



Perspectiva Educativa, Formación de Profesores

ISSN: 0716-0488

perspectiva.educacional@ucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

TRILLO A., FELIPE
COMPETENCIAS DOCENTES Y EVALUACIÓN AUTÉNTICA: ¿FALLA EL PROTAGONISTA?
Perspectiva Educativa, Formación de Profesores, núm. 45, 2005, pp. 86-102
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

COMPETENCIAS DOCENTES Y EVALUACIÓN AUTÉNTICA: ¿FALLA EL PROTAGONISTA?

FELIPE TRILLO A.

RESUMEN

Este artículo propone una reflexión sobre las competencias docentes (saber decir, saber hacer, saber ser) que es preciso desarrollar para que los profesores lleven a cabo una evaluación auténtica.

Palabras clave; Competencias docentes, evaluación auténtica.

TEACHING COMPETENCES AND AUTHENTIC EVALUATION: DOES THE PROTAGONIST FAIL?

ABSTRACT

This article contains a proposal about teaching competences (knowledge on what to say, do and be) needed to be able to carry out an authentic evaluation.

Key words: Teaching competences, authentic evaluation.

Cuando me planteo reflexionar sobre la evaluación auténtica la primera idea que me asalta es la siguiente: Realmente, tengo para mí que el discurso sobre la evaluación educativa en general y sobre la evaluación auténtica en particular está plenamente maduro. Cuenta con una sobrada contextualización y justificación que, además, se actualiza día a día gracias a la competente observación y análisis crítico de la realidad que llevan a cabo los investigadores sobre este asunto.

Dicho *de otro modo*, no son castillos en el aire sino que responde a una implacable lógica educativa que se construye sobre evidencias y que nos permite tras-

Felipe Trillo Alonso. Dr. en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor titular de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela – España. Correo Electrónico: dofetria@usc.es

Recibido: 10 de Junio 2005 / Aceptado: 21 de Junio 2005

cender de los problemas métricos de rendimiento y de acreditación a los objetivos formativos de aprendizaje y desarrollo.

Por si fuera **poco**, todo esto, aparentemente tan abstracto, está perfectamente definido como veremos: esto es, una vez que se lee o escucha algo sobre evaluación educativa y , evaluación auténtica se entiende con facilidad y desde la lógica mencionada, es imposible no reconocer su razón.

Para alcanzar la excelencia, todo eso, tan complejo y profundo, se ha sabido concretar en numerosos proyectos educativos fundados, sistemáticos y totalmente viables, incluso en circunstancias adversas como la que tendré ocasión de exponer.

Por **fin**, para rozar lo sublime, ocurre que una propuesta de evaluación como la que nos ocupa fue incluso aprobada. impresa y hasta propuesta -al menos para el nivel de la educación obligatoria- por el mismísimo Ministerio de Educación de mi país (Véase: MEC, 1989: Diseños Curriculares Base), y con posterioridad "ex- portada" a diversos países iberoamericanos que la adoptaron para sus normativas básicas con desigual fortuna.

Sin embargo, mi impresión es que en la práctica el mensaje no ha calado: se ha extendido sí, pero permanece en la epidermis de la mayoría de los individuos (familias, alumnos y profesores) y ya a un nivel macro político (entre los administra- dores de la educación) no sólo no avanza -salvo en las declaraciones oficiales de lo políticamente correcto-, sino que incluso retrocede ante el impulso que la globalización ha dado al liberalismo económico y a su mensaje meritocrático de "tanto rindes, tanto vales". Lo que dicho de otro modo suena así por los pasillos de escuelas, academias y universidades: *Todo eso está muy bien, pero aquí lo que cuenta son los exámenes y las calificaciones.*

Álvarez Méndez (1995) expresó muy bien esta realidad, caracterizada por la paradoja de un discurso y una práctica que apenas coinciden, cuando en sus apuntes para un análisis crítico del valor social de la evaluación nos fuerza a cuestionarnos **qué sentido tiene que se diga: que "se pretende conseguir alumnos creativos y autónomos en un sistema imitativo y repetitivo; alumnos críticos en una escuela que premia la sumisión y la adaptación y en la que la imaginación sigue siendo la pariente pobre si la comparamos con la atención y la memoria; ...(en el que, *en definitiva*)... se ensalza la evaluación formativa pero no se arbitran medidas para llevarla a cabo ni los procedimientos para ser reconocida formalmente en las acreditaciones - [pues] aquí sólo cuentan los números, es decir, las calificaciones-...**"

Por consiguiente, y admitiendo que acertara con el supuesto que planteo, la pregunta_ es: •cómo es posible que teniéndolo todo tan claro no resulte, o al menos que no lo haga con la intensidad y rapidez necesaria? •¿Dónde está el problema?

Naturalmente una respuesta plenamente fundada exigiría atender a las diversas condiciones- determinan la paradoja descrita y que son tanto estructurales - propias del sistema educativo en cuanto reflejo del macrosistema social en el que se. inserta-. como institucionales -específicas de los centros y de su Cultura

los estudiantes-

Naturalmente, también, se entenderá que en un trabajo como este no es posible abordarlas -todas, de manera que se impone acotar el análisis. En esa dirección, mi propuesta para este artículo se centra en Las condiciones personales y, para eso, ni siquiera en todas. De hecho., me ocuparé sólo de proponer una reflexión sobre las competencias docentes que sería preciso desarrollar para que los profesores hicieran efectivo el mensaje de una evaluación educativa y auténtica; sirva en mi descargo que en otras ocasiones me he ocupado más de los estudiantes

Naturalmente, además, mi reflexión es deliberadamente genérica: quiero *decir* con esto que no se centra en el análisis de ningún proceso específico de formación de profesores ni de socialización profesional en cualesquiera condiciones institucionales o laborales concretas. En este sentido, y para paliar el defecto (que asumo), propongo que se lea lo que sigue interrogándose sobre si lo que escribo está relacionado o no con la experiencia de formación y de socialización de cada cual.

Naturalmente, por último, y sólo si se diera esa relación (que presumo que sí), se comprenderá que con este artículo aspire a que sus potenciales lectores -que imagino en su mayoría profesores o en vías de serlo-, acepten el desafío de reconstruir autocríticamente sus esquemas presumiblemente estandarizados de pensamiento acerca de la evaluación.

LAS COMPETENCIAS DOCENTES COMO CRITERIO

Lo primero que se revela como imprescindible aquí es partir de un concepto de "competencias", de algún concepto al menos. Pues suele ocurrir que términos como este de las competencias se ponen de moda y todo el mundo da por supuesto que los demás saben a qué se está refiriendo uno cuando lo utiliza y eso. lo sabemos por experiencia, es mucho más que improbable (especialmente, cuando el primero que no lo sabe es precisamente el que lo emplea),

Concretemos pues: Personalmente -por lo menos aquí y ahora-, entiendo por 'competencias el conjunto de conocimientos, de habilidades y de actitudes que se aplican en el desempeño de una profesión".

Y Conste que no soy nada original en esto, no hago sino asumir lo que propone la denominada metodología Tunning al respecto y que, en su día. nos dimos los Decanos y Directores de Centros de toda España que hemos participado en las Redes para la Adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior de los títulos de Formación de Maestros y de Educación (A.N.E.C.A., 2005).

Naturalmente, conviene explicar:

Que con eso de los conocimientos se refieren al saber, esto es a un cierto dominio en cuanto al **entendimiento** y comprensión del conocimiento propio de un campo, científicamente validado e históricamente acumulado.

Que con eso de las habilidades se refieren al, hacer, es decir. a un cierto dominio en cuanto a la puesta en marcha y desarrollo de determinadas **destrezas cognitivas** y/o motrices, que permiten decidir a quién las emplea qué es lo que se requiere en un momento dado y cómo hay que llevarlo a cabo.

Y por último, que con eso de las actitudes se refieren al saber estar., incluso al saber ser y que, por supuesto incluye también todo eso del saber sentir, en definitiva, a un cierto dominio en lo que concierne a las relaciones interpersonales, a la inserción social conforme a ciertos principios éticos y, también al equilibrio emocional.

Por supuesto, no se puede ignorar el debate que se plantea sobre el modelo de competencias, esto es, si reproduce o no aquello de la tan denostada pedagogía por objetivos o si, por el contrario, es la mejor propuesta para hacer efectiva la tan apreciada formación integral, pero en cualquier caso eso debe quedar para otra ocasión. Lo que importa ahora es poder partir de una definición comprensible, aunque discutible.

Admitiendo eso, la cuestión ahora es conocer cuál es la situación actual de los profesores (también de aquellos que están en formación) respecto a la triple **competencia de saber, saber hacer y saber ser en materia de evaluación educativa y auténtica**.

Dicho de otro modo, estoy proponiendo una autoevaluación **criterial** para el profesorado, de modo que cada cual pueda reflexionar sobre su práctica y **considerar** cuan afín o no resulta si la contrasta con lo que a continuación señalo, así como que cada cual considere si antes que ahora ha estado más o menos lejos de lo que se propone y, en consecuencia, si ha habido alguna evolución.

Cabe añadir que a esta tarea pretendo convocar a profesores "norma/es" (en el sentido de ser los más habitual es), es decir, profesores con muchos alumnos y hasta con varias asignaturas, seguramente sobrecargadas además de contenidos teóricos más que prácticos, que tradicionalmente vienen utilizando *el* examen como primera y a veces única fuente de evaluación, lo que continuarán haciendo y que. aun sin negarse a trabajar colaborativa y colegiadamente con sus colegas –única garantía para el desarrollo de un currículo coherente ante los alumnos–. Lo más frecuente es que trabajen solos y .que en soledad acometerán (si es que lo hacen) el Proceso **que** les invito a seguir. Su perfil así se asemeja mucho al de la mayoría de .os profesores de enseñanza secundaria y de universidad que conozco, y no tanto al de los de primaria e infantil que en general suelen contar con una mejor cualificación pedagógica. En cualquier caso, lo que me interesa destacar es que no es esta vez una tarea **reservada** para *elegidos* que gozan de circunstancias favorables, sino que, simplemente, pienso en honrados profesores de a pie que de vez en cuando se

cuestionan si estarán haciendo las cosas de la mejor manera lo posible, por ejemplo la evaluación de sus alumnos.

SABER DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA

Se trata de un saber declarativo, los profesores necesitan disponer de algunos conceptos que les permitan interpretar la realidad que habitan y orientar su intervención en ella. Algo así es lo que nos hace pensar todavía que disponer de la palabra emancipa. No hablamos pues de doctrina pedagógica, tampoco de un conocimiento enciclopédico sobre evaluación. Muy al contrario, se trata de contar con apenas algunas ideas claras para no perderse en la maraña de multitud de discursos, muchos de los cuales resultan literalmente insufribles. Naturalmente no sobra profundizar, pero me daría con un canto en los dientes si al afrontar su práctica de la evaluación la mayoría de los profesores tuvieran bien presente lo que sigue:

En primer lugar es necesario comprender para qué evaluamos y en esa dirección resulta imprescindible conocer "la distinción entre la función pedagógica y la función social *de la* evaluación pues remite a dos grandes tipos de decisiones a cuyo servicio puede ponerse la evaluación de los aprendizajes de los alumnos (Coll y Martín. 1996).

En efecto, "la evaluación puede ponerse al servicio de decisiones de orden pedagógico, es decir, puede utilizarse para organizar de una manera más racional y eficaz las actividades de enseñanza y aprendizaje, tratando de mejorarlas. Pero también puede ponerse al servicio de decisiones de orden social, es decir, puede utilizarse para acreditar ante la sociedad que los aprendizajes realizados por los alumnos les capacitan para el desempeño de determinadas actividades y tareas más allá del contexto escolar en que tiene lugar la enseñanza" (Coll y Onrubia, 1999. p.144).

Cabe añadir que tradicionalmente a esa función social de acreditación se la denomina "evaluación sumativa", también en ocasiones "evaluación normativa", y suele ser muy criticada por representar una "acepción estrecha" de la evaluación (Angulo Rasco, 1994): sobre todo cuando sólo está atenta a los resultados y para ello se limita a examinar y calificar, Algo, por cierto, que, además suele ser muy frecuente; me refiero a eso de "clasificar a los alumnos, para compararlos entre sí o con respecto a una norma genérica a fines, casi exclusivamente, de promoción académica y de calificación" (Vera y Esteve, 2001, p.57)

Por otra parte, y siguiendo a Coll y Onrubia (1999), "el ejemplo más claro del uso de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos con una función pedagógica lo encontramos, probablemente, en lo que se ha dado en llamar tradicionalmente-

te la "evaluación formativa"...: aquella evaluación que se realiza durante un proceso de enseñanza y aprendizaje y *que* tiene como objetivo fundamental regular, de manera interactiva, ese mismo proceso, especialmente en lo que concierne a la enseñanza. También ejemplifica bien esta función –nos advierten– la denominada evaluación formadora, un tipo de evaluación de los aprendizajes de los alumnos cuyo objetivo fundamental es ayudarles a regular por sí mismos sus propios procesos y estrategias de pensamiento y aprendizaje" (pp.14-4-14.5). Ambas, *en* cualquier caso, pese a centrarse en aspectos distintos coinciden en poner sus juicios al servicio de la mejora progresiva de la organización, desarrollo y resultados de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, un aspecto que conviene destacar es que en contra de los que suelen presentar ambas funciones como antinómicas y de una manera maniquea (una buena y otra -mala), lo sensato sería presentarlas como dos polos en un mismo continuo pues *roda* evaluación, de hecho, cumple y debe cumplir ambas funciones, sólo que en unos casos uno de los polos prima sobre el otro, lo que resulta "normar, siempre y cuando esa primacía no se produzca de una manera excesiva.

De cualquier modo, lo que se desprende de esto es que el hecho de que prime una u otra es una opción que hay que adoptar, una decisión que hay que tomar y que, por tanto, también hay que justificar. Por ejemplo, yo no tengo dudas: la pedagogía es la que más me importa en todo momento o lugar (ya pensemos en educación infantil, ya lo hagamos en la universidad), pero ello no supone que ignore la parte de responsabilidad social que me toca y que concierne a la acreditación.

En segundo lugar, es necesario comprender qué es lo que evaluamos. De una manera más específica aquí es donde mejor se aprecia el sentido de una evaluación auténtica, por lo que aun siendo breve me extenderé un poco más.

Básicamente, la evaluación auténtica como alternativa didáctica representa una reacción ante una tradición pedagógica muy extendida en la que el alumno se *limita* a escuchar, repetir, copiar y memorizar. Una tradición explica Bélair (2000)–. en la que 'la evaluación es ante todo sumativa y responde a criterios de uniformización, que pretenden clasificar a los alumnos en función de los resultados obtenidos en exámenes basados en la repetición de contenidos transmitidos durante las clases"(p.15). A lo que añade, por si esto fuera poco, que ese resulta ser además el mejor modo de controlar, de mantener la disciplina y de "motivar'. (sic) a un grupo de alumnos.

Es pues en esta línea que Vera y Esteve (2001) sostienen que se abusa de un tipo de exámenes en los que se exige un dominio de conocimientos memorísticos, sobre contenidos que se ofrecen atomizados y troceados en unas materias en las que no se preocupan de relacionarlos o aplicarlos para entender con ellos los hechos que podrían explicar (p. 35). Y, citando a Pozo (1987), concluyen que "la mayor parte de los profesores no transmite los contenidos de enseñanza como una forma de entender el mundo que nos rodea, sino como datos aislados en los que el estu-

diante aprende hechos, clasificaciones, definiciones y convenciones que luego no sabe cómo utilizar. El estudiante, así, se limita a memorizarlos hasta llegar *e/* momento del examen y luego los olvida" (p. 28).

Pues bien, esa es la situación departida para la que se propone como alternativa el modelo de evaluación auténtica. La idea básica es que si realmente deseamos enseñar a los estudiantes para que piensen, decidan y actúen en *e/* mundo real, la tarea de evaluación que les propongamos debe requerir en algún momento una demostración activa de su capacidad de poner en acción el conocimiento en contraste con hablar o escribir de él (Biggs, 2005. p., 189) Y eso es todo.

Claro que para sustraernos a la inercia de la tradición descrita resulta necesario, como advertía al inicio, revisar críticamente nuestra propia práctica interrogándonos acerca *de* algunas de sus características conforme a los criterios que, por ejemplo, nos propone Biggs (2005, pp. 190-200):

Un error frecuente es evaluar sólo *e/* conocimiento declarativo introductorio y no el conocimiento funcional que surge de él.

Siendo así es preciso discernir si nuestra práctica se corresponde con un modelo *de* evaluación descontextualizada, como lo son los exámenes escritos o los trabajos trimestrales que son aptos para evaluar el conocimiento declarativo, o si lo hace con un modelo de evaluación contextualizada, del tipo que representan unas prácticas, la resolución de problemas o el diagnóstico de un estudio de casos, que son tareas adecuadas para evaluar el conocimiento funcional.

Otra cosa que es necesario resolver es que hay que asumir que toda evaluación supone un juicio de valor (más adelante volveré sobre ello) y, siendo así, es necesario reconocer si nuestra práctica se corresponde con un modelo de evaluación holístico o analítico. Biggs expresa muy bien el dilema que se plantea *en* torno a esta cuestión:

"Una decisión tomada, un problema resuelto, un caso presentado, una crítica literaria efectuada son todos actos completos, con su propia integridad, que han de ser evaluados como tales. La puntuación analítica destruye su sentido esencial. Esto no quiere decir que el dominio de los componentes no pueda abordarse como un aprendizaje parcial, pero en todo tema importante que se enseñe, sea declarativo o funcional, al *final* la evaluación ha de ocuparse del todo" (p. 191).

Y añade:

"Los críticos dicen que, como la evaluación holística conlleva un juicio, es "subjetiva", pero otorgar puntos también es una cuestión de juicio. La diferencia es que, en las puntuaciones analíticas, usted hace toda una serie de mini juicios, cada uno de los cuales es lo bastante pequeño para hacerlo sin reparos, y después deja que los números hagan los juicios grandes: si suma

más de un 50% es un aprobado, si alcanzan el 76% es un notable o algo por el estilo)" (p. 1911.

También es necesario comprobar si nuestra práctica se corresponde más con un modelo de evaluación convergente o divergente. En el primer caso el pensamiento se concentra *en* algo, es cerrado, se trata de resolver un problema que tiene una respuesta concreta, única. En *el* segundo, el pensamiento es abierto, es decir, admite la diversidad de respuestas que resultan de incorporar resultados no buscados, además de que la idea de lo correcto en este caso está transida de valores como el atractivo estético, la **originalidad, la utilidad, la expresión personal, la creatividad,** etc. que, sin duda, son mucho más problemáticos de valorar.

Admitir o no resultados no buscados puede ser definitivo a la hora de caracterizar nuestra práctica de la evaluación, Biggs lo plantea con acierto al decir:

"Es fácil que un contexto rico de enseñanza produzca un aprendizaje productivo y relevante, pero no previsto. El valor de muchas actividades formales radica *en* las sorpresas: las excursiones, las sesiones prácticas y de laboratorio. Las actividades informales ocasionan aprendizajes imprevistos de infinitas maneras. Un estudiante habla con alguien, lee un libro que no está *en la lista* de lecturas, mira *un* programa de televisión, navega por la red, hace un montón de cosas que desencadenan un tren de pensamiento, una nueva construcción. Probablemente, la mayoría *de* los descubrimientos científicos haya sido el resultado de prestar atención a consecuencias inesperadas. Las prácticas de evaluación deben permitir esas ricas experiencias de aprendizaje" (p. 194).

Claro que admitir eso trae como consecuencia el plantearse sin paliativos si, tal vez, los criterios para evaluar a todos los estudiantes no deberían ser distintos, a lo que responde:

"El objetivo es comprobar qué han aprendido las personas; si el estudiante A ha aprendido X y el estudiante B ha aprendido Y y tanto X como Y son cosas interesantes y valiosas que merecen la pena aprender, ¿dónde está el **problema?**"(p. 195).

En fin, personalmente comprendo que esto puede resultar un poco radical de más para muchos colegas, pero como alternativa a la uniformidad y a la estandarización—que es lo que importa—, sugiero (en tono menor) que consideren sencillamente la posibilidad de aceptar como respuestas igualmente correctas aquellas que orientándose por supuesto al mismo objetivo manejan sin embargo dimensiones diversas y se expresan de manera diferente.

De este modo, lo que verdaderamente importa es que la evaluación que practiquemos se corresponda realmente con los objetivos que decimos perseguir en el diseño de nuestra materia. En efecto, las tareas para evaluación han de ser

<<auténticas>> en relación con los objetivos; éstos tienen que estipular una calidad de actuación que exija después la tarea para evaluar. La autenticidad nos lleva a considerar la evaluación contextualizada o descontextualizada, la evaluación holística o analítica y la evaluación convergente o divergente" (p. 200), De manera que lo que de verdad importa es que: "Cuando se dismantela el andamiaje cuantitativo, descubrimos que las ideas de fiabilidad y validez dependen cada vez más de la responsabilidad profesional básica del profesor, que consiste en hacer juicios sobre la calidad del aprendizaje" (p. 200).

SABER HACER EVALUACIÓN AUTÉNTICA

Si con anterioridad nos planteamos para qué y qué evaluar, ahora corresponde cuestionarse acerca del cómo lo hacemos, de tal manera que nuestras propuestas de acción resulten coherentes con la intención pedagógica de evaluar formativa y formadoramente el aprendizaje que desarrollan los estudiantes sobre un conocimiento no sólo declarativo sino principalmente funcional.

Naturalmente, desde la perspectiva de una evaluación educativa cabría escribir mucho sobre esto y más todavía si lo ampliamos al aprendizaje de actitudes, escolares y normas, pero hay que ceñirse al tema de la evaluación auténtica que nos exige, sobre todo, planearla centrándonos y tomando en consideración preferente la naturaleza de los contenidos de conocimiento que evaluamos.

Así, desde esta óptica, Vera y Esteve (2001) son categóricos cuando advierten que, "en muchos casos, los actores en las respuestas se corresponden con la forma en que se enfocan los conocimientos y se hacen los exámenes; ya que en estos se prefieren las cuestiones que se refieren a vocabularios, definiciones cortas, clasificaciones y convenciones, antes que las preguntas que exigen la aplicación. La comprensión o la valoración de los conocimientos adquiridos. A partir de esta idea –añaden– nuestra investigación ha procurado profundizar en dos hechos desgraciadamente frecuentes en nuestra enseñanza: la acumulación de conocimientos desprovistos de significado; y el seseo en la elección de las preguntas de los exámenes" (p. 24).

En efecto, como bien señala mi profesor y compañero de la Universidad de Málaga, Ángel Pérez Gómez: uno de los criterios claves, lamentablemente postergado por el academicismo tradicional y por el tecnicismo actual, en la selección de los problemas, de los temas y contenidos que se propone trabajar el docente con sus alumnos se refiere al sentido y utilidad de los saberes académicos. De manera que es en esta línea de enfatizar que los contenidos escolares son algo que debe capacitar a los estudiantes para entender el mundo que les rodea, por lo que conviene recordar a Petera cuando dice que el hombre educado debe poseer también algún conjunto de conocimientos y algún esquema conceptual que eleve esos co

nocimientos por encima del nivel de una serie de datos inconexos. Lo cual implica conocer los principios para conocer los datos y también alguna comprensión del ¿porqué? de las cosas.

Siendo menos solemnes, lo que pretendemos al fin es evitar que se repitan anécdotas como esta, que relataba *el* profesor y periodista Roberto Blanco Valdés en el Fe *La Voz de Galicia* del 18 de agosto de 2002:

Recuerdo cómo "mi amigo Rico construía sus fascinantes deducciones sobre el arte de los pueblos...

Era mayo, quizá junio, y el curso (¡sexto curso!) daba sus últimas brazadas en aquel año...

Nuestra profesora de Historia del Arte había decidido dedicar toda la hora a ver filminas (es decir, diapositivas)... cuando Rico fue sorprendido en un infraganti clamoroso. Sentado en la última fila, donde un irresistible ventanal enseñaba la alegría del vecino campo de deportes, la Romero clavó sus ojos en quien iba a ser el cordero de aquella ceremonia: la del castigo que acompaña siempre a la falta de atención.

"¿Rico, qué es lo que ves en la pantalla?", preguntó la profe, señalando una

imagen del mihrab de la mezquita cordobesa. Nuestro compañero, cuyos OJOS permanecían pegados *aún* al ventanal (y al verde del campo; y a la luz), apenas pudo reaccionar Titubeó, tartamudeó y se tambaleó como un gran oso en su pupitre, mientras nos miraba pidiendo auxilio en su infortunio.

Alguien le sopló: "Es el mihrab". Y Rico dijo: "Es el mihrab". La profesora preguntó entonces: "Y ¿en qué monumento está el mihrab? Alguien (quizá yo mismo), susurró: "En la Mezquita". Y Rico contestó: "En la Mezquita". Sin dar tregua, la profesora no cejó: "y ¿de qué estilo es el mihrab? Alguien (quizás Ramiro) cantó raudamente: "De arte árabe". Y Rico lo repitió con voz clara y gesto contundente: "De arte árabe".

Pero la suerte, claro, no dura eternamente. Fue entonces cuando vino la pregunta que iba dejar patitioso a nuestro compañero, y que iba a inscribir su nombre, junto al de Hauser, en la lista *de* historiadores del arte de los pueblos. La Romero, que, al no haber oído las sopladas sucesivas, contemplaba a su alumno casi con arrobo, le dijo finalmente: "Muy bien Rico; lo que vemos es *el* mihrab, una maravillosa pieza del arte árabe en España. Pero, ¿por qué sabemos que es árabe *el* Mihrab? ¿Tú en qué te basas, Rico, para dar esa respuesta?" Rico nos miró y supo de inmediato que nadie iba a poder ayudarlo en aquel trance tan terrible. Entonces, como Gary Cooper en *Solo ante el peligro*, se enfrentó a su responsabilidad y contestó: "Pues yo me baso... yo me baso... yo me baso en Abderramán".

En definitiva, lo que debemos perseguir —y sigo en esto a Pérez Gómez— es que el curriculum disciplinar y la obsesión academicista deben sustituirse en la escuela actual por un curriculum basado en problemas y organizado *en* proyectos de traba-

F. Trillo A. / *Competencias Docentes y Evaluación Auténtica ¿Falla el protagonista?*

interpretación y experimentación. Pues, al fin si el conocimiento disciplinar es valioso es precisamente porque manifiesta su utilidad como herramienta de análisis para mejor comprender los problemas de todo tipo, teóricos y prácticos; físicos, económicos, éticos o artísticos... que afectan a los ciudadanos.

Claro que, si no lo hiciéramos, entonces debemos asumir la responsabilidad que conlleva el saber que: "Cuando las alumnas y alumnos malgastan su tiempo en la realización de actividades y en el aprendizaje de contenidos en los que no encuentran sentido propio, sino que, se revelan como Meros instrumentos para la consecución de externas metas académicas, están aprendiendo algo más que los contenidos sin sentido, están aprendiendo, de manera más o menos consciente, a subordinar sus deseos y principios a las exigencias contingentes impuestas, de modo tal vez sutil, desde fuera, están aprendiendo a alienar su conducta a objetivos y valores ajenos y extrínsecos" (Pérez Gómez, 1992, p. 105).

Naturalmente, a partir de aquí cabe suponer que estemos de acuerdo en lo esencial del discurso sobre la evaluación auténtica, esto es: que "el objetivo central en la escuela *obligatoria* contemporánea no puede ser ni la mera transmisión de informaciones ni siquiera provocar *el* aprendizaje de las disciplinas, sino su utilización como herramientas privilegiadas para que los individuos reconstruyan progresivamente y de forma reflexiva sus modos espontáneos de pensar y su cultura experiencial" (Pérez Gómez, 2001. p. 225. La cursiva es mía).

Ahora bien, adviértase que he destacado el hecho de que Pérez Gómez se refiere a la escuela obligatoria, pues aunque toda esa línea de argumentación a mí me parece también irrenunciable en el bachillerato y por supuesto en la Universidad, no para ambos niveles obstantes resulta obligado matizar.

En efecto, es preciso diferenciar muy bien entre la enseñanza obligatoria y la enseñanza no obligatoria. Especialmente –pienso– para no corromper la función educativa de la primera –que personalmente considero más importante–, pero también para no desvirtuar el tratamiento del conocimiento científico en la segunda. Y en esa dirección conviene recordar que desde Ausubel diferenciamos entre lo que conocemos como la articulación lógica del conocimiento (como convención reglada, paradigmática) y la articulación psicológica del aprendizaje (como proceso idiosincrásico). Siendo así, lo cierto es que ambos se necesitan y se complementan, pues no hay aprendizaje en ausencia de contenidos. No obstante sin duda hay etapas educativas en las que la articulación psicológica debe primar por encima de cualquier otra consideración apuntalando la idea de qué es la escuela la que debe adaptarse al niño. Y para mí eso se extiende durante toda la escolarización obligatoria. Ahora bien, cuando entramos en la etapa no obligatoria, y sin que nunca podamos olvidar que es el alumno el que aprende, tengo para mí que es el momento en el que la articulación lógica del saber debe dejar de ser el fondo para convertirse en forma. Esto es, debe ocupar su condición hegemónica en *el* proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aprovechando la experiencia de Claxton (1994) en la enseñanza de las ciencias, lo anterior se puede decir con otras palabras más sencillas. En definitiva se trata de **reconocer** que *en* la primera etapa importa, **por** ejemplo, el desarrollo de la curiosidad (tantas veces ahogada), es admisible *y* hasta recomendable la aproximación intuitiva, en definitiva importa más la calidad del proceso que la pulcritud del resultado, el descubrimiento **más** que el dominio; pero va en la segunda etapa (en el bachillerato y en la universidad) se impone justo lo contrario; ahora sí (¡pero nunca antes, y cuidado con esto!), nos sirve aquello de que antes de empezar a pensar en la creatividad_ se trata de dominar el lenguaje, las técnicas y las tradiciones del arte. La idea, pues, es que si lo que perseguirnos es la adquisición de conocimientos fácticos correctos y la comprensión de teorías y técnicas de laboratorio, todo eso resultará mucho más fácil cuando se construye sobre una firme base intuitiva desarrollada durante *la* **“enseñanza obligatoria, y a la que además cabe** recurrir en cualquier momento.

En fin, si admitirnos esto, comprenderemos también que: "La tarea básica del docente es recuperar las preguntas, las inquietudes, el proceso de búsqueda de los hombres y mujeres que elaboraron los conocimientos que ahora figuran en nuestros libros. La primera tarea es crear inquietud, descubrir el valor de lo que vamos a aprender, recrear el estado de curiosidad en el que se elaboraron las respuestas. Para ello hay **que** abandonar las profesiones de fe en las respuestas ordenadas de los libros, volver las miradas de nuestros alumnos hacia el mundo que nos rodea y rescatar las preguntas iniciales obligándoles a pensar" (Vera y Esteve, 2001, p.32).

“..era su vida pensar y sentir y hacer pensar y sentir...”

Esta frase, que escribió Don Miguel de Unamuno *en* una necrológica de Don Francisco Giner de los Ríos, resume con intensidad lo que pretendo decir acerca de la tarea permanente de maestros y profesores. ¿Cómo hacerla efectiva en el momento de la evaluación? Esa es la pregunta que debemos responder a continuación. Y en esa dirección hay dos aspectos que deben ser destacados:

En primer lugar es preciso tener bien presente que un asunto carente de significado no puede promover un enfoque profundo del aprendizaje, esto es, motivado y orientado a la comprensión. En consecuencia, se impone seleccionar los contenidos susceptibles de ser evaluados de acuerdo con las siguientes consideraciones:

Hay que esforzarse por proponer tareas relevantes y, en esa línea, cabe preguntarse si se trata de lo nuclear o *de* lo anecdótico, y recuérdese que lo nuclear es precisamente lo que permite establecer una mayor cantidad de relaciones significativas con otras informaciones importantes articulándolas en un todo.

Conviene pararse a pensar cuál es *el* interés que las tareas de evaluación suscitan en los alumnos en orden a mantener su motivación, recordando en todo caso que una cosa es plantear simplezas que les entretengan y otros dilemas **complejos** que supongan un desafío personal. En este sentido, es importante recordar

aquello de que en contra de lo que mucha gente cree no es que a veces los alumnos no aprenden porque no están motivados es que no están motivados porque no aprenden: esto es que lo que se les ofrece no les ayuda a aprender ni a sentirse competentes.

□ Hay que cuidar la forma cómo se presentan las tareas, especialmente por lo que respecta a la claridad con que se hace de manera que pueda reconocerse su sentido, evitando por tanto la ambigüedad y con ello la confusión o el desconcierto a la que a menudo se arrastra a los alumnos. En cualquier caso, sépase que lo oportuno es que una tarea evoque algún camino familiar para su resolución y, especialmente, que permita conectar su contenido con otros temas conocidos de la misma u otra materia así como con las experiencias de los estudiantes.

Es fundamental que el estudiante use el conocimiento y no sólo que sepa cosas. Para ello, hay que plantearle principalmente dilemas y sugerirle vías de solución ante los cuales pueda desarrollar procesos de deliberación más que adoptar caminos o soluciones cerradas.

En segundo lugar, resulta obligado reflexionar sobre las condiciones que prefiguramos para esa práctica de la evaluación. En esa dirección y de una manera general cabría decir que las condiciones de evaluación a las que me refiero se concretan en ciertas coordenadas de tiempo y espacio, a la par que establecen quienes podrán intervenir en las mismas.

En efecto, una pregunta clave es cómo se maneja el tiempo: si es rígido o flexible; si implica tareas cortas o de medio y largo plazo; y si se prevé o no trasmitirle a la tarea un tiempo para su revisión en profundidad. Más específicamente, cabe reflexionar también acerca de si los estudiantes conocían la tarea con antelación, si han tenido tiempo suficiente para completarla e incluso tiempo para poder expresarse de tal modo que su singularidad pueda ser reconocida por el profesor. Cabe preguntarse también acerca de si son suficientes los recursos materiales y humanos de los que se dispone para acometer las tareas de evaluación, y en esta línea, si el contexto es facilitador o por el contrario añade más dificultades a la realización de la tarea (basta pensar en la accesibilidad a los medios, pues si ésta no es buena todo se entorpece y retrasa). Asimismo, no es un tema menor saber si el clima de aula es el indicado: es decir, si el ambiente es sosegado, sereno, amable, optimizador, o si por el contrario resulta inquisitivo, amenazante, precipitado, elevando los niveles de tensión, de ansiedad y hasta de angustia. Todo lo cual tiene mucha que ver, por cierto, con nuestra tolerancia del error, o mejor, con su comprensión misma como una oportunidad de aprender, como un estar en el camino.

□ Finalmente, no está de más pararse a pensar en las razones que empleamos para decidir que un trabajo se realice de manera individual, incluso competitiva, o

en equipo y de forma colaborativa. Así como en las pautas de interacción que se mantienen entre profesores y alumnos cuando se trata de su evaluación (y que curiosamente suelen "alterarse". y mucho., respecto de las mantenidas durante el resto del curso): interesará saber entonces si ha sido cordial y de ayuda, aunque exigente, o si ha resultado ser hostil o recelosa y de oposición o distante.

Termino así con esta breve reflexión sobre las tareas y las condiciones. Senuramente faltan muchas cosas, pero espero haber sugerido algunas pautas para orientar nuestra reflexión en la dirección de saber hasta **qué** punto nosotros los profesores **determinarnos las posibilidades de aprender de nuestros alumnos en función del modo cómo manejamos y resolvemos esas dos dimensiones.**

SABER SER ANTE EL DESAFÍO DE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA

Lo primero que resulta imprescindible asumir es que evaluar supone emitir un juicio sobre el valor de una cosa. Así., sabemos que evaluar no es examinar (un procedimiento entre muchos para recoger información), y que evaluar tampoco es calificar (que a la postre es sólo sumar y/o restar).

Esa dimensión juzgadora es, en efecto, lo más relevante de la evaluación, pero también lo más delicado y conflictivo; tanto, que mucha gente lo lleva mal. Sin duda los **alumnos** y sus familias (sobre todo cuando las cosas se tuercen para ellos), pero también muchos profesores. Son legión los que dicen que **evaluar no les gusta, que representa una tarea ingrata** –y no sólo por tediosa (que dependiendo del modo cómo se practique, sin duda lo es)–, sino porque de alguna manera les incomoda y afecta emocionalmente, incluso les desequilibra. Tal responsabilidad en ocasiones les agobia; especialmente el temor a no ser Justos. o a no ser objetivos como se suele decir de manera menos solemne. Y en esa tesitura tratan de fortificar su ánimo poniendo distancia entre ellos y sus alumnos, dotándose de recursos técnicos que despersonalicen lo más posible su actuación: verbigracia exámenes, calificaciones y similares.

Por supuesto hay otros muchos profesores a los que no les sucede eso: bien porque lo viven con sensatez, o bien porque situándose *en* el otro extremo disfrutan con la cuota de poder y privilegios añadidos que esa actividad les reporta. Pero de estos no me voy a ocupar...

Fuere como fuere, lo que quisiera destacar aquí es –no sé cómo llamarlo– tal vez la dimensión humana de la evaluación; se trata **supuesto de una obviedad**, pero a veces (¡es increíble!) hay que recordarlo: y es que junto al "qué". Evaluar , al «gafa qué» y al "cómo" hay un "quién" *el* que evalúa . , y unos "para quién" que logra los destinatarios de esa actividad. Y esa condición ineludiblemente personal del proceso no puede obviarse ni enmascararse tras sofisticaciones técnicas de ningún tipo. Pues al final, una evaluación justa hace del tipo que la practica una persona justa **O** injusta, y tal posibilidad –supongo– hace mella en el ánimo de

cualquiera (salvo de los más insensibles. que también los hay.). Por eso la evaluación es un asunto que no nos puede dejar indiferentes y que, a la postre, nos exige un posicionamiento, también un compromiso. Claro que, después, **el que** acertemos **o** no en la manera de, llevarla a cabo ya es otra asunto.

En cualquier caso, y dado que evaluar es **emitir un juicio** sobre el valor de una cosa, saber evaluar se convierte en un asunto complejo y delicado, imposible de resolver mediante un subterfugio. Bien al contrario, nos exige una actuación profesional seria y fundada, reflexiva., deliberada, **intencional**, sistemática **y, sobre** todo, que se pueda justificar. Frente a lo cual –permítaseme el comentario–, sorprende la facilidad con que el sistema nos autoriza a hacerlo con escasa o nula preparación para ello; más aún cuando el contexto de socialización profesional en el que nos insertamos se caracteriza por actitudes y estrategias ante la evaluación no muy edificante que digamos, Me bastaría recordar cómo empecé yo...

Siendo así, se impone recordar en qué consiste una evaluación educativa, que otros denominan ética., y que se caracteriza por respetar dos criterios fundamenta- les: por mostrarse atenta y responsable ante las consecuencias que tiene sobre ter- ceras personas (recuérdese aquello de que "hay vida detrás de una calificación"). y por mostrarse de veras comprometida por salvaguardar la coherencia entre fines y medios de manera que ciertos valores no resulten traicionados en la práctica.

Y claro, sabido eso, no hay argumento que disculpe la carencia de una acción consciente, deliberada, por nuestra parte. El razonamiento funciona así, si nuestra acción tiene consecuencias, procuremos entonces que sean las que nosotros queremos, y asumamos la responsabilidad. "Evaluar para conocer, examinar para excluir" es el título de un interesante libro de mi colega Juan Manuel Álvarez Méndez (2001),que resume en buena medida el dilema que debemos resolver.

Un dilema que pone de manifiesto el papel esencial del profesor en un doble sentido. "Por una parte en relación al propio compromiso del docente en proyectos de cambio y mejora... [y, por otra, en cuanto a **SU** coherencia entre los valores que se propugnan y su práctica profesional y social... Sin duda este doble aspecto de compromiso y coherencia profesional es clave, como referente educativa y como táctica generadora de ilusión y esperanza" (Jares, 2005).

Y ello hasta tal punto que para mí ahí está la clave del (aunque importante) escaso avance logrado hasta ahora en materia de evaluación auténtica: en la falta de compromiso y de coherencia, en la carencia de ejemplos, en la ausencia de esperanza.

Al fin. ¿de qué nos servirán partituras e instrumentos magníficos si no contamos con un músico que al interpretarlas nos haga vibrar?

Naturalmente, la conclusión es tan obvia como antigua: hay que educar en actitudes y va/ores a los futuros maestros: en el compromiso, en la coherencia, en la

ejemplaridad y en la esperanza en materia de evaluación educativa y auténtica. En definitiva., conforme a una racionalidad no meramente técnica sino sobre todo práctica (reflexiva) y crítica (política).

EPÍLOGO

Mal asunto si a estas alturas es necesario que explique el título de este artículo, pero por si acaso no he sabido expresarme y sugerir (no otra cosa) con suficiente intensidad. Es preferible no arriesgarse a no ser entendido y precisar.

La evaluación auténtica es un discurso pedagógico. En ese sentido, puede ser incluso una ficción –evocadora, alentadora—, en definitiva, "una película". Falta que se haga realidad en la práctica cotidiana de las aulas escolares *de cualquier nivel*. Para que eso ocurra es necesario crear ciertas condiciones. De entre ellas destaqué en este trabajo las que implican más directamente a los profesores. Naturalmente, no es que crea que son los únicos "culpables". Sencillamente sé que tienen (tenemos) una parte de responsabilidad y esa, justamente, es la que deliberadamente he priorizado aquí.

La idea de la que parto es sencilla y se resume en pensar que de nada sirven excelsas partituras si no hay un intérprete. Así, *del* mismo modo que corresponde a los estudiantes el protagonismo del aprendizaje, le corresponde a los profesores en cuanto se refiere a enseñar y por ende a evaluar. Que se ha a de una u otra manera depende, hasta cierto punto y salvo en caso extremos, de su entendimiento y empeño. Por eso son los "3rotagonistas" y, si finalmente la película de la evaluación auténtica no conecta, no engancha, no funciona, suyo es el fallo; o al menos una parte de él.

Por supuesto no me enaño pensando que hacer *de* la evaluación auténtica un objetivo de innovación para el conjunto del sistema educativo no se puede conseguir contando nada más que con el compromiso y la coherencia personal de un profesor solitario en un contexto hostil. En este sentido, es cierto que una golondrina no *hace* verano: claro que, tampoco nadie puede negar que la golondrina ya está ahí y que ha anidado.

Siendo así, desde la pasión con la que vivo eso de intentar que la evaluación sea de verdad educativa, no puedo evitar el apelar a mi lema, más práctico que crítico, de: "opta en conciencia, obra en consecuencia y que cada palo aguante de su vela" (Trillo. 1994).

Ya sé que los hay mejores, pero me atrevo a **afirmar que este sirve para no traicionar en la propia aula cuanto he dicho.**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Méndez, J.M. (1995). *Valor social y académico de la evaluación*. En AA.VV.: *Volver a pensar la educación*. Vol. II. Prácticas y discursos educativos. Madrid: Momia.
- Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- A.N.E.C.A. (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) (2005): Libro Blanco: Título de Grado en Magisterio.
- Angulo Rasco, F. (1994), *¿A qué llamamos evaluación? Las distintas acepciones del término <evaluación> a porque no todos los conceptos significan lo mismo*. En Angulo Rasco, F. y Blanco, N. (coords.): *Teoría y desarrollo del currículo*. Málaga: Aljibe.
- Bélair, L.M. (2000). *La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos*. Sevilla: Díada.
- Biggs, (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea Claxton.
- G. (1984). *Educación mentes curiosas*. Madrid: Visor.
- Coll, C. & Martín, E. (1996). *La evaluación del aprendizaje: una perspectiva de conjunto*. En *Signos*, 18.64-77.
- Coll, C. & Onrubia, J. (1999). *Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad*. En Coll, C. (coord.): *Psicología de la instrucción. La enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Jares, X. R. (2005). *Educación para la verdad y la esperanza*. Madrid: Popular.
- M.E.C. (1989). *Diseño Curricular Base*. Madrid: M.E.C.
- Pérez Gómez, A. (1992). *Enseñanza para la comprensión*. En Pérez Gómez, A., y Gimeno Sacristán, J.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Trillo, F. (1994). *El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela*. En *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 70-74.
- Vera y Esteve, J.M. (2001). *Un examen a la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro