es necesario modificar las propuestas -total o parcialmente- o si es positivo continuar como se previó, etc.

Allal, Cardinet y Perrenoud (1979, 132), refiriéndose a la evaluación formativa aplicada a los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado, señalan tres características que la distinguen:

- “La recogida de datos concernientes al progreso y las dificultades de aprendizaje encontradas por los alumnos.

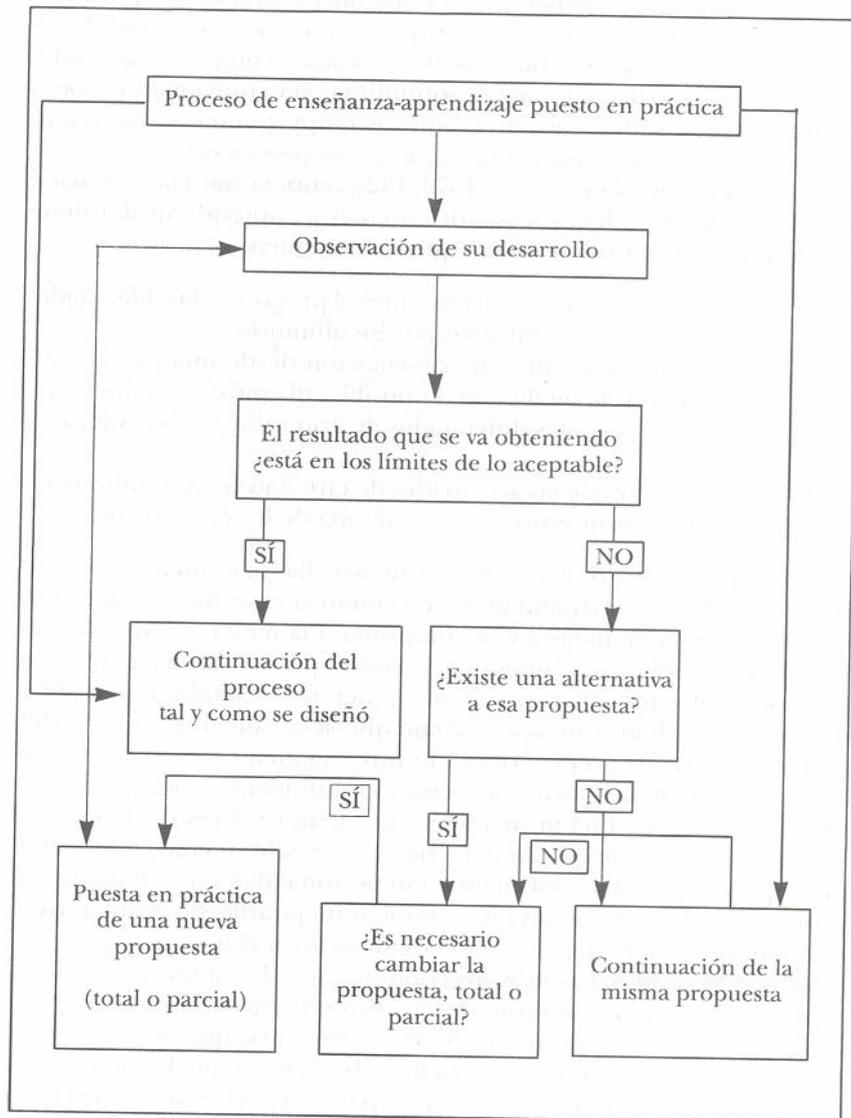
- La interpretación de esta información desde una perspectiva criterial, y en la medida de lo posible, diagnóstica de los factores que originan las dificultades de aprendizaje observadas en el alumno.
- La adaptación de las actividades de enseñanza y aprendizaje en función de la interpretación realizada de los datos recogidos.”

En cualquier caso, si se consigue desarrollar la evaluación formativa con todas sus virtualidades, se evidenciará su funcionamiento como estrategia de mejora y se comprobará la mejor y mayor consecución de los objetivos propuestos. Es decir: que no sólo mejorarán los procesos, sino que, en consecuencia, mejorarán también palpablemente los resultados de aprendizaje que se alcancen por parte del alumnado. Si esto no ocurriera, no nos engañemos, algo estaría fallando. No pueden separarse procesos y rendimientos, porque constituyen dos caras de una misma moneda. Siempre el resultado es consecuencia de un proceso. La persona es *una* y si los medios que utiliza para aprender son más adecuados a su personalidad y, por lo tanto, su proceso de aprendizaje mejora, también mejorarán sus resultados o aprendizajes finales. La educación es un todo en el que, sólo a efectos metodológicos, desglosamos sus componentes. En la realidad educativa diaria cualquier ingrediente positivo que incorporemos favorecerá el conjunto y cualquier elemento negativo que aparezca distorsionará la actuación prevista. Es una observación que hay que tener en cuenta a lo largo de estas páginas, para no perder de vista la globalidad de la acción docente y la unicidad de la persona -disciente- a quien se forma y con quien se trabaja.

Figura 8: Aplicación de la evaluación formativa⁵

FIGURA 8

Aplicación de la evaluación formativa
(Adaptado de Peterson, P. L., y Clark, C. M.: 1978)



⁵ Casanova. M. A. (1998), *La evaluación educativa*, México, Biblioteca para la actualización del maestro, SEP-Muralla, (p.84).

La evaluación según su normotipo

El normotipo es el referente que tomamos para evaluar un objeto/sujeto.

Según este referente sea externo o interno al sujeto -en nuestro caso concreto de evaluación de aprendizajes en el alumnado-, la evaluación se denomina nomotética o idiográfica, respectivamente.

Evaluación nomotética

Dentro de la evaluación nomotética podemos distinguir dos tipos de referentes externos, que nos llevan a considerar la evaluación normativa y la evaluación criterial.

La *evaluación normativa* supone la valoración de un sujeto en función del nivel del grupo en el que se halla integrado. Es decir, que si el nivel de los alumnos de un grupo es elevado, un alumno con un nivel medio puede resultar evaluado negativamente o, al menos, por debajo de lo que lo sería si estuviera en un grupo de nivel general más bajo. A la inversa, un alumno de tipo medio resulta evaluado de forma altamente positiva en un grupo donde el nivel general es bajo, cuando esta valoración no responde con exactitud a sus posibilidades reales frente a los referentes externos marcados por el sistema educativo.

Aunque el profesor inmerso en este tipo de evaluación no sea consciente de su forma de valorar, la descrita es una situación absolutamente generalizada. En efecto, hay que reconocer que es muy difícil -prácticamente imposible- mantenerse al margen del clima generado en un grupo por su nivel de aprendizaje y que se valora por encima de sus potencialidades reales al alumno que demuestra dominar algo más que el resto de los objetivos previstos en una programación.

Esta situación se demuestra objetivamente mediante la aplicación de pruebas estándar a una muestra significativa de alumnos y alumnas, obteniendo su valoración con unos criterios fijados de antemano y contrastando los resultados con las "calificaciones" anteriores dadas por el profesorado a

esos alumnos. Un ejemplo, experimentado por mi parte en 1983, fue la aplicación de las pruebas elaboradas por el Ministerio de Educación y Ciencia para evaluar las enseñanzas mínimas del ciclo inicial de la Educación General Básica. Fueron seleccionados los centros donde debía realizarse la aplicación y, entre otros, resultó elegido uno público (Colegio A) de un barrio marginal, con la mayoría de su población en paro y una clase sociocultural nítidamente baja; a la vez, también apareció en la muestra un segundo (Colegio B) del centro de la ciudad, privado subvencionado -en aquel momento- y cuyos alumnos pertenecían claramente a una clase sociocultural media/alta. Los datos obtenidos de la aplicación aludida se volcaron en unos registros diseñados homogéneamente, en los que aparecía una columna con la valoración obtenida por cada niño en la prueba estándar y otra paralela donde se reflejaba la valoración que se había dado al niño al final del curso anterior. En una comprobación superficial, seleccioné varios niños y niñas que habían sido valorados con “5” en la prueba estándar, pertenecientes a los dos colegios, y, mientras en el Colegio A eran alumnos “sobresalientes” por sus calificaciones anteriores, en el Colegio B eran solamente “aprobados” o, incluso en el caso de una niña, estaba reprobada y permanecía en el ciclo (figura 9).

Otra situación muy frecuente es la que se presenta a todo profesor cuando corrige los ejercicios o pruebas realizados por los estudiantes de un mismo grupo. Cuando comienza, de forma estricta, y un alumno no ha respondido a los objetivos que se pretendían y no domina un mínimo de contenidos previstos, le reprueba. El segundo, tercero, cuarto..., corren la misma suerte. Cuando ese mismo profesor está leyendo el ejercicio duodécimo, y encuentra dos cuestiones medianamente explicadas, da un respiro porque ya alguien se ha enterado de algo, y aprueba a ese alumno. A partir de ahí, los criterios (?) se van ampliando y flexibilizando y es probable que el ejercicio trigésimo apruebe con el mismo contenido con el que ha reprobado el primero. Pongo el interrogante al lado de criterios porque, efectivamente, de lo que está adoleciendo esta evaluación es de falta de criterios claros, únicos, prefijados..., que sirvan de referente para analizar el contenido del ejercicio y, por lo tanto, para establecer unas normas medianamente “justas” en la valoración de todo el grupo.

Figura 9: *Influencia de la evaluación normativa en las valoraciones individuales)*

COLEGIO A			COLEGIO B		
<i>Alumno/a</i>	<i>Calificación estándar</i>	<i>Calificación profesor</i>	<i>Alumno/a</i>	<i>Calificación estándar</i>	<i>Calificación profesor</i>
Alumno x	5	8	Alumno c	5	4
Alumno y	5	9	Alumno d	5	3
Alumno z	5	10	Alumno e	5	5

En otros apartados de esta obra seguiremos comentando situaciones similares que aparecen en el modelo de evaluación que actualmente se practica en nuestro sistema de enseñanza y que, urgentemente, deben ser superadas para remediar algunos -demasiados- efectos negativos que el sistema ejerce sobre las generaciones que lo padecen.

Es válida la evaluación normativa cuando se pretende determinar la posición ordinal de un sujeto dentro de un grupo, en cuyo caso las normas de valoración estarán en función directa de lo que el conjunto del alumnado (u otro tipo de población) domina o deja de dominar. Pero la ordenación de los estudiantes como “primero” o “último” del salón no me parece, precisamente, ni recomendable ni educativo, por lo que considero que este tipo de evaluación no resulta apropiada para nuestros fines, ya que carece de referencia válida y fiable tanto para la persona que se forma como para el profesorado que la valora.

La *evaluación criterial*, precisamente, intenta corregir el fallo que plantea la evaluación normativa, y propone la fijación de unos criterios externos, bien formulados, concretos, claros..., para proceder a evaluar un aprendizaje tomando como punto de referencia el criterio marcado y/o las fases en que éste se haya podido desglosar. Fue propuesta por Popham, J.W. (1980), a la vista de las disfunciones que, permanentemente, se producían en la valoración del alumnado por la influencia, ya descrita, del nivel general del grupo en la valoración de cada uno de sus miembros.

En palabras de Popham, “una prueba que hace referencia a un criterio es la que se emplea para averiguar la situación de un individuo con respecto a

un campo de conducta bien definido” (1980, 147-148). El mismo autor señala que lo fundamental en la evaluación criterial se basa en:

- “1) La delimitación de un campo de conductas bien explicitado.
- 2) La determinación de la actuación del individuo en relación con ese campo” (1980, 151).

Para desarrollar una estructura correcta y valorar de este modo, en primer lugar hay que distinguir bien los objetivos de los criterios de evaluación. Y, después, transformar secuencialmente el objetivo en comportamientos observables y valorables (Orden, A. de la: 1982), que traduzcan lo que el objetivo pretende que la persona alcance y que resulte posible de evaluar mediante los criterios establecidos.

Los objetivos (más o menos generales, de una etapa, ciclo o curso, o de un área curricular) marcan la meta a la que se pretende llegar. Los criterios³ de evaluación deben especificar detalladamente cuándo se considera que un alumno ha alcanzado un objetivo determinado. Un ejemplo: el objetivo didáctico de un ciclo de Educación Primaria, en el área de Lengua y Literatura, puede ser que el alumnado domine la ortografía. ¿Cuándo voy a afirmar que un alumno ha alcanzado ese objetivo? Aquí cabe especificar el criterio oportuno. Si es para el primer ciclo de la etapa, puedo considerar que un alumno ha logrado el aprendizaje si en sus escritos no comete más de un 10% de faltas de ortografía, de acuerdo con la secuenciación correspondiente del objetivo para este ciclo (saber utilizar el punto y aparte, el punto y seguido y la coma; usar correctamente las mayúsculas y aplicar bien la norma de escribir m antes de p y b).

La especificación detallada de estos criterios sirve, evidentemente, para valorar de forma homogénea a todo el alumnado y para determinar el grado de dominio que debe tener un alumno en relación con el objetivo que se pretende.

No obstante, se corre el riesgo -ya experimentado en años anteriores por nuestra educación- de desglosar hasta tal punto las conductas o

³ La palabra “criterio” procede del griego: juzgar, y es definida por el Diccionario de la Real Academia Española (1992) como: “Norma para conocerla verdad.// 2. Juicio o discernimiento”. Por su parte, ésta es la primera acepción que el mismo Diccionario ofrece de “discernir”: “Distinguir una cosa de otra, señalando las diferencias que hay entre ellas”.

comportamientos que los estudiantes deben seguir (Bloom, B.S. y cols.: 1972), que tanto ellos como el profesorado queden atados de pies y manos en la programación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en su desarrollo, lo cual supone seguir un modelo absolutamente conductista del aprendizaje y es un peligro evidente que debe evitarse. Hay que señalar unos criterios de evaluación, pero con la suficiente amplitud que permita la práctica de un proceso realmente educativo, capaz de ser regulado en su camino en función de las necesidades y circunstancias de cada persona y del entorno en el que tiene lugar la educación. Por lo tanto, teniendo en cuenta las aportaciones actuales de la psicología evolutiva y de la psicología del aprendizaje y las implicaciones que deben tener para las interacciones positivas en el aula, el criterio de evaluación, desde un punto de vista pedagógico, será la pauta o norma mediante la cual se lleve a cabo la evaluación tanto de los procesos como del logro de los objetivos que se hayan marcado, por áreas, para cada ciclo o curso de las diferentes etapas educativas. De esta forma, aunque esté marcado un nivel concreto de consecución, el profesorado lo podrá contextualizar autónomamente al ritmo y estilo de aprendizaje de cada sujeto y acompañarlo en función de sus peculiaridades. Ello implica poder modificar, con cierta flexibilidad, durante el proceso los planteamientos iniciales cuando se considere imprescindible, lo cual no obsta, como digo, para que en cada objetivo se identifiquen los criterios de evaluación más apropiados, que sean válidos como referentes equilibrados y homogéneos en la emisión de juicios de valor para la valoración formativa y estimuladora del alumnado.

Evaluación idiográfica

Cuando el referente evaluador son las capacidades que el alumno posee y sus posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares, es decir, un referente absolutamente interno a la propia persona evaluada, la evaluación se denomina idiográfica.

El realizarla supone la valoración psicopedagógica inicial de esas capacidades y posibilidades del alumno o alumna, y la estimación de los aprendizajes que puede alcanzar a lo largo de un periodo de tiempo determinado (un curso, un ciclo). De acuerdo con esa valoración y estimación realizadas, el alumno va siendo evaluado durante su proceso e, igualmente, se

valora el rendimiento final alcanzado. Si éstos coinciden, al menos, con lo estimado, se considera el rendimiento satisfactorio; de lo contrario, el rendimiento sería insatisfactorio, si bien puede estar ocasionado por diversas causas, incluso ajenas a la voluntad del alumno evaluado.

Este tipo de evaluación es positivo individualmente porque se centra totalmente en cada sujeto y valora, sobre todo, su esfuerzo, la voluntad que pone en aprender y formarse. Evalúa, en síntesis, lo más importante en la educación personal: las actitudes. Pero choca con los planteamientos sociales de todo sistema educativo en los países del mundo desarrollado (capitalista y competitivo por definición). Un alumno, así, puede haber alcanzado todos los objetivos que razonablemente debía tras un proceso adecuado de aprendizaje y, simultáneamente, estos objetivos pueden no ser suficientes al compararlos con los exigidos por el sistema educativo para otorgar una titulación, por ejemplo, o para promocionar a otro ciclo o curso. Con lo cual, estaríamos ante la situación de un alumno con valoración idiográfica satisfactoria, pero insuficiente ante los criterios externos marcados por el sistema general de enseñanza. También se nos presenta el caso contrario: el alumno que alcanza suficientemente los criterios establecidos desde el exterior, pero cuyo rendimiento no es satisfactorio porque no cubre sus posibilidades de desarrollo, estimadas como más amplias.

Ambas situaciones resultan problemáticas, aunque quizá más la primera que la segunda. La segunda resulta más irritante e injusta frente a la anterior, porque, casi siempre, en estos casos se está dando preferencia a la consecución de objetivos que implican el dominio de contenidos conceptuales, frente a los procedimientos o actitudes, que son más educativos y más relevantes para el futuro desarrollo personal, estudiantil o profesional del alumno ahora evaluado. Por lo que se refiere a la primera, cuando el alumno presenta necesidades especiales de educación -de lo contrario no debería aparecer el caso descrito- o dificultades específicas provenientes de circunstancias particulares, hay pocas soluciones para la “concesión” del título correspondiente -hacer un regalo de esta índole supone una estafa, tanto para el alumno como para la sociedad-, pero sí las hay para su orientación personal y profesional. Se debe buscar su integración más positiva en el entorno en que

viva, mediante una profesión adecuada que le permita salir adelante -siempre que sea posible- y a través de la cual se realice y se sienta feliz. El título, en estos casos, suele importar más a la familia que al alumno, y no debe significar nada para que tenga lugar el desarrollo máximo de las capacidades del adolescente evaluado.

La conjunción de ambas evaluaciones -criterial e idiográfica- debe aportar soluciones a los problemas expuestos. ¿Cómo? Posiblemente incorporando elementos idiográficos a los criterios de evaluación para el alumnado. Dando más importancia a los procesos de desarrollo actitudinal, social, afectivo, etc., que a la adquisición de aprendizajes puramente conceptuales. Adaptando a cada alumno los criterios generales de evaluación establecidos: no eliminando lo imprescindible, pero sí matizando o incorporando lo que resulte necesario para la formación de un estudiante concreto y personalizado. Esta labor está en manos de los educadores, cada día, cuando establecen la comunicación habitual con sus alumnos, esa comunicación educativa que es el eje de todo proceso de enseñanza y que debe contextualizarse según la interacción particular que tiene lugar en cada aula.

La evaluación según su temporalización

De acuerdo con los momentos en que se aplique la evaluación, ésta puede ser inicial, *procesual* o *final*.

Evaluación inicial

La evaluación inicial es aquella que se aplica al comienzo de un proceso evaluador, en nuestro caso referido a la enseñanza y aprendizaje. De esta forma se detecta la situación de partida de los sujetos que posteriormente van a seguir su formación y, por lo tanto, otros procesos de evaluación adecuados a los diversos momentos por los que pasen.

Tal situación de partida puede presentarse:

- a) Cuando un alumno llega por primera vez a un centro, bien para comenzar su escolaridad, bien para continuarla. En el primer caso, será necesario realizar una amplia captura de datos para precisar del mejor modo las características de todo tipo del alumno (personales, familiares,

sociales, etc.). Esta primera evaluación tiene una función eminentemente diagnóstica, pues servirá para conocer a ese alumno y poder adaptar al máximo, desde el primer momento, la actuación del profesor y del centro a sus peculiaridades. En el segundo caso, es de suponer que el alumno aporte su expediente escolar, de manera que la evaluación inicial estaría en función de los datos ya poseídos y de los que falten para completar los necesarios en el nuevo centro. Para cualquiera de las dos situaciones se cuenta, habitualmente, con registros diversos -oficiales y particulares de cada centro- en los que anotar los datos recogidos (Knapp, R.H.: 1983).

- b) Cuando se comienza un proceso de aprendizaje concreto, como puede ser el trabajo con una unidad didáctica. En esta situación la evaluación inicial resultará útil para detectar las ideas previas que el alumnado posee en relación con el tema que se va a tratar. Igualmente, se pondrán de manifiesto las actitudes hacia la temática -en su caso- y el mayor o menor dominio de los procedimientos que van a ser necesarios para su desarrollo. Los medios para conseguir estos datos son variados: un coloquio, un debate, la realización de unos trabajos preparatorios..., pueden ser idóneos para su obtención. A partir de la información conseguida, se adaptará convenientemente el principio de la unidad didáctica programada, para adecuarla a los conocimientos generales del grupo. Mediante el desarrollo oportuno se intentará que todos alcancen los objetivos básicos e imprescindibles para poder seguir adelante en el proceso de aprendizaje subsiguiente. En algunos casos, incluso, habrá que posponer una unidad concreta o, si no es determinante en ese curso o ciclo, deberá aplazarse hasta otro curso posterior en el que los alumnos tengan la madurez o los conocimientos suficientes para poder asimilar los nuevos contenidos y alcanzar los objetivos propuestos en ella.

Sin una evaluación inicial falta el conocimiento previo que es preciso poseer de una persona en pleno desarrollo para poder adecuar la enseñanza a sus condiciones de aprendizaje, y cumplir de esta forma la función reguladora que hemos asignado a la evaluación.

Evaluación procesual

La evaluación procesual es aquella que consiste en la valoración continua del aprendizaje del alumnado y de la enseñanza del profesor, mediante la obtención sistemática de datos, análisis de los mismos y toma de decisiones oportuna mientras tiene lugar el propio proceso. El plazo de tiempo en el que se realizará estará marcado por los objetivos que hayamos señalado para esta evaluación. Puede referirse al tiempo que dura el desarrollo de una unidad didáctica (una semana, quince días, 6/8 horas...), a un periodo trimestral de aprendizajes, anual, bianual (un ciclo completo de dos años)... Estará en función del tipo de aprendizajes que se evalúen (las actitudes es preciso valorarlas en plazos amplios; lo contrario es imposible y, por lo tanto, absolutamente superficial) y, además, hay que tener en cuenta que, desde esta perspectiva, se superpondrán unas y otras evaluaciones procesuales: la de objetivos que implican asunción de actitudes a lo largo de un curso, con la de objetivos que suponen la adquisición de conceptos o del dominio de procedimientos, durante quince días o un mes. Ambas son evaluaciones procesuales, cuyos resultados permanentes se van anotando en los registros preparados para ello.

La evaluación procesual es la netamente formativa, pues al favorecer la toma continua de datos, permite la adopción de decisiones “sobre la marcha”, que es lo que más interesa al docente para no dilatar en el tiempo la resolución de las dificultades presentadas por sus alumnos. Aparece un “error” que no usará para sancionar ni para calificar negativamente, sino que será útil para detectar el problema de aprendizaje que ha puesto de manifiesto; se resuelve mediante la adecuación de unas determinadas actividades o las explicaciones oportunas y se continúa el proceso de aprendizaje. Con este modo de actuar, será más fácil que la mayoría de los alumnos y alumnas lleguen a alcanzar los objetivos básicos propuestos para todos. Si el profesorado no posee estos datos hasta que ha transcurrido un mes, la oportunidad de subsanar las dificultades presentadas, que así es relativamente sencillo brindar a los alumnos, se hace prácticamente imposible. Cuando se ofrece, ya suele ser

tarde: el alumno ha perdido el interés o no puede combinar varios aprendizajes simultáneos para continuar al mismo ritmo del grupo.

Del mismo modo, llevar a cabo rigurosamente la evaluación procesual es lo único que permite mejorar el proceso de enseñanza, pues es durante el tiempo en que tiene lugar cuando se pueden comprobar los fallos y los elementos que están funcionando positivamente, para -si es posible- subsanarlos o reforzarlos, respectivamente, de inmediato y, en un momento posterior, confirmar o reformular las líneas de programación con las que se trabaja.

Evaluación final

La evaluación final es aquella que se realiza al terminar un proceso -en nuestro caso, de enseñanza y aprendizaje-, aunque éste sea parcial. Una evaluación final puede estar referida al fin de un ciclo, curso o etapa educativa, pero también al término del desarrollo de una unidad didáctica o del proceso habido a lo largo de un trimestre. En definitiva, supone un momento de reflexión en torno a lo alcanzado después de un plazo establecido para llevar a cabo determinadas actividades y aprendizajes.

Es una evaluación en la que se comprueban los resultados obtenidos, aunque es necesario advertir que no por ello debe tener funcionalidad sumativa. Si coincide con una situación en la que tiene que decidirse definitivamente acerca de la obtención de un título, por ejemplo, será final y sumativa; pero si se sitúa al terminar el trabajo con una unidad didáctica, resultará simplemente final... e inicial del trabajo que se va a realizar al día siguiente. Por ello, la evaluación final puede adoptar las dos funciones descritas anteriormente para la evaluación: formativa y sumativa. Servirá, así, en su función formativa, bien para continuar adecuando la enseñanza al modo de aprendizaje del alumno, bien para retroalimentar la programación del profesor, quien, a la vista de lo conseguido, tomará las decisiones oportunas para mejorar el proceso de enseñanza en la unidad siguiente. En su función sumativa, resultará imprescindible para tomar la decisión última sobre el grado de lo alcanzado por un alumno y obrar en consecuencia.

Los resultados de la evaluación final, por otra parte, pueden analizarse e interpretarse con tres referentes distintos:

- a) En relación con los objetivos y los criterios de evaluación establecidos para la unidad didáctica, el final del trimestre, curso o ciclo, de manera que se determine la situación de cada alumno en relación con los aprendizajes que institucionalmente se encuentran establecidos para ser conseguidos por todo estudiante al que haya que dar un título que avale su superación. Se tratará en este caso, por lo tanto, de una *evaluación nomotética criterial*.
- b) En relación con la evaluación inicial realizada a cada alumno y las posibilidades de desarrollo y aprendizaje que se estimaron podía alcanzar. Se determinará así lo satisfactorio o insatisfactorio de su rendimiento y se estará realizando, en consecuencia, una *evaluación idiográfica*.
- c) En relación con los resultados alcanzados por el resto del grupo o, incluso, del conjunto del grupo en comparación con otros grupos de alumnos del mismo curso o ciclo en el centro o de distintos centros. En este caso se estará llevando a cabo una evaluación nomotética normativa que, si bien creo que no debería llegar al alumno o grupo particular, sí puede resultar interesante e ilustrativo para el profesorado y para el centro, pues le sirve de referente para conocer su situación y valorar la calidad educativa que está ofreciendo a su comunidad.

Por último, sólo quiero hacer la observación de que evaluación final no tiene por qué coincidir con “examen”, “control”... o prueba semejante. Si el profesor considera que no posee datos suficientes para valorar lo conseguido por sus alumnos, puede realizar un trabajo o prueba donde lo constate fehacientemente. Pero si dispone de bastante información como para valorar con seguridad los aprendizajes alcanzados, la evaluación final constituirá un análisis y reflexión sobre los datos obtenidos, que llevarán a la formulación de la valoración correspondiente. Téngase en cuenta, además, que algunos de los objetivos educativos nunca van a poder comprobarse en una situación puntual como es la del tradicional examen: los relacionados con el desarrollo social, actitudinal, afectivo..., los relativos a comunicación oral... deben evaluarse

procesualmente y, como resultado de esa valoración continua, emitir el resultado final acerca del rendimiento logrado por el alumno.

La evaluación según sus agentes

De acuerdo con las personas que en cada caso realizan la evaluación, se dan procesos de *autoevaluación*, *coevaluación* y *heteroevaluación*.

Autoevaluación

La *autoevaluación* se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones. Por tanto, el agente de la evaluación y su objeto se identifican. Es un tipo de evaluación que toda persona realiza de forma permanente a lo largo de su vida, ya que continuamente se toman decisiones en función de la valoración positiva o negativa de una actuación específica, una relación tenida, un trabajo llevado a cabo, etc.

Al tratar la autoevaluación en el terreno profesional, hay que considerar la conveniencia, primeramente, de introducir su práctica de modo habitual entre los alumnos y alumnas. Con diferentes grados de complejidad, según las edades a las que nos refiramos, el alumnado es perfectamente capaz de valorar su propia labor y el grado de satisfacción que le produce. Simplemente hay que darle pautas para que haga con seriedad y con corrección -no arbitrariamente ni por juego-, y que sepa la influencia que su juicio va a tener en la valoración global que se realice posteriormente sobre su actuación y progresos. Al comenzar el desarrollo de una unidad didáctica, se facilitará a los alumnos la información detallada acerca de los aspectos que deben autoevaluar, para que puedan autoobservarse y examinar su trabajo continuo y, así, llegar a conclusiones rigurosas al final del proceso. Esta orientación del docente es importante -imprescindible- también para evitar la excesiva influencia de la subjetividad en la propia evaluación, mucho más frecuente cuanto más inmadura es la persona que la realiza. La época de estudiante se caracteriza por ser esencialmente evolutiva y cambiante, con gran predominio de la subjetividad, dadas las características de inmadurez a que aludimos. Así, los alumnos con una autoestima baja, un temperamento depresivo, de tendencia pesimista o un medio familiar poco estimulante, infravalorarán sus

trabajos, mientras que los optimistas, con alta autoestima o un medio familiar y social que los ayude, valorarán en exceso todo lo que realicen. Estas tendencias hay que encauzarlas y, precisamente, en este proceso de ajuste y equilibrio consiste ese “aprender a valorar” que se pretende en la educación.

En segundo lugar, muchos de los objetivos educativos de la educación obligatoria implican que el alumno sea capaz de “valorar” en términos genéricos, que luego se aplica a diferentes cuestiones, según las áreas curriculares donde se incardinan: el patrimonio artístico y cultural, la riqueza lingüística, las actitudes solidarias o no discriminatorias, etc. Para aprender a valorar, el único camino existente es practicar valoraciones en distintas circunstancias y en relación con diferentes ámbitos. Una forma de evaluación es la autoevaluación del propio trabajo y la propia actividad. Por eso, en este caso la autoevaluación se convierte en un procedimiento metodológico para alcanzar uno de los objetivos educativos previstos: el de que el alumno sea capaz de valorar.

En tercer lugar, desde el enfoque de evaluación de la enseñanza o la práctica docente, la autoevaluación continua que realice el profesor de su actividad en el aula y en el centro constituye un elemento imprescindible para mejorar paulatinamente los procesos educativos, ya que sin esa reflexión fallan los datos básicos para tomar decisiones correctas y oportunas. Muchas veces se deciden cambios sin fundamento.... y todos sabemos que cambiar por cambiar no conduce a nada: se acierta o se falla por puro azar, mínimamente orientado en función de la experiencia que tenga el profesor en cuestión. Las opciones en uno u otro sentido deben estar asentadas en reflexiones evaluadoras rigurosas: la adopción o rechazo de una metodología, de un tipo de actividades, de un programa.... será el resultado de una valoración de la teoría y práctica anteriores con ellos.

Coevaluación

La *coevaluación* consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios. En este caso, tras la práctica de una serie de actividades o al finalizar una unidad didáctica, alumnos

y profesor o profesores pueden evaluar ciertos aspectos que resulte interesante destacar. Tras un trabajo en equipos, cada uno valora lo que le ha parecido más interesante de los otros, por ejemplo. En un coloquio, se valora conjuntamente el interés de las actividades, el contenido de los trabajos, los objetivos alcanzados, la suficiencia de los recursos, actuaciones especialmente destacadas de algunos alumnos, etc. Es posible, igualmente, pasar un cuestionario -anónimo- a los alumnos, para que opinen con absoluta independencia sobre lo realizado, y contrastar así con lo percibido por el profesor o profesora.

Son diferentes los caminos mediante los cuales llevar a cabo la coevaluación, pero es importante tener en cuenta que, si no hay costumbre en el grupo de realizar prácticas de este tipo, debe comenzarse por *valorar exclusivamente lo positivo*. Las deficiencias o dificultades surgidas las valorará el profesor. No se debe olvidar que los alumnos tienen la misma visión o percepción de “para qué se evalúa” que muchos profesores y que la sociedad en general, y que habitualmente esta valoración se realiza para resaltar lo negativo, lo mal hecho, para sancionar, para reprobar”. Y eso es lo que hacen ellos en cuanto tienen oportunidad: decir lo que han hecho mal los otros, con lo cual los efectos de la coevaluación pueden convertirse en la disgregación del grupo y el rechazo de todos contra todos. Hay experiencias muy negativas de esta práctica y, por ello, hay que tomar todas las precauciones necesarias. ¿Es interesante? Sí. Sin duda alguna. Pero se dan dos situaciones claras, con fases intermedias entre una y otra:

- a) Si el grupo de alumnos viene realizándola habitualmente, deberá poseer una visión positiva de la evaluación; evaluar constituirá una fase del proceso educativo que sirve para mejorar poco a poco el propio aprendizaje y todo cuanto ocurre en el aula, por lo cual es favorable y beneficioso para el grupo.
- b) Si el grupo de alumnos nunca la ha realizado, habrá que comenzar por explicar cuál es la finalidad de la evaluación y, más en concreto, de la coevaluación. Y no sólo hay que explicarlo: hay que demostrarlo con la práctica habitual del profesor en el aula. Ahí es donde el grupo se convencerá de las virtualidades de la evaluación; de nada vale que el

profesor “diga” que los fines de la evaluación se centran en la mejora de todos, si luego examina y la evaluación sólo sirve para aprobar o reprobar. El conjunto de prácticas evaluadoras debe responder a un mismo planteamiento, coherente con la teoría que se intercambie con los alumnos. En caso contrario, es mejor no introducir nuevas prácticas que pueden redundar negativamente en el proceso educativo. En esta segunda situación que planteamos es donde resulta preferible comenzar evaluando aspectos positivos del trabajo, de manera que no se dé pie a que surja alguna actitud negativa que deteriore la práctica comenzada.

Heteroevaluación

La *heteroevaluación* consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento, etc. Es la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con los alumnos, y a cuyo proceso se dirigen principalmente las páginas de esta obra.

Es un proceso importante dentro de la enseñanza -como ya ha quedado puesto de manifiesto-, rico por los datos y posibilidades que ofrece y complejo por las dificultades que supone el enjuiciar las actuaciones de otras personas, más aún cuando éstas se encuentran en momentos evolutivos delicados en los que un juicio equívoco, “injusto”, poco sopesado..., puede crear actitudes de rechazo (hacia el estudio, hacia la sociedad) en ese niño, adolescente o joven que se educa.

Consideraciones finales

Para terminar este apartado quiero insistir en algo ya apuntado antes: la tipología de la evaluación expuesta es válida para presentar claramente las virtualidades que ofrece la evaluación desde diferentes enfoques o perspectivas, pero en la práctica, en su aplicación al quehacer diario pueden darse mezclados algunos de los tipos descritos y, sobre todo, se conjuga su funcionalidad para conseguir la meta común: la mejor formación del alumnado. Así, tanto la evaluación inicial como la final pueden ser, a la vez, formativas o sumativas -según la funcionalidad con la que se apliquen-; lo mismo ocurre con la autoevaluación o coevaluación, que, además, pueden ser iniciales,

procesuales o finales. La evaluación criterial o la idiográfica se aplicarán para perfeccionar o para seleccionar, al principio, durante o al final de un proceso e incorporando a ellas autoevaluaciones o coevaluaciones del propio alumnado... La acción educativa es variada y requiere soluciones diversificadas que permitan que la enseñanza de un profesor y el aprendizaje de un alumno caminen al unísono. Este aprendizaje, en definitiva, es un continuo que no se rompe ni se divide en compartimentos estancos. Por ello, la acción educativa eficaz debe plantearse también como tal y, en consecuencia, la evaluación no puede aplicarse aisladamente ni sin interferencias permanentes de todas las perspectivas. La evaluación final es la evaluación inicial del día siguiente...

La ordenación de la labor entre docente y discente se realizará seleccionando el tipo de evaluación más adecuado para cada situación y los objetivos que se pretendan con ella, eligiendo técnicas e instrumentos para llevarla a cabo y poniéndola en práctica, colegiadamente, del mejor modo posible. Pero, una vez organizado el proceso -de forma rigurosa pero flexible-, en el camino se presentarán multitud de ocasiones en las que será necesario echar mano de todo tipo de recursos para resolver determinadas circunstancias que se planteen con ciertos alumnos: de ahí la conveniencia -la exigencia profesional- de disponer de cuantos conocimientos evaluadores -en este caso- sea posible y aplicarlos en los momentos del camino en que resulten útiles para superar una situación.

La calidad de la educación depende, en buena medida, de la rigurosidad de la evaluación. Y evaluar no siempre resulta fácil, pero siempre es ineludible. La evaluación es compleja porque desemboca no sólo en asumir, sino también en rechazar muchas posibilidades, y la abundancia de posibilidades implica una drástica y, a veces, dolorosa selección. Por eso, quizá, resulte más fácil rechazar con certeza que asumir sin dudas. Por eso, una vez más, insistirnos en las ventajas de valorar no sólo lo negativo (lo claramente rechazable), sino todo lo que de positivo aparezca en el proceso educativo: analizar las ventajas de cada elemento ofrecerá criterios válidos en los que apoyar la elección de una ruta y no la de otra similar.

Un automovilista, al evaluar una situación y realizar cierta maniobra, puede jugarse la vida; un médico, al valorar el estado de un paciente y ponerle un

tratamiento, puede poner en peligro su salud, lo mismo que un juez la libertad de un acusado o un profesor al valorar a un alumno puede -por "indulgente" o "exigente"- poner en peligro su adecuada educación. Estos riesgos, ¿no son lo suficientemente graves como para ser minimizados mediante la asunción de las necesarias precauciones con el fin de brindar las mayores garantías de rigor a los afectados? La libertad individual que todo profesional debe tener para desarrollar su trabajo -la libertad de cátedra, por ejemplo- no puede implicar el ejercicio de la arbitrariedad. Por eso, si la evaluación debe ser objetiva, hay que saber que será más objetiva cuanto más colegiada, ya que la subjetividad de la persona se objetiva al contrastarse con otras subjetividades y al regir los juicios por criterios equivalentes -y previamente establecidos- para todos.

Enseñar puede ser fácil. Lo difícil es enseñar bien. Enjuiciar a alguien puede hacerse apresuradamente, pero evaluar a una persona o un proceso educativo completo es una tarea seria y compleja. El denominado "fracaso escolar" esconde un número de personas concretas que se han malogrado desde el punto de vista educativo. ¿Qué agricultor se sentiría satisfecho si todos los años se le malograra el 30, 40 ó 50% de su cosecha? ¿Qué fábrica podría permitirse el lujo de desechar el 30, 40 ó 50% de su producción? Ya ha quedado dicho: descalificar o reprobar es fácil; reorientar, reenseñar para que alguien aprenda lo que antes no aprendió excluye ser un docente repetitivo -casi mecánico-; exige ser flexible e innovador, creativo, evaluador, conecedor de que muchos y distintos caminos conducen a la misma Roma. El conocimiento, las destrezas, las actitudes no son algo que se posee o no se posee, sino un hacerse, desarrollarse, conformarse permanentemente, aunque también un olvidarse, perderse, bloquearse o inhibirse. El sujeto que aprende no es una computadora a la que se debe instalar un programa, sino un ser inteligente que se debe formar para que pueda ser libre y asuma ser responsable, justamente para ser libres y responsables es preciso poder y saber evaluar, de manera que algo que también tiene que enseñar el docente a sus alumnos -como antes quedó señalado- es a evaluar y evaluarse; por eso la autoevaluación y coevaluación son básicas y constitutivas de una educación que pretende procesos libres, auténticos, comprometidos e innovadores.

Conocer, juzgar, valorar... son palabras sucesivas en un proceso educativo en el que el sujeto madura equilibradamente para saber, saber hacer y saber ser con los otros.

OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN

De acuerdo con lo expuesto hasta ahora, los objetivos que permite perseguir la aplicación de un modelo evaluador cualitativo, formativo y continuo, adaptado convenientemente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, no se limitan ya a comprobar lo aprendido por el alumnado cada cierto tiempo, sino que amplían sus expectativas y posibilidades y cubren un campo más extenso, más completo, pues la evaluación se incorpora, desde el principio, al camino del aprender y enseñar, y ofrece, en consecuencia, mayores aportaciones y apoyos al conjunto del proceso que transcurre.

En concreto, los objetivos que pretende la evaluación, considerando el concepto adoptado para la misma y las diferentes perspectivas comentadas en su tipología, serán:

1. Detectar la situación de partida general para dar comienzo a un proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. Facilitar la elaboración de la programación idónea y adecuada para los alumnos y alumnas, en función del diagnóstico realizado en el paso anterior.
3. Durante la aplicación de cada unidad didáctica:
 - a) Conocer las ideas previas del alumnado.
 - b) Adaptar el conjunto de elementos de la unidad a la situación del grupo.
 - c) Regular el proceso de enseñanza y aprendizaje: reforzando los elementos positivos, eliminando los elementos negativos, adaptando las actividades a las posibilidades de cada alumno, superando de inmediato las dificultades surgidas.
 - d) Controlar los resultados obtenidos.

e) Mantener los objetivos no alcanzados, incorporándolos a unidades siguientes.

4. Confirmar o reformular la programación en función de los datos obtenidos con el desarrollo de las unidades didácticas que la componen.
5. Orientar al alumnado para futuros estudios o salidas profesionales.
6. Elaborar informes descriptivos acerca del proceso de aprendizaje que sigue cada uno de los alumnos.
7. Regular y mejorar la organización y actuación docente, tanto en su perspectiva con respecto al centro como para su actividad en el aula.
8. Controlar el rendimiento general del alumnado, para su oportuna promoción o titulación.
9. Seleccionar los recursos didácticos y programas específicos para el centro.

El disponer de permanente información sobre el proceso educativo que está teniendo lugar y, también, acerca de los resultados últimos conseguidos o de la idoneidad mayor o menor de ciertos programas o recursos, permite claramente conseguir los objetivos aquí señalados.

