

## Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje<sup>1</sup>

Juan Manuel Álvarez Méndez

Universidad Complutense

“Tal como están las cosas en la actualidad, muchos maestros se ven imposibilitados de hacer todo lo que pueden. Para esto hay numerosas razones, algunas más o menos accidentales, otras profundamente arraigadas. Para comenzar con las primeras, muchos maestros trabajan excesivamente y se ven obligados a preparar a sus alumnos para un examen, en lugar de proporcionarles un adiestramiento mental liberador. Las personas que no están acostumbradas a enseñar (y esto incluye prácticamente a todas las autoridades educacionales) no tienen idea del derroche de espíritu que eso representa”. (Russell, 2003: 218).

### 0. Pre-texto

*Estimado profesor:*

*Quiero aprender... evalúeme por favor. Y hágalo con rigor, pero sobre todo, hágalo con honestidad y si es posible, hágalo contando conmigo.*

*Quiero comprobar que entiendo lo que quiere transmitirme,*

*que estoy comprendiendo las ideas que usted expone y que yo debo asimilar,*

*que estoy entendiendo el texto que debo analizar, el problema que debo resolver,*

*que me enfrento apropiadamente a la pregunta a la que debo dar una respuesta,*

*que comprendo el hecho histórico que explica los acontecimientos más destacados de nuestra historia reciente,*

*que soy capaz de interpretar adecuadamente un texto,*

*que estoy en el camino correcto para enfrentarme a situaciones en las que debo poner a prueba mis argumentos, mis ideas, mis conocimientos,*

---

<sup>1</sup> En: Jarauta, B. e Imbernón, F. (Coord.) (2012). *Pensando en el futuro de la educación; una nueva escuela para el siglo XXII*. 139-158.

*que estoy capacitado para defender mis ideas...*

*Evalúeme, por favor, que necesito su ayuda, su orientación, su análisis, su crítica.*

*Evalúeme, profesor, porque necesito seguir aprendiendo, y porque necesito asegurarme de que estoy bien preparado para hacer frente a situaciones que no conozco, a contextos sociales, culturales y científicos complejos, a problemas realmente difíciles.*

*Evalúeme, profesor, porque no quiero cometer errores injustificados.*

*Evalúeme, profesor, porque quiero salir de mi no-saber, de mi ignorancia, de la pobre imagen que tengo de mi mismo.*

*Evalúeme, profesor, que también yo quiero ser profesor para ayudar a otros en esta tarea de aprender, de poder compartir y disfrutar los progresos de la Ciencia y de la Cultura, que nos identifican como seres de relación.*

*Evalúeme, profesor, porque al hacerlo, garantiza mi aprendizaje, porque la evaluación misma es aprendizaje.*

*Evalúeme, profesor, porque al hacerlo los dos podemos crecer juntos.*

*Y no se preocupe mucho por la nota, por la calificación: nadie mejor que yo conoce cuánto sé y nadie mejor que yo sabe cuánto ignoro. Y probablemente usted no sepa –aunque sí, porque antes de profesor fue alumno- qué gran habilidad para ocultar ante ‘los otros’ mi ignorancia, para disimular qué sé o qué aprendo, sin tener idea, me ha obligado a desarrollar y a ejercitar ese sistema que hoy me examina, pero no me evalúa, que hoy me califica pero no valora mi trabajo ni mi esfuerzo ni la consistencia ni la calidad de lo que aprendo. Es muy fácil aparentar y simular saber detrás del muro de la ignorancia.*

*Por todo ello, estimado profesor, yo le pido desesperada pero amablemente: ¡evalúeme, por favor! Sólo así, usted y yo, sabremos con seguridad y sobre todo, con honestidad, cuánto usted sabe por la ayuda que me presta y cuánto yo estoy aprendiendo con usted. Ésa será la huella que dejen en mí su trabajo y su dedicación y ése será el motivo de mi agradecimiento eterno.*

## **1. La necesidad de la evaluación como recurso de aprendizaje**

El *pre-texto* que abre estas páginas tiene la sana intención de invitar a una toma de postura sobre el sentido y el significado de lo que puede ser una orientación alternativa de futuro a la evaluación tal y como la conocemos. Para ello es necesario tomar conciencia de la necesidad de reivindicar el poder formativo de

la evaluación y reivindicar asimismo el lugar preeminente e insustituible que le corresponde en los procesos y en las prácticas de formación, concebida en esta perspectiva como fuente y garantía de aprendizaje. A la toma de conciencia, sigue *creer en ella y comprometerse con las acciones* a que obliga una práctica próxima a los sujetos que aprenden. Con tal propósito, tomo como punto de partida la siguiente idea, que encierra lo que es la razón de ser de la evaluación en contextos de formación, en contextos educativos: la evaluación es la garantía de la calidad de los procesos de formación; consecuentemente, la *evaluación* viene a ser –es– imprescindible. Y puesto que la evaluación, desde una permanente vigilancia epistemológica y didáctica garantiza la calidad de los procesos de formación, necesitamos aumentar la evaluación sobre dichos procesos y sobre las prácticas de formación que los concretan. Puesto que todos necesitamos conocer y aprender, y además, necesitamos estar seguros de que lo hacemos en la dirección correcta, hace falta más evaluación porque por ella conocemos y aprendemos con mayores garantías de éxito y lo hacemos además de un modo sostenible.

Si parecen exageradas las ideas recogidas en el párrafo precedente invito a pensar en la evaluación como fuente de aprendizaje y la idea recobra toda su fuerza. En nuestra vida ordinaria lo es. Constantemente hacemos balance entre opciones, continuamente contrastamos, valoramos, decidimos, informamos y nos informamos sobre aquellos asuntos que nos interesan, pedimos opinión sobre cuestiones delicadas, contrastamos unas y otras fuentes, evaluamos *pros* y *contra*. Tomamos decisiones o nos limitamos a comprender el asunto de que se trate. Y así sacamos conclusiones, ampliamos nuestros conocimientos, aprendemos a no equivocarnos, o a tomar decisiones de un modo razonable, de un modo inteligente, llegamos a comprender. Son actos de evaluación. Porque la evaluación es fuente de aprendizaje, ella misma es aprendizaje, y recurso imprescindible para asegurar los aprendizajes de calidad, que lo son con sentido, con significado. Por esa razón no podemos prescindir de ella.

Sin evaluación no hay aprendizaje. Sólo por la evaluación, que es reflexión, el aprendizaje adquiere sentido. Por la evaluación la información recogida, cualquiera que sea el recurso, se hace comprensible, se hace transparente, y se hace materia de aprendizaje. Sin evaluación, sin reflexión, el aprendizaje se vuelve tarea mecánica, rutinaria, inconsciente, ejercicio de memoria a corto plazo –el que

dicta la fecha del control, la fecha del examen. Por tanto, no es comprensible y no parece consistente la postura de quien sostiene que en la escuela, y por extensión, en el sistema educativo, se evalúa mucho. Si acaso, se *examina* mucho, que es otra cuestión. Por eso se aprende tan poco de las pruebas evaluadoras –lo más correcto sería llamarlas *calificadoras*- que se llevan a cabo.

Inmersos en tiempos de postmodernidad en los que todo es objeto de ‘evaluación’ se da la paradoja de que se aprende muy poco de tanto afán evaluador. Y menos, aprenden de ella los que están directamente implicados en las prácticas del aula, es decir, profesores y alumnos. A estos no les llegan las conclusiones de los estudios que puedan incidir en la mejora de sus prácticas, unos de enseñanza, los otros de aprendizaje. Y menos aún les llega el análisis de las causas que provocan los resultados y el análisis de los contextos socioculturales en los que se producen. Es un interés actual por sistemas de evaluación-control de los que se pueden sacar pocas aportaciones prácticas, más allá del control burocrático-administrativo o más allá del control político –las pruebas del tipo PISA, aunque no lo propongan, sirven a estos propósitos-, dimensiones que cada vez van adquiriendo más peso –con el discurso sobre *competencias* se hace evidente. Interés que va poco más allá de las apariencias, de la (de)mostración de un poder ejercido o tal vez delegado en quienes hacen de intermediarios entre el poder y los destinatarios, uno técnico, los otros los aplicadores y usuarios.

## **2. Sobre el poder de las metáforas y lo que hacemos con ellas en la práctica**

En la narrativa de la reforma (Espacio Europeo de Educación Superior – EEES-, *educación por competencias*) se anuncian nuevas formas de enseñar, nuevas formas de entender el aprendizaje, nuevos papeles de mayor protagonismo que ha de desempeñar el sujeto que aprende, funciones que anuncian adaptación al futuro, si bien el análisis de la situación actual de la educación dibuja una situación deficitaria en el sistema educativo acentuando la falta de calidad del mismo, razón por la que se justifican los nuevos proyectos de reforma...

Ante tanta expectativa creada, ante tanto deseo expresado, cabe preguntar, como medida de prudencia que cura contra la ingenuidad: ¿Qué hay de nuevo en la evaluación del aprendizaje en la nueva narrativa que introduce nuevas expresiones? ¿Qué nuevos conceptos la expresan? ¿Qué nuevas funciones están pensadas para la evaluación? Sin duda, la *evaluación por competencias* sería la última moda, la última corriente, la expresión más reciente que lo invade todo, y sin embargo, tal vez la expresión más pobre, por lo poco de innovación que aporta. El problema es cuando nos preguntamos... ¿y qué hacer con ella en la práctica? ¿Qué hacer distinto en el día a día del aula? ¿Qué características la van a diferenciar en su aplicación a la hora de evaluar el aprendizaje? La cuestión no es inventar metáforas, expresiones nuevas. La clave para entender de qué se trata está en lo que se propone hacer con ella en la práctica. Y lo que con frecuencia sucede es que muchas de las expresiones que se crean carecen de valor para transformar las prácticas o al menos, para introducir innovaciones relevantes, y sobre todo, para cambiar las normas que regulan las disposiciones burocráticas y administrativas, según las cuales, la evaluación se reduce por lo general a las *calificaciones*.

La razón es clara: basta cambiar la forma de evaluar y cambiará todo el currículo. Así lo entenderán sobre todo los alumnos. Es el modo más eficaz y más rápido de cambiar hábitos y prácticas adquiridas. Y al cambiar las formas de evaluar cambiarán asimismo las formas en las que los alumnos aprenden, porque previamente habrán cambiado las formas de enseñar. Ningún discurso de reforma tiene tanto poder (y ahí es donde menos claro, por pobre en sus propuestas, es el nuevo discurso). Se trata de aprovechar las potencialidades que brinda la evaluación. Tarea del profesor será transformar en positivo lo que en principio puede resultar negativo, sobre todo por el poder que tiene de reducir todo el proceso al peso que se le otorgue a la evaluación, mal entendida en muchos casos como sucesión de exámenes, que acaban reforzando el interés por la *calificación*. Para ello hace falta cambiar de mentalidad, del profesor primero, de los alumnos después. Y hace falta comprometerse con el poder transformador de la evaluación.

Si en la nueva narrativa se habla de otra forma de aprender, de otra forma de trabajar, lo que comporta la exigencia de otra forma de enseñar, la manera más rápida de cambiar esas formas en las que el alumno estudia consiste en *cambiar la*

*forma de 'evaluar'* a los alumnos, y consecuentemente, la forma de calificarlos. No vale pensar en que los alumnos no están preparados para el cambio. Quien así piensa también debe aplicar el mismo razonamiento a los profesores, que tampoco lo están. Si no hay cambios reales en este capítulo importante del currículum escolar –aunque en principio y por principio debe ser el currículum en el que actúa como marco conceptual de referencia (Álvarez Méndez, 2010)- no habrá cambios en las prácticas del aula y menos aún habrá cambios en los hábitos de estudio y de aprendizaje adquiridos a lo largo del periodo de escolarización, en el que la tradición transmitida y recibida tiene un peso determinante. La innovación va más allá del cambio en el uso de las expresiones.

De la experiencia acumulada por tanta retórica introducida en las sucesivas reformas, ahora podemos comprobar que nada incide tanto en los modos de aprender como las distintas maneras de evaluar/calificar al alumno. Si realmente se quiere cambiar el currículum -enseñanza y aprendizaje principalmente, aunque no sólo ni aisladamente-, la clave no está en los discursos sino en cómo se evalúa/y se califica y en cómo el alumno percibe el cambio en el terreno de la evaluación, que él identifica con examen, que es lo más próximo a sus intereses. Si la evaluación cambia –en los procedimientos, en los instrumentos, en los usos, en las funciones en fin-, los profesores tendrán que introducir nuevos modos de enseñar y los alumnos tendrán que poner en práctica nuevas estrategias y estilos de aprendizaje y nuevos objetivos en el mismo, que vayan más allá de ese rendir cuentas sobre lo inmediato en que ha quedado reducido el examen. Al evaluar *de otro modo*, que es poner la evaluación al servicio de fines de formación más decididos, podremos comprobar que este giro desempeña un papel importante para cambiar los programas, los métodos, los medios y los recursos, los contenidos que se introducen en el currículum escolar y las relaciones que se establecen en el aula entre profesor y alumno(s). Tal vez éste sea el cambio necesario, tal vez sea la innovación transformadora pendiente de mayor calado, porque exige *reconceptualizar* y revisar todo el proyecto curricular. Y tal vez al no hacerlo, podremos comprobar lo poco que inciden las palabras que expresan narrativas de innovación en las prácticas de aula y la poca credibilidad que se les otorga.

### **3. Cambiar el discurso obliga a re-crear la cultura examinadora recibida**

Otra consideración que advierte sobre un aspecto que con frecuencia pasa

desapercibido, relacionada con lo anterior, y aunque desde la actitud reflexiva parece evidente: el alumno ya conoce la 'cultura' escolar, conoce los rituales y los pasos que llevan al éxito, vive inmerso en ella. Lleva muchos años en el sistema, y ya conoce los mensajes explícitos, y lo que es tan importante para la sobrevivencia en el medio escolar, ya aprendió a descifrar e interpretar los mensajes del *currículum oculto* y aprendió a discriminar entre *lo que cuenta y lo que no cuenta*. Querer introducir cambios, innovaciones, propiciados por narrativas innovadoras progresistas en sus manifestaciones –no tocan normalmente las estructuras asentadas que sujetan el sistema en la inmovilidad-, sin tener en cuenta esa realidad, están llamados al fracaso. Porque podemos asumir que lo importante es la comprensión, el pensamiento crítico, la toma de postura personal, la transferibilidad del conocimiento y la aplicación y la capacidad de comunicación. Pero el alumno ha aprendido, a lo largo de la escolarización, que 'eso' no sube puntos en la *nota*, 'eso' no cuenta a la hora de sobrevivir en el sistema<sup>2</sup>. Lo que queda es lo que puntúa, lo que vale es lo que hace subir puntos en la escala de los méritos, la tabla de salvación la representa *la calificación, la nota*<sup>3</sup>. Lo que ha aprendido el alumno es que lo que asegura el éxito académico es la repetición, la

---

<sup>2</sup> Se hace evidente el trueque de valores: ante el examen, vale lo que más puntúa, no el valor del conocimiento en sí. Con elegancia lo describe Sánchez Ferlosio (2002: 26-27): "las calificaciones son perjudiciales para el propio estudiante por sí solo, porque llevan en sí la incitación a desviar el interés dirigido a los contenidos en sí mismos hacia el interés espurio de su huero valor como instrumentos de la propia vanidad, especialmente porque son graduales –digamos del 5 al 10– y, por lo tanto, idóneas para prestarse a una función comparativa, permitiendo entablar, al menos entre 'los mejores', una especie de competición deportiva de 'ver quién vale más'. No es preciso encarecer cómo se difumina la especificidad de cada contenido por sí mismo cuando se ve subordinado a semejante función instrumental de la comparación entre personas; no hacen falta papás y mamás si ya el chico ha suplantado el interés objetivo hacia este o aquel objeto de saber por la pasión subjetiva del propio 'más valer', de ser más que otro. De modo que si se tiene por indispensable un cierto grado de comprobación de lo aprendido por cada estudiante, las calificaciones deberían dejar de ser evaluativas y reducirse a 'aprobado' o 'suspenseo'".

<sup>3</sup> Son muy claras las palabras de Eisner (1998: 102): «Las prácticas evaluativas dentro de las escuelas, incluidas las utilizadas en los exámenes, están entre las fuerzas más poderosamente influyentes sobre las prioridades y el ambiente en las escuelas. Las prácticas de evaluación, en concreto los exámenes de evaluación, instrumentalizan los valores escolares. Más de lo que los educadores dicen, más de lo que ellos escriben en las guías curriculares, *las prácticas de evaluación dicen lo que tanto cuenta para los estudiantes como para los profesores*. Cómo se emplean estas prácticas, qué dirigen y qué rechazan, y la forma en la que se desarrollan habla forzosamente a los estudiantes sobre lo que los adultos creen que es importante. La evaluación es un tema decisivo para el conocimiento educativo debido a su importancia. Creo que ningún esfuerzo por cambiar las escuelas puede tener éxito si no se diseña un acercamiento a la evaluación coherente con los propósitos del cambio deseado».

fideliad a la palabra transmitida, la sumisión, la superación de las pruebas de control, sea cual sea la técnica que el profesor utilice. Y lo sabe además porque la propia administración educativa, a través de mecanismos de control –las pruebas de selectividad son indicadores de advertencia clara-, se encarga de reforzar esa interpretación.

El profesor que quiere cambiar algo tiene que tener en cuenta esta otra realidad. Lo que viene a confirmar que los hábitos adquiridos, que son parte del aprendizaje a través de la socialización escolar –*currículum oculto*-, actúan en contra de la innovación, sea ésta propiciada por el profesor o por las nuevas narrativas, que no trascienden el mero ámbito del discurso, lo que las vuelve en lenguaje metafórico que no va más allá del valor de la enunciación. Y al decirlo, quien ostenta el poder, al menos queda tranquilo, porque ‘dicho queda’, sabiendo que ‘aquello’ no va más allá de los propósitos de la retórica. El ejemplo más inmediato lo podemos encontrar con el discurso insistente, machacón sobre las competencias: tanto peso administrativo ha adquirido que ha dejado sin palabra a los profesores (Barnett, 2001). Pocas reformas han concitado tanto consenso, aunque sea bajo presión del poder político y burocrático, sobre el discurso que la explica. El *poder* suele decir más por lo que calla que por lo que expresa.

Aunque no se hace con la consistencia debida, se habla con frecuencia de la formación del profesorado, bien sea permanente, bien sea para adaptarse/prepararse para los nuevos retos, se habla de la complejidad de la formación... ¿Y de la formación de los alumnos? ¿Acaso no hace falta contar con la historia de formación/adaptación que tienen los alumnos? En los textos que inspiran el EEES se le pide/exige al alumno pasar de ser sujeto dependiente a autónomo; del interés por la ‘*nota*’ a interés por el aprendizaje como valor en sí; de no tener parte ni arte en lo que aprende a ser responsable de su propio aprendizaje; de la seguridad de los apuntes a la inseguridad del pensamiento autónomo; de coprador de información transmitida (apuntes) a creador de ideas; de reproductor de pensamiento ajeno a creador de conocimiento propio; de receptor pasivo a impulsor activo, a tomar iniciativas; del silencio obligado y sumiso al diálogo participativo; de la palabra prestada a la apropiación y manifestación de la palabra propia; de ‘estar’ en el aula a subirse al escenario y *actuar en él y desde él*; de ser sujeto receptor a ser sujeto activo... ¿Cómo se da el cambio, la transformación? ¿Cómo ‘se hace’ el nuevo alumno? ¿Qué debe cambiar en las estructuras del



sistema, del aula? ¿De la relación profesor/alumno, alumno/alumno? ¿Qué papel – y cómo se articula- está llamado a desempeñar el alumno en la nueva narrativa de las competencias, más allá del protagonismo que se le reconoce, y qué nuevas funciones le permite realmente desempeñar en el ejercicio de su autonomía y de la responsabilidad que conlleva? ¿Dónde y cómo ha adquirido ambas, autonomía y responsabilidad si las oportunidades que el mismo sistema que hoy le abre las puertas las ha mantenido tanto tiempo cerradas? ¿Y dónde ha tenido ocasión el alumno de aprender a *autoevaluarse* si nunca ha tenido la oportunidad de participar en la evaluación de su aprendizaje? ¿Cómo se dan los cambios? ¿Cómo se da la transformación? ¿Acaso se puede prescindir de este contexto, de esta historia, de esta cultura que ha ido configurando una forma determinada de ser-alumno, tan condicionantes ambos?

#### **4. Más evaluación, menos control, ésa es la cuestión**

La evaluación se ha convertido en los últimos tiempos en un tema que ocupa espacios cada vez más amplios en los discursos, con referentes cada vez más ambiciosos y con funciones más abarcadoras, tema que se vuelve recurrente en los ámbitos que toca, por más que cada vez comprobamos lo poco que cambian los campos a los que se aplican, concretamente, en las aulas, que es el contexto al que ciño mi análisis. Pero cada vez también crece el sentimiento de control: todo se vuelve objeto de evaluación no tanto porque todo necesita mejorar –no se entra en detalles en esta dimensión ni se indaga en las causas que producen resultados no deseados, ni se analizan los contextos en los que se dan los procesos de formación, ni el tipo de alumnos a los que cada centro debe atender- sino porque todo necesita ser controlado –cada vez asistimos más a la burocratización de lo que abarca el currículum, y a los profesores se les ocupa más en tareas de aplicación que en actividades de elaboración y de decisión. En esta dinámica perversa el evaluador es controlado por el control que ejerce de los objetos o de los sujetos que él evalúa pues cada vez se le asignan tareas más rutinarias en la aplicación de mecanismos de control que el propio profesor no elabora y que recibe a modo de ‘paquetes curriculares’. Cada vez aumentan más las tareas de aplicación de técnicas pensadas por otros que las que él mismo pueda recrear. La evaluación se vuelve en ejercicio técnico de rendimiento de cuentas, en auditoría,

forma sutil, o burda si lo analizamos con actitud crítica, de control de los alumnos en primer término, de los profesores en segundo lugar.

Esta situación se da en la actualidad de un modo proporcional al interés que despierta el afán de control en cualquiera de los estamentos de la vida social. La evaluación es vista como un instrumento de control 'eficaz', aunque no sepamos muy bien para quién es eficaz ni sepamos quiénes son los beneficiados por tanto empeño. Por eso nos interesa reflexionar a la vez sobre el *qué* se evalúa, y *para qué*, y sobre todo, *para quién* se evalúa. Son preguntas relevantes, escogidas entre otras que suscitan inquietud e interés, y que llevan a pensar que la evaluación educativa tiene sentido y cumple su función formativa en la medida que su práctica esté siempre y todos los casos al servicio de quien aprende. Al lado de preguntas de apariencia sustantiva, pero que a fin de cuentas se resuelven por vías de aplicación técnica sobre el *qué*, *cuándo* y *cómo* evaluar, hay que poner otro tipo de preguntas de interés práctico –el componente ético lo define- que obligan a fijar los fines de la evaluación y de todo el proceso de educación: *¿al servicio de qué*, *al servicio de quién* está la evaluación que los profesores ejercen sobre lo que los alumnos aprenden? ¿Quiénes son los beneficiarios de ese ejercicio de evaluación? ¿Qué fines persiguen?

##### **5. Más allá de la retórica y del juego de palabras: formar con la evaluación.**

Para decirlo de un modo llano, y ajustando la interpretación a la literalidad de los términos y no perdernos en disquisiciones léxicas o divagaciones semánticas, *la evaluación formativa es la que forma*. Corolario que se sigue: si con las prácticas y con los usos que habitualmente se llevan a cabo en la evaluación los alumnos no logran mejorar en su aprendizaje, en su rendimiento académico, y en definitiva, si no salen *mejor formados*, la evaluación puede estar desempeñando otras funciones, pero no actúa en su valor formativo.

En contextos de formación como son los educativos la evaluación es la que asegura el aprendizaje, identificado como parte sustantiva de la propia formación. Hacer de ella una realidad en las aulas, hacer de ella una actividad sistemática de formación incorporándola a las normales actividades del aula –la información que

aporta en cada momento para el mejoramiento es ingrediente insustituible- es el reto permanente que toda reforma educativa debe enfrentar. Como advierte Stake (2006: 63), al referirse a la evaluación en un sentido más amplio, “tanto un maestro como un reparador de fotocopiadoras evalúan lo que hacen porque necesitan saber los resultados, pero, casi al mismo tiempo, ya están considerando la posibilidad de modificar su próximo trabajo. La evaluación formativa y la sumativa pueden tener lugar al mismo tiempo, pero conviene mantener separadas las funciones de mirar hacia delante con actitud formativa y mirar hacia atrás con actitud sumativa”.

Si el problema de la evaluación se resolviera con inventar palabras o utilizar nuevas expresiones para designarla, y más si contienen resonancias innovadoras, el problema estaría resuelto hace tiempo porque la imaginación –o la retórica– sobre este tema desborda sobradamente las limitaciones de la definición y las necesidades prácticas que encuentran los docentes, aunque dejan al margen el asunto sustancial de la concepción y de las implicaciones y consecuencias que conlleva. *Evaluación auténtica, evaluación formativa, evaluación sumativa, criterial, normativa; evaluación orientada al aprendizaje, evaluación final, inicial, diagnóstica*, y últimamente y con tintes de innovación que en una interpretación crítica se puede identificar como *in-volución* (Álvarez Méndez, 2009), *evaluación por competencias...* Muchos nombres para resultados tan exiguos diferenciados y diferenciadores entre una y otra de cara al mejoramiento de la enseñanza y sobre todo del aprendizaje; muchos nombres y pocos cambios: la evaluación, contrariamente a lo que se proclama en la literatura especializada y en documentos que la regulan en el sistema educativo (bastaría repasar en el contexto español las referencias que aparecen en la Ley Orgánica de Educación de 2006), y contrario a las funciones formativas a las que está llamada a servir, contribuye muy poco a introducir los cambios necesarios para hacer de ella un recurso de aprendizaje, de innovación, de ayuda, de refuerzo, y convertirse en un recurso valioso para reducir la tasa de fracaso escolar. La cuestión no es tanto dar con nuevas expresiones sino dejar claro lo que hacemos con ellas en la práctica. Y en esta dirección, se hace muy poco.

Paradójicamente cabe esperar de la evaluación esa función transformadora: **sin cambio en las prácticas de evaluación no es posible el cambio en los procesos**

de enseñanza-aprendizaje que proclaman las reformas. Sin cambio en las formas de practicar la evaluación no es posible la innovación, y menos, la transformación. Lo que no es tan frecuente cuando se habla de evaluación es el cuestionamiento de las posibilidades reales de que tanta palabra introducida con ánimo de cambio tenga alguna incidencia en las prácticas de aula, y menos aún, que tenga algún peso a la hora de cambiar las prácticas habituales de evaluación, reducidas al examen (*examen de evaluación* sería la expresión más ilustrativa de lo que representa la confusión entre el instrumento y la acción misma de evaluar), que es otra cosa, por ser más *real* y *persistente*, y lo que es más importante, porque desafortunadamente tiene más peso para decidir lo que vale la pena y lo que no. Es la razón por la cual insisto en la importancia del *uso* que se hace de la información que aporta y de los resultados que se obtienen por cualquier recurso empleado en el proceso o en el acto de evaluación, e insisto en distinguir claramente lo que es la evaluación como distinta del instrumento de que se vale, el examen y evaluación al servicio de quien aprende, que es la esencia de la evaluación formativa, como distinta de la evaluación como recurso de control, que es la función sumativa de la misma. Lo paradójico es que ambas funciones, *formativa* la una, *sumativa* la otra, antagónicas en sus fines y en sus usos (Perrenoud, 2008), se realicen a partir de un mismo acto, de un único instrumento, que suele ser el llamado *examen tradicional*, al que se le asignan valores de diagnóstico y de prospectiva para los cuales no alcanza en su concepción ni en su ejecución.

## **6. La clave de una evaluación educativa está en el uso formativo de la misma**

Para decirlo a modo de declaración inicial en este apartado, que tomo como hipótesis de trabajo, podría enunciar el propósito de partida en este punto del modo que sigue: *piense la evaluación como un ejercicio de aprendizaje y actúe en consecuencia*. No sólo aprende el alumno cuando estudia o cuando el profesor explica. También cuando es evaluado debe aprender y lo hace más mirando a las posibilidades de futuro que a la comprobación de resultados pasados. Para ello, el profesor necesita recoger información, como paso previo, aunque ése no es el objetivo pues la evaluación comienza a partir de ella. El profesor la debe buscar por

cualquier medio –descubrir cuál es el más adecuado a las circunstancias y condiciones en las que trabaja, las más ajustadas a su contexto y a sus propias convicciones, es responsabilidad del propio profesor. Lo importante es no olvidar que el recurso que emplee es un *medio*, no un *fin*. La clave de la buena evaluación lo determinará el uso que haga de ella. En este sentido, el examen, en cualquiera de sus modalidades, también puede servir a este propósito; pero no se puede quedar ahí. La evaluación va más allá. Justo donde no llega el control, el examen – ambos reflejan una concepción lineal de la aprendizaje-, comienza la evaluación, que es diálogo, encuentro, contraste, indagación, búsqueda, confirmación, duda, confrontación, debate, actividad compleja. Es cuestión de usos e intenciones o fines. Ahí está la gran diferencia entre prácticas rutinarias de control-examen y prácticas formativas de evaluación auténtica. Como bien señala Darling-Hammond (1997:133) “la enseñanza en función de los exámenes puede reducir aún más el poco espacio que queda para un aprendizaje más reflexivo...”

La solución a los temas de evaluación hay que buscarla, crearla, ensayarla, siempre en actitud de apertura. No hay soluciones mágicas, de valor universal. Al cambiar los usos de la evaluación –limitarla a la *calificación* es empobrecerla-, cada uno podrá ir descubriendo los caminos alternativos que los contextos provocan para una práctica rica en experiencias. Por esta vía, tanto quien aprende como quien enseña, podrán participar en la construcción de conocimiento y de identidad (pensar y actuar como ejercicio de responsabilidad compartida, y pensar y actuar autónomamente). El diálogo se instaura como condición y como necesidad de comunicación entre ambos. Se trata de establecer una relación basada en el respeto y en la confianza que posibilitan la relación dialógica y democrática. El conocimiento se construye en la interacción, se co-construye, en expresión de Dahlberg, Moss y Pence (2005).

## **7. De la buena evaluación todos aprenden**

Como consecuencia se puede derivar el siguiente objetivo de la práctica de la evaluación educativa: la buena evaluación ayuda a los estudiantes a aprender más y *mejor* (con más sentido, de un modo reflexivo y comprensivo pues se les ofrece una información adecuada y explicativa de los contenidos de aprendizaje); la

buena evaluación ayuda a los profesores a enseñar *mejor* (conocen los obstáculos que el alumno tiene que superar, estimulan, acompañan y garantizan la comprensión que lleva al aprendizaje valioso) porque ella es aprendizaje. De la evaluación, siempre deberíamos aprender.

El profesor no puede permanecer ajeno a los resultados de la evaluación. Por consiguiente, podemos sostener como principio que enunciaba al inicio, *necesitamos evaluar más* porque queremos conocer las causas que provocan situaciones y casos de no-aprendizaje así como las razones que llevan al aprendizaje (para esto, el examen llamado tradicional no vale o no alcanza). Necesitamos evaluar más y *examinar menos*, que a fin de cuentas es un hecho puntual, transitorio, accidental que mira a lo que ya pasó y carece de valor de prospectiva para enfrentar situaciones nuevas o complejas; o si se quiere, el examen debería limitarse a su función vicaria, que no es otra que la de comprobar la transmisión, tal vez la asimilación de unos contenidos determinados dados-explicados o en su forma más simple, la de *controlar* la eficacia de transmisión de la misma información dada en el aula (contenidos). Lo mismo vale para decir: examine si así lo considera, pero no concluya automáticamente que el alumno ‘aprendió’ o que el alumno ‘sabe’ porque superó ‘con nota’ la prueba. Y tampoco vale para concluir que quien aprende ya ha aprendido, y quien no, ‘ya no aprende’. Aquí la causalidad sin más análisis, tan arraigada en la tradición escolar, es más bien una casualidad.

Se reafirma esta idea si tenemos en cuenta que el objetivo principal de la evaluación en contextos de formación es ayudar a que quien aprende lo haga de un modo más consistente y duradero –que aprenda ‘*mejor*’, con sentido, dando significación a lo que aprende- y ayudar a quien enseña de un modo más razonable –que enseñe ‘*mejor*’, sinónimo y garantía de *calidad*, con conocimiento de las estrategias que el alumno pone en juego para adquirir conocimiento. O como dice CI. Alsina, CU de Matemáticas en el prólogo del libro de Antibi, “el gran reto de la evaluación es, o debería ser hoy, el de estimular al estudiante a saber más, a evitar errores y a formarse mejor”. La recogida de información pertinente viene a ser una fuente importante para justificar la intervención.

La fórmula más directa que se me ocurre para realizar esta sugerencia inicial la reduzco a la siguiente máxima que ya expuse en otra ocasión: *deje las cosas como están y cambie los usos* (Álvarez Méndez, 2001). La primera consecuencia y tal vez el giro más radical que se deriva, por la incidencia negativa a todas luces, es que la evaluación no puede limitarse a la *calificación*, y menos, identificarse con ella. Tampoco puede limitarse al *examen*. En la práctica habitual de aula la evaluación debería ir asegurando el progreso continuo y sostenible de quien aprende. Y hacerlo en un sentido educativo –*evaluación formativa y continua*– es hacerlo al servicio de quien aprende. Éste debe ser, sin duda, el gran objetivo de la evaluación en contextos de formación. Aquí radica la importancia de tener claros los fines de la evaluación.

La pregunta que el docente no puede perder de vista es: ¿para qué evalúo? ¿Qué fines persigo con los ejercicios de evaluación, con estas preguntas, con estos problemas, con estas tareas, que propongo a estos alumnos? ¿Al servicio de quién está la evaluación que estoy practicando? ¿Qué uso quiero hacer de la evaluación? ¿Qué uso haré de los resultados que obtenga de este examen, de este ejercicio de evaluación? Es evidente que responde a dos actitudes diferentes, que llevan a acciones distintas y diferenciadas, si la respuesta es *controlar, corregir, disciplinar, calificar, ejercer la prerrogativa del poder*, o por el contrario, la respuesta es *ayudar a los que aprenden, estimular el aprendizaje, investigar las causas por las que se producen retrasos o incomprendiones o los alumnos llegan a resultados no deseados por insatisfactorios*. Dirigir los esfuerzos en una u otra dirección no es indiferente. La evaluación formativa exige compromiso.

## **8. Qué se evalúa**

En principio, la respuesta parece sencilla si nos atenemos a la literalidad de las normas: antes (LOGSE, 1990), la evaluación abarcaba *conocimientos, actitudes y procedimientos*; ahora (LOE, 2006) se añaden, anunciadas como gran novedad, las *competencias*, que a lo que parece –sólo basta con decirlo desde instancias de poder; otra cosa es sostener el razonamiento en argumentos–, abarca las categorías anteriores. Esto es fácil de enunciar, fácil de llegar a acuerdos sobre el significado cuando lo restringimos a lo léxico. Lo difícil es saber lo que queremos

decir con las palabras que tratan de concretar una tarea compleja. No sólo es cuestión de *examinar* o de *poner notas* o *calificar*<sup>4</sup>; no sólo es cuestión de ‘registrar evidencias’ o de constatar hechos como se dice en los textos que hablan de la evaluación de competencias sino de averiguar qué evidencias y qué hechos merece la pena registrar y con qué criterios hacerlo y con qué fin. No sólo es cuestión de *hacer* o *aplicar* sino saber qué conocimiento es y está en la base del *hacer* y de qué conocimientos se parte para la *aplicación*; dónde el alumno va a *hacer* (qué), dónde lo va a *aplicar* y *en qué contextos*. Difícil resulta igualmente cuando queremos conocer las nuevas funciones que se le asignan al nuevo concepto de *evaluación por competencias*<sup>5</sup>.

Reducir la evaluación a indicadores que recogen ‘evidencias’ de aprendizaje –es decir, ‘resultados observables y medibles’ no es novedad, menos es innovación. Tampoco parece que resuelve la complejidad a la que debe hacer frente la evaluación educativa, aunque en un plano pragmático la resuelva operativamente. Para ello acude a recursos retóricos, si bien por vía de simplificación, desligándola entre otras cuestiones del análisis ideológico que encierra y de las dimensiones sociales, políticas, axiológicas e institucionales que conlleva y dejando de lado la función formativa de la evaluación para reducirla a su expresión más elemental: interesa lo que se puede controlar, lo que se puede observar, lo que se puede medir, en fin, lo que se puede calificar con precisión. Como lo pretendió en su momento la ‘pedagogía por objetivos’, y resultó ser tan poco eficaz en resolver los problemas a los que quiso hacer frente, entre otros, el fracaso escolar.

Pero también la *evaluación por competencias* aparece separada de cualquier concepción curricular explícita determinada o de cualquier proyecto educativo en la que pueda encontrar sentido y significado -¿qué idea, qué concepción de currículum, qué proyecto educativo subyace en el discurso sobre las

---

<sup>4</sup> “La nota global, advierte Bélaire (2000:37), no es más que un pálido reflejo del trabajo realizado, en el sentido de que no especifica las destrezas desarrolladas, ni tampoco demuestra una valoración equitativa”.

<sup>5</sup> Es interesante la advertencia que hacen Coll y Martín (2006) sobre la imposibilidad real de evaluar las competencias. Entresaco dos líneas: “...el enfoque de las competencias no resuelve el problema de cómo evaluarlas adecuadamente... las competencias, como las capacidades, no son directamente evaluables...”



competencias?. La evaluación, en la narrativa de las competencias, se reduce a una cuestión técnica y el discurso se vuelve cada vez asunto no de *los profesores, los prácticos*, sino de los expertos o portavoces burócratas. Basta consultar las fuentes bibliográficas que están apareciendo para constatar este dato. Por eso, se dice, es importante acumular evidencias, más que entrar en el análisis y en la valoración de las causas que provocan esas evidencias –o la ausencia de ellas- y centrarse en el análisis y en la valoración del sentido y del significado que puedan tener ellas en la construcción y elaboración que con ellas hace el sujeto que aprende. Las evidencias por sí mismas no bastan para hacer de la evaluación un ejercicio de formación (Díaz Barriga, 2006). Es necesario saber de qué evidencias se habla y del valor formativo que transmiten o conllevan.

Que sea *formativa* es la característica que vuelve a aparecer en la nueva narrativa que habla de evaluación por competencias, característica que aparece descontextualizada, pues no existe un marco de referencia conceptual claro que la haga comprensible, como distinta al uso que hasta ahora se le ha venido haciendo.

## **9. Del interés por la evaluación *formativa* en el discurso educativo por competencias**

En 1967 M. Scriven estableció la diferencia entre *evaluación formativa* y *evaluación sumativa* para referirse a la evaluación de programas. Desde entonces, y sin tener en cuenta el contexto ni el momento histórico de conceptualización ni el campo de aplicación (ideológicamente, muy conservadores en el momento en que aparecen), los dos términos se han venido aplicando directamente a la educación. Esto explicaría por qué los dos términos sobreviven con más persistencia que claridad a cualquier reforma educativa, independientemente del marco conceptual de referencias que la inspire, sea de orientación positivista (conductismo en términos psicológicos), sea de orientación hermenéutica o sociocrítica (constructivismo en términos psicológicos), en la forma de entender el conocimiento, o la que ahora se nos presenta articulada en torno a las competencias, que como ya señalé en otro trabajo (Álvarez Méndez, 2009), no sabemos en qué marco conceptual situarla –el discurso tecnocrático no suele ser claro en este punto.

Bloom, Hastings y Madaus (1971) la aplicaron por primera vez a la evaluación de alumnos. Hace tiempo que según Cronbach (1980), aunque él se refiere a evaluación de programas en el que surgen, estos términos no son adecuados para los debates actuales. La evaluación, puntualiza, debe usarse siempre en un sentido formativo cuando se usa. Esto es cierto, asegura, incluso cuando los estudios de que se ocupa sean medir resultados.

Aplicados a la evaluación del aprendizaje, en los dos términos confluyen, a la vez que las evidencian, contradicciones irreconciliables que conviven en el proceso de escolarización y que responden a lógicas distintas: una, próxima al rendimiento de cuentas (*evaluación sumativa*) y que se identifica con mecanismos de control burocrático-administrativo; otra, próxima a la valoración de la calidad y del valor intrínseco de los procesos de formación, y que se interesa por las funciones esencialmente educativas (*evaluación formativa*). Las dos, podemos convenir, son necesarias para que el sistema funcione, según recordaba antes en palabras de Stake. Lo que importará para el mejoramiento de la práctica docente y sobre todo para el del sujeto que aprende es tomar postura, comprometerse con un proyecto educativo determinado, y decidir por cuál se apuesta.

Más allá de las definiciones y ateniéndonos a la literalidad del término, *evaluación formativa*, como dije antes, es *la que forma*. Es una manera sencilla y directa de describirla. En la práctica, por *formativa* debe entenderse aquella evaluación puesta al servicio de quien aprende, aquella que ayuda a *crecer* y a *desarrollarse* intelectual, afectiva, moral y socialmente al sujeto (Álvarez Méndez, 2010). Esto se traduce, en el caso de la corrección de un ejercicio o de un examen, en una actividad interactiva (dialógica) por medio de la cual el profesor aporta al alumno las informaciones relevantes complementarias por medio de las cuales puede ampliar información o puede profundizar conocimientos y también por medio de las cuales advierte de la necesidad de corregir su representación del problema o de aclarar cuestiones confusas o equivocadas. En este caso, la misma información que aporta la corrección se convierte ella misma en fuente primaria y en texto de aprendizaje.

En esta interpretación formativa de la evaluación se parte de un axioma básico: prioridad y propósito básico de la evaluación educativa es *conocer* en

primer lugar, porque los alumnos están aprendiendo, y el profesor necesita conocer los caminos que ellos deben recorrer en la construcción y organización del conocimiento, las dificultades que pueden encontrar, los obstáculos que tienen que superar. Y el alumno necesita conocer la consistencia de su saber. Conocedor de los caminos por recorrer y conocedor de las inseguridades que se presentan en el proceso de descubrimiento y de construcción, el profesor podrá ofrecer con más propiedad y de un modo cabal, la ayuda necesaria y oportuna para que el alumno progrese en su camino de aprendizaje. Por su parte, podrá desarrollar el conocimiento profesional puesto al servicio de quien aprende.

Hablo de la evaluación *formativa* como actividad cognitiva y moral integrada de forma habitual en cada etapa. Actúa para beneficio de quien aprende y como marco de referencia para asegurar un aprendizaje valioso que justifique con creces cualquier esfuerzo por alcanzar el conocimiento adecuado en cada momento, no sólo al final. Sólo así podrá intervenir a tiempo, mediante propuestas concretas, para establecer las medidas correctivas y los ajustes necesarios y asegurar los pasos sucesivos en la actividad emprendida, justificando su continuación.

El papel de la información y la transparencia de la misma son dos factores clave en este modo de entender la evaluación. El profesor debe informar al alumno en cada momento sobre el estado de aprendizaje en el que se encuentra. Quien aprende tiene la necesidad de conocer esa información de un modo claro y conocer el progreso que experimenta o las causas del retraso que no le permiten seguir progresando; pero además tiene el derecho de ser informado en cada momento sobre las decisiones que sobre él se puedan tomar. No se debe esperar a la fecha del examen o del control y menos a la hora decisiva donde sólo aparecen los resultados definitivos, que ya son las *calificaciones*. Ése es el sentido real de la evaluación *continua*, que por serlo, será además *formativa*.

Cuando el alumno lo requiera, pero sobre todo, porque el profesor se mueve más cómodo *en el contexto de enseñanza-aprendizaje* y porque maneja con más conocimiento de causa la información, debe adelantarse para orientarlo y ayudarlo con la información argumentada que le proporciona, nunca para hacerle ver o demostrarle cuán ignorante es. Precisamente está en el aula, en contexto de enseñanza y de aprendizaje, porque necesita aprender. Cuanta más información

de orientación y de ayuda le proporcione el profesor, bien sea mediante la corrección de tareas y exámenes, bien sea mediante la observación en clase, bien sea conversando con el alumno, tanto más podrá conocer él de su propia situación y autorregular sus propios mecanismos de aprendizaje.

## **10. El valor formativo de la evaluación está en el uso de la corrección**

Podríamos decir de un modo sencillo y en clave positiva que en el contexto del aula los profesores evalúan para comprobar si los alumnos aprenden -¿o si estudian, que es otra cuestión?-, sea cual sea el objeto de aprendizaje. No está mal este propósito, si los ejercicios de evaluación cumplen con esa función. El problema surge cuando el profesor comprueba que los alumnos no aprenden –que con facilidad se interpreta como ‘los alumnos no estudian’. ¿Qué suele suceder en estos casos?

Si la evaluación sigue fiel a uno de sus propósitos, a una de sus funciones definidoras en el contexto de formación según queda aquí planteada, es decir, a buscar las causas por las que no se da el aprendizaje, la evaluación se convierte en recurso de aprendizaje, en medio de formación. Si por el contrario, simplemente se reduce a confirmar ‘ignorancias’, sean cuales sean las causas y haciendo de todas una única interpretación: el alumno ‘*no sabe*’ o ‘*no acierta*’, por tanto, ‘*suspende*’, la evaluación deja de ser formativa y pasa a ser un recurso más de control, de vigilancia, de penalización, de filtro de selección (Antibi, 2005). Si por la evaluación el evaluador (el profesor) indaga sobre las causas que provocan la respuesta errónea, la respuesta que no reúne las condiciones de calidad esperada, es decir, la considerada como no válida o no-buena o no acertada, la evaluación desempeña una de sus funciones principales en contextos de formación: se vuelve actividad formativa en sí. En cambio, si el profesor comprueba que un alumno no aprende –o no estudia, que es otra cuestión muy distinta- y limita su responsabilidad a corroborar el *suspense*, que es confirmación de un fracaso, que ya es resultado, no etapa en un camino por recorrer, la evaluación sirve a fines de calificación, que termina en funciones de clasificación, vía abierta para la selección,

para la exclusión, cerrando el paso a la formación y a la promoción, dos de los objetivos básicos de los procesos educativos<sup>6</sup>.

Lo mismo sucede en los casos en los que los alumnos comenten errores. Estos se convierten con mucha frecuencia y automáticamente en sinónimo de no-saber, de ignorancia definitiva, y consecuentemente, se traducen en *suspense*, que en muchos casos también es definitivo. Difícil y extrañamente se interpretarán como consecuencia de la razón dinámica de la actividad propia del aprender puesta en práctica (Morin, 2000). Y ahí surge el reto de futuro que propongo: cuando el profesor constata que un alumno o un grupo de alumnos no está aprendiendo –otra cosa es si está referida a lo que aprendió, que sería la evaluación final- lo que corresponde es dar con las causas que provocan esa situación no deseada y hacerle frente, mejor juntos, profesor y alumno(s) implicado(s). Y entre los recursos de que dispone el profesor, ninguno es tan potente y tan crítico como la evaluación para satisfacer este objetivo. A esto me refiero cuando propongo cambiar los usos.

Damos por muy asumido en la tradición escolar que el alumno que comete errores no sabe y en consecuencia se le bajan puntos en su *calificación*, e incluso, se le *suspende*. No hay muchas alternativas a esta solución de cajón. Menos frecuente, aunque confiamos en los nuevos rumbos de la evaluación, es la actitud del profesor que ante esa situación busca las causas por las que se llega a resultados no deseados y se esfuerza por ayudar al alumno a superar las dificultades, dejando de lado la actitud sancionadora. Éste es el sentido de la *evaluación formativa*, yendo más allá de la función penalizadora que sirve para poco, diría que para nada, en el proyecto de formación.

---

<sup>6</sup> Entre los “OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA DÉCADA 2010-2020” que se recogían en el documento del MEC (2010) conocido como PACTO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN – la idea sigue siendo válida, aunque el Pacto no llegó a firmarse- se declaraba: “necesitamos un sistema educativo que garantice la equidad y la excelencia en todos sus niveles, un sistema flexible que facilite la movilidad entre las diferentes opciones formativas, que promueva la investigación, la innovación y la transferencia del conocimiento, *que facilite que ningún estudiante quede excluido*. Necesitamos, en definitiva, *un sistema educativo que promueva el éxito de todos los estudiantes y la continuidad en los estudios postobligatorios en el marco de la formación y el aprendizaje a lo largo de la vida*”. Y entre los objetivos planteados, “Adoptar las medidas necesarias para que todos los estudiantes finalicen la educación obligatoria con los conocimientos, competencias básicas y valores necesarios para su desarrollo personal y profesional y para su continuidad en estudios posteriores en el marco de la formación y el aprendizaje a lo largo de la vida... Garantizar la equidad y la excelencia en todos los niveles educativos y evaluar los resultados del alumnado y el funcionamiento del sistema, como factores imprescindibles para continuar mejorando la calidad de la educación”.

## 11. Reflexión final

La práctica ética en educación, en la evaluación de un modo más acentuado, es una obligación de responsabilidad para con el alumno, dando por supuesta la propia responsabilidad que conlleva la toma de postura ante el hecho de evaluar a quien aprende. El profesor debe descartar de la evaluación los usos que no corresponden estrictamente a actividades de formación, de desarrollo personal, de crecimiento intelectual y humano puesto que éste es el contexto en el que el formador y el sujeto que se está formando se encuentran y éste es el objetivo prioritario de la educación.

Si muchos de los que hoy son profesores no perdieran de vista la experiencia vivida como alumnos de ayer y no olvidaran la inutilidad de los métodos tradicionales de evaluación y las muchas experiencias negativas y los sinsabores que aquellos momentos les provocaban y si no olvidaran la inutilidad de los métodos y técnicas que tuvieron que padecer y de los muchos fallos que arrastraban, hoy estaríamos hablando de otras formas de concebir y de hablar, y sobre todo, otras formas de practicar y usar la evaluación en las aulas. Bastaría, desde el punto de vista que he presentado, cambiar los usos más restrictivos e improductivos desde una perspectiva formativa, y hacer de la evaluación un recurso que mejora los procesos de aprendizaje –prueba de que mejorarían los de enseñanza- y que asegura el progreso sostenido de formación de quien aprende. Entonces estaríamos hablando de otra forma más razonable y más comprometida, y también, por qué no, más generosa de practicar la evaluación educativa. Por ahí pueden ir los pasos en el futuro.

## Referencias bibliográficas

Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, Morata.

Álvarez Méndez, J.M. (2009). “*Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias*”, en: Gimeno Sacristán, J. (Comp.). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid, Morata, 2008: 206-235.

Álvarez Méndez, J.M. (2010). "El currículum como marco de referencia para la evaluación educativa", en: Gimeno Sacristán, J. (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, Morata, 2010: 355-371.

Antibi, A. (2005). *La constante macabra o cómo se ha desmotivado a muchos estudiantes*. Madrid, Elrompecabezas.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia; el conocimiento, la educación superior la sociedad*. Barcelona, Gedisa.

Bélair, L.M. (2000). *La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos*. Sevilla, Díada.

Coll, C.; Martín, E. (2006). "Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares". II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile. 11-13 de mayo de 2006. Documento no publicado. URL: <http://www.ub.edu/grintie> (Consultado en julio de 2010).

Cronbach, L.( 1980). *Toward Reform of Progam Evaluation*. San Francisco, JosseyBass,.

Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona, Graó.

Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, Ariel Educación.

Díaz Barriga, A. (2006). "El enfoque de competencias en la educación, ¿una alternativa o un disfraz de cambio?", en *Perfiles educativos*. Vol.XXVIII, nº111: 7-36.

Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós, Barcelona.

Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona, Seix Barral.

Perrenoud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Colihue.

Russell, B. (2003). *Ensayos impopulares*. Barcelona, Edhasa, (1950).

Sánchez Ferlosio, R. (2002). *La hija de la guerra y la madre de la patria*. Barcelona, Destino.

Stake, R.E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona, Graó.