

EVALUAR PARA APRENDER: LOS BUENOS USOS DE LA EVALUACIÓN

Juan Manuel Álvarez Méndez

1. La evaluación como fuente de aprendizaje

En nuestra vida diaria aprendemos constantemente porque analizamos y valoramos nuestras decisiones, porque reflexionamos sobre lo que hemos hecho y sobre lo que hacemos, porque contrastamos nuestras opiniones y confrontamos nuestras creencias con las de otros, en fin, porque evaluamos constantemente los logros y los fracasos, las conquistas y lo que nos falta por adquirir, y analizamos y valoramos los *pros* y los *contra* de cuanto nos rodea. Aprendemos cuando reflexionamos y cuando valoramos y distinguimos entre lo que merece la pena y lo que no, cuando apreciamos el valor de lo que es objeto de nuestra atención. En la educación el proceso de evaluación obedece a la misma naturaleza: está estrechamente ligada con nuestro afán e interés por aprender. Y no tiene que ser de otro modo.

En el momento de la evaluación del rendimiento de los alumnos, momento de aprendizaje escolar, no hay ningún motivo para que ese sentido de lo que hacemos cuando evaluamos, cambie. En situaciones de la vida cotidiana, evaluamos siempre con la intención de mejorar nuestras acciones, de comprender nuestras decisiones y las de quienes nos rodean, tratamos de aprender, de conocer, de saber. No gastamos nuestro tiempo ni dedicamos atención a valorar lo que no interesa o lo que simplemente carece de valor o nos resulta molesto, inconveniente o contraproducente, a no ser que sea para comprender las razones que provocan situaciones que no deseamos y tratar a partir de experiencias negativas evitarlas. Pero aprendemos, en todos los casos. Constantemente estamos evaluando y a la vez estamos aprendiendo. Toda buena evaluación *sobre* y *de* algo conlleva aprendizaje sobre el objeto de evaluación.

En Educación esta interpretación adquiere pleno sentido. Porque en los procesos de formación la evaluación desempeña *–debe desempeñar–* funciones esencialmente formativas al servicio de quien aprende. Y al evaluar, sea el profesor, sea el alumno el que la realice, todos deberían aprender: sobre lo adquirido y sobre lo que falta por adquirir, sobre los aciertos y sobre los errores, sobre lo dado por aprendido y lo que todavía falta por aprender, sobre las respuestas que elabora y da el alumno y sobre las preguntas que podría formular él mismo como ejercicio de aprendizaje de la propia autoevaluación, sobre las expectativas y sobre las acciones. Y el profesor, también.

2. La evaluación en contextos de formación

La evaluación educativa es aprendizaje y sólo con el aprendizaje puede asegurarse la evaluación formativa (Álvarez Méndez, 2001). Ambas actividades, evaluación y aprendizaje, son actividades dinámicas que interactúan dialécticamente en el mismo proceso estableciendo relaciones de carácter recíproco para encontrar su propio sentido y significado en cuanto que las dos se dan en el mismo proceso. En la medida en que la enseñanza y el aprendizaje *–las dos–* son actividades dinámicas y críticas, la evaluación se convertirá en actividad dinámica y crítica que culminará con la formación del alumno como sujeto con capacidad de autonomía intelectual y con capacidad de distanciamiento respecto a la información que el medio escolar *–directamente, el profesor–* le transmite.

Tradicionalmente al sujeto que aprende no se le da margen de iniciativa y de

autonomía para participar responsablemente en este proceso y asumir las obligaciones y los compromisos que de aquellas se derivan. Al actuar de un modo en el que las obligaciones se reparten asimétricamente entre quienes enseñan y quienes aprenden, se limitan desde el prejuicio las propias posibilidades y capacidades de aprendizaje total, entre las que están la capacidad de evaluar(se).

Esta interpretación refuerza la idea de que la evaluación, en el desarrollo global del currículum es una ocasión más de aprendizaje y no una interrupción del mismo ni un rendir cuentas mecánico y rutinario *de y sobre* la información recibida y acumulada previamente. La evaluación, en su intención y en su función *formativas*, va más allá del examen y de la calificación, y las trasciende.

La educación es un proceso abierto. Puesto que la evaluación educativa se ocupa del proceso de formación permanentemente abierto, que no concluye, la evaluación debe ser invariable y constantemente abierta y necesariamente formativa: el sujeto debe aprender *con ella y a través de ella* merced a la información crítica y relevante que el profesor, cuando evalúa, debe ofrecerle con el ánimo de mejorar el propio trabajo o examen del alumno. Es el modo adecuado de crear los estímulos necesarios para seguir aprendiendo. En esta función esencial, el ejercicio de la evaluación debe ser, ante todo, un apoyo y un refuerzo en el proceso de aprendizaje, del que sólo se espera el beneficio para quien aprende, que lo será simultáneamente beneficioso para quien enseña. La tarea del profesor persigue de este modo asegurar siempre un aprendizaje reflexivo, en cuya base está la comprensión de contenidos de conocimiento. Por esta razón, la evaluación educativa es aprendizaje y todo aprendizaje que no conlleve *autoevaluación* de la actividad misma del aprender no forma. La evaluación viene a ser en este sentido una forma de autorregulación constructiva del mismo proceso que sustenta y justifica los ajustes necesarios para garantizar el adecuado progreso de formación.

Si realmente pretendemos estimular un aprendizaje orientado al desarrollo de destrezas superiores (pensamiento crítico y creativo, capacidad de resolución de problemas, aplicación de conocimientos a situaciones o tareas nuevas, capacidad de análisis y de síntesis, interpretación de textos o de hechos, capacidad de elaborar un argumento convincente), será necesario practicar una evaluación que vaya en consonancia con aquellos propósitos. También será condición que sea consecuente con la forma en la que se entiende el aprendizaje. Si hablamos de aprendizaje *significativo y constructivo*, la evaluación debe ser simultáneamente *significativa y constructiva*. Y la primera condición para que sea así está la participación directa del sujeto que aprende, y por tanto, de quien es evaluado. En esta concepción, el aprendizaje abarca el desarrollo de las capacidades evaluativas de los propios sujetos que aprenden, lo que les capacita para saber cuándo usar el conocimiento y cómo adaptarlo. No debemos olvidar que existe una relación directa entre lo que el profesor enseña, lo que el alumno aprende y la forma en la que el primero controla lo que los segundos aprenden.

3. El papel del profesor en la evaluación

Para que esto suceda es imprescindible que el alumno desarrolle una mente organizada además de informada. En este propósito desempeña un papel importante el profesor. Su valoración razonablemente argumentada y crítica sobre la base de información acumulada y contrastada procedente de diversas fuentes (observación en clase, tareas, resolución de problemas, apuntes de clase, participación en debates o explicaciones, ejercicios en la pizarra, conversaciones, diálogo entre pares, trabajo en grupo...), así como el contraste y confrontación con la información e ideas de los demás compañeros, será el medio por el cual el alumno pueda desarrollar y contrastar su propio

pensamiento crítico, otorgando significado personal desde la información que el profesor le brinda y desde el conocimiento que él mismo posee.

Desde la actitud crítica del profesor, el alumno podrá construir críticamente su pensamiento. Como bien señala Peters (1969: 43), el pensamiento crítico "sólo se desarrollará si nos mantenemos en compañía de gente crítica, de manera tal que el criticismo se incorpore así a nuestra conciencia". Con este propósito es imprescindible convertir el aula en espacio de encuentro donde se dan los aprendizajes y no en locales donde el alumno acude a surtir de información con el fin de adquirir un cúmulo de datos para el consumo inmediato que representa el examen, mientras el profesor habla.

Con la misma intención formadora es igualmente importante fomentar el debate de ideas nuevas, el pensamiento divergente y las respuestas múltiples. Esto exige establecer relaciones, analizar y valorar las informaciones disponibles, sustentar el mejor argumento para defender las ideas propias. Este proceder se opone a realizar pruebas de una respuesta válida única o correcta, que simplifican el camino hacia la inmediatez del éxito del examen en la misma medida que refuerzan la dependencia de la palabra prestada.

En esta interpretación de la evaluación como actividad crítica, las normas y los criterios de evaluación no se elaboran fuera del contexto de aprendizaje ni adoptan decisiones definitivas o inalterables. Más bien de las respuestas y de los argumentos que cada uno pone en juego surgen las vías de entendimiento. Es necesaria la apertura por parte de quien enseña y de quien aprende para revisar, defender y rebatir críticamente las propias razones, los propios argumentos (Elliott, 1990: 219).

4. La importancia de la corrección

Sólo las máquinas bien construidas, podemos pensar, no comenten errores. ¿Por qué, entonces, penalizar siempre el *error* en contextos de aprendizaje? Sólo corre el riesgo de perderse quien se mueve por iniciativa propia; y sólo corre el riesgo de cometer errores quien se atreve a pensar por cabeza propia y a tomar decisiones ante situaciones nuevas, no conocidas. Sólo en la ortodoxia conductista, como advierte Allal (1980), se descarta el aprendizaje sin error. Pero al mismo tiempo, prescinde de los procedimientos de la evaluación formativa que atienda a las dificultades de aprendizaje del alumno. ¿Por qué penalizar sistemáticamente el error, antes incluso de averiguar las causas que lo provocan? Si se analizaran, podría descubrirse que pueden ser muchas y diversas, unas que parten de la ignorancia, otras que parten de la independencia del pensamiento, otras debidas a enfoques distintos o a fuentes de información no previstas y muchas, probablemente, a la ignorancia. No podemos pensar que todos los errores responden a las mismas causas, así como tampoco podemos pensar que todos los aciertos responden a los mismos motivos. El error no es sinónimo automático de ignorancia y el acierto no sinónimo automático del saber. Además, cabe pensar, el alumno no es siempre y entonos los casos el (único) responsable del error. Aquí el docente desempeña un papel formativo importante como garante de que el proceso educativo merece la pena ser llevado a cabo y responsable de que ningún alumno permanezca en la ignorancia.

Habitualmente se acepta que el aula es el único espacio social donde sólo se admiten las verdades concluyentes, las respuestas previstas, los aciertos, porque sólo hay *unas* que se dan por válidas, independientemente del ocurrir, del proceso de razonar. Por eso produce un grado de resistencia significativo admitir el error o la ignorancia en quienes acuden al aula a aprender. Son estas '*certezas prefiguradas y pautadas*' las que empobrecen el ejercicio del trabajo profesional del docente y empobrecen el propio conocimiento del profesor, y a largo plazo, condicionan el posterior desarrollo del conocimiento científico y técnico de la sociedad y condicionan también la independencia

de pensamiento de quien aprende.

5. Del éxito educativo: la apropiación del saber para dar respuestas nuevas.

Es necesario renunciar a la búsqueda del éxito académico como valor en sí, identificado con el éxito de las calificaciones, para tratar de alcanzar el éxito educativo que trasciende los estrechos márgenes de la enseñanza orientada al examen (Madaus, 1988; Stenhouse, 1984; Darling-Hammond, 2001: 102; Postman, 2001: 161). Porque lo que se espera de quien sabe, de acuerdo con Sheffler (1969: 204), "es que su autonomía se manifieste en la capacidad para construir y evaluar argumentos nuevos y alternativos, en el poder de innovar, antes que en la mera capacidad para reproducir argumentos trillados almacenados anteriormente".

Se trata de sustituir la enseñanza centrada en la transmisión de información que lleva a un aprendizaje memorístico y rutinario por una enseñanza cuya base sea la comprensión apoyada por una buena explicación; pasar de un aprendizaje sumiso y dependiente, que sólo puede garantizar el éxito fugaz para la inmediatez del aula, a un aprendizaje asentado en bases de entendimiento y al desarrollo de habilidades intelectuales que facilitan establecer nexos interdisciplinarios necesarios para la formación integral del pensamiento de quien aprende.

Los trabajos de indagación que permiten y obligan a la reflexión y al diálogo son medios adecuados para recorrer este camino de descubrimiento y de encuentro. El profundo respeto que cada uno tiene para con todos los demás participantes en el mismo proceso de aprendizaje y la firme voluntad de querer entenderse son los requisitos que posibilitan e impulsan esta forma razonable de proceder. A ella se deben adaptar los programas y su desarrollo. Justo en la medida en que el profesor toma decisiones prudentes sobre la conveniencia del ajuste, él mismo pone en práctica la responsabilidad derivada del *saber decidir* y del *saber hacer* que identifican su labor profesional y didáctica (Álvarez Méndez, 2000).

La propuesta presupone que el ritmo de enseñanza depende de la capacidad para comprender del sujeto que aprende. Sólo hablando con él o dándole la oportunidad de que pueda (de)mostrar su propio proceso podremos darnos cuenta en profundidad del camino recorrido, a la vez que podemos ayudarlo en el que falta por hacer. Convertida el aula en espacio natural de aprendizaje, es la forma ideal para descubrir cómo piensa. A partir de esta información se puede prever dónde pueden surgir las dificultades en el aprendizaje y de cómo se le puede realmente ayudar.

Esta interpretación también comporta mayor riesgo e inseguridad en el aprendizaje pues rompe con los moldes tradicionales que garantizaban seguridades en el acierto de la respuesta correcta en la medida en que obligaban a la reproducción exacta de la palabra prestada, aquella que el profesor depositaba en la mente del alumno, base de la educación bancaria freireana. En ella, se confunden el olvido con error, el no recordar a tiempo con la ignorancia definitiva, el acertijo acertado con la respuesta argumentada. Al romper con aquellas seguridades, la nueva situación creada compromete más la excelencia académica fabricada (Perrenoud, 1990; Le Mouel, 1992) y exige asumir responsabilidades a cada parte. El *error* que pueda surgir al poner en práctica ideas propias, en esta interpretación, deja de ser un elemento de castigo o de penalización para convertirse en factor de aprendizaje en la medida en que nos revelan la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaboradas por el alumno (Allal, 1980). Superarlo a tiempo y de modo adecuado es competencia del profesor y del alumno, juntos.

6. Del error *también* se aprende

Dados los presupuestos de partida, necesitamos descartar la idea tan asumida de que el error que comete quien ensaya sus propias ideas en este intento conlleva automáticamente la penalización. El error que aparece cuando hay voluntad de aprender simplemente indica que el alumno muestra un nivel de conocimiento condicionado, que puede mejorar o simplemente que necesita madurar; pero en ningún caso debe llevar de un modo reflejo la penalización del rendimiento del alumno haciéndole bajar puntos en calificaciones que interpretan resultados finales, de carácter definitivo. Sólo puede equivocarse quien trata de poner en juego ideas propias sobre saberes adquiridos o que cree haber asimilado o a partir de información recibida. Quien se atreve a desarrollar ideas propias, a tomar la iniciativa, corre mayor riesgo de equivocarse o de no dar en el blanco de la única respuesta correcta. Como señala Morin (2000), "el conocimiento es precisamente lo que conlleva el riesgo de error y de ilusión".

El error no equivale, no debe equivaler, a descalificación o penalización en el proceso de aprendizaje, que es búsqueda, confirmación, duda, voluntad, inseguridad, trabajo, incertidumbre, construcción, participación, cuestionamiento. Sólo cuando se actúa con mentalidad dogmática el error es inaceptable. Pero entonces el aprendizaje deja de ser actividad de conocimiento y se convierte en acto de fe. Como bien señala Postman (2001: 137) "¿podéis imaginaros una escuela, cuya narrativa epistemológica no estuviera destinada a producir un ejército de fanáticos, sino más bien personas que aprendan desde la plena conciencia de su propia falibilidad, así como de la falibilidad de los demás?".

Si se acepta, y además el profesor mismo lo habrá podido comprobar en su propia experiencia, que quien "piensa por su cabeza" puede equivocarse, se debe aceptar que el alumno que se anima o se atreve a expresar su pensamiento o su punto de vista puede equivocarse. Es parte natural de la dinámica del aprendizaje, de ensayo y error. Lo supo ver Antonio Machado (1999: 348), a propósito del olvido, que suele identificarse con frecuencia en muchos de los errores escolares, cuando advierte: "El olvido es una potencia activa, sin la cual no hay creación propiamente dicha".

Es evidente que quien nunca ensaya el valor del propio pensamiento en periodo de formación tiene menos posibilidades de errar, aunque aumente su incapacidad de expresarlo, de exponerlo y de someterlo a juicio público. Si en el proceso o intento de aprendizaje el alumno comete errores el intento debe tomarse como indicador de la naturalidad del razonar y del saber humano puestos en práctica. Pero esto no debe llevar a la descalificación en la valoración que se haga de su rendimiento ni a subir o bajar puntos en la calificación cuando se corrige. Se trata de dar otros usos a la información recogida porque también son distintos los referentes de interpretación de aspectos que pasan con frecuencia desapercibidos. Como atinadamente señala Cardinet (1983: 5) "la posibilidad de cometer los errores es esencial para el alumno, puesto que él da sus puntos de recuperación... Utilizar estos errores para juzgarlo constituirá una perversión de su situación de aprendizaje. Fundamentalmente indicar al alumno que su respuesta es justa o falsa es darle dos informaciones de valor equivalente para la construcción de su aprendizaje".

Entendido como parte de un proceso dinámico, por tanto, no definitivo, el error que surge en el intento no puede penalizarse bajando puntos en la calificación. Lo que procede, en un proceder formativo, es corregirlo y asegurarse de que el alumno no lo vuelva a repetir. En este momento, la información que facilite el profesor para el alumno es la clave del éxito de la intervención didáctica. El error cometido en tiempo de aprendizaje debe interpretarse como una etapa, un momento en el proceso dinámico de aprendizaje. Superarlo con la ayuda del profesor será formativo. Penalizarlo restándole puntos es ponerlo en situación de obligado silencio. Lo recuerdan las palabras de Sternberg (1997:

209) cuando sugiere que “de centenares de maneras, a lo largo de su escolaridad los niños aprenden que no está bien cometer errores. Como consecuencia de ello, terminan por tener miedo de errar y, por tanto, de correr el riesgo del pensamiento independiente, aunque a veces defectuoso, capaz de conducir al desarrollo de la inteligencia creativa”.

7. Aprender *con* y *de* la evaluación

Necesitamos hacer de la evaluación una actividad más, tal vez la de mayor alcance, de aprendizaje, convertirla en una oportunidad en la que el alumno puede contrastar sus adquisiciones, sin temor a ser sancionado negativamente por sus errores o por su ignorancia. Debe ser una ocasión de aprendizaje, y tal vez de las más importantes porque en ese momento quien enseña y quien aprende se encuentran confrontando razonablemente los efectos de sus acciones. Necesitamos desligar la evaluación del miedo que produce someterse al examen o a cualquier mecanismo de control y convertirla en recurso adecuado de formación y de aprendizaje.

La evaluación no es ni puede ser apéndice de la enseñanza. Es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto *aprende* simultáneamente *evalúa*: discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, argumenta, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actividad evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo, que como tal es *continuamente formativo*.

Si quien enseña no aprende de la evaluación que practica, ni los alumnos tampoco, es una señal inequívoca de que aquella acción responde a principios e intenciones distintas de las formativas. Si es así, el profesor puede prescindir de ella –mejor aún, llamarla de otro modo para no confundir los significados y las consecuencias, sea *examen*, *control*, *test*– pues no sirve a los fines educativos básicos a los que prioritariamente debe servir.

Necesitamos hacer de la evaluación una fuente prioritaria de aprendizaje y superar la reducción a la que se ve sometida cuando se la identifica con las técnicas (la más común, el examen), que inhiben y ocultan los procesos complejos que se dan en la enseñanza y en el aprendizaje.

En este sentido podemos hablar con propiedad de la evaluación como de una actividad que necesita estar apoyada en su desempeño por una *ética de la responsabilidad*, *ética práctica*, que contempla en su quehacer las consecuencias que cualquier actuación o decisión evaluadora puede producir en aquellos sujetos que son objeto de evaluación y a los que en principio va dirigida. En esta interpretación la evaluación educativa, la *evaluación formativa*, va de la mano del compromiso con el ejercicio de la acción justa.

Referencias bibliográficas

- ALLAL, L. "Estrategias de evaluación formativa; concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación", en: *Infancia y Aprendizaje*, nº 11, 1980:4-22.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. *Didáctica, currículo y evaluación*. Madrid, Miño y Dávila, 2000.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, Morata, 2007 (3ªed.).
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. “Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias”, en: Gimeno Sacristán, J. (Comp.). *Educar por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid, Morata, 2008: 206-235.
- CARDINET, J. *Des instruments d'évaluation pour chaque fonction*. Neuchâtel, IRDP, 1983.

- ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata, 1990.
- DARLING-HAMMOND, L. *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, Ariel, 2001.
- LE MOUËL, J. *Crítica de la eficacia; ética, verdad y utopía de un mito contemporáneo*. Barcelona, Paidós, 1992.
- MACHADO, Antonio. *Juan de Mairena*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, 1999. (Edición, introducción y notas del Pablo del Barco).
- MADAUS, G. F. "The Influence of Testing on the Curriculum", en: TANNER, L.N. (Ed.) *Critical Issues in Curriculum. Eighty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago, NSSE, 1988:83-121.
- MORIN, E. *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona, Seix Barral, 2000.
- PERRENOUD, Ph. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata/Paideia, 1990.
- PETERS, R.S. "¿En qué consiste el proceso educacional?", en: PETERS, R.S. (Ed.) *El concepto de educación*. Buenos Aires, 1969: 13-46.
- POSTMAN, N. *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona, Octaedro, 2001.
- SHEFFLER, I. "Modelos filosóficos de la enseñanza", en: PETERS, R.S. (Ed.) *El concepto de educación*. Buenos Aires, 1969: 188-210.
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata, 1984.
- STERNBERG, R.K. *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona, Paidós, 1997.