La evaluación: una práctica globalizadora

Domingo Iglesias Suárez

A pesar de ser algo inherente a la experiencia humana, la evaluación continua sigue siendo un «elemento complejo, polémico y, a su vez, fundamental en el ámbito educativo» (Torres 2003).

Antiguamente, la evaluación era de naturaleza selectiva, ella solo servía para mostrar el grado de aprendizaje de los alumnos y dejaba de lado la función orientadora que podía llevar a la mejora de la práctica pedagógica. Los docentes se conformaban con descubrir si sus alumnos habían alcanzado los objetivos propuestos y no se preocupaban necesariamente en mejorar su didáctica.

De acuerdo con José Antonio Torres, la evaluación es mucho más compleja ahora porque abarca a los alumnos, a los profesores, a los programas, al centro y a los recursos y es hecha de forma sistemática: «No resulta, por tanto, nada fácil hablar de evaluación, sobre todo cuando esta se denomina continua, cualitativa y formativa y además, atañe a todo el proceso educativo en todas sus variables y no solo a los resultados finales de los alumnos».

Está claro que al analizar todos los elementos que hacen parte del sistema educativo, la evaluación se vuelve cada vez más compleja. Pero esta complejidad no resulta negativa, sin embargo. Al contrario, ella trae consigo una mayor coherencia y provoca la necesidad de implantar nuevas políticas evaluativas que tengan en cuenta el estilo de aprendizaje del alumno y todo su entorno académico:

> En este sentido, la evaluación supone la detención de los conocimientos previos del alumno, así como el seguimiento del modo en que este adquiere nociones, emplea estrategias y se enfrenta con dificultades. Pero además, supone la evaluación de todos los factores que componen el ámbito curricular y que abarcan desde los objetivos y la organización y secuenciación de los contenidos hasta la organización del centro, el uso y calidad de los materiales curriculares y la formación permanente del profesorado.

La LOGSE española también impone ese aspecto globalizador que la evaluación debe tener:

> La concepción de la evaluación aparece como un elemento claramente diferenciador, en el sentido de que ha de solventar la suposición existente de que solo ha de evaluarse al alumno, olvidando la evaluación de la tarea docente, la estructura organizativa del centro, el proyecto curricular y la participación de los sectores de la comunidad educativa en el gobierno de los centros... la evaluación del sistema educativo se orientará a la permanente

adecuación del mismo, a las demandas sociales y a las necesidades educativas y, por tanto, se aplicará sobre los alumnos, los centros, los profesores y la propia administración educativa.

Conviene resaltar, a esta altura, que ese aspecto globalizador de la evaluación trata de explicar las dificultades que pueden tener ciertos alumnos y, de este modo, se convierte en una herramienta «de inestimable ayuda para el desarrollo consciente» de una práctica pedagógica inclusora. La evaluación ha de ser, entonces, formativa, ha de tener carácter interactivo.

¿Pero qué es evaluación en realidad? De acuerdo con Torres, la bibliografía pedagógica más reciente nos brinda múltiples y válidas definiciones. Para algunos teóricos como Ainscow, Muncey, Pérez Juste y Kemmis, la evaluación es «un proceso continuo de recogida e interpretación de información para aumentar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje», mientras que para otros (Villar, Gimeno y Proppe), la evaluación es el análisis de la calidad de un servicio, llevado a cabo de acuerdo con una serie de criterios específicos. Para Santos Guerra, la evaluación debe ser parte integrante del proceso de enseñanza/aprendizaje y de acuerdo con Torres, la evaluación debe reunir tres grandes componentes, es decir, debe recoger información, valorar la misma y, a partir de esa valoración, proponer soluciones.

Esto implica, a su vez, su carácter formativo, integral e integrador: «Así, la evaluación no solo habrá de estar integrada en los procesos educativos sino que además habrá de adquirir el carácter de integral, es decir, referida a todos los factores, más allá de la tradicional limitación a los aprendizajes de los alumnos». En otras palabras, debe abarcar el proceso educativo en todas sus dimensiones —curricular, tutorial, organizativa y de desarrollo profesional— debiendo además aportar valoraciones que repercutan, de forma positiva, en la formación del alumno y del profesor y una mejora del programa y del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Ahora bien, para que la evaluación pueda producir los resultados deseados, ha de ser realizada por equipos de profesionales competentes que posean:

a) amplias competencias en metodología de investigación y otras técnicas de análisis de datos;
b) comprensión del contexto social y del tema específico de evaluación.
c) habilidad para mantener relaciones humanas correctas con los individuos o grupos implicados en la evaluación;
d) un marco conceptual para integrar las capacidades mencionadas.

Y para que la evaluación resulte completa, debe mostrar los resultados obtenidos por evaluadores externos, evaluadores internos, así como las opiniones de los alumnos, de los profesores y de los directivos de la institución.

No podemos olvidarnos tampoco del aspecto sociopolítico y administrativo de la evaluación porque, normalmente, es a través del grado de saber demostrado por

los individuos que se establece la jerarquización y la selección de las personas para desempeñar este o aquel puesto de trabajo.

Pero lo que más nos interesa, en este momento, son las funciones pedagógicas de la evaluación. Según Gimeno (1992), la evaluación puede ayudarnos a entender lo que significa excelencia escolar, calidad de la enseñanza, rendimiento y éxito o fracaso escolar. Ella diagnostica, además, las necesidades y la socialización profesional adecuada para que ocurra, en un ambiente escolar favorable, un mayor y mejor aprendizaje.

Y es en este sentido que la evaluación cobra su significado más profundo. Su vinculación a la enseñanza/aprendizaje y su carácter formativo la hacen indispensable en cualquier institución que se diga actualizada y de calidad.

El gobierno también ejerce un papel fundamental en lo que se refiere a la calidad del sistema educativo. A través de su política educativa, el gobierno dicta las normas que determinan la calidad de la educación. Pero entre esas normas debe figurar la evaluación.

La LOGSE española, por ejemplo, afirma exactamente lo que acabamos de mencionar; la calidad de la enseñanza depende, en parte, de un buen sistema de evaluación. Ella define, además, y de forma clara, las características que la evaluación debe reunir.

De acuerdo con los estudiosos que escribieron la LOGSE, la evaluación debe tener dos dimensiones: la institucional comunitaria y la técnico-pedagógica. Desde el punto de vista de la institución, la evaluación debe ser consensuada, integrada, participativa y contextualizada y desde la perspectiva pedagógica, ella tiene que ser referencial, continua, procesal y sistemática. Dicho de otra manera, para que la evaluación cumpla su finalidad, verifique «la adecuación del proceso de enseñanza/aprendizaje a las características de los alumnos y en función de ello produzca las mejoras pertinentes en la actuación docente», debe:

— ser deseada por los directores y los profesores de la institución;
— potenciar la reflexión de los docentes;
— envolver a todos los miembros de la Comunidad Educativa;
— ayudar a resolver los problemas de la institución;
— tener en cuenta los objetivos, los recursos y medios de la escuela;
— considerar el conjunto de momentos de construcción de conocimiento;
— incidir sobre todas las variables que integran la institución educativa;
— ser planificada e incorporada a los documentos del centro para evitar la rutina;
— permitir una cierta flexibilidad a nivel de aula y ciclo para que exista alternancia entre el trabajo individual y el colectivo y una buena distribución del tiempo de trabajo del profesorado;
— considerar «la creación de estructuras de espacio-tiempo que permitan el trabajo reflexivo-colaborativo de los profesores en línea de establecer

las pautas de un desarrollo centrado en la institución educativa, de tal manera que el proceso formativo tenga sus raíces en las problemáticas que se detecten y desde ellas podamos buscar soluciones que reviertan en las aulas»;
— integrar, en un mismo proyecto, lo tutorial y lo curricular.

En el campo de la Educación Especial también han ocurrido cambios bastante significativos en los últimos tiempos. Algunos teóricos como (De Miguel, Ainscow, Muncey y Torres) sintieron la necesidad de revisar los aspectos negativos del diagnostico dado por los especialistas sobre las dificultades o limitaciones de este o aquel niño: «Es necesario, por tanto, revisar un amplio número de aspectos, incluyendo la eficacia de la enseñanza, con finalidad a superar esta visión (negativa)».

Para Ainscow y Muncey, los profesores y los alumnos deben tener un tiempo determinado para reflexionar sobre los resultados de las clases y para establecer procesos de negociación sobre el currículo. Ellos opinan también que «los profesores necesitan apoyo y orientación para aumentar/mejorar sus destrezas de evaluación y registro.

Torres concuerda con ambos autores cuando explica que «la evaluación no es privativa de un solo especialista, sino que deben participar en ella todas las personas que se encuentran en contacto, permanente o no, con el niño, en un proceso de tomas de decisiones igualmente sistemático». Y él añade el aspecto de «delimitación de responsabilidades por parte de todos los miembros de la comunidad educativa», lo que nos parece absolutamente acertado ya que el alumno con dificultades pasa más tiempo en la escuela, con los profesores, que con los especialistas.

Por otro lado, dependiendo de la forma de diagnóstico que el especialista utilice, el diagnóstico puede presentar ciertas limitaciones. El enfoque tradicional, con sus tests generales de inteligencia, y el enfoque conductista, con la interacción alumno-tarea, son pruebas fieles de esas limitaciones.

Por esta razón, en la actualidad, muchos especialistas utilizan el enfoque constructivista porque este afirma que la evaluación debe:

— ser holística y dinámica;
— ser multidimensional y buscar las interacciones entre cognición, motivación, autoconcepto y aprendizaje;
— dirigirse a los procesos metacognitivos y a las estrategias de aprendizaje;
— explicar las continuas interacciones entre el proceso y los efectos del curriculum;
— ser un continuo con el proceso de instrucción.

De acuerdo con Meltzer y Reid (1994) ningún enfoque tiene complejidad suficiente para detectar todos los problemas que un alumno puede tener y, menos aún, para indicar soluciones significativas. Ellos proponen, por esta razón, el uso

de un enfoque que tenga una perspectiva equilibrada y que sea la síntesis superadora de los diferentes enfoques.

Esta es, sin duda, una propuesta nueva, pues Rigo en 1991 aún hablaba de cuatro modelos de evaluación —evaluación centrada en el alumno, evaluación centrada en la interacción alumno-entorno próximo, evaluación centrada en la interacción alumno-tarea y evaluación centrada en el contexto sociocultural amplio.

Entendemos, a esta altura, que un modelo único que englobe todos esos aspectos, puede resultar más práctico, más funcional y más adecuado porque, en realidad, se trata de evaluar «no solo al alumno y sus características, sino el propio proceso de aprendizaje y el contexto en el que este se desarrolla» (Torres, 2003).

Según Balbas (1995), los docentes debemos dirigir nuestros esfuerzos hacia formas de evaluación y registro que:

- reconozcan la complejidad de la vida en la clase;
- presten atención a los resultados deseados y no deseados o imprevistos;
- planteen oportunidades de reflejar el desarrollo de los procesos de aprendizaje;
- tengan en cuenta la importancia de los factores contextuales;
- respeten la visión de todos los participantes.

Ysseldyke, Christenson y Kovaleski dan un paso más. Además de confirmar la importancia del análisis del ambiente académico para evaluar, ellos entienden que es a partir de ese análisis que los docentes deben planificar su práctica pedagógica, pedir el respaldo y la intervención del equipo de apoyo y, de este modo, ayudar de forma eficaz a los alumnos a superar sus dificultades.

Para Torres la práctica evaluadora debe:

- buscar el equilibrio;
- evitar la superficialidad;
- ser flexible y coherente con la diversidad predominante en las aulas;
- dar más importancia al proceso de aprendizaje que ocurre en el aula;
- considerar la información recogida a través de instrumentos formales y procedimientos sistemáticos de recogida de datos como un componente más de la evaluación y no como la única información válida sobre el alumno.

Él explica además cómo funciona la filosofía de atención a la diversidad propuesta por la LOGSE española, un nuevo modelo de diagnóstico curricular, con una fuerte base psicopedagógica, que atribuye el fracaso escolar a «las disfunciones entre el alumno, el profesorado, la institución escolar, los recursos educativos y la familia».

Conviene repetir, entonces, que todo el sistema educativo tiene que cambiar para que el alumno pueda permanecer en la escuela el máximo de tiempo posible. La evaluación debe ser del sistema educativo como un todo y provocar la reflexión de todos los profesionales para que, en conjunto, determinen las adaptaciones curriculares necesarias para satisfacer las necesidades de cada alumno. En otras palabras, la evaluación ha de ser continua y ha de seguir tres etapas básicas. La primera será realizada por el profesor. Este, después de haber observado a la clase, de forma global, dará su opinión sobre sus alumnos. En la segunda etapa, el profesor pedirá ayuda a sus compañeros y a los especialistas del centro para analizar las características específicas de algunos alumnos y en la tercera, los especialistas, con la ayuda de recursos específicos, evaluarán a aquellos alumnos que presenten mayores dificultades o déficits.

De acuerdo con Vidal y González (1992), la evaluación puede ser multidisciplinar también. Cuando la evaluación curricular ordinaria, la evaluación curricular asistida, la evaluación curricular compartida y la evaluación psicopedagógica no consigan ayudar a los alumnos a superar sus dificultades, el centro deberá solicitar la ayuda de profesionales de otros campos del saber como la medicina, por ejemplo.

Torres concuerda también con esta perspectiva de estrategias y procedimientos variados que produzcan información pertinente para la toma de decisiones, por parte de los profesores, y que orienten, al mismo tiempo, las actividades de los alumnos.

Según él, las informaciones pueden agruparse en dos ámbitos perfectamente delimitados: el alumno y el entorno. En el caso del alumno es importante evaluar su desarrollo general, su nivel de competencia curricular, su estilo de aprendizaje y su motivación y con respecto al entorno debemos analizar el contexto escolar, el aula, el centro y el contexto familiar. Y explicando en detalle como debemos tratar cada uno de esos elementos, Torres concluye que «los procesos de enseñanza/aprendizaje deberían ser diseñados o rediseñados después de haber analizado todas las informaciones recogidas de forma sistemática para ofrecer respuestas adecuadas a la diversidad».

Para concluir, podemos afirmar que la evaluación es algo de suma importancia en cualquier institución, sea esta un hospital, un hotel o una escuela.

Entendemos también que se trata de un proceso complejo, sobre el cual muchos teóricos presentaron múltiples opiniones, que nos ayudan a entender la necesidad de evaluar de forma global, a adecuar el contenido a las necesidades de los alumnos y a repensar nuestras prácticas pedagógicas.

Las palabras pensar y repensar encierran un significado especial cuando se trata de la educación y de la enseñanza/aprendizaje. Si los profesores pensáramos antes y después de impartir nuestras clases y reflexionáramos antes y después de la aplicación de cada instrumento evaluativo, cometeríamos menos errores,

dejaríamos de lado la vertiente negativa de la evaluación y su aspecto controlador, y seríamos más éticos y más justos.

Por otro lado, pensaríamos en el tiempo del estudiante, pues sabemos que cada alumno tiene su tiempo propio para aprender, evaluaríamos de forma individualizada, promoveríamos experiencias significativas y haríamos de la evaluación un momento importante del aprendizaje.

Entenderíamos, además, que la evaluación sirve para diagnosticar problemas, verificar logros, medir calidad y contribuir a la mejora de los programas.

Descubriríamos, al mismo tiempo, que esa práctica reflexiva y autofiscalizadora tiene que ser coherente, equilibrada y relevante y debe ayudar a los alumnos a aprender a estudiar y, de este modo, prepararlos para vivir con dignidad y éxito dentro de su propio contexto sociocultural.

En otras palabras, la evaluación tiene que ser significativa, lo más práctica posible. Ella debe hacer parte de un proceso permanente de formación y de ningún modo ha de ser represiva. Ella tiene que preparar al individuo para el mercado de trabajo o para continuar estudiando, teniendo en cuenta la ética, la honestidad y la justicia, pues formar hombres éticos y justos es más importante que tener muchos alumnos con buenas notas. Desarrollar actitudes positivas, o al menos adecuadas, debe ser el papel fundamental de la evaluación.

Y esto significa que la evaluación no debe ser mecánica como ocurre en los sistemas tradicionales, autoritarios, que continúan exigiendo mucha memorización. Al contrario, debe aprovechar el conocimiento previo del alumno y al mismo tiempo ayudarle a desarrollar su creatividad para que él sea capaz de construir su propio aprendizaje. Para ello, el docente tiene que usar varios instrumentos, incluyendo la prueba.

¿Pero cómo debe ser la prueba para que la evaluación se convierta en una herramienta que despierte la creatividad del alumno? Pues bien, debe verificar si los alumnos aprendieron significativamente y tiene que ser, además, el reflejo de las clases dadas por el profesor, respetar la manera de aprender del alumno y su modo de expresarse y desarrollar en él alguna competencia determinada.

Sabemos que no resulta fácil hacer buenas pruebas y menos aún formular preguntas operadoras porque estas últimas «deben exigir que el alumno realice varias operaciones mentales más o menos complejas para establecer relaciones significativas en un universo de informaciones, a veces abstractas» (Perrenoud 2000). Dicho de otra manera, las preguntas bien formuladas contextualizan el contenido, sitúan al alumno, usan un lenguaje preciso y claro y testan un nivel diferente de conocimiento.

De acuerdo con Bloom, el nivel de complejidad de las preguntas debe de ir de lo más fácil a lo más difícil. Así, una prueba bien elaborada debe incluir preguntas

de reconocimiento, de comprensión, de aplicación, de análisis y de síntesis y en este orden. Las pruebas constructivistas, las más usadas en la actualidad, suelen seguir esta línea lógica de pensamiento. Las preguntas van aumentando el grado de dificultad, es decir, las tres primeras son las más fáciles, las preguntas cuatro, cinco y seis poseen un grado medio de dificultad y las últimas cuatro preguntas de la prueba presentan el mayor grado de dificultad, por ejemplo. De este modo, el alumno comienza la prueba sintiendo que él es capaz, las seis primeras preguntas le dan estímulo para resolver las últimas cuatro.

Resumiendo, las preguntas deben:

— determinar con claridad el objetivo;
— testar contenidos significativos;
— conectar los contenidos con el conocimiento previo del alumno;
— contextualizar el contenido;
— utilizar palabras que el alumno entienda;
— indicar los parámetros de corrección (puntaje);
— tener en cuenta el tiempo de duración de la prueba;
— tener en cuenta las características del grupo;
— englobar varios niveles de complejidad.

A partir de estas reflexiones, podemos afirmar que los docentes pueden continuar usando la prueba como uno de los instrumentos de la evaluación, siempre y cuando ella sea confeccionada de acuerdo con los principios de la filosofía constructivista. Una prueba bien elaborada es un instrumento útil en el campo de la evaluación.

Afortunadamente, en la actualidad, los docentes estamos muy interesados en aprender, en actualizarnos, en frecuentar conferencias y congresos y en hacer cursos de posgraduación para mejorar nuestras prácticas pedagógicas y ser cada día más justos al evaluar a nuestros alumnos y más capaces de adaptar los programas y los contenidos a las necesidades de nuestro público, sea este infantil, adolescente o adulto. En definitiva, somos mejores profesionales y tenemos orgullo de lo que hacemos porque sabemos lo que estamos haciendo y somos conscientes, al mismo tiempo, de la importancia de nuestro papel con respecto a la formación de nuestros alumnos, los hombres del futuro. Por eso, tenemos que saber evaluar bien, de acuerdo con la clase, la escuela, el barrio, el programa y la política educativa del gobierno. Debemos, también, tener siempre en cuenta que la evaluación debe ser diagnóstica, formativa y sumativa.

BIBLIOGRAFÍA

AINSCOW, M. y MUNCEY, J., 1989, *Meeting individual needs,* London, Fulton Pub.
ANGULO, J. F., CONTRERAS, J., y SANTOS GUERRA, M. A., 1991, «Evaluación educativa y participación democrática», *Cuadernos de Pedagogía*, 195: 74-77.

De Miguel, M., 1986, «Líneas de investigación en Educación Especial», en: *Enciclopedia Temática de Educación Especial,* Madrid, CEPE, pp. 62-82.
Gimeno, J., y Pérez, A., 1992, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, pp. 224-333.
González Manjón, D., 1993, *Adaptaciones Curriculares, Guía para su elaboración*, Málaga, Aljibe.
Kemmis, S., 1989, «Seven Principles for Programes Evaluación in Currículo Development and Innovation», en: E. R. House (ed.), *New Directions in Education Evaluation*, Sussex, Falmer Press.
Meltzer, L., y Reid, D. K., 1994, «New direction in the assessment of students with special needs: the shift towards a constructivist perspective», *The Journal of Special Education*, 28, 3: 338-355.
Pérez Juste, R., 1995, «Evaluación de programas educativos», en: A. Medina y L. M. Villar, (coords.), *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*, Madrid, Universitas, pp. 73-106.
Perrenoud, P., 2000, *Novas competências para ensinar*, Porto Alegre, Artes Medicas Sul.
Proppe, O., 1990, «La investigación de la evaluación como una forma de potenciar el desarrollo de las escuelas y el profesionalismo de los profesores», *Revista de Educación*, 293: 325-344.
Rigo, E., 1991, Proyecto Docente. Acceso a Cátedra. Inédito, Universidad de las Islas Baleares.
Santos Guerra, M. A., 1993, «Espacios escolares», *Cuadernos de Pedagogía*, 217: 55-88.
Torres González, J. A., 1999, *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*, Málaga, Aljibe.
Valvas, M. J., 1995, Proyecto Docente, Inédito, Universidad de Sevilla.
Vidal, J. G. y González, D., 1992, *Evaluación e Informe Psicopedagógico*, Madrid, EOS.
Villar, L. M., 1994, «La reflexividad como metacompetencia investigadora», en: L. M. Villar y P. de Vicente (coords.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos*, Barcelona, P. P. U.
Ysseldyke, J. E., Christerson, S., y Kovaleski, J. F., 1994, «Identifying Students Instructional Needs in the Context o Classroom and Home Environments», *Teaching Exceptional Children*, 26, 3: 37-41.