

EVALUAR ES COMPRENDER DE LA CONCEPCIÓN TÉCNICA A LA DIMENSIÓN CRÍTICA¹

Miguel Ángel Santos Guerra²

Abstract

In the last years, the evaluation has become one of the most treated elements in educational reflection. Is this a fashion issue? What is true is that the way of understanding educational reflection is conditioning the teaching – learning process and vice versa. In this paper, two alternative ways of understanding evaluation are characterized, the “technic” and the “critic”, by comparing its nature, functions, etiology and culture each one promotes.

Resumen

La evaluación ha pasado en los últimos años a ser uno de los elementos más tratados en la reflexión educativa. ¿Es cuestión de moda? Lo cierto es que la forma de entenderla condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje y viceversa. En el presente artículo se caracterizan dos formas alternativas de entender la evaluación, las denominadas “técnica” y “crítica”, comparando la naturaleza, funciones, etiología y cultura que promueve cada una de ellas.

¹ Conferencia a presentar en el Congreso Internacional de Investigación Educativa, organizado por la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile, en Agosto de 2005.

² Doctor en Ciencias de la Educación, Catedrático Universidad de Málaga. E-mail: arrebol@uma.es

La evaluación, no sin motivo, se ha convertido en los últimos años en uno de los ejes sobre los que pivota la reflexión educativa. Puede haber en ese hecho un componente irracional, como el que impulsa algunas modas y muchos intereses de diverso tipo que se promueven de forma más o menos explícita. Lo cierto es que la forma de entender la evaluación condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por una parte, la forma de concebir y desarrollar ese proceso conduce a una forma de practicar la evaluación, pero no es menos cierta la tesis contraria: una forma de entender la evaluación hace que se supediten a ella las concepciones y los métodos de enseñanza.

La concepción predominante sobre la evaluación afecta no sólo a lo que se realiza en las aulas con los alumnos y alumnas sino a los Centros escolares. La utilización de la evaluación como un instrumento de diagnóstico, de aprendizaje y de comprensión encaminada a la mejora, tiene una menor presencia que la evaluación como mecanismo de control, de selección, de comparación y de medición.

No es que existan dos paradigmas únicos, radicalmente opuestos, sin zonas intermedias en que se entremezclen las concepciones y los enfoques divergentes. La educación (e incluso la enseñanza) está transida de complejidad. No es acertado simplificar un proceso tan complicado como la adquisición de aprendizajes o el desarrollo personal.

¿A qué llamamos éxito y fracaso escolar? Si los grandes triunfadores del sistema no son capaces de que desciendan significativamente en la sociedad las grandes lacras de la desigualdad, la injusticia, la opresión, etc., ¿por qué hablamos de éxito del sistema? Hay, pues, una dimensión colectiva y social de la evaluación educativa que, en definitiva, se pregunta por las consecuencias de la educación en la

mejora de la sociedad. ¿Qué hacen los que triunfan con el conocimiento adquirido?
¿Para qué sirve haber alcanzado el éxito?

La finalidad esencial de la pedagogía es proporcionar medios a los grupos sociales oprimidos para que tomen conciencia de su situación y facilitarles los instrumentos para encontrar métodos de transformación de la realidad (Trend, 1995).

La evaluación tiene una dimensión sociológica ya que se convierte en la criba que selecciona a los estudiantes y permite o impide su avance en las siguientes etapas del sistema. Cuando no existe igualdad de oportunidades, una pretendida evaluación justa y objetiva, lo que hace es perpetuar y acentuar las diferencias. ¿Cómo va a obtener unos resultados similares en unas pruebas de inglés un alumno que tiene en su casa ayudas suplementarias, profesores particulares, materiales especializados y, sobre todo, un clima favorable y otro que no dispone de ayuda alguna y que, por el contrario, vive en un ambiente culturalmente depauperado?

Siendo el ritmo escolar muy intenso, no puede seguirse en el tiempo escolar. Por eso es necesario, como dice Bernstein (1990), un segundo lugar de trabajo en la familia. ¿Qué sucede con los que no lo tienen? ¿No es cierto que vuelven a estar castigados y discriminados?

“A pesar de su indiscutible interés, la gratuidad de los estudios, si en cierta medida favorece la escolarización de niños de bajo nivel económico, es insuficiente para igualar el peso financiero de la educación entre los diferentes grupos sociales; puesto que la educación, salvo raras excepciones, nunca es totalmente gratuita, en general el “lucro cesante” de los alumnos queda a cargo de las familias, lo que imposibilita una verdadera democratización de la enseñanza” (Hallack, 1977).

Por otra parte, la forma de practicar la evaluación descansa frecuentemente en utensilios lingüísticos. ¿Cómo van a dominarlos de la misma forma quienes tienen en la casa una enorme pobreza en los medios de expresión?

Las repercusiones psicológicas de la evaluación son importantes, ya que a través de los resultados de la misma los estudiantes van configurando su autoconcepto. Uno de los referentes que determina la autoestima es el pretendido valor objetivo de la evaluación docente. Obtendrán calificaciones sobresalientes los estudiantes inteligentes y esforzados.

Los estudiantes tratan de acomodarse a las exigencias de la evaluación. Si el profesor aplica pruebas objetivas, el alumno estudiará de forma que pueda obtener un resultado satisfactorio en las pruebas.

Está forzada la división dicotómica porque la medición puede conducir a la comprensión y porque ésta puede basarse en la medición. El carácter maniqueo de esta dicotomía ha de entenderse desde una perspectiva metodológica, es decir como una simple estrategia para la comprensión a través del contraste.

Me refiero al predominio de unos componentes sobre otros, al modelo del que se derivan las pautas de comportamiento. Es una clasificación discutible, pero que puede iluminar un debate siempre necesario.

Estas dos dimensiones pueden aplicarse tanto a la evaluación de los alumnos y alumnas como a la de los Centros escolares, la filosofía que las genera, las mantiene y las utiliza es la misma.

La evaluación como medición. Dimensión tecnológica/positivista

La evaluación no es un fenómeno meramente técnico, alejado de dimensiones políticas. Esa es la trampa que se tiende a quienes ingenuamente creen que las cosas son como son y que, en esencia, no se pueden cambiar. La evaluación es un constructo social y cumple unas funciones que interesan a unos y perjudican a otros. No se debe ocultar la naturaleza política y ética de la evaluación.

“La escuela cumple por la vía de la evaluación una función ideológica del Estado” (Álvarez Méndez, 1995).

El proceso de evaluación encierra mecanismos de poder que ejerce el profesor y la institución. Quien tiene capacidad de evaluar establece los criterios, los aplica de forma e interpreta y atribuye causas y decide cuáles han de ser los caminos de cambio.

“El discurso político sobre la educación (y en él va incluida la evaluación) transforma lo que debe ser prioritariamente una cuestión moral en un rompecabezas técnico hasta hacerlo administrativamente viable” (Álvarez Méndez, 1995).

Las exigencias de la Reforma (nacidas de la inquietud del legislador más que de la preocupación de los profesionales) ha despertado preguntas y avivado preocupaciones de carácter técnico: ¿Con cuántas asignaturas suspensas se promociona?, ¿cómo se hacen los informes?, ¿cómo se promedia la evaluación de conocimientos con la evaluación de actitudes y procedimientos?, etc. Pero no ha despertado interrogaciones sobre cuestiones esenciales de la evaluación, sobre su dimensión ideológica, política y ética. Por ejemplo: ¿A quién beneficia una forma de entender la evaluación?, ¿qué intereses promueve?, ¿a qué modelo educativo y a qué tipo de sociedad responde, etc.

La evaluación no sólo incorpora procesos de medición y de cuantificación sino explicaciones causales sobre las mismas. He asistido a numerosas sesiones de evaluación en las que los profesores atribuyen el fracaso a causas exclusivamente centradas en los alumnos:

son torpes,
son vagos,
están mal preparados
ven demasiada televisión,
no atienden,
no saben estudiar,
se portan mal,
están desmotivados,
no entienden,
forman un grupo malo,
las familias no ayudan, etc.

Cuando se atribuyen todas las explicaciones del fracaso a factores ajenos, ¿cómo se va a mejorar la práctica profesional, el contexto organizativo, la organización de los contenidos, la metodología de enseñanza, el modo de evaluación...? Son los alumnos quienes han de modificar sus comportamientos o redoblar su esfuerzo, son los padres y las madres quienes tienen que ayudar más y mejor a sus hijos e hijas, etc.

En una sociedad meritocrática es lógico que exista un modelo de evaluación que solamente tenga en cuenta los resultados y las calificaciones.

Naturaleza: Es una evaluación que consiste, fundamentalmente, en la comprobación de los resultados del aprendizaje en el ámbito de los conocimientos.

Se realiza a través de pruebas estandarizadas, para todos iguales, aplicadas en los mismos tiempos y corregidas con criterios similares. La evaluación se convierte en una comprobación del aprendizaje y en un medio de control social.

Se expresa a través de números y se cuantifica en resultados que pueden compararse. La utilización estadística de los datos tiene un nivel micro en el aula y un nivel macro fuera de las mismas. (El assessment institucional consiste precisamente en la medición de resultados a través de pruebas, en el establecimiento de clasificaciones y en la recompensa a quienes mejores puestos alcanzan).

Entraña una concepción utilitarista del aprendizaje, de modo el rendimiento es el único o al menos el más valioso de los indicadores del éxito.

La concepción técnica de la evaluación exige la taxonomización de los objetivos, porque la comprobación del aprendizaje se puede efectuar de forma clara y precisa. Se simplifica la comprobación, ya que no se ocupa de los efectos secundarios, no se pregunta por las causas del fracaso y no se plantea cuestiones relativas a la transformación de los procesos.

Funciones: Algunas funciones se acentúan desde esta concepción. No es que desaparezcan otras, pero cobran especial relevancia las que siguen:

Control: La evaluación permite controlar la presencia en el sistema y la superación de sus dispositivos de garantía.

Selección: A través de la evaluación el sistema educativo va dejando fuera a quienes no superan las pruebas y va eligiendo a quienes son capaces de superarlas. De hecho, no existe una clara relación entre éxito académico y éxito laboral o social.

Comprobación: La evaluación permite saber si se han conseguido los objetivos propuestos, según una escala de valoraciones. Como la evaluación se realiza siguiendo los objetivos propuestos, la superación de las pruebas sirve de garantía social.

Clasificación: Como la evaluación tiene un referente comparativo doble (con los mínimos y con los demás estudiantes) los resultados permiten clasificar a los estudiantes.

Acreditación: La superación de los controles de la evaluación conduce a la acreditación académica y social. Esa acreditación tiene también una escala. De hecho se utiliza en concursos y oposiciones. La media de las calificaciones es un indicador relevante.

Jerarquización: La evaluación encierra poder porque quien evalúa impone criterios, aplica pruebas y decide cuáles han de ser las pautas de corrección. Puede, incluso, negarse a compartirlas y a discutir las con los alumnos y alumnas.

Etiología: Este modelo se instala en el sistema porque la sociedad desea contar con indicadores cuantificables del éxito o del fracaso. Los niveles siguientes del sistema educativo condicionan también la evaluación de los inferiores. De hecho, se van endureciendo las dimensiones cuantitativas a medida que se avanza en el sistema.

Otra causa de la implantación de este modelo es su mayor simplicidad. La cuantificación libera de preguntas profundas ya que todo parece explicable.

A esto se añade que los profesores tienen una justificación más contundente cuando se producen reclamaciones y reivindicaciones si han aplicado fórmulas matemáticas para la corrección de pruebas objetivas.

Consecuencias

En otro lugar (Santos Guerra, 1996) he analizado las características culturales que genera una determinada forma de realizar la evaluación en las escuelas. He aquí algunas de ellas:

Cultura del individualismo: La hora de la verdad en la enseñanza es la hora de los exámenes y de los resultados. Cuando se suspende se ha perdido el curso independientemente de lo que se haya aprendido. Aunque se insista en la importancia del trabajo cooperativo, la evaluación tiene siempre un carácter rabiosamente individual.

Cultura de la competitividad: Los compañeros tienden a ser vistos como rivales, ya que se han convertido en competidores. El hecho de que no todos puedan conseguir becas, puestos de trabajo, distinciones, etc. hace que se establezca un clima de competitividad que nos siempre respeta las reglas morales de juego.

Cultura de la cuantificación: Los informes finales son cuantitativos y se encierran en un número o en una palabra que responde a una escala nominal. Aunque se hable de evaluación cualitativa, lo cierto es que al final del proceso evaluador tiene que aparecer la calificación en términos de suspenso, aprobado, notable, sobresaliente.

Cultura de la simplificación: Este planteamiento cuantificador que se centra en los resultados, evita profundizar en los problemas profundos que subyacen a la

práctica educativa. Problemas relativos a la igualdad de oportunidades, a las causas del fracaso, a la adaptación del sistema a las capacidades de cada alumno, etc.

La simplificación deja al margen los efectos secundarios, los beneficios difusos o tardíos, la interrogación sobre los objetivos propuestos y, sobre todo, aquellos logros que quedan más allá del escrutinio de los evaluadores como he oído decir a Robert Stake.

Cultura de la inmediatez: El éxito o el fracaso inmediato se producen en cada evaluación sin que se planteen otras cuestiones más alejadas de los intereses del momento. Las familias procuran que sus hijos/as superen el peldaño de cada evaluación y los niños y niñas ponen el máximo empeño en salir adelante en las pruebas que deben afrontar.

El carácter no democrático de la evaluación (pocas veces se negocian los contenidos, los criterios, la aplicación de los mismos, etc.) hace que los alumnos tengan que acomodarse a las exigencias de cada profesor. De hecho, los alumnos se preguntan y acaban sabiendo cuáles son las peculiares demandas de cada profesor.

Puesto que todo el proceso está cargado de poder, los alumnos, lejos de poner en cuestión esos criterios, hacen lo posible por acomodarse a ellos a pesar de su manifiesta irracionalidad o injusticia.

Muchos profesores utilizan de un año para otro los mismos criterios de evaluación sin que la reflexión sobre la práctica, el contraste con los planteamientos de otros colegas o los hallazgos de la investigación educativa modifiquen un ápice sus modos de actuación.

Cuando se contrastan los comportamientos de los profesores en la evaluación de los alumnos, incluso en las mismas asignaturas, se comprueba la enorme disparidad de criterios que se utilizan.

La evaluación como comprensión. Dimensión crítica/reflexiva

La evaluación, desde esta perspectiva, está entendida como un proceso y no como un momento final. La crítica atraviesa todas las dimensiones del proceso: la formulación de pretensiones, la fijación de criterios, el diseño y aplicación de instrumentos, la interpretación de los resultados, etc. Todo está sometido a las exigencias de la reflexión., a la interrogación permanente, al debate continuo.

Naturaleza: El planteamiento esencial desde esta perspectiva se refiere a la comprensión que genera el proceso de análisis. La evaluación no es un momento final del proceso en el que se comprueba cuáles han sido los resultados del trabajo. Es un permanente proceso reflexivo apoyado en evidencias de diverso tipo.

La diversidad de medios a través de los cuales se recogen datos de la realidad afecta no sólo a los alumnos sino a todos los elementos del sistema y al contexto en el que se realiza la acción educativa.

El análisis recoge evidencias de la realidad y del mismo se derivan medidas que no sólo afectan a los alumnos sino a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Funciones: Las funciones que se potencian desde esta forma de concebir la evaluación son las siguientes:

- a. **Diagnóstico:** La evaluación entendida como un proceso de análisis permite conocer cuáles son las ideas de los alumnos, los errores en los que tropiezan, las

principales dificultades con las que se encuentran, los logros más importantes que han alcanzado.

- b. **Diálogo:** La evaluación puede y debe convertirse en una plataforma de debate sobre la enseñanza. En ese debate han de intervenir las familias, los alumnos y otros agentes preocupados por la educación.
- c. **Comprensión:** La evaluación es un fenómeno que facilita la comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esa es su principal característica, su esencial valor.
- d. **Retroalimentación:** La evaluación ha de facilitar la reorientación del proceso de enseñanza y aprendizaje. No sólo en lo que se refiere al trabajo de los alumnos sino a la planificación de la enseñanza, a la modificación del contexto o a la manera de trabajar los profesionales.
- e. **Aprendizaje:** La evaluación permite al profesor conocer si es adecuada la metodología, si los contenidos son pertinentes, si el aprendizaje que se ha producido es significativo y relevante para los alumnos.

Etiología

El origen de esta dimensión está en la propia naturaleza de la escuela y de los procesos de aprendizaje y enseñanza que se desarrollan en ella. La coherencia del sistema exige que la reflexión se instale en la dinámica de actuación y en los procesos de evaluación.

La naturaleza misma de la escuela en su conjunto y de la tarea que realizan en ella los escolares exige que se plantee la evaluación, tanto de la institución como de

los alumnos, como un proceso de diálogo, comprensión y mejora (Santos Guerra, 1993).

Consecuencias

La evaluación, así entendida, lejos de ser un trabajo añadido o una complicación se convierte en un elemento generador de rasgos positivos en la cultura escolar y de cambios profundos y fundamentados.

La dinámica de la escuela provoca a su vez, en una espiral benefactora, la mejora de los procesos de evaluación. Es decir, que un modo determinado de concebir y de practicar la evaluación genera una cultura de caracterización positiva y ésta, a su vez, hace posible y fácil una evaluación enriquecedora.

Cultura de la autocrítica: La escuela establece unos cauces de reflexión que conducen a la comprensión de las situaciones, a su explicación. El análisis holístico, contextualizado y procesual tiene en cuenta todos los elementos que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por consiguiente, las estructuras, el funcionamiento y la actuación de los profesionales. La evaluación no es una simple medición sino un proceso reflexivo.

Cultura del debate: la evaluación, así entendida, se convierte en una plataforma de discusión y de diálogo sobre los planteamientos, las condiciones y los resultados del sistema. En ese diálogo intervienen no sólo los agentes de la actividad docente/discente sino las familias y la sociedad en general, ya que la educación no es fenómeno que les resulte ajeno o intrascendente.

Cultura de la incertidumbre: Este tipo de enfoque de la evaluación genera (y a la vez procede) de una actitud incierta ante la experiencia profesional. Desde las

“verdades indiscutibles” es imposible plantear cuestiones críticas y reflexivas que permitan la comprensión profunda y el cambio de las situaciones, de las actitudes y de las concepciones.

Cultura de la flexibilidad: Cuando las rutinas institucionales y la rigidez organizativa se arraigan en la dinámica escolar, existen pocas posibilidades de introducir interrogantes que inquieten y modificaciones que afecten a lo sustantivo. Los cambios se reducirán a pequeñas variantes de forma que, muchas veces, no hacen más que mantener, solapar o incrementar los problemas de fondo.

Cultura de la colegialidad: El debate exige actitudes y dinámicas colegiadas, ya que no es posible intercambiar opiniones y experiencias desde el individualismo actitudinal e institucional. El paradigma de colegialidad exige no sólo actitudes de apertura y de cooperación sino tiempos y espacios que posibiliten la práctica colaborativa.

El camino de la mejora. El cambio de paradigma

La evaluación condiciona, como hemos visto, todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Incluso el modelo de escuela. Por eso es necesario que mejore la forma de entenderla y practicarla. Ahora bien, la mejora no viene de un perfeccionamiento matemático de los instrumentos de medida sino de la transformación de su valor y de su uso.

“Es preciso recuperar un cierto sentido naturalista de la evaluación como método de conocimiento. No podemos olvidar un hecho simple, pero decisivo: sólo las informaciones obtenidas por los profesores (la mayoría de ellas por vía de evaluación informal), de acuerdo con sus esquemas de apreciación y en el transcurso de la acción, son las que, seguramente, ellos utilizan con más acierto como

información orientadora del curso que siguen los acontecimientos de clase, acomodación del proceso didáctico, elaboración de juicios sobre los alumnos, etc.” (Gimeno Sacristán, 1992).

Lo mismo ha de decirse de la evaluación de los Centros. Para que la información recogida en la evaluación resulte eficaz para el cambio, necesita ser asimilada por los profesores que son quienes pueden utilizarla para cambiar el quehacer cotidiano.

Es difícil que la evaluación educativa se transforme de manera súbita y automática o por efecto de leyes que imponen al profesorado cambios, ya que éstos no afectarán a su dimensión profunda.

Los enunciados legales conducentes a un pretendido cambio se estrellan a veces con las cortapisas de la práctica que dificulta o contradice esos presupuestos. Pretender imponer la evaluación cualitativa sin que se modifiquen las condiciones temporales, es un mera declaración de intenciones que lleva consigo una reacción negativa de los profesionales que se ven obligados a realizar algo que no pueden hacer.

No es fácil que el cambio se produzca sin que se muevan algunos presupuestos y exigencias sociales basados en la competitividad, en la búsqueda de la eficacia, en el individualismo y el pragmatismo más groseros. Las escuelas son buenas si consiguen sus alumnos buenos resultados. Si el hijo obtiene buenos resultados de forma rápida y cómoda, la escuela es magnífica. Si se retrasa o si no consigue aprobar, la escuela es deplorable. Los profesionales, muchas veces, sometidos a presiones externas (sociales, jerárquicas, institucionales), asumen los postulados del efficientismo.

La Administración educativa ha de asumir la responsabilidad de dictar unas normas coherentes con los postulados teóricos que enuncia. Exigir evaluación cualitativa, por ejemplo, y mantener una gama de resultados cuantificable es difícilmente compatible.

Las instituciones educativas, como contextos profesionales donde los docentes desarrollan su labor, han de asumir una filosofía en la que se haga posible un trabajo intenso y profundo alejado de obsesiones eficientistas (Santos Guerra, 1996).

El cambio profundo en los modos de realizar la evaluación proceden de la reflexión rigurosa de los profesionales y afectan a tres esferas fundamentales:

- a. **Las concepciones educativas:** Lo más importante para que se modifiquen en lo esencial las prácticas educativas es que se transformen las concepciones sobre lo que significa la escuela, sobre lo que es la tarea educativa y, por ende, lo que es la evaluación.
- b. **Las actitudes personales:** Como la evaluación es un fenómeno comunicativo, es necesario afrontarlo desde actitudes abiertas y dialogantes. El diálogo ha de establecerse entre los administradores de la educación, los profesionales, los padres y los alumnos.
- c. **Las prácticas profesionales:** No sólo hay modificar las concepciones y las actitudes. El cambio (es preferible hablar de mejora) ha de afectar a las prácticas, al quehacer cotidiano. Cuando sólo se transforman los discursos, no sólo se reproducen las rutinas sino que se genera una reacción descalificadora de la hipocresía institucional.

Todo ello requiere una modificación del contexto y de las condiciones en las que la evaluación se realiza. Es imposible transformar la esencia de las prácticas evaluadoras sin que se ponga en tela de juicio un modo de entender la escuela y la evaluación basados en la competitividad y la eficacia.

La evaluación de carácter crítico exige una mayor participación de todos los elementos que intervienen en el proceso de evaluación (Adelman, 1987).

Si los padres no modifican sus concepciones de la evaluación educativa, si no entienden que lo principal es aprender, si están obsesionados por los resultados sin plantear qué es lo que esconden o silencian, será difícil pasar de un modelo de evaluación tecnológico a otro de carácter crítico y reflexivo.

No es posible la transformación profunda sin que el profesorado reflexione de forma rigurosa y compartida sobre la naturaleza de su práctica profesional. Ahora bien, los profesionales tienen unas presiones importantes que condicionan sus actividades: La evaluación está circunscrita a las prescripciones que emanan de la Administración. Además, la inspección vela para sean cumplidas las prescripciones e, incluso, tienen la capacidad de imponer sanciones y expedientes. Existe otro tipo de presión que es la demanda de los padres, la expectativa de resultados y la exigencia del cumplimiento de las normas cuando éstas favorecen sus pretensiones.

Para que la evaluación escolar avance desde posiciones tecnológicas hacia posiciones críticas tiene que centrarse en las tres funciones que considero más relevantes (Santos Guerra, 1993):

Diálogo: La evaluación tiene que convertirse en una plataforma de debate entre los diversos agentes de la educación: políticos y profesionales, familias, alumnos y profesores, comunidad escolar y sociedad en general.

Comprensión: La reflexión sobre la evaluación conduce a la comprensión de su sentido profundo, de sus repercusiones psicológicas y sociales, de su naturaleza y efectos.

Mejora: El cambio se promueve desde la preparación, el compromiso y la reflexión conjunta de los profesionales. La investigación sobre la práctica evaluadora genera la mejora de la racionalidad, de la justicia y de las situaciones en las que se desarrolla la evaluación de los alumnos y de las instituciones educativas.

Es preciso someter la evaluación a la permanente reflexión de los profesionales y de los teóricos. “Diseñar una investigación evaluativa es un arte”, dice Cronbach (1987). Es también una ciencia. Pero, sobre todo es un reto social y un compromiso ético. Empeñarse en que las cosas cambien exige que se centre la mirada en las aulas y los centros, pero también un poco más allá y más arriba: en la política que mueve los hilos de la evaluación, con la mirada en el horizonte de una sociedad mejor.

BIBLIOGRAFÍA

ADELMAN, C. (1987). *The Politics of Evaluating*. En SKILBECK, M.: *Evaluating Curriculum in the Eighties*. London: Hodder and Stoughton.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1995). *Valor Social y Académico de la Evaluación*. En VARIOS: *Volver a Pensar la Educación*. Madrid: Morata.

BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, Educación y Conciencia*. Barcelona: El Roure.

CRONBACH, L. (1987). *Issues in Planning evaluations*. En MURPHY, R. y TORRANCE, H.: *Evaluating Education: Issues and Methods*. London. Paul Chapman.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1992). *La Evaluación en la Enseñanza*. En GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.

HALLACK, J. (1977). *¿A Quién Beneficia la Escuela?* Caracas: Monte Ávila Editores.

SANTOS GUERRA, M.A. (1993). *La Evaluación, un Proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora*. Archidona: Aljibe.

SANTOS GUERRA, M.A. (1996). *Cultura que Genera la Evaluación en las Escuelas*. En VARIOS: *Las Prácticas Culturales en el Aula: Metodología y Evaluación*. Granada: CEP.

TREND, D. (1995). *The Crisis of Meaning in Culture and Education*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Artículo Recibido : 09 de Mayo de 2005

Artículo Aprobado : 26 de Junio de 2005