

La evaluación en la enseñanza de la Lengua

Juan Manuel ÁLVAREZ MÉNDEZ

Universidad Complutense

Siempre que trato con hombres del campo pienso en lo mucho que ellos saben y nosotros ignoramos, y en lo poco que a ellos importa conocer cuanto nosotros sabemos.

MACHADO, A., *Poesías completas*. Madrid, Espasa-Calpe, 1974, p. 99.

Estudiante de historia, interesado en los personajes y los hechos, olvidaba las fechas, y eran fechas lo que los profesores exigían.

AMADO, Jorge, *Navegación de cabotaje*. Madrid, Alianza, 1992, p. 15.

...en los formularios de test, junto a las preguntas de apariencia neutra, se ofrecían tres posibilidades a cuál más baladí, pero al tachar con el bolígrafo uno de los tres cuadritos en blanco yo siempre tenía la sospecha de haber elegido la opción más funesta, y de haber firmado con aquella cruz la prueba irrefutable de mi imbecilidad o la exacerbación de mi infortunio.

MUÑOZ MOLINA, A., *Ardor guerrero*. Madrid, Alfaguara, 1995, pp. 158-159.

Resumen

El trabajo se inscribe en el discurso reformista de los noventa. Partiendo del marco conceptual de la Reforma, se hace un análisis crítico de la evaluación, en un sentido general y con derivaciones para el área de Lengua y Literatura. La tesis central que se defiende en el trabajo es que la evaluación es una actividad esencialmente ética y al mismo tiempo, actividad crítica de aprendizaje. En la medida que el ejercicio de la evaluación esté orientada por el sentido de la justicia, la evaluación será formativa, idea que aquí se defiende como principal responsabilidad docente frente a otros objetivos y otras funciones menos explícitas en su declaración, pero que condicionan y anulan aquellos propósitos tan nobles y fundamentalmente educativos. El trabajo se desarrolla desde una perspectiva interdisciplinar y crítica.

PALABRAS-CLAVE: Reforma, evaluación, Lengua y Literatura, justicia, evaluación formativa, formación del profesor, evaluación como actividad crítica, interdisciplinariedad, curriculum, enseñanza, aprendizaje, didáctica, competencia comunicativa, curriculum oculto, educación lingüística, aprendizaje funcional, investigación cualitativa, positivismo, estructuralismo, entrevista, diálogo, participación, negociación, aprendizaje colaborativo.

Abstract

This paper is based on the nineties Reformist discourse. Evaluation is analysed from a critical point of view in a general perspective, and its implications for teaching and learning Language and Literature. It proposes that evaluation is basically an ethical activity but also a critical activity of learning. Evaluation will be formative as being as it is guided by a sense of justice. This is the concept underlying this paper as the main teaching responsibility; however, it also considers that there are other objectives and functions that affect and interfere with such education goal even though they are formulated in less explicit terms. The paper is framed in an interdisciplinary and critical perspective.

KEYWORDS: Reform, evaluation, Language and Literature, justice, formative evaluation, teacher education, evaluation as critical activity, interdisciplinarity, curriculum, teaching, learning, didactic, communicative competence, hidden curriculum, linguistic education, functional learning, qualitative research, positivism, structuralism, interview, dialog, participation, negotiation, collaborative learning.

Résumé

Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une recherche sur le discours réformiste de l'enseignement des années 90. L'analyse de l'évaluation y est abordée d'un point de vue critique ainsi que ses implications dans l'enseignement des langues et de la littérature. L'hypothèse proposée est que l'évaluation est une question d'éthique en même temps qu'elle consiste en une appréciation critique de l'apprentissage. Dans la mesure où l'évaluation est guidée par un souci constant de justice, elle est formative. C'est ce qui est considéré ici comme étant un objectif essentiel de la pratique pédagogique.

MOTS-CLÉS: Réforme, évaluation, Langue et Littérature, justice, évaluation formative, formation de l'enseignant, l'évaluation comme activité critique,

interdisciplinarité, curriculum explicite et implicite, enseignement, apprentissage, didactique, compétence communicative, éducation linguistique, apprentissage fonctionnel, recherche qualitative, positivisme, structuralisme, interview, dialogue, participation, négociation, apprentissage en groupe.

1. Introducción

El trabajo que sigue se inscribe en las nuevas formas de contemplar el currículum, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y todo el discurso reformista de los noventa que pretende cambiar fundamentalmente lo que pueda ser la educación de los próximos años dentro del sistema educativo. Me refiero al cambio radical que anuncia el discurso en la concepción y en la práctica del currículum y su incidencia en la enseñanza y en el aprendizaje, por más que ésta se acepte equivocadamente como tarea inevitable y normal, propia de pedagogos que hablan entre sí y para sí, arrinconados en predios que no trascienden los límites de lo estrictamente académico.

Pero también quiero hablar desde concepciones y propuestas programáticas que surgen en el área de Lengua y Literatura. En contra de lo que se puede pensar *a priori*, sostengo que tiene muchos puntos en común con lo que desde la Educación, y en concreto en la Didáctica, se viene planteando. Sólo la división en compartimentos estancos entre especialistas que no se oyen y por tanto, que no se entienden, presenta las preocupaciones de uno y de otro como alejados, cuando no enfrentados. Como ya dije en otra ocasión, formamos comunidades incomunicadas de especialistas (Álvarez Méndez, 1997). Esta situación ha dado como resultado en muchos casos la esterilidad más trivial o las descalificaciones más banales e injustificadas¹, que suelen resolverse en menosprecio por desconocimiento mutuo de las posibilidades del trabajo interdisciplinar. A resultados tan poco esperanzadores y parecidos llegan posturas que reflejan la mutua ignorancia entre áreas de conocimiento que tienen en la enseñanza y en la intención del aprendizaje sus puntos de coincidencia más sólidos y que suelen concurrir en los contextos educativos.

Más allá de una tradición asentada sobre la transmisión de información, la Didáctica, interpretada en un sentido amplio (las aportaciones de la Sociología, de la Psicología y de la Filosofía *están ahí*, pero la Didáctica tiene definido su propio ámbito de trabajo, de estudio y de investigación), la Didáctica, digo, apunta en la

¹ Un ejemplo ilustrativo de esta situación, que no deja de sorprender, son las manifestaciones de Muñoz Molina en *El País*, el 9 de noviembre, en un artículo titulado «La historia y el olvido», a propósito del debate en torno al Decreto de Humanidades.

dirección en la que los sujetos que participan en el proceso de enseñanza y de aprendizaje se comprometen en una actitud y en una actividad colaboradora de aprendizaje. En este sentido podemos hablar de una *nueva* reconceptualización del proceso de aprendizaje entendido como una construcción de significado en un contexto social (Graue, 1993; Bruner, 1997), que va más allá de modas o de oportunismos reformistas. Nada tan cerca, podemos asegurar, de lo que el enfoque comunicativo en la enseñanza de la Lengua sostiene en el momento actual, en la que la interacción verbal desempeña un papel relevante en el desarrollo de la *competencia comunicativa*. En ella, la consideración de los factores sociolingüísticos es un elemento sustantivo (Hymes, 1971). Si no se tienen en cuenta estos factores y no se tienen en cuenta los sujetos que participan en el intercambio lingüístico las buenas intenciones de comunicación se reducen a ejercicio de retórica insignificante e intrascendente y se anula el poder para la acción de la palabra. Desde una perspectiva distinta, pero complementaria, Habermas (1981:124) habla de la acción *comunicativa*. Se refiere, según él,

a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones. El concepto aquí central, el de *interpretación*, se refiere primordialmente a la negociación de definiciones de la situación susceptibles de consenso. En este modelo de acción el lenguaje ocupa un puesto prominente.

2. Qué es la evaluación: más allá de las definiciones (o de cuando las definiciones no resuelven)

Como bien advierte Patrick Chardenet (1993:51) «definir la evaluación no es suficiente para identificar lo que esta palabra representa en la situación de enseñanza/aprendizaje». De hecho, muchas de las tentaciones de clarificación han caído con frecuencia en resolver los problemas epistemológicos, también los didácticos y los metodológicos, acudiendo al recurso de la definición, sin sentir la necesidad de explicitar los marcos conceptuales de referencia desde los que se formula cada propuesta y que deben dar origen a respuestas diferenciadas (Álvarez Méndez, 1994). Por este atajo semántico, quedan fuera del análisis los aspectos más conflictivos que suelen girar en torno a las prácticas de evaluación y las consecuencias que de su ejercicio se derivan. Entre ellos, no entran en cuestión las explicaciones que se hacen de la evaluación educativa en el contexto escolar. Tampoco forman parte del debate pedagógico los *usos académicos* y la *interpretación social* que se hacen de la misma.

Estos aspectos suelen quedar marginados, y no por azar, precisamente por la dificultad que entraña su estudio. Si se *explicitaran, evidenciarían las otras funciones ocultas que desempeña la evaluación mal llamada en estos usos educativa*. Interesadamente estas cuestiones quedan relegadas al ámbito de la penumbra en la que se instaura la ambigüedad como forma paradójica de razonamiento desde la que se pueden dar respuestas diferentes, aunque no bien avenidas o enfrentadas, según los intereses coyunturales que se manejan². Tal vez esto se explique por la doble lógica de la que habla Anne Monnerie-Goarin (1993), una que llama *lógica didáctica* y que no se aviene con la otra, la *lógica social*. Si la primera se orienta y gobierna por intereses de formación en la práctica de la evaluación, la segunda atiende a las necesidades sociolaborales de selección que *simultáneamente* sirve la evaluación.

Es el caso de querer conjuntar propósitos tan nobles como el de crear alumnos críticos, autónomos, independientes y responsables de su propio aprendizaje, según la propuesta que crea la literatura de la Reforma de los noventa, en un sistema que todos reconocemos como esencialmente competitivo y selectivo. De hecho, la *Selectividad* como filtro social y académico responde básicamente a esta interpretación. Esta tarea de eliminación la desempeña por vías sutiles y a veces, muy burdas, la propia evaluación, según se reconocía en el documento del MEC (1987), en el apartado 17.7, al referirse a la evaluación educativa, de la que se dice:

Es la parte del proceso educativo en la que convergen muchas de las distorsiones, no siempre manifiestas, del propio sistema. A pesar de ello, es preciso señalar que en la raíz misma de los procesos educativos, está el preparar y capacitar a las personas para unas cosas y no para otras, lo que conlleva de hecho una cierta función selectiva.

Esta consideración inicial podrá servir de aldabón para ponernos sobre aviso contra ingenuidades intelectuales y rutinas profesionales y también para pensar que tanto la práctica de la evaluación como las consecuencias que se derivan de la misma, *no son inocentes ni académicamente asépticas. Presentada en su literali-*

² En el *Libro Blanco*, como ya señalé en otra ocasión (Álvarez Méndez, 1990), podemos encontrar un claro ejemplo de la paradoja que se produce cuando se quieren combinar aspectos que sólo en el soporte de lo escrito pueden coincidir. Al hablar de las funciones que desempeña la evaluación, se dice allí que «...la evaluación puede tener una meta esencialmente orientadora o fundamentalmente selectiva, ser o no prescriptiva en sus conclusiones, y servir a la regulación del sistema y los procesos educativos o exclusivamente a su observación y control. *Esas funciones no tienen por qué ser necesariamente contrapuestas, aunque a veces sean difíciles de cumplir simultáneamente*» (MEC, 1989:11) (cursivas mías). Y no dice más, dando por zanjado un asunto que cuando menos resulta conflictivo.

dad de un modo neutro en aras de una prometida objetividad y arropada por un lenguaje técnico que acentúa esta visión (*evaluación sumativa, criterial, diagnóstica, formativa, continua, normativa...*) —la cuestión ética no entra por estas ranuras conceptuales, por estos filtros ideológicos—, la evaluación se nos descubre en un análisis crítico como acción cargada de valores y de intereses que arrastran unos efectos importantes añadidos para las personas que la padecen. No siendo explícitos, trascienden lo meramente escolar en lo formativo; y en su concreción, sobrepasan lo simplemente técnico, más aún de cara al sujeto sobre el cual revierten los efectos que aquella produce.

Sin duda que el término «evaluación» está fuertemente mediatizado por una trayectoria específica, que en nuestro contexto pedagógico echa a andar a partir de la Ley del 70 (Álvarez Méndez, 1991a; 1994), y que cada vez va abarcando más facetas, se le van añadiendo funciones, se expresa con un sinnúmero de términos y expresiones técnicas que en muchos casos se solapan y en otros se confunden. Se le amplía el marco conceptual y el campo de aplicación, adquiriendo otras dimensiones que desbordan los límites de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje que se dan en el contexto del aula y que son las que con más frecuencia asocian los profesores y los alumnos. Cada vez desempeña más papeles que sirven a intereses que no obedecen a necesidades educativas. Del mismo modo se esperan de la práctica de la evaluación resultados que en principio no persigue y de los que se sacan consecuencias que trascienden la intención de quien la ejerce como quehacer propio del ejercicio docente y del sujeto que se somete a la misma. Del ejercicio de la evaluación, se asignan valores diagnósticos no previstos, lecturas aparentemente neutras y técnicas sobre una actividad exclusivamente instructiva en sus apariencias, pero con dimensiones ideológicas sutiles cargadas de intereses ocultos en la medida que sirve a funciones y usos no explícitos y de la que se sacan conclusiones fuera del contexto en el que se originaron los datos y en el que adquieren su verdadero significado, aunque no su alcance (Álvarez Méndez, 1995).

Suelen ser cuestiones técnicas que desde una visión crítica revisten una importancia que no les corresponde preguntas tales como *¿qué, cómo, cuándo evaluar?*, desviando la atención sobre otras cuestiones que tienen que ver con las dimensiones éticas de la evaluación, cuales son:

¿Al servicio de quién está la evaluación que practicamos?

¿Quiénes son los destinatarios y quiénes son los que se benefician de las prácticas de evaluación?

¿Qué uso hacemos los profesores de la evaluación?

¿Quién utiliza los resultados de la evaluación, más allá de la inmediatez del aula?

¿Qué funciones implícitas está desempeñando la evaluación escolar?

¿Asegura el sistema de evaluación vigente la calidad del aprendizaje y la calidad de la enseñanza?

*¿De qué modo el sistema garantiza y asegura la evaluación **justa**, además de **objetiva**, de los alumnos, más allá de las declaraciones formales?*

Si aceptamos que la evaluación escolar *no es neutra*, surgen muchas cuestiones cuando reflexionamos sobre los alcances de la misma, partiendo de la consideración de que la evaluación es ante todo una cuestión ética, no sólo técnica.

Concebida como actividad y práctica de clase (evaluación formativa, básicamente), va marcando las estrategias de enseñanza y de aprendizaje precisamente porque en el discurso *no escrito* está claro para los protagonistas que más allá de las apariencias, la evaluación termina en —es— certificación para la acreditación, que se revela llanamente como control y selección. Y lo que resulta difícil es aceptar todas las consecuencias que se derivan del *simple y llano* ejercicio de la evaluación, que en el desarrollo normal de los cursos en las aulas suele identificarse con los exámenes. Sucede, no obstante, que normalmente la dificultad se resuelve de una forma convencional sin ninguna resistencia porque de la crítica no surgen formas alternativas que conciten tanta facilidad para el que la ejerce a diario y para quien la utiliza.

Es una primera y fundamental llamada de atención sobre la *dimensión ética* que toda acción evaluadora debe contemplar en el contexto de enseñanza y de aprendizaje. Con harta frecuencia pasa desapercibida o simplemente queda solapada en expresiones técnicas que deforman el significado y el alcance de la evaluación. Se pierde el sentido de la justicia inherente a la actividad de evaluar, y se pierde la conciencia de que *la evaluación es esencialmente un acto de justicia*. Al perder el norte y el sentido, la evaluación se convierte en un ejercicio rutinario para quien la ejerce que no mira a las consecuencias que produce en las personas que son objeto de evaluación, resolviendo técnicamente y por vía de simplificación la complejidad que encierra. El recurso a la búsqueda obsesiva por la *objetividad* en la calificación no deja de evidenciar esta orientación, ocultando el hecho de que no se trata tanto de ser *objetivos* cuanto de ser *justos*. Confundir las dos categorías, identificándolas, simplifica las decisiones y administrativamente nos exime de responsabilidades morales propias de la *deontología profesional docente*, pero no aseguramos que por medio de correcciones objetivas actuemos simultáneamente con justicia. Incluso, conviene advertir, podemos ser *objetivamente injustos*, pero *nunca podremos ser justos obrando arbitrariamente*.

Tanto pavor provoca el recurso a la subjetividad para una actividad sustancialmente intersubjetiva (la Lengua como comunicación, por ejemplo), que sólo reduciendo la relación a trato entre categorías abstractas (*profesor/alumno*) desde los papeles que cada una de ellas debe desempeñar según las pautas sociales de com-

portamiento previstas se puede entender un obrar *científico* que anula todo rasgo humano o tendenciosamente lo hace sinónimo de arbitrariedad o de capricho, cuando no de injusticia. Subyace en el fondo y en la forma la racionalidad positivista, tan presente en la visión del mundo social y que tuvo en el conductismo el intérprete para derivar sus postulados hacia la Educación y en el estructuralismo la aplicación en el campo de la Lengua. Sostengo que en esta raíz común entre enfoques curricular y lingüístico podemos encontrar la explicación a tantas disfunciones que se dan en el campo de la enseñanza y del aprendizaje de la Lengua y de la Literatura, contexto de trabajo y de estudio de la Didáctica específica o aplicada por excelencia.

Tal vez la razón que explique este desentendimiento de la dimensión ética resida en el empeño puesto en asuntos técnicos que buscan soluciones de inmediatez, tales como la preocupación por el método a seguir, por la técnica a emplear, por la búsqueda de pretendidas objetividades que no buscan el ejercicio justo de la misma sino la homogeneización de las diferencias. Aparentemente resuelven el tema de la evaluación por vías de justificaciones técnicas derivadas de concepciones de la enseñanza y del aprendizaje que refuerzan soluciones instrumentales que no tienen en cuenta ni los sujetos que se ven implicados en ella, ni los contextos amplios en los que aquella adquiere sentido, ni los contenidos concretos de enseñanza y de aprendizaje. Así sucede, como ejemplo palpable, en el área de Lengua y Literatura, a la que se le aplican los mismos criterios de objetivación y de reificación de conocimiento que a cualquier otra —sean Ciencias, sean Matemáticas, sea Tecnología, por ejemplo—, sin tener en cuenta las características epistemológicas específicas que la identifican como tal área de conocimiento —en sí es manifestación de conocimiento y medio para su transmisión y su apropiación, independientemente del campo de aplicación (Álvarez Méndez, 1991*b*). En ella se dan enfoques que se ajustan y reflejan los avances en el estudio de la misma, tal como es la reciente preocupación por la dimensión funcional (leer, escribir y expresar siempre fueron objetivos prioritarios en las declaraciones programáticas para la enseñanza de la Lengua), en la que el desarrollo de la competencia comunicativa viene a ser una inquietud de primer orden y en la que los sujetos están llamados a desempeñar un papel insustituible. Leo Van Lier (1995: 21) refleja con claridad este punto de vista:

Considero que la meta de la educación lingüística es la de ayudar a los alumnos a que se conviertan en usuarios de la lengua, eficientes, creativos y críticos (...) Todos los enseñantes de lengua quieren que sus estudiantes puedan utilizar el lenguaje para mejorarse a sí mismos y para mejorar el mundo en el que viven.

En la enseñanza, propone el Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, refiriéndose a Primaria y a Secundaria,

es preciso trabajar a partir de los usos reales de la lengua por parte de los alumnos. El entorno lingüístico en el que viven, junto con los factores culturales y socio-económicos que lo determinan, trae consigo importantes diferencias en la competencia y usos lingüísticos de los alumnos.

Líneas más adelante el documento insiste en el mismo enfoque:

La Educación Secundaria Obligatoria debe favorecer, ante todo, el funcional uso del lenguaje, sea oral, sea escrito, es decir, el uso del lenguaje en cuanto eficaz instrumento de comunicación y de representación.

No es ajeno este enfoque a lo que últimamente va cobrando entidad en los discursos educativos, y específicamente en algunos enfoques innovadores en el área de Didáctica. En ellos cada vez más se insiste en la dimensión práctica y crítica del curriculum (Schwab, Stenhouse, Elliott, Grundy, Gimeno, Freire, Kliebard, Klafki, Cherryholmes, Luckesi; y en Lengua, Bronckard y Van Lier) y en el protagonismo que deben desempeñar en la construcción de su propio proceso los sujetos que aprenden (Dewey, Piaget, Stenhouse, Carr, Doyle, Wickens...). Un texto entresacado del citado Real Decreto que vengo citando ejemplifica esta perspectiva:

La funcionalidad del aprendizaje no es únicamente, sin embargo, la construcción de conocimientos útiles y pertinentes sino también el desarrollo de habilidades y estrategias de planificación y regulación de la propia actividad de aprendizaje, es decir, aquellas relacionadas con el *aprender a aprender*.

Entre los textos de la Reforma y referidos al área de Lengua y Literatura, encontramos alusiones directas a este respecto: «El alumno es el protagonista activo en el proceso de comunicación lingüística, en su doble dimensión: receptiva y productiva» (R.D.1344/1991, de 6 de septiembre).

Hay conceptualizaciones curriculares que coinciden igualmente en esta orientación, cada vez más alejadas de planteamientos técnicos derivados de la psicología conductista, del positivismo o del estructuralismo, corrientes todas éstas identificadas con la racionalidad instrumental empirista. Contraria a este tipo de racionalidad técnica orientada exclusivamente al *éxito* —limitado a la inmediatez de los exámenes— aparece la racionalidad práctica (Dewey, Stenhouse, Kemmis, Elliott, Carr, Klafki, Bronckart). Se identifica esencialmente como acción comunicativa orientada al entendimiento entre los sujetos y en la que, según Habermas (1983: 157) puede establecerse el diálogo constructivo:

Llamo acción *comunicativa* a la situación en la que los actores aceptan coordinar de modo interno sus planes y alcanzar sus objetivos, únicamente a condición de

que haya o se alcance mediante negociación un *acuerdo* sobre la situación y las consecuencias que cabe esperar.

No es de extrañar que en aquella amalgama de intenciones interesadamente poco precisas, la evaluación entre a formar parte de un campo semántico en el que la confusión y la manipulación y el ejercicio rutinario sean moneda corriente. En esta mezcla de ideas y de intereses tan dispares, cada uno puede partir de concepciones distintas en las que se aplican criterios diversos y dispersos, que responden a principios epistemológicos y didácticos muy diferenciados, para acabar, en nombre de una evaluación pretendida y proclamada como formativa, *examinando, calificando, dando notas, corrigiendo pruebas, poniendo controles, rellenando boletines, observando*, o cualquier otra actividad que responde más a afanes de vigilancia y de custodia administrativas, que de auténtica evaluación educativa que forme. Estamos tan seguros de la tradición recibida sobre la validez de la evaluación escolar tal como la practicamos y del valor de sanción sobre saberes adquiridos que le otorgamos que no tenemos en cuenta ni cuestionamos los presupuestos y principios en los que se asienta, ni las *otras* funciones que desempeña —o se desempeñan a partir de ella— más allá de la simple calificación de unos resultados de examen sobre materias concretas, ni los usos que de ella se hacen.

Tampoco nos damos cuenta de qué modo afectará a los alumnos en su paso por la escuela, y menos, tal vez, y que es más importante, de qué modo afectará a sus vidas como ciudadanos. Los resultados de los exámenes llevan a conclusiones erróneas en la interpretación de los mismos y se sacan consecuencias de ellos fuera del contexto académico en el que se producen y en el que adquieren alguna significación escolar específica. Más allá de esta coyuntura, las consecuencias que se sacan no se corresponden con la información recogida, ni con los instrumentos de que se sirve —normalmente, el examen—, ni con las intenciones de quien los pone —diría que exclusivamente académicas— y las decisiones que se toman —de carácter y de alcance sociolaboral y político— y que afectan a la vida de personas concretas.

La evaluación desempeña funciones distintas. Es evidente. Unas más próximas al quehacer cotidiano de quienes enseñan, otras que probablemente se alejen mucho de las preocupaciones de quienes tienen la obligación de enseñar. No parece tan evidente que las mismas y diferentes funciones, excluyentes entre sí, antagónicas en unos casos, contradictorias a veces, deban desempeñarse a partir de un único tipo de prueba que persigue —debe perseguir, en principio— la comprobación de aprendizajes resueltos en el aula y que deben estar por principio también al servicio de la enseñanza y del aprendizaje. De la primera, porque la evaluación viene a ser un buen referente para analizar y comprender la propia actividad de enseñar; y del segundo, porque en la medida que la evaluación sea formativa el

sujeto evaluado aprende, aunque sea a partir de los errores que cometa, o de sus ignorancias o de sus conocimientos adquiridos. Pero en todo caso, la evaluación registrará constantemente los indicios de que el alumno «se mueve», a veces en la dirección deseada, y diremos que *progresó adecuadamente*; otras, en la dirección no deseada, incluso en la contraria, y diremos que *necesita mejorar*, más allá de las marcas y expresiones administrativas, porque reconoceremos siempre que en cualquier caso, en cuestiones de aprender, *todos progresamos adecuadamente aunque necesitamos mejorar*. En todas las circunstancias, y siempre que ésa sea la voluntad de quien pone sus energías al servicio del sujeto que aprende, la evaluación será de una ayuda inestimable e insustituible. Porque ella misma *es* aprendizaje. Se trata, en la propuesta que formulo para la reflexión sobre la evidencia de la multiplicidad de funciones, de tomar conciencia, mejor si se explicita, de a cuál de las funciones *añadidas* dedicamos nuestros esfuerzos, llamados en principio a ser sustancialmente formativos.

No está claro, o al menos, no debemos aceptarlo como asunto incuestionable que sustrae la reflexión y el análisis, que las mismas funciones las debe desempeñar un único sujeto (el profesor) con un único instrumento, máxime si tenemos en cuenta la cantidad y la disparidad de funciones que debe desempeñar en su quehacer diario. Son tantas las funciones que tiene que desempeñar el docente y de signo tan distinto, que no resulta extraño que se sienta desbordado por tanta tarea. Y todas, ejercidas sobre el supuesto de que preparado y legitimado para enseñar algo (Lengua y Literatura en nuestro caso), las demás funciones vienen implícitas y por añadidura ligadas a su función docente, para la cual ha recibido formación específica. No podemos decir lo mismo en cuanto a las funciones que derivan de aquella formación didáctica necesaria y no recibida que garantiza la intervención docente con intenciones formativas, en las que la evaluación encuentra sentido.

Obedientes a una tradición que se resiste a innovaciones y a cambios —también a cuestionamientos y análisis—, aceptamos la costumbre de que la respuesta acertada a preguntas de examen refleja fielmente saberes adquiridos, aprendizajes consolidados, enseñanza de calidad por los éxitos que se miden, factores que en el fondo —más bien en el subconsciente— reflejan niveles de inteligencia específicos y a los que les otorgamos valores que trascienden la mera coyuntura de rendimiento de unos contenidos determinados que tienen una función principal que se agota en la inmediatez del aula, cual es la de la calificación.

Frente a una actitud, tal vez fuera más exacto hablar de sensación, de permanente evaluación en el medio escolar, desde la perspectiva desde la que hablo y desde la intención que busca clarificar las ideas es necesario manifestar que *examinamos mucho, pero evaluamos muy poco*. La mejor evidencia sería comprobar lo poco que habitualmente aprendemos de las evaluaciones que realizamos como

docentes de un curso a otro, de un año a otro. De otro modo, no podría entenderse el elevado *fracaso escolar* que las evaluaciones al uso confirman día a día. Como tampoco la evaluación bien ejercida explicaría con fundamento que tanto *éxito escolar* momentáneo tuviera un resultado tan exiguo cuando analizamos prospectivamente el rendimiento de alumnos brillantes en los niveles escolares que resultan en fracaso cuando acceden a los estudios universitarios. Quiero decir que cuando la evaluación se ejerce con propiedad e intención educativas y formativas, ésta viene a ser un recurso didáctico que se integra naturalmente en la misma actividad de aprender (Álvarez Méndez, 1993). No otro es el significado que recoge el Real Decreto 1345 de 6 de septiembre, por el que se establece el *Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*:

La evaluación cumple *fundamentalmente una función formativa*, al ofrecer al Profesorado unos indicadores de la evolución de los sucesivos niveles de aprendizaje de sus alumnos, con la consiguiente posibilidad de aplicar mecanismos correctores de las insuficiencias advertidas. Por otra parte, esos indicadores constituyen una fuente de información sobre el mismo proceso de enseñanza.

Bastaría con atenernos a la literalidad del texto para comprender el alcance de su contenido y de las consecuencias didácticas que arrastra para la acción docente, y que el mismo documento recoge atinadamente:

La información que suministra la evaluación debe servir como punto de referencia para la actuación pedagógica. Por ello, la evaluación es un proceso que debe llevarse a cabo de forma continua y personalizada, en la medida en que se refiere al alumno en su desarrollo peculiar, aportándole información sobre lo que realmente ha progresado respecto de sus posibilidades, sin comparaciones con supuestas normas estándar de rendimiento.³ (Subr. por mí).

La reflexión surge a raíz del poder transformador de las prácticas que tienen o concedamos a las palabras. Sobre el texto, la evaluación viene a ser en sí misma fuente de aprendizaje y actividad integrada en el mismo proceso en el que se dan la enseñanza y el aprendizaje. La evaluación, según esta interpretación, *está al servicio de la práctica, siempre y en todos los casos, para mejorarla, bien sea la práctica docente, bien sea la práctica de aprendizaje.* En nosotros está creer en ese poder innovador; pero también en nosotros está contribuir desgraciadamente a

³ Sin nombrarla, el texto alude a la *evaluación normativa* o *evaluación por referencia a normas* (comparativa entre los resultados de los sujetos evaluados), para distinguirla de la *evaluación criterial* (los criterios de referencia son los objetivos, expresados conductualmente en su concepción original, aunque en la interpretación que se da en la literatura de la Reforma, como ya antes se había hecho en otros contextos, se hace interesadamente sinónima de *individual*) (Álvarez Méndez, 1994).

la pérdida de sentido y de significado de la palabra. Entonces sólo nos quedará el remedo de la metáfora y el efecto placebo que provoca.

3. Nuevos enfoques en la enseñanza de la Lengua

Si ha habido un cambio en el enfoque de la enseñanza de la Lengua, necesariamente éste debe conllevar un cambio en el enfoque y en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Sobre la base de este sencillo razonamiento, que por lo demás parece evidente a juzgar por tantas declaraciones en favor de un enfoque funcional de la lengua en el que prime la preocupación por las actividades centradas en el uso y que abarcan básicamente la comprensión y la expresión en cuanto producción, podemos asentar la justificación de una nueva forma de entender las prácticas de evaluación, tema central en torno al cual voy articulando las ideas.

Si hemos pasado de un interés exagerado por el formalismo derivado de enfoques estructuralistas al desarrollo de la competencia comunicativa de la Lengua, necesitamos buscar formas de evaluar que se ajusten a este cambio, porque son otras las dimensiones que se descubren y a las que se les presta atención preferente. Sobre esta base podemos establecer los nexos necesarios e interdisciplinarios entre el curriculum que se concibe y el curriculum puesto en escena, en acción, el curriculum que se desarrolla y se evalúa.

Si aceptamos que la comunicación humana es esencialmente una actividad sociocultural e interactiva y necesariamente interpretativa, las formas de enseñar y las de aprender, así como las de evaluar, deben tener en cuenta esta dimensión para tomar decisiones que no contravengan este proceso natural. Tanto la investigación que podemos identificar en términos generales como cualitativa, por contraste con la experimental o cuantitativa, como las formas de enseñar y de evaluar, ofrecen concepciones e instrumentos que pueden reforzar esta visión del conocimiento (Habermas, J. Ibáñez, Stenhouse, Erickson, Klafki, Freire, E. Medina, Zeichner, Jackson, Lewy, Schön, House).

Si aceptamos que hay formas cualitativas de conocer, estaremos en el camino cuando menos de buscar formas cualitativas de evaluar aquellas formas cualitativas de aprender, y por tanto, las formas cualitativas propias para una evaluación del aprendizaje que se ajusten a las primeras. Estoy abogando por la necesaria coherencia epistemológica del Curriculum, de *todo* el Curriculum, en el que cada uno de los elementos que lo componen se deben integrar. Porque si la naturaleza del método está centrado en la interpretación de textos —sean orales, sean escritos—, las observaciones, las entrevistas, el análisis de documentos, el diálogo, la creación y producción de documentos, más que la recopilación de datos cuantitativos o asignación numérica que *califica y mide* el conocimiento, ofrecen sufi-

cientes garantías para encontrar la solidez de los argumentos en los que basar la valoración de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Si en el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua se reconoce que la interpretación y el intercambio lingüístico —de ideas, conocimientos, dudas, memorias e historia— desempeñan un papel relevante, la interpretación de los datos cualitativos exige una clase diferente de análisis que obliga a establecer conexiones globales entre todos los elementos que intervienen en el *contexto amplio* de la comunicación. Si queremos mantener la coherencia epistemológica y didáctica, no interesan tanto los datos discretos procedentes de fuentes diversas y dispersas que se van agregando hasta formar un todo conglomerado, pero no integrado, que sólo desde la *fabricación* del consenso para la administración de las benditas que derivan de tasar el saber adquiere algún sentido en la sociedad meritocrática.

Lo que estoy proponiendo es que no se puede separar la evaluación escolar de la práctica escolar ni de la concepción curricular en que adquieren sentido, pues las partes aisladas se vuelven incomprensibles, cuando no terreno propicio para prácticas arbitrarias. El profesor valora la comprensión del alumno como parte de la actividad de enseñanza y de aprendizaje. Puede hacer uso de otras técnicas, pero en el caso de la enseñanza de la Lengua y Literatura en concreto, y por coherencia con el enfoque funcional propuesto, hará mucho más uso de la palabra, de la conversación, de la interacción verbal. De todos modos debemos reconocer que solamente hablando con la persona podemos comprender alguna parte de la mente de otro; y el profesor, en el ejercicio de su conocimiento profesional, puede dirigir la conversación de un modo adecuado para tal fin.

En esta red compleja que conforma la comunicación humana, en la que además de los elementos específicamente lingüísticos, intervienen factores no verbales que dan sentido y valor expresivo a la misma, la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje necesita multiplicar las fuentes de información y los modos de integrarlas en el mismo proceso.

Esta misma explicación nos da razones para sospechar que aquellas fuentes que buscan la convergencia del pensamiento, aquellos instrumentos que nos garantizan objetividades sobre la base de una única respuesta como forma válida de certeza, no se ajustan a las exigencias y a los requisitos de una buena comunicación, de un buen enfoque funcional de la lengua, que en la declaración al menos, es de lo que se trata. Surge así la necesidad de buscar, de crear o de inventar formas imaginativas alternativas de evaluar, tal como las que puedan derivarse de la implementación de la *evaluación compartida*, en la que la autoevaluación y la coevaluación, reconocidas en la legislación actual adquieren sentido:

Es necesario que el alumno participe en el proceso a través de la autoevaluación y la coevaluación, en una etapa en la que se pretende impulsar la autonomía del

alumnado y su implicación responsable, y en la que la elaboración de juicios y criterios personales sobre distintos aspectos es una intención educativa preferente. (R.D.1344/1991, de 6 de septiembre).

4. Aproximación a la evaluación en Lengua

Al hablar de evaluación, necesitamos plantearnos la naturaleza del conocimiento y la relación que guarda con la enseñanza y el aprendizaje. Sin una base teórica sobre el conocimiento, no sabremos lo que evaluamos. Del mismo modo, sin una idea clara de lo que es aprender y de lo que merece la pena ser aprendido y para qué, no es posible evaluar el conocimiento.

De este modo podremos alejarnos de soluciones técnicas que aparentemente *resuelven* los asuntos complejos por vía de simplificación al dejar de lado o no encarando los problemas que derivan de la propia naturaleza del contenido de conocimiento que pretendemos evaluar. Y específicamente, la evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje representa para los profesores una oportunidad única y extraordinaria para explorar la naturaleza del conocimiento, las estructuras y los resultados de la enseñanza. Desde esta perspectiva, la evaluación debe convertirse en una actividad reflexiva que informa no sólo del progreso en el aprendizaje sino de la calidad de la enseñanza. En esta interpretación, la evaluación se vuelve en «instrumento de desarrollo colaborativo entre profesores, alumnos y padres», como señala Linda Darling-Hammond (1994:18).

En Lingüística tenemos un ejemplo en el enfoque que el estructuralismo dio al estudio de la Lengua desde una interpretación de la naturaleza del conocimiento, coincidente con la racionalidad positivista y su visión de la ciencia y del mundo. Si para el positivismo el conocimiento era en esencia la representación lineal de la realidad, hoy día nos cuestionamos el conocimiento como espejo de aquella realidad. Y desde un punto de vista didáctico, nos cuestionamos el conocimiento como reconstrucción de la realidad que queremos conocer, admitiendo la complejidad y multidimensionalidad de la misma. En el área de la Lengua, este razonamiento nos lleva a recuperar el sentido funcional y pragmático de la lengua en situación, que es básicamente la comunicación. Y en la Didáctica, nos lleva a entender el conocimiento como construcción social e histórica y la enseñanza y el aprendizaje como parte de procesos sociales más amplios a la vez que más complejos, insertados en el propio discurso político.

Está claro que el positivismo fue el marco conceptual de referencia que dio soporte epistemológico al estructuralismo para hacer del estudio de la lengua un estudio rigurosamente científico desde postulados empiristas (Saussure, Hjelmslev). Como consecuencia más evidente, la investigación y el estudio de la lengua

se centraron principalmente en los aspectos que ofrecían mayores garantías para cumplir con los requisitos derivados de aquel enfoque: la atención se fijó prioritariamente, y en algunos casos, exclusivamente, en la morfología y en la sintaxis, los dos aspectos que más fácilmente se ofrecían al rigor del método científico y al control exigible desde los mismos principios.

En asuntos prácticos, se concretó en un tipo de racionalidad técnica, propia de enfoques positivistas —en Psicología, el Conductismo ofrece los mismos parámetros de análisis y metodológicos, y que fue marco de referencia para el estudio de la Lengua según lo planteó Bloomfield. En la aplicación rigurosa, y diría que estrecha, del enfoque positivista, el estudio de la Lengua derivó, como sucedió con el estructuralismo europeo, en el estudio de aquellos aspectos que más fácilmente se sometieran a los rigores del método estructural. Por razones distintas y partiendo de enfoques diferentes, tanto el estructuralismo europeo (sobre todo con Hjelmslev, que pretendió hacer un «álgebra del estudio de la Lengua») como el distribucionalismo norteamericano vinieron a coincidir en la aplicación de la racionalidad positivista al estudio y explicación del sistema lingüístico, sacrificando aquellas partes más sensibles —más humanas y más próximas al uso y a la producción— para la comunicación de la lengua que no se ofrecieran al análisis empírico (Álvarez Méndez, 1987: 85ss.).

En la enseñanza, este enfoque se concretó para el profesor en la exigencia de trasladar el conocimiento a esquemas de cuantificación y de observación empírica y factual, como es la reducción del aprendizaje a conductas observables. En cuanto a la evaluación, aquella argumentación llevó a buscar respuestas medibles precisas e inequívocas que aseguraran una interpretación rigurosa desde los parámetros empíricos que la sustentaban, de modo que se pudieran predecir los resultados según programaciones precisas y concisas establecidas y confirmaran que el saber reflejaba fielmente aquella realidad que pretendía aprehender. El conocimiento, según estos presupuestos, se iría conformando por cauces controlables y seguros, con escaso margen de desviación o de error, representando una realidad parcial pero interpretada con intenciones de generalización. Se buscaba ante todo, la aplicación de una metodología que descartaba de su campo de estudio aquellos aspectos que escaparan al tratamiento empírico de datos controlables y verificables de un modo objetivo. La poca atención que se le prestó a la semántica en la lingüística estructural fue una de las consecuencias que arrastró tal concepción. Aquellas exigencias devinieron en planteamientos didácticos obedientes a racionalidades técnicas que acentuaban los aspectos más fácilmente controlables (la estructura, sea gramatical, sea textual, pues ofrece la garantía de lo permanente, de lo objetivable, de lo analizado empíricamente), dejando de lado las partes más nobles o *espirituales* en expresión de Vendryes (1958) de la lengua, las más dinámicas y más próximas a la realidad de la comunicación humana de la que forman

parte la interpretación, la intencionalidad, el contexto, los gestos, la persuasión, la creatividad y la perspicacia.

Como contrapeso a este enfoque, hoy día las tendencias en el estudio de la Lengua se orientan por otros derroteros, más próximos a enfoques comunicativos o funcionales. En realidad, nunca dejaron de estar presentes, si bien ocupaban un lugar secundario en la preocupación de los lingüistas, o bien quedaban dejados en un segundo plano a los enseñantes como asunto menor (el de la corrección idiomática tal vez sea el ejemplo sintomático). El fenómeno del cambio paradigmático es común en el estudio de las ciencias humanas. Como consecuencia del giro epistemológico, el estudio de la Lengua se hace y se reconoce más complejo porque obliga a estudiarla en contextos comunicativos en los cuales las seguridades que ofrecían los modelos positivistas se pierden o se desdibujan o simplemente se desmoronan ante el reconocimiento de la complejidad (Morin, 1990) o de la incertidumbre o borrosidad (Kosko, 1995), puestos tan al día por movimientos postmodernos. En esta dinámica, lo que se pierde en rigor metodológico de estudio se gana en rendimiento idiomático y en credibilidad en la Lengua como vehículo de comunicación y como realidad social. La Lengua como materia de estudio escolar se hace más creíble porque se presenta más próxima a la experiencia del sujeto que la utiliza en su medio natural de existencia.

Entender el conocimiento como problemático, discutible, dinámico en sí, va adquiriendo un peso específico en la educación que debe llevar y está llevando, aunque no siempre bien entendido, a planteamientos didácticos distintos (Young, Stenhouse, Grundy, Swab, Klafki, Bronckart, Bernstein, Apple). Podríamos convenir que éste viene a ser un punto central en las estrategias de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y por supuesto, de la evaluación. Como sugiere el pensamiento de Stenhouse, se puede cuestionar y discutir todo, y en el proceso de discusión, el conocimiento se puede presentar problemático. Ninguna respuesta, ningún resultado está predeterminado, sobre todo si el aprendizaje se orienta a la comprensión sobre la base de la búsqueda, de la re-creación, de la construcción. Si se reconoce el conocimiento como problemático, lo que merece la pena es establecer un proceso de discusión y de contraste, propio de situaciones reales de comunicación, de debate y discrepancias que deben perdurar en el momento de la evaluación.

Si los enfoques positivistas tuvieron en los tests y en las pruebas objetivas sus instrumentos preferidos para comprobar resultados de aprendizaje empírica y minuciosamente medibles —las conductas observables se interpretaron como aprendizajes manifiestos, así como la sintaxis y la morfología eran las evidencias empíricamente analizables de la lengua—, las formas de evaluación en los enfoques comunicativos deben orientar sus esfuerzos hacia recursos que fomenten y desarrollen la comprensión y la expresión como parte de un proceso más amplio que es el aprendizaje. De nuevo necesitamos recuperar el ensayo, la entrevista, el

diálogo, la participación y la negociación (James, 1990) como medios apropiados para una evaluación que tiene en el afán de entendimiento entre las partes el referente válido para el aprendizaje por medio del ejercicio de la propia evaluación en el que la comprensión desempeña un papel preponderante. Como se reconoce en el *Anexo* al Real Decreto 1344/1991,

la comprensión es un proceso activo. Para comprender, el receptor establece conexiones entre el mensaje actual y la información de conocimientos previos, realiza inferencias e interpretaciones; selecciona, codifica y valora. Todo esto requiere un sujeto activo, que participa en la determinación del sentido del mensaje recibido y comprendido y que contribuye con ello a dotarlo de significado. Educar en la comprensión del lenguaje significa favorecer el desarrollo de estrategias que permitan interpretar, relacionar y valorar la información y los mensajes que los niños y las niñas reciben en la vida cotidiana. En particular, la educación en la capacidad de escucha ha de propiciar en ellos una actitud activa de mente abierta y participativa ante los mensajes recibidos. Esta actividad en el proceso de comprensión contribuye al desarrollo del pensamiento crítico.

En esta misma dirección, y en coherencia con lo que aquí se recoge, la evaluación se convierte en un instrumento propio del aprendizaje, en la que el alumno participa responsablemente en el mismo proceso, que es suyo. También lo recoge el mismo documento:

Es necesario que el alumno participe en el proceso a través de la autoevaluación y la coevaluación, en una etapa en la que se pretende impulsar la autonomía del alumnado y su implicación responsable, y en la que la elaboración de juicios y criterios personales sobre distintos aspectos es una intención educativa preferente.

Sobre estas bases, quisiera establecer un paralelismo en las formas que desde distintas áreas se ha tratado el conocimiento, Lingüística por un lado, tendencias actuales del Curriculum inspiradas en la Teoría Crítica (Habermas, 1968; 1987) o en la Nueva Sociología (Young, 1990; Bernstein, 1975; Apple, 1986, 1987, 1996; Popkewitz, 1988, 1994) por otro. Trato de mostrar que en el tratamiento del conocimiento, los dos campos pueden encontrarse hoy trabajando desde racionalidades muy próximas, aunque en las apariencias estén tan alejados el uno del otro, incurriendo en ignorancias mutuas que suelen producir desentendimiento, si no menosprecio, mutuos.

5. Propuesta para la innovación de las prácticas de evaluación

En su enunciación, la propuesta que expreso es sencilla en su formulación, y son importantes las consecuencias que de ella se pueden derivar si de lo que trata-

mos es convertir en formativas aquellas prácticas de evaluación a las que dedicamos tanto tiempo para resultados tan poco esperanzadores y tan poco estimulantes, tanto para quien enseña como para quien aprende: *Dejemos las formas, cambiemos los usos.*

La razón es sencilla: se habla en la literatura especializada de varios recursos, de varias formas alternativas de evaluación o de distintas fórmulas de examen, incluso de métodos y técnicas prodigiosas o milagrosas para obtener buenos resultados en cualquiera de ellos (Comunicación, Lenguaje y Educación, núm. 19-20, 1993). Como alternativas, ya cuentan de partida con un atractivo envidiable por las formas en que se presentan, por las expresiones idiomáticas que utilizan, por el poder mediático que engendran. Pero resultan muy difíciles de llevar a la práctica porque de partida no cuestionan las estructuras escolares más inmediatas que dificultan, si no imposibilitan, cualquier intento de cambio y porque en la mayoría de estas proposiciones se formulan procedimientos que añaden más trabajo a quienes quieren ponerlas en práctica; además, no permiten cambiar las estructuras escolares de relaciones de poder asimétricamente distribuido ni de reparto de espacios o tiempos o porque las mismas estructuras existentes asfixiarían cualquier propuesta alternativa. Y porque la actual estructura piramidal y de privilegios dificulta enormemente cualquier pretensión de cambio. Pero también porque la normativa vigente obstruye el camino para cualquier innovación que altere el orden establecido: de hecho, la nota que debe quedar en el registro de cada alumno debe ser el resultado de «pruebas flexibles», se decía sarcásticamente en los textos reformistas de los setenta, que no son otras que los exámenes, bien los llamados tradicionales, bien las pruebas convencionalmente llamadas objetivas, que se presentan como la panacea del buen hacer técnico de las artes examinadoras, por más que lo único seguro que muestran es la confianza que pone quien responde en la única respuesta posible, que coincide con lo dicho/exigido por el profesor. Y por último, no lo olvidemos, mientras que la Selectividad siga *ahí*, como paradoja y escaparate de contradicción de todo lo que desde el discurso reformista se sostiene, la honesta prudencia aconseja andar con sumo cuidado, con suma astucia, para dar con respuestas alternativas dignas que necesitamos ensayar.

Debe quedar claro que las otras formas alternativas conllevan más trabajo para las partes (profesores, alumnos, padres, administración...) que las formas más tradicionales, realizadas al mismo costo, al mínimo esfuerzo. La relación de fuerzas y de intereses inclinará la balanza hacia el lado más cómodo de la burocratización de lo escolar, aunque en el intento arrastre tras de sí lo esencialmente educativo que debe ser lo moralmente deseable, tanto en la actitud y disposición de los profesores como activación de los resortes de supervivencia en el sistema de los alumnos.

Al cambiar los usos de la evaluación, estoy proponiendo hacer uso(s) de los recursos que nos permiten aplicar en las condiciones normales en la que cada uno trabaja, teniendo en cuenta el tiempo y el espacio, pero también el tipo de relaciones que se hayan establecido: con los alumnos, con los demás compañeros, con los padres, con las autoridades... La cuestión reside en trabajar en las condiciones normales, no excepcionales que justificarían cualquier intención de desaliento y de cerrazón, cuando no la misma excepcionalidad y genialidad de la persona que opta por caminos alternativos. La propuesta es para ser aplicada en las aulas de cada día.

El cambio de usos debe llevar a utilizar las técnicas disponibles con otras intenciones, con otros fines. El poder de innovación y de cambio no reside en las técnicas, sino en los principios que deben guiar la aplicación de aquéllas. Poner un examen, cualquier tipo de examen que se ponga, corregir un trabajo o unas pruebas, sólo tienen sentido educativo/formativo si *informan* adecuada y justificadamente al sujeto que ha respondido sobre la calidad de su respuesta, la forma de elaboración de la misma, la explicación de los fallos o errores, el proceso de comprensión y de elaboración del pensamiento, la explicitación de las razones que justifican por parte del alumno una respuesta determinada y no otras. También debe informar al profesor no sólo de lo que progresa o deja de progresar el alumno sino sobre la propia práctica docente. Pero la reflexión debe comenzar por analizar el tipo de preguntas que forman parte del examen, sea cual sea su estilo. Porque el pensamiento, no podemos olvidarlo, sólo se puede desarrollar si las preguntas que se (le) formulan son adecuadas para tal fin y ajustadas al mismo. Cuando las preguntas se vuelven circulares sobre la información previa que se le ha dado al alumno lo que conseguimos es fabricar círculos viciados en los que es imposible progresar en el desarrollo del conocimiento. A lo más que podemos llegar es, por una parte, a enquistar los dispositivos que estimulan y activan el crecimiento del pensamiento; y por otra, a reforzar vicios muy arraigados en los que la memorización más rutinaria e irreflexible se confunde con el aprendizaje, que debería ser en todos los casos un proceso de construcción y de descubrimiento, aunque sea sobre la base de aquella memoria dinámica que constituye nuestra propia historia.

Todo ello exige al profesor «avanzar» un *juicio informado y razonado* —nunca será definitivo hasta que el profesor hable, dialogue, discuta con el alumno, consciente del *status* de poder que ostenta para no imponer su autoridad por encima de la argumentación—, que persigue prioritaria y exclusivamente *aumentar* la comprensión y *desarrollar* el pensamiento propio del alumno, que son propósitos de *formación de la persona*, sobre la base de una voluntad orientada al éxito que tiene en el entendimiento su razón de ser.

Lo que debe quedar descartado en esta interpretación es cualquier intento de utilizar la corrección de un examen para penalizar, para castigar, para seleccionar,

e incluso, para «calificar», que esa no es la evaluación que debe ser practicada en los niveles no universitarios. Y una cuestión debe quedar clara, al menos desde los presupuestos desde los que hablo: las prácticas de evaluación escolar que puedan derivarse de esta visión del conocimiento y del curriculum no llevan en ningún caso a bajar el nivel de exigencia en la calidad de las formas de enseñar y de aprender, ni tampoco a las exigencias en cuanto a contenidos explicados que deben ser comprendidos. No puede darse —ni permitirse— una enseñanza que busque/aspire a niveles altos de calidad desde la *incompetencia* de los profesores. Tampoco puede darse un aprendizaje de calidad con niveles bajos de competencia profesional por parte de los enseñantes. Del mismo modo, resulta evidente que con una enseñanza que no reúna las condiciones de calidad y que no provoque igualmente un aprendizaje de calidad difícilmente pueda darse una buena evaluación. Más prosaica y más ampliamente podemos decir que con un mal curriculum no puede haber una buena evaluación.

Si el profesor dedica sus esfuerzos a conseguir aquellos propósitos formativos —la convicción de que es posible viene a ser la condición *sine qua non*, aun reconociendo en esta voluntad una carga muy elevada de honesta utopía— tanto el alumno como él mismo se *encontrarán* en un mismo proceso emancipador de crecimiento mutuo, poniendo en práctica la autonomía propia de quien toma decisiones dentro de su campo de acción, al mismo tiempo que desarrolla el trabajo profesional para el que está preparado y que exige *responsabilidad ética*, por encima de aquella responsabilidad administrativa a la que «dignifica». Si aquélla se da, ésta adquirirá un sentido cívico que la trasciende, «des-burocratizando» tanto afán de administrar el aprender y de controlar el enseñar. En este juego de relaciones resultaría más fácil establecer una interacción creativa entre las personas comprometidas en la acción educativa que permitiese el desarrollo de procesos *entre* personas, trascendiendo las meras relaciones estáticas entre categorías reificadas/objetivadas (profesor/alumno).

En este contexto de interrelación y entendimiento —son la base de la comunicación humana— los profesores y los alumnos podrían más fácilmente desarrollarse como personas y los profesores, como profesionales cualificados comprometidos con un proyecto que va más allá de las aulas. En la base de las mismas estaría el desempeño *responsable* de papeles complementarios, nunca enfrentados.

Como eslabón entre ambos lados estaría la «ética práctica», (Scwab, 1969) o «ética de la responsabilidad» (Sotelo, 1990), que tiene en cuenta las consecuencias que producen en los sujetos las acciones que los profesores emprenden. Y en lo relativo a las consecuencias de la evaluación debemos reconocer que aquéllas son graves pues afectan directamente a las personas en su totalidad y van más allá de la inmediatez del aula. Los medios, en este sentido, deben justificarse por su

«idoneidad ética», que atiende a los aspectos técnicos que conllevan; pero sobre todo, a los usos formativos que acarrearán.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1987): *Lingüística fundamental. Introducción a los autores*. Madrid, Akal.
- (1990): «Tendencias actuales en el desarrollo curricular en España», *Educación y Sociedad*, núm. 6: 77-106.
- (1991): «La enseñanza de la Redacción desde el punto de vista didáctico», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 9: 11-30.
- (1993): «La evaluación como actividad crítica de aprendizaje», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 219: 28-32.
- (1994): «La evaluación del rendimiento académico de los alumnos en el sistema educativo español», en: ANGULO, F. y N. BLANCO (Coords.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona (Málaga), Aljibe; pp. 312-342.
- (1995): «Valor social y académico de la evaluación», en: CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA. *Volver a pensar la educación (vol.II); prácticas y discursos educativos*. Madrid, Morata/Paideia; 173-194.
- (1996): «La evaluación de la expresión oral: una propuesta para la acción reflexiva», *Lenguaje y Textos*, núm. 9: 197-208.
- (1997): «Enseñar gramática, aprender Lengua», en MANTECÓN, B. y F. ZARAGOZA (Eds.). *La gramática y su didáctica*. Actas del IV Simposio Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Málaga, Miguel Gómez Ediciones/ Universidad de Málaga, 1996: 25-52.
- APPLE, M. (1986): *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.
- (1987): *Educación y poder*. Barcelona, Paidós/MEC.
- (1996): *Política cultural y Educación*. Madrid, Morata.
- BERNSTEIN, B. (1988): *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid, Akal.
- (1989): *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, Akal.
- (1990): *La estructura del discurso pedagógico. IV. Clases, códigos y control*. Madrid, Morata/Paideia, 1993.
- BRONCKART, J. P. (1996): «La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 9, 61-78.
- BRUNER, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor
- CARR, W. (Ed.) (1993): *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla, Díada.

- CARR, W. y S. KEMMIS (1988): *Teoría crítica de la educación*. Barcelona, Martínez Roca.
- CHARDENET, P. (1993): «De l'acte d'enseigner à l'acte d'évaluer: analyser des discours», en: «Évaluation et Certifications en Langue Étrangère», *Le Français dans le Monde*. Octubre- Septiembre, pp. 51-56. Numéro spécial.
- CHERRYHOLMES, Cl. (1987): «Un proyecto social para el currículo. Perspectivas postestructurales», *Revista de Educación*, núm. 288: 51-60.
- (1992): «(Re)clamación de pragmatismo para la educación», *Revista de Educación*, núm. 297: 227-262.
- Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 19-20, 1993. Tema central: *La evaluación informal de la lectoescritura*.
- DARLING-HAMMOND, L. (1994): «Performance-Based Assessment and Educational Equity», *Harvard Educational Review* vol. 64, núm. 1: 5-30.
- DEWEY, J. (1916): *Democracia y Educación*. Madrid, Morata, 1995.
- DOYLE, W. (1985): «La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado», *Revista de Educación*, núm. 277: 29-42.
- ELLIOTT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.
- ERICKSON, F.: «Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza», en: WITTRICK, M.C. (Ed.) (1986): *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos de observación*. Barcelona, Paidós/MEC, 1989: 195-302.
- FREIRE, P. (1985). «Educación y participación comunitaria», En: CASTELLS, M. et alii. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós: 83-92.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- GRAUE, M. E. (1993): «Integrating Theory and Practice Through Instructional Assessment», *Educational Assessment*, vol. 1, núm. 4: 283-309.
- GRUNDY, S. (1991): *Producto o praxis del currículum*. Madrid, Morata.
- HABERMAS, J. (1968): *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus.
- (1984): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus. (Tomos I y II).
- (1985): *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, Península.
- HOUSE, E. (1992): «Tendencias en evaluación», *Revista de Educación*, núm. 299, 1992: 21-57.
- (1980): *Evaluación, ética y poder*. Madrid, Morata, 1994.
- HYMES, D. (1971): «Competence and Performance in Linguistic Theory», HUXLEY, R. y E. INGRAM (Eds.) *Language Acquisition: Models and Methods*. Londres, Academic Press.
- JACKSON, Ph. (1968): *La vida en las aulas*. Madrid, Morata, 1991.

- JAMES, M. (1990): «Negotiation and Dialogue in Student Assessment and Teacher Appraisal», en: SIMON, H. y J. ELLIOTT (Eds.) *Rethinking Appraisal and Assessment*. Open University Press: 149-160.
- KLAFKI, W. (1986): «Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva», *Revista de Educación*, núm. 280: 37-79.
- (1995): «On the Problem of Teaching and Learning Contents from the Standpoint of Critical-Constructive Didaktik», en: HOPMANN, S. y K. RIQUARTS (Eds.) *Didaktik and/or Curriculum*. Kiel, IPN.
- KLIEBARD, H. (1983): «Teoría del curriculum: póngame un ejemplo», En: GIMENO SACRISTÁN, J. y A. I. PÉREZ GÓMEZ (Comps.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1983:224-230.
- KOSKO, B. (1993): *Pensamiento borroso. La nueva ciencia de la lógica borrosa*. Barcelona, Crítica, 1995.
- LEWY, A. (Ed.) (1991): *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford, Pergamon Press.
- LISTON, D. P. y K. M. ZEICHNER (1990): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata/Paideia, 1993.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate*. Madrid, MEC.
- MORIN, E. (1990): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa, 1994.
- POPKIEWITZ, Th. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid, Mondadori.
- POPKIEWITZ, Th. (Ed.) (1990): *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*. Valencia, Universitat de València.
- SCWAB, J. (1969): «Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum», En: GIMENO SACRISTÁN, J. y A. I. PÉREZ GÓMEZ (Comps.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1983: 197-209.
- SOTELO, I. «Moralidad, legalidad, legitimidad: reflexiones sobre la ética de la responsabilidad», *Isegoría*, núm. 2: 29-44.
- VAN LIER, L. (1995): «Lingüística educativa; una introducción para enseñantes de lenguas», *Signos*, núm. 14: 20-26.
- VENDRYES, J. (1958): *El lenguaje. Introducción lingüística a la Historia*. México, UTEHA.
- WICKENS, D. (1981): «La Teoría piagetiana como un modelo para sistemas de educación abiertos», en: SCWEBEL, M. y RAPH, J. (Comps.) *Piaget en el aula*. Buenos Aires, Huemul: 223-246.
- SCHÓN, A. (1987): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós/MEC, 1992.
- STENHOUSE, L. (1981): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata, 1984.

- (1985): «El profesor como tema de investigación y desarrollo», en: *Revista de Educación*, núm. 277: 43-54.
- YOUNG, M. (1990): «Curriculum y Democracia. Lecciones de la crítica de la 'Nueva Sociología de la Educación'», *Educación y Sociedad*, núm. 6: 203-222.
- ZEICHNER, K. M. (1979): «Dialéctica de la socialización del profesor», *Revista de Educación*, núm. 277, 1985: 95-126.
- (1994): «El maestro como profesional reflexivo», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 220: 44-49.

