

**Sacristán, Gimeno J. (1998). El currículum. Una reflexión sobre la practica. Madrid. Editorial Morata. Págs. 373-403.**

## CAPITULO X

### EL CURRICULUM EVALUADO

- . La evaluación: un énfasis en el *currículum*.
- . La evaluación como expresión de juicios y decisiones de los profesores.
- . A) El producto-norma que se considera rendimiento ideal.
- . B) La ampliación de contenidos en los esquemas de mediación.
- . C) Modelos de evaluación, pruebas y escalas de medida en la recogida de información.

La evaluación: un énfasis en el *currículum*.

El *currículum* abarcado por los procedimientos de evaluación es, en definitiva, el *currículum* más valorado, la expresión de la última concreción de su significado para profesores que así ponen de manifiesto una ponderación, y para alumnos que, de esa forma, perciben a través de qué criterios se les valora. En este sentido, el énfasis que pongan los procedimientos de evaluación sobre determinados componentes curriculares es un aspecto más de la transformación del *currículum* en el curso de su desarrollo dentro de las condiciones escolares. Modulación que a *priori* no es despreciable, conociendo la carga Institucional y psicológica que tienen los procedimientos de evaluación en las aulas. Desde una perspectiva interna escolar, el *currículum* enfatizado es el seleccionado de hecho como contenido de los procedimientos de control. Lo que la experiencia de aprendizaje significa para los alumnos la transmite el tipo y contenido de los controles de que es objeto, bien se trate de procedimientos formales o informales, externos o realizados por el propio profesor que pondera un determinado tipo de contenido.

De alguna forma, la enseñanza se realiza en un clima de evaluación, en tanto que las tareas escolares comunican criterios internos de calidad en los procesos a realizar y en los productos de ellas esperados, y, por tanto, se puede afirmar que existe un cierto clima de control en la dinámica cotidiana de la enseñanza, sin que necesariamente deba manifestarse en procedimientos formales que, por otro lado, son muy frecuentes. Un alumno sabe que le evalúan cuando le preguntan, cuando le supervisan tareas, cuando el profesor le propone una línea de trabajo cotidiano, cuando le desaprueban. En toda esa dinámica y clima, desde perspectiva del alumno, se configura un criterio acerca de lo que entenderá por aprendizaje valioso de calidad.

Por tanto, la realización y concreción de significados del *Curriculum*, no es ajena a ese clima de evaluación, que explícitamente puede apreciarse en el tipo de aprendizajes que quedan resaltados por sistemas de control formal dominantes. La evaluación actúa, pues, como una *presión modeladora de la práctica curricular*, ligada a otros agentes, como la política curricular, el tipo de tareas en las que expresa el *currículum* y el profesorado eligiendo contenidos o piar cando actividades. En los capítulos correspondientes hemos visto formas de actuación de la política y cómo la misma selección de tare que llevan a cabo los profesores podría estar condicionada por capacidad de éstas para mantener un "clima de trabajo ordenado clase" y por el carácter evaluable de sus resultados. Los mismos mal riales que traducen el *currículum* señalan en innumerables ocasiones especialmente en la enseñanza primaria, qué saberes y destrezas deben ser

enfanzados y valorados. En este capítulo nos detendremos más E cómo esa presión se ejerce a través de la evaluación que realizan los profesores.

La fuerza de las evaluaciones formales e informales del profesor como ponderación de determinados componentes del *currículum* e siempre importante, y se convierte en la única realizada explícitamente cuando, como es nuestro caso, no existen controles externos en e sistema educativo. El único procedimiento de control real del *currículum* es preciso apreciarlo en las pautas internas del funcionamiento escolar y en los procedimientos de evaluación que formal e informal- mente realizan los profesores, aunque se justifique la evaluación con fines de diagnóstico del progreso del aprendizaje.

Las evaluaciones tienen de hecho varias funciones, pero una muy destacable: servir de procedimiento para sancionar el progreso de los alumnos por el *currículum* secuencializado a lo largo de la escolaridad, sancionando la promoción de éstos. Dicha función reguladora del paso del alumno por el sistema escolar es inherente a la misma ordenación del *currículum* como sistema organizado, y es difícil pensar en otra posibilidad. Los alumnos y el mismo profesor no distinguen procedimientos de evaluación realizados con propósito de diagnóstico de otros con función sancionadora de estados de aprendizaje con vistas a la promoción del alumno por el *currículum* regulado dentro de la escolaridad. Aunque la educación obligatoria no sea selectiva, la evaluación realizada dentro de ella gradúa a los alumnos, los jerarquiza, porque así ordena su progresión.

Se trata de funciones de control que quedan en manos del profesor. Habiendo destacado los límites de la autonomía de la profesionalidad de los docentes, es preciso resaltar ahora que, en nuestro sistema educativo, queda en sus manos el progreso del alumno por el sistema escolar, como únicos depositarios de los procedimientos formales de control, lo cual les confiere un enorme poder dentro de la institución. Utilizar los resultados de rendimiento escolares proporcionados por las evaluaciones realizadas por los profesores como única información disponible para la evaluación del sistema, supone remitirse a la validez y mecánica de realización de los métodos desarrollados por ellos. Como esos procedimientos, como veremos más adelante, expresan los valores del profesor y del sistema escolar, la capacidad crítica que tiene dicha información sobre la realidad del *currículum* y la calidad de la enseñanza es muy baja. El fracaso escolar no expresa, por ejemplo, sino una disfunción, una falta de acomodación de los alumnos a "unas exigencias", pero sin más valor diagnóstico que ese, al referirse a conceptos y criterios internos de rendimiento escolar, a conocimientos y procesos de aprendizaje ponderados internamente en función del propio sistema de valores, prácticas y teorías implícitas dominantes con las que funciona el sistema escolar y el curricular. Las notas escolares, como datos expresados por el sistema educativo, reproducen todas las prácticas y valores dominantes en ese sistema y, por ello, no sirven como información para discutirlo. Es importante no identificar resultados del sistema con calidad del mismo, mientras no se aclaren los criterios, contenidos y procesos que enfatizan y ponderan los procedimientos a través de los que se obtienen los datos del rendimiento escolar.

El análisis sobre la calidad de la enseñanza a partir de esa información es un debate que no se puede apoyar en criterios contrastables. Con un medio de información sobre el funcionamiento del sistema como el que tenemos, llevando el argumento al absurdo, bastaría suprimir los suspensos, hacer que los profesores fuesen más tolerantes, para que la calidad del sistema "aumentase".

Un sistema que no dispone de mecanismos de información sobre lo que produce queda cerrado a la comunidad inmediata y a la sociedad entera, sin posibilidad de que ésta en su conjunto, previamente informada, pueda participar en su discusión y mejora. La política educativa, la evaluación de validez de los *currícula* vigentes, la respuesta de los centros ante su comunidad quedan sin contraste posible; los mismos profesores se justifican con acomodarse a la regulación abundante a que es sometida su práctica. El *curriculum* que no se evalúa, o se hace a través de la evaluación de los profesores solamente, es difícil que entre en una dinámica de perfeccionamiento constante. Sin información sobre el funcionamiento cualitativo del sistema escolar y curricular, los programas de innovación o reformas pueden quedarse en la expresión de un puro voluntarismo o en sometimiento a iniciativas que podrían no responder a necesidades reales del sistema escolar, de los alumnos y de los profesores.

El procedimiento de regulación exhaustiva del proceso de desarrollo curricular tiene la contrapartida, entre nosotros, de no proporcionar algún valor de información contrastable. El sistema de control del proceso exige perentoriamente en una sociedad democrática montar dispositivos paralelos de diagnóstico del sistema si se quiere conocer su calidad como medio de ofrecer información a todos los interesados. Es la función que cumple la investigación evaluativa en orden a profundizar la democratización de la propia institución escolar (SIMONS, 1987).

La *evaluación democrática* del *curriculum* puede contemplarse como un servicio de información a la sociedad sobre las características de la realización del mismo (MACDONAL, 1983). La dimensión social y política de los procedimientos de evaluación a que se somete la práctica curricular es evidente y así ha sido resaltada por múltiples autores [APPLE (1974), HOUSE (1980), SIMONS (1987), entre otros]. Si no existen esos diagnósticos, la única noticia de funcionamiento del sistema escolar y del *curriculum* se reduce a los datos proporcionados por el profesor en las evaluaciones de los alumnos. Esto explica la prolija reglamentación a que, en nuestro sistema escolar de primaria y secundaria, se ve sometido el tema de la evaluación, aparte de ser un aspecto más en el que se aprecia el intervencionismo pedagógico.

La evaluación para el diagnóstico y el control democrático de la calidad de la enseñanza y del *curriculum* impartido puede ser vista como una amenaza para la autonomía de las partes, especialmente de los profesores, pero es también el recurso para evitar la patrimonialización de una actividad, y es precisa para el funcionamiento de una sociedad democrática. En la medida en que no hay más información sobre el sistema que la que dan los profesores con la evaluación de alumnos, las disfunciones que esos datos puedan detectar podrían repercutir en una imputación a los profesores como únicos responsables del sistema y no a otros condicionamientos del mismo, aparte de reproducir las condiciones en las que se obtienen y los criterios que les sirven de base.

La evaluación como expresión de juicios y decisiones de los profesores.

Dentro de nuestro sistema escolar, la transformación o incidencia en el *curriculum* que tiene lugar en la práctica como consecuencia de la presión evaluadora hay que remitirla a los procedimientos empleados por los profesores. Los mecanismos que desarrollan los docentes en el acto de evaluación son tanto más decisivos, por cuanto todas las funciones de la evaluación dependen de la que realizan

éstos sobre los alumnos. Seguramente existe una especie de desinterés colectivo para no analizar un problema que centra las actividades de las instituciones educativas. El profesor como ser independiente, profesionalmente hablando, recupera su autonomía al no existir control explícito sobre su práctica, o al menos puede tener esa sensación.

Como instrumento de análisis para aproximarse a los fenómenos implicados en la mecánica y el significado real de lo que es la evaluación, podría enfocarse el acto de evaluar, con los mismos esquemas con los que se están analizando los procesos de toma de decisiones del profesor, el procesamiento de la información que antecede a las evaluaciones y la utilización de esquemas mentales mediadores en su práctica pedagógica. Al fin y al cabo, la actividad evaluar para los profesores es un acto más del proceso de enseñar algo que, de manera informal o formal, realizan cotidianamente; es que llamaríamos la fase de comprobación de su enseñanza, o lo que JACKSON llamó la fase *postactiva* de la misma, sin excluir la recogida de información llevada a cabo en la fase interactiva, mientras va transcurriendo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación en general, la simple asignación de una nota, calificación o apreciación de un trabajo, de un ejercicio, o de cualquier actividad del alumno, la adjudicación de toda categoría que suponga ubicación de una realización del alumno dentro de una escala implícita o explícita, es la *expresión de un juicio por parte del profesor*, que presupone una toma de decisiones, por elemental que sea, y que apoya en distintos tipos de evidencias o indicios, tomados a través de algún procedimiento técnico cuando es una evaluación formal, o la mera observación informal.

La importancia de las notas y de las evaluaciones escolares desde un punto de vista social, académico y personal para los alumnos contrasta seguramente con la simplicidad de los procesos por los que adjudican a los alumnos; unos procesos que tienen mucho que ver con una típica conducta simplificada de toma de decisiones por parte del profesor.

El fracaso escolar como expresión de una evaluación negativa es directamente ligado al cómo se realiza todo este proceso y a los esquemas que intervienen en él. Incluso puede plantearse la hipótesis como hace NOIZET y CAVERNI (1983), de si no serán los propios procedimientos de evaluación los responsables del fracaso escolar. La comprensión de éste exige seguirle los pasos al proceso por el que el sistema educativo o un profesor en concreto asigna una calificación negativa, pues es el resultado de una serie de decisiones de los profesores.

La literatura sobre la toma de decisiones del profesor resalta el hecho de que éstas no se elaboran según un modelo teórico altamente estructurado, sino que tienen mucho que ver con las apremiantes exigencias institucionales y con las demandas que la situación ambiental de clase le reclama en un momento determinado, y en todo caso como señalábamos, considerando un reducido espectro de informaciones.

Señala PRATT WHITMER (1983) que:

"las exigencias inmediatas del aula y las características de los alumnos influyen fuertemente en la asignación de calificaciones, en el proceso de selección, organización e inferencia de evidencia sobre la que se elabora la calificación" (Pág. 2)

Esta circunstancia debiera tenerse en cuenta cuando se propongan, los profesores modelos ideales de tipo que fuere para realizar la evaluación de sus alumnos.

Seguramente las calificaciones escolares que implican juicios de valoración sobre los alumnos,' sobre la calidad de sus trabajos, etc. Se adjudican a partir de una información elemental sobre el alumno c tomando como punto de partida alguna percepción muy genérica sobre su personalidad global. La participación de estos .contaminantes, naturales del proceso de evaluación es una consecuencia del contexto de relaciones interpersonales en el que se desarrolla la enseñanza, y lo es en mayor medida en los niveles más elementales de educación. Otra manifestación de la "economía" del proceso evaluador en los profesores" reside en la comprobación de la constancia del mismo a través del tiempo, dentro de estilos peculiares de evaluar en cada profesor, que no evita la inestabilidad de los juicios expresados, como ya resaltarán las investigaciones docimológicas de PIERON (1963). El comportamiento de los evaluadores pone de manifiesto la coherencia de sus apreciaciones sucesivas sobre un mismo alumno a través del tiempo como tendencia estadísticamente comprobada. (CAVERNI y NOIZET, 1978).

Entre la *calificación*, apreciación o juicio que se da a un examen o a cualquier tipo de realización o conducta de un alumno, y esa *realización*, conducta o trabajo materialmente observable del alumno existe un *proceso intermedio* de elaboración de un juicio por parte del evaluador. El esquema planteado por los autores citados establece la interacción entre tres elementos básicos que interactúan en el acto de evaluación: el evaluador, provisto de una *memoria* que contiene diversas informaciones sobre el productor de la realización o conducta a evaluar, un *producto real a evaluar*, realización de un acto de *comparación*. La interacción implica una *mediación* que es la esencia del acto de evaluar, un proceso que puede adoptar formas y procedimientos muy distintos en función de:

- a)Cuál sea el *objeto* de la evaluación.
- b) De acuerdo con las características del *evaluador* que realiza juicio en el que ocurre el proceso de mediación.
- c) Según el *modelo* de *evaluación*, implícito o explícito, que se utilice expresamente o no para recoger la información.
- d) En función del *contexto* inmediato en el que se recoge dicha, información o del contexto que reclama un determinado tipo de noticias procedentes de la evaluación.

NOIZET y BONNIOL (1969), refiriéndose a la valoración de exámenes, proponen estudiar la evaluación como un *comportamiento*, es decir, la forma global de responder un evaluador ante una situación de evaluación en la que se encuentra. Estos autores han elaborado un esquema para comprender dicho comportamiento en los profesores cuando éstos se enfrentan a lo que nosotros conocemos como exámenes o ejercicios específicos que se valoran por algún procedimiento.

NOIZET y CAVERNI (1978) aseguran que el evaluador, en esa situación, de acuerdo con determinados criterios, extrae una serie de índices o informaciones relevantes del trabajo del alumno, a partir de los cuales llegará a una decisión. El comportamiento del evaluador es un acto perceptivo y cognitivo, en el que se toman decisiones, por lo que puede estudiarse de acuerdo con lo que la psicología puede aportar en ese terreno. Más, considerando que la evaluación misma es ponderación de una realidad en función de ciertos criterios.

"el estudio de los procesos que conducen a la recogida de índices -datos- debe enfocarse desde dos puntos de vista. Por un lado, se debe explicar el proceso de recogida de esos índices. Y por otra parte cómo las informaciones previas que tiene el evaluador influyen en la toma de datos que se realice" (Pág. 120).

Se puede suponer que la asignación de una nota o un juicio de evaluación se apoya en algún tipo de información que el evaluador posee o adquiere específicamente para realizar tales juicios. En realidad, informaciones previas se unen a las específicas cuando se expresan esas valoraciones en las situaciones escolares más comunes. La escuela y el profesor idean y desarrollan procedimientos para obtener datos que les capacitan para realizar juicios sobre sus alumnos. En la adjudicación de calificaciones o elaboración de valoraciones en general sobre los alumnos intervienen informaciones previas, adquiridas por el profesor en el curso de la interacción con sus alumnos, que actúan concomitantemente en el instante de realiza: el juicio. ALLAL (~988) pone de manifiesto que los profesores utilizan en sus valoraciones múltiples tipos de indicios, que varían en función del área en la que ejercen la enseñanza. Procesos que difieren ampliamente entre los profesores, aunque se puedan encontrar determinados patrones de t comportamiento, en general más complejos que los mínimos exigidos f por las regulaciones que el sistema impone a los profesores, mezclan datos cuantitativos de los alumnos procedentes de pruebas diversas con otras "noticias" cualitativas que provienen de observaciones, etc.

PRATT WHITMER (1983) y ALLAL (1988) han comprobado que los profesores recogen informaciones variadas que después ponderan de forma singular: anotaciones o calificaciones en diferente tipo de situaciones (pruebas, trabajos escritos, ejercicios, etc.) para satisfacer sus criterios de validez. Los profesores tienen sus particulares teorías acerca del peso relativo que tiene una tarea frente a otras, un criterio al lado de otros, etc. Así, por ejemplo, pueden dar más peso a un test que al trabajo realizado en casa por el alumno o viceversa. Una prueba, llamada a veces *objetiva*, puede ser más determinante que cualquier otro tipo de información y, en cambio, muy poco objetiva. En este aspecto, las teorías del profesor acerca de la validez de determinados procedimientos y formas de obtener información de los alumnos juegan un papel muy decisivo.

Al lado de indicios relativos a la producción a evaluar, intervienen otros factores contingentes como es el *esfuerzo* manifestado por el alumno en relación con la capacidad que se le supone, como primer criterio para subir o bajar la calificación, la dificultad de la tarea el ~ apoyo familiar, la conducta en clase, la madurez del alumno, y toda una serie de atribuciones que realiza el profesor sobre el éxito y el fracaso escolar, etc., intervienen en el acto de evaluar. La información considerada queda sometida a un *proceso de selección y elaboración* de la información que llevará a la emisión de un juicio y asignación de calificación. Será importante saber qué aspecto de la situación condiciona ese proceso y cómo los distintos sistemas de evaluar modelan el procedimiento de obtención y *reducción* de la información por parte del profesor y qué informaciones pasan a tener el carácter de relevantes frente a otras que se desprecian. Es interesante comprobar si diferentes modelos o formas de entender la evaluación, si distintos sistemas de calificación, etc., condicionan todo ese procesamiento de información que es la base de la asignación de calificaciones y juicios de evaluación, si suponen modelos diferenciados de procesar la información. Desde luego el uso de diferentes técnicas de examen es claro que canaliza la recogida de información sobre un alumno. Una prueba objetiva es muy diferente a un examen basado en la interpretación de un texto. por ejemplo, no s610 para el que debe realizarlo, sino para el que tiene que evaluarlo. Creo que es ahí donde reside la posibilidad de mejorar realmente los procedimientos de evaluación, actuando sobre el proceso intermedio de mediación, mejorándolo o sustituyéndolo; lo que implica

una transformación real en el funcionamiento de la mentalidad de los profesores y no meramente la adquisición de un esquema o modelo aprendido pero no incorporado a ese funcionamiento. Concebida de esta forma la evaluación, según NOIZET y CAVERNI (1978), se plasma en:

"un proceso de comparación entre las producciones a evaluar. y por extensión, de cualquier conducta a valorar- con un modelo de referencia Inscrito en el marco de las estructuras cognitivas del evaluador" (Pág. 68).

Además de producciones, como son los exámenes o trabajos específicamente planificados para ser evaluados, podemos referir este planteamiento a la evaluación de conductas, de actividades y asignaciones de trabajo que cumplimenta el alumno, etc.

La *memoria* provee al evaluador de informaciones sobre el sujeto (o los sujetos) al que pertenece el producto a evaluar. Esas informaciones son previas al acto mismo de la evaluación. En esa memoria se engloban datos sobre las condiciones en que se realizó la tarea o producción a evaluar, informaciones pertenecientes al sujeto evaluado. etc. Dicha memoria no actúa a su vez asépticamente, sino que en ella, según los casos, se activan determinadas informaciones filtradas por un *selector* de la propia memoria. El selector condiciona aquello que se espera como posible en un sujeto (*producto esperado*) dentro de los *productos posibles*, siendo este proceso una de las operaciones cognitivas básicas del acto de evaluación. El *tipo de tarea* que han tenido que realizar los alumnos condiciona los productos posibles que se pueden esperar, así como el *rendimiento- norma* o rendimiento ideal que considera el evaluador es propio del tipo de tarea o producción del alumno/s que va a evaluar. Es preciso analizar el tipo de tareas que se proponen al alumno, porque ahí reside un indicio fundamental de lo que se considera una "adecuada actividad de aprendizaje". Las tareas dominantes suponen un concepto de rendimiento ideal cuya apreciación puede quedar también implícita en la somera comprobación de la conclusión de la actividad en sí misma. En ocasiones, el patrón de calidad se puede extraer por indicios poco relacionados con la cualidad de la realización. PRATT WHITMER (1983) considera, tras un estudio basado en la colaboración de muy diversos métodos de análisis, que la evaluación de los profesores se apoya en la existencia de una serie de procedimientos personales, bastante rutinarios, en los que inciden una serie de contingencias. Así, por ejemplo, los profesores parten del supuesto de que el *completar las tareas* asignadas al alumno conlleva el que el aprendizaje haya tenido lugar por el hecho de cumplimentarlas. El dato de si un alumno cumplimenta o no las tareas es, pues, una información importante a la hora de evaluar, algo de tanto peso, quizá, como la calidad misma de la producción. . Analizando nosotros ejercicios corregidos por profesores en educación primaria, hemos comprobado cómo el profesor/a califica con un "Bien" (B) la tarea ejecutada por el alumno, por el hecho de que la hubiese concluido, aunque podían apreciarse de forma evidente errores diversos en el ejercicio completado que no habían sido detectados o al menos, no se habían señalado. Solamente la conclusión de la tarea, independientemente del modo de realización y de la calidad del producto final, puede ser un criterio de procedimiento importante que utiliza el profesor a la hora de evaluar. Ese procedimiento se comportaría como una "rutina" que agiliza y economiza el proceso de evaluación, simplificando la recogida de información y su elaboración para la emisión del juicio "Bien". La información, fácil de apreciar, de que un alumno concluye un trabajo se convierte en relevante para, a partir de ella, realizar el juicio de valoración.

El *modelo de referencia* es el tamizador esencial en el acto de evaluar, al convertirse en criterio para analizar la producción o trabajo del alumno. Modelo que, además de ser afectado por los productos esperados, queda mediatizado también por la *escala de medida* que se utilice. En una escala de 0 a 10, por ejemplo, el 5 marca el punto de diferenciación entre los que está bien y lo que está mal.

El acto de evaluación así formalizado acaba en la expresión de un juicio, una nota, etc., que surge de la puesta en funcionamiento de un acto de comparación entre el producto a evaluar y el modelo de referencia. Cualquier acto de evaluación implícitamente supone realizar todas esas operaciones, aunque sea de una forma bastante simplificada, rudimentaria, automatizada, sin excesivo detenimiento. Los actos de evaluación se facilitan por la acción de esquemas de procesamiento-comportamiento, de los profesores bastante rutinizados, aunque solo sea por economía profesional.

Un profesor realiza el acto de evaluar de maneras muy distintas pero siempre se pueden suponer esos procesos a los que aludimos en *todas* ellas. Acceder a la privacidad de estos procedimientos en cada profesor es sin embargo bastante difícil, por la *sencilla* razón de que la recogida de información sobre el trabajo y la conducta de los alumnos la transformación de esa información y la emisión del juicio correspondiente es uno de *los* mecanismos más decisivos en la configuración de todo un estilo pedagógico personal, *con* fuertes concomitancias *con* el tipo de comunicación que mantiene con el alumnado. Esos mecanismos se conciben más *como* pertenecientes a la esfera de *lo* íntimo, personal y oculto, que a la estricta faceta profesional, pública objetivable y discutible. Y aquí reside una de las claves *por* las que creemos que resulta difícil modificar los procedimientos de evaluación en la enseñanza: porque no es una simple conducta técnico-profesional, sino un complejo proceso *donde* se ponen en juego mecanismos mediadores con fuertes implicaciones personales, difícilmente explicitables en muchas ocasiones para el propio profesor.

El esquema mediador tiene fuertes proyecciones de la personalidad de los profesores y se traduce en las relaciones que establece con sus alumnos; es un producto de una biografía personal, de una formación, de una capacidad de apertura o sensibilidad hacia el medio ambiente, etc.

Para contrastar por vía analógica esa situación de privacidad, piénsese en *lo* extraño que sería que un médico sintiese reparos en hacer públicos, verbalmente o por escrito, *los* indicios sintomáticos y los criterios que le llevan a evaluar - diagnosticar- el estado particular de un paciente. Ello se debe a que, en esa operación, *no* están implicados mecanismos psicológicos tan personales, ni se halla tan ligada esa función al establecimiento de una relación *con* el paciente, *como* ocurre *con* el profesor.

El *modelo de referencia mediador* que sustenta o sirve de tamizador en el proceso de recogida de informaciones, elaboración de juicios y *toma* de decisiones está, desde luego, constituido antes del acto de evaluación, si bien puede sufrir alteraciones al mismo tiempo que se desarrolla la tarea de evaluar. Tal modelo de referencia *no* se mantiene totalmente estable a *lo* largo del proceso de evaluación ni en evaluaciones sucesivas, si bien puede suponerse la constancia de ciertos rasgos esenciales que explican estilos personales estables. Esta apreciación *sobre* la inestabilidad del *modelo* de referencia ha sido comprobada explícitamente en el acto de corregir múltiples producciones o exámenes de alumnos de forma consecutiva. La pauta de lo que un profesor



considera respuesta ideal adecuada en una prueba puede variar a medida que pasa de la *corrección* de un ejercicio a otro.

La emisión del juicio de evaluación sobre el alumno en términos o *categorías simplificadas, numéricas o verbales, que pretenden resumir los juicios* que les anteceden, exige llevar a cabo una *reducción* importante de toda la información que pueda tener sobre un alumno o sobre una tarea. Esa reducción de información es lo que tratan de superar los sistemas de proporcionar informes cualitativos sobre los alumnos y sus realizaciones. Los informes cualitativos contrarrestan la reducción exigida por los procedimientos numéricos o de categorías verbales muy simples ("Aprobado", "Progresó adecuadamente", etc.), teniendo mucha más capacidad de información para quien los recibe.

La propia dinámica a que se ve sometido el sistema escolar por la presión de la sociedad y de la propia administración refuerza y reclama ese proceso de sobresimplificación, pues pide tener clasificados a los sujetos en categorías simples y muy reducidas, propias de la evaluación llamada *sumativa* -expresión de estados terminales- para que los colectivos de alumnos sean globalizados como grupo y poder así discriminar fácilmente entre los mismos, dar paso a las acreditaciones, etc. La estadística sobre el fracaso escolar, por ejemplo, no podría hacerse disponiendo de informaciones exhaustivas sobre los alumnos. Las exigencias sociales y de la administración puede decirse que son coherentes con los procesos simplificados de recogida de información que los profesores realizan en la evaluación. Al fin y al cabo los sistemas de valoración del saber no los han inventado los profesores. Además, el predominio del paradigma cuantitativo como modelo de científicidad, que concede valor de objetividad a la expresión numérica de las cualidades y estados de aprendizaje, cuando lo utilizan de forma espontánea los profesores, enfatiza la reducción de la información para emitir juicios de evaluación. Son sistemas cómodos para el profesor. La evaluación en base a códigos numéricos en una escala simplificada, que pretende reflejar estados de aprendizaje terminal en los alumnos, es un modelo sencillo de realizar la evaluación para el profesor, que se ajusta, en cuanto a comodidad de manejo, a la economía de procesos psicológicos que ocurren cuando ese profesor tiene que realizar la operación psicológica de emitir opiniones formalizadas sobre sus alumnos.

La principal implicación de este tipo de planteamientos e investigaciones está en hacernos tomar conciencia de la importancia que tienen los mecanismos implícitos en los actos de evaluación que realizan los profesores, su carácter idiosincrásico y su traslación a datos que después adquieren un enorme valor, independientemente de las circunstancias en que se produjeron. Pero sin olvidar que, además de las peculiaridades individuales provocadas por el proceso mediador idiosincrásico que se pone de manifiesto en la evaluación, puede pensarse en patrones de comportamiento generalizables, reforzados o impuestos por las exigencias y la regulación del sistema educativo y del *currículum*, junto a modelos de comportamiento difundidos por la formación inicial y el perfeccionamiento del profesorado. En este sentido, es muy importante analizar los esquemas dominantes de racionalización de la práctica pedagógica que se han difundido últimamente entre los profesores: la búsqueda de la objetividad, programar tareas ajustadas a objetivos que sean evaluables con facilidad, ponderar indirectamente la importancia de determinados propósitos en función de si es o no fácil contrastar progresos en los alumnos. etc.

Conviene no caer en el peligro de analizar estos procesos solamente desde una perspectiva psicologicista, refiriéndolos a la mera subjetividad de los profesores, puesto que es necesario *ver* en ellos la acción de marcos institucionales y sociológicos que los determinan. La evaluación no es, desde luego, la pura manifestación de una conducta psicológica de los profesores que sea abarcable con mecanismos de explicación psicológica Individual. Es, antes que nada, una exigencia institucional que después se ha racionalizado como posibilidad de conocimiento del alumno, regulación del proceso de aprendizaje. etc.

La conducta de evaluación *por* parte de los profesores es una pauta de comportamiento profesional más en la que los docentes se socializan.

Se trata de una evaluación realizada de acuerdo con las exigencias de una institución y en unas condiciones concretas no puestas por el evaluador ni por los evaluados.

El *contexto* en el que se realiza el acto de evaluación es tan importante como el proceso mismo de recogida de información, valoración subsiguiente y toma de decisiones. El condicionamiento llega hasta decidir el tipo de evaluación que se puede realizar en cada contexto.

Formalizamos en un esquema genérico la acción de evaluar partiendo de la aproximación de NOIZET y CA VEANI (1978), que se expresa matizadamente según se trate de evaluación de personas, con presencia personal del sujeto evaluado, referida a producciones del alumno, como es el caso de los exámenes o trabajos escolares, rasgos de maduración personal. etc.

Nos parece que es importante destacar de ese esquema los aspectos siguientes:

1) El proceso de realización de una evaluación implica una elaboración de una serie de informaciones seleccionadas como relevantes dentro de los indicios presentados al evaluador. Dicha elaboración supone, por comodidad psicológica y economía profesional, una necesaria reducción de las informaciones posibles a *tener* en cuenta. Es decir, es un proceso simplificado en la realidad *por* necesidades subjetivas y limitaciones objetivas del *profesor*. Éste no es un diagnosticador exhaustivo de realidades excesivamente complejas. El principio de economía profesional supone reducir la situación compleja a unas dimensiones manejables y ello lleva a extraer unas cuantas notas relacionadas con la captación de la situación. Los modelos exigentes de evaluación en ese sentido implican, sencillamente, la imposibilidad de realizarlos por parte de los profesores en las condiciones de su puesto trabajo.

2) Todo el proceso de información implicado en la evaluación queda limitado por el *flujo de señales* que se producen en una situación. A fin de cuentas, el profesor sólo puede tener noticia de indicios que son provocados por el sistema de tareas dominantes en las situaciones educativas institucionalizadas. Las tareas dependen a su vez de tradiciones pedagógicas, planteamientos metodológicos, exigencias curriculares, etc. en coherencia *con los* valores e ideas que configuran el sistema didáctico dentro de las aulas y *los* centros. La evaluación tiene alto poder de configurar realidades sociales y pedagógicas dentro del aula y, en esa medida, debe ser objeto de atención, pero es a su vez producto de presiones institucionales y de un control que se realiza técnicamente a través del modelo de tareas dominantes. Cambiar los métodos exige modificar la evaluación en coherencia, pero cambiar la evaluación sin variar *los* métodos puede llevar a efectos que más tarde señalaremos. El método posibilita la fluencia de un tipo u otro de señales a seleccionar *como* relevantes por el profesor para, a partir de

ella, elaborar juicios. No se puede evaluar la fluidez verbal si las tareas no favorecen la expresión de los alumnos en clase, por ejemplo. Y si la norma dominante es la de "no hablar en clase", cuando el profesor evalúe esa cualidad u objetivo, obviamente estará evaluando en realidad *otra* cosa.

3) La selección de información considerada relevante y el propio proceso de elaboración de juicio quedan influidos por *los* esquemas mediadores del evaluador, en nuestro caso del profesor, que actúan igualmente a la hora de seleccionar *lo* que serán contenidos o procesos relevantes a evaluar. Un efecto condicionado por las propias técnicas e se utilizan para recoger y expresar la información considerada relevante, en el que se expresa el contenido del pensamiento del profesor, sus perspectivas cognitivas, teorías implícitas, procesos de atrición, otras informaciones de que dispone sobre los sujetos, sobre sus contextos, etc. Criterios todos ellos que son matizados por la ponderación de valor que se les atribuye. Los esquemas mediadores del profesor y el cambio de tareas dominantes, *con* el tipo de rendimiento ¡al implícito que llevan de forma inherente, son los factores básicos a tener en cuenta en una mejora de las tácticas evaluadas dentro del tema educativo.

El contacto entre evaluador y el objeto o sujeto a evaluar no es un acto mecánico, aséptico y directo, sino que se realiza a través de un proceso complicado de mediación. El proceso de intercesión, más o menos explícito y complejo, que hace de intermediario entre el evaluador y el objeto evaluado, es responsable de dos procesos, básicamente:

1) De la selección y *toma* en consideración de una serie de informaciones que el evaluador realiza respecto del objeto de evaluación contextualizado.

2) De la *toma* de decisiones que conduce a una valoración concreta del objeto o sujeto evaluado.

Si desde un punto de vista educativo la evaluación se define hoy no una ponderación de realidades apreciadas y valoradas en función de unos criterios, entonces este esquema explicativo cobra mucha mayor relevancia. Ese esquema mediador es el genuino responsable de la mediatización del *currículum* que hacen las prácticas de evaluación.

Fig. 12

Fig. 12: Proceso de información y toma de decisiones en la evaluación

Gracias a la intervención del esquema mediador puede explicarse jueces o evaluados diferentes se comporten de forma distinta, o emitan juicios diferentes ante una misma situación u objeto evaluado. Cada profesor dispone de un esquema mediador que es personal, aunque existan esquemas generales propios de un grupo o tipo de profesores, y puedan hallarse patrones generales de comportamiento evaluador extensibles a todos los docentes como grupo que se mueve dentro de una cultura profesional particular.

De igual modo, cabría hacer la afirmación de que, si un mismo evaluador emite dos juicios o realiza dos procesos diferenciados de recogida de información ante un mismo objeto en dos momentos diferentes, es porque en esos dos momentos se ha puesto de manifiesto un esquema mediador diferenciado. El factor

*estabilidad*, la idiosincrasia, se esquema y los factores que producen la falta de la misma son variables importantes para explicar la arbitrariedad en la evaluación educativa.

La estabilización puede explicarse en función de la experiencia de los profesores, de acuerdo con su estilo pedagógico, etc. ir que, en este aspecto como en otros componentes de la profesionalidad de los profesores, existe un proceso de aprendizaje de esquemas de socialización profesional, consistente en la asimilación de patrones definidos por la institución escolar, por la ideología pedagógica los valores del *currículum*.

Desde esta perspectiva, la sensibilidad por la subjetividad (¿arbitrariedad?) que tanto ha preocupado siempre en los estudios de docimología aspiración a un objetivismo *justo y cientifista*, habría que sustituirla por un mayor énfasis en el análisis de los esquemas mediadores productores naturales de esa arbitrariedad en los juicios los profesores. Porque en eso que se llama subjetividad del evaluador se expresan los valores dominantes, la formación recibida, la cultura profesional, las presiones del medio, la estructura de tareas dominantes, el contexto curricular, la forma de reducción necesaria de las formaciones, etc., condicionantes todos ellos del esquema mediador. Calificaciones escolares muestran el ajuste a criterios y condiciones interpretadas por los profesores como valores de referencia implicados en los esquemas de mediación que intervienen en la y expresión de juicios, notas, etc.

Este análisis puede ser clarificador del valor reproductivo o tautológico que tienen los datos de evaluación proporcionados por los profesores respecto de los valores dominantes de la cultura pedagógica por ellos introyectada y de las mismas condiciones escolares y del *currículum* dominante. Por eso son precisas evaluaciones diagnósticas cuando queremos conocer el sistema escolar desde otros puntos de vista o criterios contrastados. Pensemos ahora en el significado del fracaso escolar, acuerdo con el análisis que puede hacerse de los esquemas mediadores en una determinada área del *currículum*, en un nivel escolar concreto o en un grupo de profesores determinado, según cuáles sean los referentes de los profesores y quiénes o qué los configuran. Fracasar significa no poder alcanzar mínimos establecidos, valores culturales dominantes tal como los introyectan los profesores.

La capacidad de incidencia del esquema mediador de los docentes en la evaluación es alterable y educable, por supuesto. Ello es posible por que como asegura NOIZET y CAVERNI (1978, pág.71), .el modelo de referencia se constituye y se modifica de acuerdo con una serie de informaciones. Se ponen aquí de manifiesto muy directamente la operatividad de las *perspectivas curriculares* sobre el aprendizaje considerado valioso, seleccionadoras de los contenidos y procesos más ponderados en la evaluación. Ya comentamos en otro momento cómo los profesores tienden a seleccionar tareas de acuerdo con la facilidad de evaluar sus resultados que cada una de ellas permite. Concepto de rendimiento ideal inherente a tareas académicas y modelo mediador en la selección de ítems o cuestiones en la evaluación o en la valoración de pruebas y realizaciones del alumno tienen mucho que ver entre sí.

Conviene insistir en tres aspectos básicos que afectan al funcionamiento de los esquemas mediadores en el caso de la evaluación y a través de ella en la configuración del *currículum* en la práctica.

## A) El producto-norma que se considera rendimiento ideal.

Los esquemas mediadores se reflejan en una primera concreción: los resultados que se consideran "rendimiento ideal". Obviamente, este concepto en el profesor está muy contaminado, desde luego, por el contenido del rendimiento legitimado institucionalmente en el *currículum*, por el concepto de cultura legitimada a transmitir que en él se contiene.

La recogida de información por parte del evaluador está sin duda mediatizada por su idea de rendimiento ideal que se pondrá de manifiesto en los *criterios* de evaluación que utiliza para analizar los objetos y situaciones en las que evalúa.

Una mejora pedagógica de las prácticas de evaluación ha de pasar por una revisión de los criterios de evaluación que condicionan la recogida de información en los objetos evaluados y que con anterioridad han seleccionado el contenido a evaluar. Primeramente, haciendo explícitos los criterios que reflejan el concepto subjetivo de rendimiento ideal. Porque esos criterios coinciden, por otra parte, con convicciones muy asentadas en los profesores referidas a ese rendimiento, práctica que se fundamenta en el valor formativo de la explicitación, discusión y reformulación de las teorías implícitas de los profesores.

La ponderación de criterios se convierte en un valor educativo defendido de forma implícita, como componente sobresaliente de rendimiento valorado. NOIZET y CA VEANI (1978) hablan de la organización jerárquica de los criterios de evaluación.

El rendimiento ideal agrupa diferentes aspectos de las personas, no sólo de tipo intelectual, sino también otras características propias de la personalidad a la que pertenece el objeto o aspecto evaluado. Dentro de la escolaridad y de la evaluación de los niveles preprimario y primario, la propia filosofía pedagógica que fundamenta la evaluación estimula esa toma en consideración de criterios referidos a facetas muy diversas.

Por ejemplo, asistimos a la enfatización de las características de pedagogía invisible dentro de los movimientos progresistas en educación, que estimulan al profesorado a considerar aspectos de la personalidad de los alumnos cada vez más amplios, dentro de la consideración de lo que son fines propios de la escolaridad y, por lo tanto, aumentan los rasgos a tener en cuenta dentro de las funciones de control y de diagnóstico de la evaluación. La propia legislación en la educación obligatoria estimula esta ampliación de los matices que se van considerando como relevantes a la hora de evaluar dentro de la escuela. La ampliación del espectro de facetas sometidas a la evaluación complica bastante la realización de la misma. La mezcla de evaluación sobre alumno y de criterios a la hora de evaluar se legitima así por el propio discurso pedagógico, aunque después, contradictoria- mente se le pida objetividad y "afinamiento" en los juicios a los profesores.

Los propios mecanismos de evaluación, gracias al efecto halo, implican que los juicios o percepciones sobre unos aspectos de la persona influyan en las evaluaciones que se realizan sobre otros aspectos diferentes en los sujetos evaluados. La ideología humanista de comprensión total del alumno refuerza ese efecto.

Así como en educación primaria la contaminación de rasgos no intelectuales dentro de lo que se consideran explícita e implícitamente objetos de evaluación es expresa, esa contaminación permanece tácita en otros niveles educativos "más académicos", si bien podría detectarse una tendencia a ir especializándose en los

aspectos intelectuales del rendimiento de los alumnos. Esto nos llevaría a pensar en distinto tipo de esquemas mediadores en el acto de evaluación en función de los parámetros institucionalizados en distintos niveles y tipos de educación.

A medida que el contenido del rendimiento-ideal sea más variado y englobe mayor número de aspectos diferentes del individuo, el acto de mediación del selector personal (mediatizado por la exigencia institucionalizada) está condicionado y nutrido por más componentes y teorías implícitas de los profesores.

Además de la estabilidad del *esquema mediador*, cabría hablar, pues, de su contenido; elemento éste decisivo a la hora de cambiar en profundidad las tácticas de evaluación.

El contenido y las formas de actuación de los *mediadores* en el acto de evaluación es, sin duda, un buen instrumento para analizar el efecto de ciertas fuerzas sociales y culturales en general dentro de las tendencias reproductoras de la educación. La educación es, por ejemplo, reproductora en buena parte a través de las técnicas de control de los individuos dentro de las instituciones. Y el control no coercitivo, sino ejercido a través de mecanismos técnicos reside, en buena parte, en la definición del rendimiento ideal que se realiza en las escuelas. Los valores dominantes difundidos por la cultura, la formación del profesorado, los libros de texto, las exigencias burocráticas, etc., determinan los valores y contenidos de las teorías implícitas de los profesores los cuales, a través de los esquemas mediadores ejercidos en la selección del *currículum*, de las tareas académicas y de la ponderación que realizan en la evaluación, afianzan un determinado concepto de "aprendizaje escolar valioso".

Es preciso distinguir, como señala PORTER (1979), lo que es la simple *cobertura* de contenidos del contenido *enfatisado*, que es aquel al que se le da más relevancia, invirtiendo más tiempo en su enseñanza, proponiendo mayor número y variedad de actividades para su aprendizaje, practicando más sobre un tipo de contenido que sobre otros, señalando explícitamente qué tiene más importancia, etc. Existen muchas claves explícitas e implícitas para dar idea a los alumnos de que un tipo determinado de *conocimiento* es más sustancial para un profesor que otro. Esas mismas claves para revelar un grado de énfasis se dan *también a los profesores*. Basta examinar *detenidamente* los contenidos *del currículum* prescrito, los subrayados y enmarques de un libro de texto, etc.

*El énfasis* en el contenido diferenciado se traduce en una modelación particular de la estrategia de enseñanza-aprendizaje y se pondrá de manifiesto en el filtro selectivo al seleccionar aspectos en la evaluación o al corregir trabajos, pruebas, etc. de los alumnos. El alumno no será insensible a esa ponderación, teniendo que aprender muy temprano esa valoración selectiva como necesidad para salir con éxito del sistema.

La ponderación particular del conocimiento en la selección del *currículum* general, en los agentes de desarrollo y presentación del mismo a los profesores, las guías curriculares para éstos, junto a la peculiar modelación que en todo *ello* introducen instancias como los grupos o equipos de profesores y cada docente de forma individual, son los agentes moldeadores del conocimiento impartido en la escuela. Yo consecuentemente, serán elementos *moldeadores* del *currículum* evaluado a través de la configuración *del* selector mediador. Esas mismas coordenadas son las que sirven para analizar el filtro selectivo de tipo epistemológico en *la* evaluación.

Pues, precisamente, el tipo de contenido que es resaltado por *la* evaluación es *el* indicador más fiable para *los* alumnos y para analizar el sistema pedagógico en orden a explicitar cuál es el *conocimiento enfatizado* o ponderado con más fuerza.

B) La ampliación de contenidos en los esquemas de mediación.

Las reacciones ante las pretensiones de objetivación de los procedimientos de evaluación, la proyección que tienen los planteamientos cualitativos en la investigación, han tenido una amplia repercusión en las consideraciones sobre la evaluación escolar.

Por otra parte, la proyección de supuestos y teorías diversas de tipo psicopedagógico en los planteamientos didácticos han ido introduciendo consideraciones más amplias en los enfoques sobre la enseñanza, en aras de un mejor y más completo conocimiento de los alumnos, aumentando así lo que se considera *objetos necesarios a ser conocidos* por parte de los educadores. Esta tendencia al aumento de facetas a ser evaluadas, o simplemente a ser diagnosticadas, complican ciertamente los sistemas de evaluación pedagógica.

Esa tendencia a la ampliación del objeto de evaluación puede estar motivada por tres fuerzas fundamentales:

La preocupación estrictamente metodológica de *dominar* mejor cualquier objeto de conocimiento, en este caso los alumnos o sus experiencias escolares de aprendizaje. Es evidente que los aprendizajes de los sujetos han de explicarse en función de datos pertenecientes a los contextos en los que se producen, de orden social general, familiares, situacionales de clase y de centro, y en función de las peculiaridades personales de los propios sujetos. La comunicación y orientación de los alumnos implica adoptar una actitud "diagnóstica" más amplia en la evaluación.

La tendencia científica al enfoque holístico para la mejor comprensión de los fenómenos educativos lleva al ensanchamiento de lo que se consideran en un momento dado, facetas a ser objeto de evaluación independiente, o al menos referentes de información para ponderar la situación personal de los alumnos en orden a realizar la evaluación académica apoyada en criterios personalizados.

La crítica a las metodologías cuantitativas, la apuesta por otras de orden más cualitativo, o la complementariedad de ambas, lleva a enfocar procesos pedagógicos que se producen dentro de contextos o situaciones. . Es decir, nos lleva a un enfoque más ecológico de los problemas con el consiguiente incremento de facetas a conocer, diagnosticar, evaluar en suma.

Se critica, por ejemplo, que los exámenes tradicionales no atienden más que a productos fáciles de detectar, olvidando procesos complejos de aprendizaje (ELLIOTT, 1980). Se dice también que una tendencia a la objetivación de los procedimientos de evaluación puede llevar emparejada una tendencia a la reducción de aspiraciones, al querer someterlas a un control más preciso, orientando selectivamente aspiraciones y métodos hacia aquellos aspectos más factiblemente evaluables. Los estudios realizados sobre contenidos de pruebas de evaluación muestran un pronunciado corrimiento hacia los objetivos de conocimiento más elementales.

Las teorías y modelos de evaluación curricular, que es otra de las corrientes que influyen metodológicamente por analogía en los planteamientos de evaluación de alumnos, llevan también la propuesta de la ampliación de lo que se considera objeto de evaluación para conocer mejor la explicación de los complejos resultados que se deducen de cualquier propuesta curricular, como de cualquier



acción educativa en concreto. Si bien la evaluación del *currículum* no es lo mismo que la evaluación de alumnos, aunque ésta es un dato para la primera, sí que se palpa ese afán de conocer las realidades educativas más ampliamente, considerando cada vez más facetas.

2) En segundo lugar, cualquier concepción humanista de la educación aplicada al tema de la evaluación ha propuesto de forma más o menos directa, no sólo la pérdida de dureza y dramatismo en las evaluaciones y exámenes, la suavización y la difuminación de los actos de evaluación, la transformación de la evaluación en un proceso más diluido en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (evaluación continua), sino que en aras de un más completo conocimiento del alumno y de una relación más humana con él, que desde luego hay que defender, se reclama un "más amplio y mejor conocimiento del alumno". Se preconiza la necesidad de ser sensible a datos de la persona que suponen una ampliación del objeto a diagnosticar.

Esta tendencia hacia la ampliación del objeto de evaluación- diagnóstico para mejor entender al sujeto del aprendizaje escolar no sólo la definen las corrientes progresistas y humanizadoras de la educación, sino también la tendencia a tecnocratizar los procesos pedagógicos basados en esquemas de psicología psicométrica o de control técnico de todo lo que se hace con el criterio de rentabilizar acciones educativas.

Se puede comprobar cómo en los boletines o expedientes del alumno, sobre todo desde la Ley General de Educación de 1970, se han introducido informaciones relevantes sobre diversos aspectos de la personalidad de los sujetos, recomendando la utilización de los más variados instrumentos de medición de variables de la personalidad, de la sociabilidad de los alumnos, de sus actitudes, intereses, etc.

Una de las proyecciones del modelo pedagógico implícito que se extendió a partir de los años 70 fue el de la educación personalizada, defendida desde una particular visión del personalismo. GARCIA HOZ (1972) sugería que:

"El diagnóstico del escolar ha de cubrir todos los aspectos de su personalidad si verdaderamente queremos personalizar la educación. Esto vale tanto como decir que las aptitudes, los intereses y la sociabilidad del escolar han de ser tenidos en cuenta; pero también y junto a estos rasgos, las deficiencias, las inhibiciones, la sociabilidad negativa; porque también las imperfecciones han de ser incluidas en el marco total de la personalidad" (Pág. 35).

Paralelamente, propone este autor, que tomamos a título de ejemplo, que todos esos elementos de diagnóstico sirvan para poder realizar un *pronóstico* de los objetivos a alcanzar. Objetivos que se amplían enormemente, pues son conocidos los esfuerzos taxonómicos que se han hecho para sistematizar los diferentes tipos de resultados educativos a pretender y, por lo tanto, las facetas sobre las que habrá que plantearse algún tipo de recogida de información para realizar la evaluación, que van mucho más allá de los aprendizajes intelectuales, introduciéndose en los terrenos de las actitudes, los hábitos, los valores, etc. Ese mismo autor comentaba la necesidad de considerar valores relativos al individuo (criterio propio, alegría, reciedumbre), valores técnicos (hábitos de trabajo, constancia, sobriedad), valores sociales (sinceridad, confianza, compañerismo).

La misma Ley General de Educación establecía que:

"En la valoración del rendimiento de los alumnos se conjugarán las exigencias del nivel formativo e instructivo propio de cada curso o nivel educativo como un

sistema de pruebas que tenderá a la apreciación de todos los aspectos de la formación del alumno y de su capacidad para el aprendizaje posterior.

" De cada alumno habrá constancia escrita, con carácter reservado, de cuantos datos y observaciones sobre su nivel mental, aptitudes y aficiones, rasgos de personalidad, ambiente, familia, condiciones físicas y otras circunstancias que consideren pertinentes para su educación y orientación. Para la redacción de la misma se requerirá la colaboración de los padres. Un extracto actualizado deberá incluirse en el expediente de cada alumno al pasar de un nivel educativo a otro. (Art. 11).

La Orden Ministerial de 1970 (B.O.E. de 25-XI), establecía, desarrollando el concepto de la nueva evaluación que se proponía, que las sesiones de evaluación:

"aseguran una apreciación objetiva que permita la valoración comparada y contrastada del desarrollo y aprovechamiento del alumno en todos los aspectos de su formación. La evaluación es, por tanto, un medio para valorar y orientar educativamente tanto al alumno como al propio sistema".

En esta misma disposición legal se propone una exploración inicial de alumnos para adquirir información sobre cuatro sectores:

- a) Datos personales, familiares y ambientales.
- b) Antecedentes académicos
- c) Datos psicológicos
- d) Datos médicos

Se manifiesta explícitamente que los datos psicológicos sobre la inteligencia general, aptitudes destacables y otros aspectos de la personalidad se considerarán provisionales hasta que sean confirmados o modificados por observaciones posteriores. El modelo de Registro Personal del Alumno (ERPA) que se regula en una Resolución posterior (B.O.E. 3-XI-70) recoge apartados relativos a datos físicos del alumno, familiares, de rendimiento académico y datos de tipo psicológico referidos a aptitudes, personalidad (Inteligencia, Atención, Memoria, Imaginación. Aptitudes psicomotrices, Rasgos personales más destacados, Hábitos. Actitudes de comportamiento y sociabilidad, Intereses, etc.). Este concepto de *evaluación exhaustiva* se fue afianzando como sinónimo de renovación pedagógica en las aulas, *con* claro énfasis en la idea de la ampliación del objeto a evaluar.

Más *cerca* en el tiempo, podemos apreciar cómo en la Reforma de las Enseñanzas Medias se pide al profesorado que evalúe no sólo los objetivos relativos a las asignaturas, sino también objetivos comunes a todas ellas, como son: la correcta expresión oral y escrita, la comprensión de mensajes habituales, la utilización crítica de la información, la actuación creativa del alumno. el razonamiento lógico, la visión integradora de la realidad, la actitud abierta y crítica, el hábito racional de trabajo y la capacidad de trabajo en equipo.

No pretendemos invalidar ahora las propuestas pedagógicas implícitas en esa forma de orientar la evaluación, que ponen de manifiesto, una vez más una forma de intervenir en el proceso pedagógico por parte del legislador y del administrador. Queremos que estas notas sirvan para apoyar la afirmación sobre la existencia de una tendencia a la ampliación de lo que se considera objeto de evaluación referido a los alumnos en los ambientes escolares. La ideología psicológica humanista de conocer mejor al alumno es recuperada por la ideología de control en la institución escolar, aunque ésta vaya disfrazada de mentalidad técnica de conocer mejor y más fiablemente las realidades educativas. Parece

que se entienda como sinónimo el atender a u; aspecto en la educación y el tener que evaluarlo, no se sabe si porquE todo lo que se considera como contenido educativo debe ser evaluado) controlado o porque, al pedir su evaluación, se considerará en el proceso educativo. El primer supuesto no tiene fundamento, ya que los objetivos más ricos son los más difíciles y a veces imposibles de evaluar en los contextos escolares. El segundo, supone pensar que las pautas de comportamiento de los profesores cambian por las exigencias de la administración. En cualquier caso, las consecuencias no son necesariamente positivas.

La tendencia a esa ampliación, que desde una óptica de investigación es necesaria y deseable, se explica como intento de llegar a un conocimiento más completo de las complejas realidades educativas, aunque se hayan desarrollado en la investigación dominante desde una perspectiva generalmente psicométrica y cuantitativa de valor discutible. Pero cuando esa ideología de que "todo puede y debe ser evaluado" se aplica al diagnóstico y evaluación de los alumnos, tiene consecuencias diversas que es preciso sopesar. Porque no debiera olvidarse que, dentro de las múltiples funciones que cumple la evaluación en contextos reales, no dentro de modelos ideales, está la de ser un elemento de control, de valoración de los individuos ante la sociedad y de control personal de los profesores sobre los alumnos, además de pretender que sea 'un procedimiento de diagnóstico al servicio de su mejor conocimiento para su más completa atención personal.

Como la función de control es inexcusable para la gran mayoría de instituciones escolares, y se ha convertido en valor dominante incluso en aquellas que, como las de educación primaria, no tienen una función selectiva explícitamente, la mentalidad del profesorado está condicionada por dicha función, enturbiando las mismas relaciones pedagógicas y de poder en la clase. Cualquier modificación o propuesta que se haga en los planteamientos evaluadores provocados por los motivos que sean, como es el querer un mejor conocimiento de los alumnos con evaluaciones más comprensivas, disponer de una evaluación continua, etc., será recuperado, de alguna forma, inevitablemente por la faceta controladora que tiene la evaluación de alumnos. Este efecto recuperador que presenta la faceta controladora de la evaluación debe ser tenido muy en cuenta al plantear propuestas de actuación para los profesores dentro del sistema educativo.

Sin una modificación sustancial de la ideología y de las prácticas dominantes al respecto, la ampliación de facetas a evaluar puede llevar a un control más completo sobre alumnos, a que éstos tengan cada vez conciencia más clara de que todo lo que se hace es objeto de valoraciones y juicios, a que aprender sea equivalente a tener que dar cuenta de lo aprendido, etc. Con el agravante de que, si un concepto de *aprendizaje ideal* dominante implica valores sociales y morales, la concepción del *aprendiz ideal* expresada en todas esas cualidades que hemos visto, recogidas por la ordenación legal, lo es de forma mucho más clara. No tiene las mismas consecuencias para el alumno, para su imagen personal y social, para la institución escolar, el que se diga de él que tiene una nota negativa o positiva en Lengua, o que se fije en su expediente personal que "actúa de forma creativa" o que "no tiene capacidad de trabajo en equipo", porque, si es discutible el criterio por el que se le califica en Lengua, ¿qué criterio estará pesando cuando lo evalúan en esas otras características? ¿qué entenderá un profesor por creatividad? ¿en función de qué tipo de trabajo en grupo diagnosticará la capacidad que tiene el alumno de trabajar de esa forma? No sólo son criterios

más difusos, sino más claramente cargados desde un punto de vista ideológico, por lo que ha de sopesarse si han de figurar en su expediente personal.

Todo aquello que ha de ser objeto de atención en la educación no debe formar parte necesariamente de la pretensión de constatar progresos de forma precisa e inmediata. Lo que no es obstáculo para que el profesor se preocupe por indagar el desarrollo de los procesos educativos correspondientes. Y todo lo que debe ser objeto de preocupación diagnóstica en los profesores sobre los más variados aspectos educativos no tiene que formar parte inexcusablemente del elenco de notas y observaciones registradas y valoradas como resultados formales de evaluación. El que el profesor haya de considerarlos no quiere decir que se evalúen y menos que se reflejen en la "ficha" personal.

3) Creo que una cierta intención o ideología de control impera en todo el sistema y lleva a proponer modelos más completos de evaluación, abarcando cada vez más variables a ser consideradas en los procedimientos de evaluación. La mentalidad tecnocratizadora y de gestión que domina en los sistemas educativos y en las burocracias que los rigen lleva a querer que todo lo que ocurra dentro del sistema educativo sea objeto de conocimiento y de control para una gestión más eficaz. No hay nada que oponer a que exista un mejor conocimiento del sistema para realizar una política más racionalizadora. Pero es sintomático observar cómo esas mismas disposiciones administrativas que regulaban la evaluación de, alumnos, también se propusieron el control de los centros, pero se expandió y sólo se implantó el concepto en lo que hacía relación a la evaluación de alumnos, pero no lo que concernía a los centros escolares, a los profesores o al sistema en su conjunto.

Las consecuencias de la ampliación del espectro de variables o cualidades a evaluar son varias. Está, en primer lugar, el problema ético de qué efectos tiene un conocimiento de aspectos personales de los alumnos en los mecanismos de control escolar, condicionamiento de expectativas del profesor, etc., si ese más amplio conocimiento no va ligado a una maduración general del pensamiento del profesor y a un cambio de las prácticas pedagógicas, o a una transformación profunda de las mismas ¿Qué pasa cuando unas relaciones jerarquizadas o simplemente autoritarias o paternalistas entre profesores y alumnos disponen de un *elenco* de datos de ese tipo? ¿Qué dinámica psicológica se produce en los "jueces" (profesores) como evaluadores cuando ~ preconizan procedimientos de recogida ampliada de datos Sobre los sujetos? s

Las pedagogías progresistas o humanistas, como las tecnocráticas llevan a introducir criterios borrosos en la apreciación de los rendimientos y de las realidades educativas, que son de difícil constatación.

Todos estos fenómenos deberían considerarse cuando se estudian los mecanismos psicológicos de la evaluación, que adquieren más importancia en un concepto difuso de evaluación, con criterios difíciles de concretar, porque entonces las creencias, valores y mecanismos ideológicos mediadores del "juez" cobran más importancia y son menos explícitos.

El poder que tenga de transformar las relaciones educativas la ampliación del objeto de la evaluación debe considerarse según cuáles sean las necesidades de la evaluación dentro de un determinado *nivel* educativo. Por ejemplo, en la educación primaria, donde no tiene que haber un mecanismo de control selectivo, sino meramente de información, el valor distorsionador y el compromiso ético *del* evaluador son muy diferentes al caso donde tenga que proporcionarse un juicio de evaluación sumativa con valor importante para el exterior y para la vida del

alumno, si bien toda evaluación que se refleja como dato objetivado de alguna manera adquiere un valor autónomo, aunque las notas escolares no tengan un valor selectivo en un determinado *nivel* de enseñanza.

Otra consecuencia importante de la ampliación del objeto de la evaluación, con la consiguiente complejidad técnica, reside en la potencial división de la función educativa y una cierta desprofesionalización de los profesores al tratarse de una tecnificación modélica que escapa de su competencia, reclamando la actuación de "nuevos profesionales no-docentes". Como ha ocurrido en otros muchos campos, la progresiva complicación y la creciente tecnificación de una tarea lleva consigo una mayor diferenciación o división social del trabajo y una pérdida en el dominio del proceso global por parte de los profesores.

Así, por ejemplo, hoy ya se admite como normal que los psicólogos monopolicen o compartan determinadas parcelas del diagnóstico y de la evaluación pedagógica, que quedan fuera de las "posibilidades" del profesor. Dificultades de aprendizaje, problemas de lectura, nivel de socialización y de relaciones sociales, madurez afectiva, motivación del aprendizaje, etc. Se trata de una tendencia en la que facetas relacionadas con la educación y la enseñanza se consideran competencia de "otros profesionales no-profesores". Las presiones corporativas de nuevos colectivos de titulados no son ajenas a la configuración de las actuaciones profesionales que se consideran como propias, y hasta necesarias, en un momento dado para una "enseñanza de calidad".

No es que sustraigan al profesor competencias que ya tiene, sino que, al tecnificarlas, en lugar de reprofesionalizar al profesor se reclama un nuevo técnico para "ayudarle", de suerte que la globalidad y coherencia pedagógica puede verse amenazada, es recomendable para la labor educativa que la comprobación de los datos de la acción de enseñanza quedara fuera del control de los profesores, porque, en la medida en que eso ocurriese, los mismos datos de valoración servirían de poco para reorientar de forma constante la acción de enseñanza. Quien más directamente puede utilizar los datos proporcionados por la evaluación es quien tiene en su mano la acción del proceso didáctico. Es

obvio que todos los aspectos pedagógicos o componentes del proceso didáctico que son susceptibles de ser evaluados no son abordables por el profesor en las condiciones en las que desarrolla su trabajo. Cualquier profesor no puede estar analizando cómo van sus alumnos en una serie de facetas bastante dispersas, desde el progreso intelectual a su comportamiento social, por ejemplo, hasta el funcionamiento de un determinado tipo de programa, organización de centro, etc. Planteemos un supuesto nada irreal: un profesor normal de preescolar o de educación primaria, tiene a su cargo alrededor de 30 alumnos, a los que debe conocer en 8 facetas que se consideran importantes (lenguaje, conocimientos sociales, del mundo natural, de matemática, comportamiento con sus compañeros, madurez psicomotora, expresión creativa y hábitos de trabajo). Para que el conocimiento en esas facetas curriculares y educativas sea más preciso podríamos recomendar que el profesor diferencie aspectos dentro de ellas. En lenguaje podría tener en cuenta, por ejemplo: la corrección ortográfica, riqueza de expresión escrita, la capacidad de comprensión oral y la capacidad lectora. Es decir, cuatro criterios diferentes. En otras áreas podríamos diferenciar un número parecido de aspectos. No es una exageración pensemos en la cantidad de facetas a observar que propone cualquier repertorio de escalas de observación.

Pues bien, ese profesor tendría que diferenciar informaciones a la hora de recoger datos de 32 aspectos en cada alumno (8x4). Multiplicado por los 30

alumnos que tiene, debe lograr, registrar o retener mentalmente 960 unidades diferenciadas de información. Quizá buena parte de toda esa información la va obteniendo sistemáticamente en el curso de su interacción con los alumnos lo que, para hacerse de forma correcta y consciente, exige un desdoblamiento mientras actúa, que no nada fácil, dado que, mientras la enseñanza transcurre, al profesor se le plantean innumerables problemas a resolver y decisiones inaplazables. Pero si, para recabar toda esa información o parte de ella, utiliza algún procedimiento específico, reserva algún tiempo especial a ese objetivo o utiliza cualquier instrumento, por rudimentario que éste sea, la exigencia de tiempo dedicado sería enorme.

Sería interesante ver el tiempo invertido por los profesores en preparar la enseñanza, orientar a sus alumnos, y evaluar sus trabajos, para comprobar con bastante seguridad que históricamente se van incrementando en forma progresiva los esfuerzos y momentos dedicados a esta última función de la evaluación en mucha mayor medida que a las demás funciones, por el simple hecho de que, en los últimos decenios se ha insistido mucho en la evaluación *continua* y bastante menos en la transformación de las condiciones *del* puesto de trabajo de los profesores y en el cambio necesario de sus esquemas mentales mediadores.

Es decir, hay que ponderar que existen limitaciones objetivas en la estructura laboral del puesto de trabajo del profesor, en sus posibilidades de procesamiento de información, que deben considerarse para que el profesor pueda *cumplir* con planes exhaustivos de evaluación o técnicamente complejos. Todo *puede* ser objeto de algún tipo de evaluación, pero no *todo* puede ser evaluado *por* el profesor.

Por ello, no es de extrañar que a esa limitación que he llamado objetiva se le haya de añadir otra subjetiva, proveniente de la limitación psicológica del propio profesor para manejar mentalmente el cúmulo de información que reclama cualquier sugerencia de evaluación medianamente exigente y exhaustiva. A pesar de la falta de formación adecuada en el profesorado, éste, en *la* evaluación de alumnos, como ocurre con otras facetas de su trabajo, no puede manejar sino un número muy reducido de categorías para evaluar y emitir juicios sobre los alumnos.

Creemos que cualquier esquema o modelo de realizar la evaluación, o cualquier propuesta de cambio cualitativo de las prácticas escolares, como puede ser la evaluación formativa, la cualitativa, la evaluación continua, etc" tiene que considerar las posibilidades de ser realmente implantado en términos de su adecuación a las limitaciones objetivas y subjetivas de los profesores en su puesto de trabajo. Las primeras se pueden mejorar con una reducción del número de alumnos, con una liberación de tiempos durante la jornada escolar, etc., por ejemplo. Las segundas pueden modificarse con una mejor formación. No son condiciones inamovibles, pero sí con limitaciones. La posibilidad de que *el* profesor maneje mentalmente con soltura y con corrección un determinado esquema y cumpla las tareas que ese esquema o modelo de comportamiento pedagógico propone es condición para que se implante en la práctica.

La función fundamental que la evaluación debe cumplir en el proceso didáctico es la de *informar* o dar conciencia a los profesores sobre cómo marchan los acontecimientos en su clase, los procesos de aprendizaje de cada uno de sus *alumnos* que se desencadenan en la enseñanza, etc. Si una propuesta de evaluación o un modo de entender cómo *asta* ha de hacerse no puede ser abordada por los profesores dentro de la *marcha normal* de su trabajo, es una

propuesta inútil aunque, desde un punto de vista teórico, sea correcta y conveniente. La capacidad de recoger, elaborar e interpretar informaciones provenientes del contexto en el que actúan es *limitada* en los profesores, como en cualquier ser humano.

La información más útil, desde un punto de vista didáctico, la más aprovechable para el *desarrollo* de una actividad o metodología que el profesor ha de dirigir lo más conscientemente posible, es la que él mismo puede manejar e integrar en las decisiones que él toma constantemente.

A los efectos de mejorar la comprensión de los problemas y de proponer soluciones alternativas con validez en la práctica, es preciso diferenciar lo que puede ser un modelo de evaluación conveniente e ideal de lo que es un modelo de evaluación asimilable por los profesores.

C) Modelos de evaluación, pruebas y escalas de medida en la recogida de información.

Los aspectos técnicos de cómo realizar la evaluación son secundarios, aunque no irrelevantes. En la medida en que hacen referencia a cómo realizar una serie de operaciones, son de importancia para los profesores, pero es más trascendental o prioritario dotarles de conceptos e instrumentos críticos para analizar el contenido de la evaluación y la utilización de la misma. Las interrogantes educativas básicas que plantea la evaluación hacen referencia, para nosotros, a dos aspectos fundamentales:

a) Cómo se configura social, institucional, subjetivamente y en el *currículum* el contenido y procesos considerados sustanciosos.

b) Qué consecuencias tiene para el alumno, para el ambiente social, para el clima de clase, para la institución la utilización y publicidad de la información obtenida respecto del primer punto.

Al lado de esto, los problemas instrumentales o técnicos nos parecen secundarios, al menos es preciso verlos desde otra óptica. Son muchos los temas para reflexionar que provoca la evaluación en ambientes educativos y, cada uno de ellos, tiene significados personales, sociales y educativos muy diversos (ALVAREZ, 1985)

El problema técnico en evaluación, relacionado con *modelos* de evaluar, con las *técnicas* utilizadas o con las *escalas* que sirven para expresar los juicios terminales de la misma, deben ser objeto de atención al suponer procesos de mediación diferenciados en el desarrollo de la evaluación y llevan a considerar como relevante distintas informaciones, con el efecto consiguiente de enfatizar un tipo de resultados y procesos en el *currículum*. Los procedimientos concretos que utiliza el sistema educativo o cada profesor en particular son elementos técnicos mediadores de la información a recoger y, a veces, condicionantes directos del concepto de rendimiento ideal de los profesores.

Cuando en campos de saber y/o actividades, como es el caso de la educación, el saber teórico fundamentante es tan disperso y los saberes prácticos están tan poco sistematizados en quienes los aplican, es normal que influencias contradictorias se entremezclen tanto en la perspectiva teórica como en la práctica. Los modelos y las técnicas de evaluación difunden teorías o supuestos inherentes y formas de realizar la práctica *correspondiente* en contradicción, en ciertos casos, con otras creencias, supuestos y prácticas. La difusión de esos modelos y técnicas tiene amplias consecuencias que generalmente no se analizan en quienes las adoptan. Son efectos de la evaluación sobre el alumno y en el condicionamiento de los procesos educativos, pues una forma dominante de

evaluar acaba configurando una forma de aprender y de trabajar dentro de las tareas académicas. Pero, lo que es más decisivo y sutil es que una técnica de *evaluación media tiza los procesos de conocimiento* sobre la realidad que se asientan en los profesores como estilo cognitivo profesional. Esas dos razones son las que justifican aquí la atención al componente técnico de la evaluación:

a) La capacidad de información que tiene un procedimiento de evaluación, con las consecuencias en el modo de percibir y conocer la realidad.

b) La mediación que establece en los contenidos y procesos exigidos de los alumnos e introyectados en éstos y en el profesor como rendimiento ideal.

La idea implícita de aprendizaje ideal puede venirle al profesor, no tanto por la consideración explícita del peso e importancia epistemológica o educativa de determinados contenidos y procedimientos sustantivos de aprendizaje, sino como una consecuencia indirecta del rendimiento o productos posibles inherentes a las tareas académicas dominantes, así como por los procedimientos de evaluación que se le ofrecen como técnicas valiosas de valorar dichos rendimientos. La fe en el poder diagnóstico de un tipo de técnica de evaluación puede elevar las posibilidades inherentes al tipo de prueba *al* concepto de aprendizaje ponderado y *exigido* como valioso. La difusión de modelos, métodos y técnicas de evaluación entre los profesores, sin integrarlos en el planteamiento al que sirven, puede incidir en la configuración de creencias sobre *la* entidad de 'contenidos y aprendizajes valorables por el tipo de prueba que se le proporciona como instrumento valioso, quizá adornado con las *cualidades* de objetividad, rigor, precisión, etc.

Veamos estos razonamientos a través de un ejemplo. Un profesor, manejando pruebas objetivas, tiene un comportamiento muy característico que no tendría ante un examen sobre cuestiones amplias y complejas. Distintos son también los supuestos que le han llevado a optar por una fórmula u otra. La prueba objetiva le permite realizar un proceso de información muy rápido y sencillo, así como a decisiones igualmente económicas y cuasiautomatizadas a partir de la información recogida. El mecanismo de decisión no se dilata apenas desde *la* recogida de información hasta la emisión de juicio. Digamos que, desde el punto de vista de la comodidad del profesor, este tipo de exámenes son psicológicamente y profesional mente cómodos: por el ahorro de energías que tiene que dedicar a la corrección y porque reducen *la* ambigüedad e inseguridad en *el* momento de tomar la decisión. No es de extrañar, pues que, para cierto sector del profesorado, independientemente de la objetividad que estos procedimientos *posibiliten*, todos esos factores despierten cierta simpatía. Comodidad que viene a ser reforzada por una idea de cientificidad aparente. Una prueba objetiva del tipo verdadero-falso despierta una imagen de rigor, una facilidad de corrección y una seguridad en el juicio de evaluación que se desprende de ese proceso. Ante un mismo examen de este tipo, es muy probable que dos o más profesores diferentes llegaran a un mismo resultado en sus juicios. Se producirá una coincidencia en los jueces evaluadores, gracias al funcionamiento muy parecido del esquema mediador en el acto de la corrección.

Esta coincidencia de juicios está motivada por la concreción del objeto evaluado y por la forma como facilita el funcionamiento del proceso de mediación y de toma de decisiones en el evaluador. Pero tal coincidencia intersubjetiva no debe engañarnos y llevarnos a considerarla como sinónima de la objetividad científica. Y tampoco debe hacernos pensar que, de esta forma, no operan elementos distorsionantes en el proceso de evaluación e interpretación del *currículum*. Lo



que ocurre es que el elemento mediador en el caso de los ítems muy concretos actúa básicamente a la hora de cerrar la prueba, en el momento de decidir qué elementos van a constituir el tipo de rendimiento exigido y los tipos de respuesta que se les permite dar a los alumnos en los momentos de la realización de la pruebas. Es decir, toda la carga del análisis debe recaer, en este caso, en los momentos previos a la realización de la prueba.

Diríase que el esquema selector o mediador puede actuar en dos momentos diferenciados con desigual peso según de qué técnica se trate: en el momento de decidir qué tipo de rendimiento o de conocimiento se considera relevante al concretar en qué va a consistir el contenido y procedimiento de un examen. o bien en el momento de seleccionar el tipo de información relevante en el objeto a evaluar. La "objetividad" en el proceso de corrección de los exámenes o trabajos de los alumnos en ciertos casos no es sino la conciencia de dicha objetividad que se produce por el reflejo de cierta auto matización en el funcionamiento de los procesos de recogida de información y de toma de decisiones. La asignación de una posición en una escala, una vez emitido un juicio global, y la obtención de datos para llegar a ese juicio son más sencillos, evidentemente.

Un profesor ante un examen o tarea del alumno de cierto grado de complejidad tiene que realizar un proceso de recogida de información más complicada, porque hay más respuestas no estrictamente previstas del alumno, y porque se ponen de manifiesto aspectos más complejos de las tareas escolares. No sólo la recogida de información es más costosa, sino que la propia toma de decisiones es más compleja y necesita ponderar aspectos ciertamente complicados de las informaciones tomadas. La ambigüedad le resta economía al procedimiento, pero tiene la contrapartida de estimular cuestionamientos. procesos de ponderación de criterios, ampliar el espectro de informaciones necesarias contrastar respuestas muy diferentes entre los alumnos, etc. .

Las creencias epistemológicas del profesor, el *currículum ponderado y cubierto* es un componente del selector, que puede analizarse en el momento de "cerrar" el *contenido de la prueba o tarea* encomendada o en el momento de "cerrar" el *juicio* ante los contenidos de una prueba o producción del alumno. En el caso de la prueba objetiva, puede darse la facilitación en la apreciación con criterios homogéneos de un producto procedente de distintos sujetos, pero no se les ha permitido la expresión de otra serie de datos o indicios.

Puede verse en el ejemplo la incidencia que la forma técnica de realizar la evaluación de producciones, exámenes, tareas o rasgos diversos condiciona el tipo de información que el evaluador tiene que seleccionar al realizar la evaluación, la comodidad profesional con que se puede recoger la información y elaborar el juicio, pero también cómo puede condicionar el funcionamiento del propio mecanismo selector. Una técnica de evaluación expresa una opción educativa y, a veces, se selecciona en coherencia con ella, en todo caso la reforzará; pero, en la medida en que la opción técnica sea una decisión apriorística y forme parte de un estilo de evaluar dominante, será un condicionante del estilo de procesamiento de informaciones en los profesores en la mediación del *currículum*. La importancia del papel que tienen diversos tipos de formas instrumentales de evaluación como condicionantes del comportamiento cognitivo del evaluador son obvias (NOIZET y CAVERNI, 1978, pág.136).

Las tareas escolares son, en general, lo suficientemente complejas como para poner en funcionamiento tipos de procesos muy variados de aprendizaje. Un estilo didáctico, el uso dominante de determinadas estrategias didácticas,

imponen una dirección en el aprendizaje; ¿qué congruencia guardan las realizaciones exigidas al alumno durante la realización de la prueba o trabajo exigido para ser evaluado y las que normalmente realiza el alumno cuando aprende? ¿en qué medida la necesidad de evaluar y de hacerlo de una forma determinada supone una selección de ciertos componentes del *currículum* en niveles o áreas curriculares?

El propio desarrollo de la teorización y de modelos de evaluación ha llevado a proponer diversos procedimientos, donde el procesamiento de información es muy característico en cada caso. La evaluación *formal* frente a la *informal*, la *sumativa* frente a la *formativa*, etc., plantean unos retos particulares al profesor para realizarlas, condicionando los mismos procesos de pensamiento y toma de decisiones que el profesor deberá realizar. Si se aprecia, por ejemplo, que la evaluación formativa o continua no ha calado en nuestro sistema pedagógico es, en buena parte, por la falta de asimilación por los profesores de los mecanismos inherentes a esos tipos de evaluación más complejos. Lo que podría deberse a falta de formación, a limitaciones de procesamiento subjetivas o a inconvenientes objetivos. Es preciso analizar si, en las condiciones de trabajo, y con el nivel de formación que poseen, son posibles los mecanismos que reclama desarrollar cada uno de los tipos de evaluación. Cuando se proponen modelos de realizar la evaluación, es preciso dilucidar las posibilidades reales de que los profesores asimilen a sus esquemas prácticos los mecanismos que implican esos modelos de comportamiento evaluador. La polémica de los métodos cualitativos frente a los cuantitativos con los sistemas de calificación de alumnos que les son propios, es otro ejemplo de cómo, en un sistema de evaluación, ha de juzgarse desde la perspectiva del tipo de información que selecciona como potencialmente relevante para el evaluador y en coherencia con qué tipo de rendimiento ideal se emplean de hecho esas técnicas.