

UN VIEJO TRÍO DE CONCEPTOS: APRENDIZAJE, CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN

THREE OLD CONCEPTS: LEARNING, CURRICULUM AND ASSESSMENT

Noelia Alcaraz Salarirche

Resumen

El presente artículoⁱ expone cómo conceptualmente las teorías sobre el aprendizaje y el currículum han ido cambiando y transformándose en los últimos tiempos. Se hace un breve recorrido desde la concepción más técnica y mecánica propia del paradigma conductista, hacia la visión más holística y comprensiva del constructivismo, con el objeto de entender que con dichas transformaciones aparecen también nuevas formas de entender la evaluación educativa. Se muestra una reflexión sobre cómo las novedosas ideas sobre aprendizaje y currículum implican cambios en las concepciones teóricas de la evaluación. Cambios que afectan más al plano de los discursos y menos al de las prácticas pedagógicas, donde la evaluación sigue respondiendo a parámetros conductistas. Se concluye con un pequeño análisis sobre el papel que se le otorga a la evaluaciónⁱⁱ en la nueva ley educativa, la LOMCE.

Palabras clave

Evaluación. Currículum. Aprendizaje. Prácticas pedagógicas. Paradigma. LOMCE

Abstract

This paper shows how theories of learning and the curriculum have been changing conceptually in recent times. The work provides a brief review from the more technical and mechanical perspective of the behaviourist paradigm, to the more holistic and comprehensive view of constructivism, trying to understand that the aforementioned changes involve new ways of understanding educational assessment. The author makes a reflection on how the new ideas about learning and curriculum imply changes in the theoretical concepts of assessment. These changes have a greater impact at the level of theoretical discourses rather than in terms of pedagogical practices, where assessment is still based on behaviourist parameters. The author concludes with a brief analysis of the role of assessment in the new education law (LOMCE).

Key words

Assessment. Curriculum. Learning. Pedagogical practices. Paradigm. LOMCE

1. Introducción

A lo largo del siglo XX se fueron produciendo una serie de cambios en el campo de la evaluación, de modo que no es hasta la segunda mitad de la década de los setenta, cuando, como Pérez Gómez (1989) apunta, se produce un crecimiento acelerado del interés sobre la perspectiva de la evaluación cualitativa como respuesta a la estrechez del paradigma positivista. “Esta perspectiva conceptual tan restrictiva ha producido lógicamente el desarrollo de presupuestos éticos, epistemológicos y metodológicos coherentes con sus planteamientos. Presupuestos que, agrupados bajo diferentes denominaciones: Modelo experimental, esquema tecnológico, enfoque sistémico, pedagogía por objetivos, evaluación objetiva, han dominado la investigación y la práctica de la evaluación durante la mayor parte del siglo XX” (Pérez Gómez, 1989, p. 426).

Las nuevas formas de entender la realidad y el conocimiento y los nuevos modos de proceder metodológicos supusieron la atribución de nuevos rasgos a la evaluación y nuevas características a la persona evaluadora que, pretendían alejarse del modelo tradicional y aproximarse a un modelo alternativo que traía aires frescos al campo de la evaluación en general.

En este artículo se expone qué traslación tuvieron los principios del conductismo y del constructivismo a dos elementos fundamentales en el ámbito escolar: la concepción sobre el aprendizaje y la concepción sobre el currículum. Para ello, se analiza cómo las nuevas concepciones del aprendizaje y el currículum debían implicar nuevos modos de entender y de hacer de la evaluación en el aula. Se plantea un interrogante sobre si las nuevas concepciones sobre aprendizaje y currículum, tuvieron o tienen consecuencias más

allá del discurso teórico, calando en las prácticas pedagógicas del quehacer docente, especialmente en el ámbito de la evaluación. Se concluye con una serie de consideraciones finales sobre los aspectos tratados a lo largo del artículo.

2. Concepción sobre el aprendizaje y concepción sobre el currículum

2.1. Aprendizaje: Del conductismo a la visión constructivista del aprendizaje escolar

Es necesario entender la virtualidad de las principales corrientes psicológicas y teorías del aprendizaje para comprender los fenómenos educativos que se producen en el ámbito escolar y apoyarnos en “conceptos y principios de otras disciplinas, integrados y filtrados por la reflexión didáctica sobre la práctica, el diseño, el desarrollo y la evaluación de la intervención educativa” (Pérez Gómez, 1992, p. 35); conscientes, no obstante, de la traslación mecánica y simplista que se viene haciendo habitualmente desde el conocimiento psicológico a la práctica didáctica. De acuerdo con Pérez Gómez (1992), se trata de analizar qué derivaciones didácticas se pueden extraer de las principales teorías sobre el aprendizaje.

2.1.1. La caja negra del conductismo

Mucho ha llovido desde aquellas apreciaciones puramente mecanicistas del aprendizaje propias de las teorías del condicionamiento. La posición epistemológica del aprendizaje conductista defiende una educación convertida según Pérez Gómez (1992), en mera tecnología que trata de programar refuerzos en el momento oportuno. Esta posición

descansa en la idea de que “el hombre es el producto de las contingencias reforzantes del medio” (Skinner, 1972, cit. por Pérez Gómez, 1992, p. 37). Con lo cual todo acto de aprendizaje queda reducido a la relación estímulo-respuesta que hace la persona que aprende. El acto educativo es el escenario en el que se programan con la máxima exactitud posible, los estímulos externos, refuerzos, entradas o “inputs”, con la pretensión de obtener, también con la máxima precisión, las respuestas deseadas, salidas u “outputs”. El aprendizaje no es más que modificación de conductas, quedando el comportamiento humano reducido a la más simple de las explicaciones psicológicas. Se descarta el interés por comprender y explicar lo que ocurre dentro de la *caja negra*. Por tanto, el profesorado puede controlar y predecir el comportamiento del sujeto que aprende.

Como dice Pérez Gómez (1992), tales explicaciones podrían ser válidas para organismos cuya dinámica interna sea tan simple y lineal como pueden ser las primeras reacciones del niño o la niña o, las conductas animales, limitando su análisis a lo observable, es decir, lo que se da fuera de la *caja negra* (esquema 1). No así para explicar mecanismos psíquicos más complejos, como los del ser humano, en los que el aprendizaje no se puede entender como una simple relación entre entradas y salidas, ya que éstas son más “el producto de la estructura interna que del carácter de la estimulación exterior” (Pérez Gómez, 1992, p. 39). Es decir, se trata de una concepción simplista del aprendizaje a partir de la cual se puede intuir el grado de simplismo de la “evaluación”.



Esquema 1. Modelo de aprendizaje de acuerdo al conductismo (Elaboración propia)

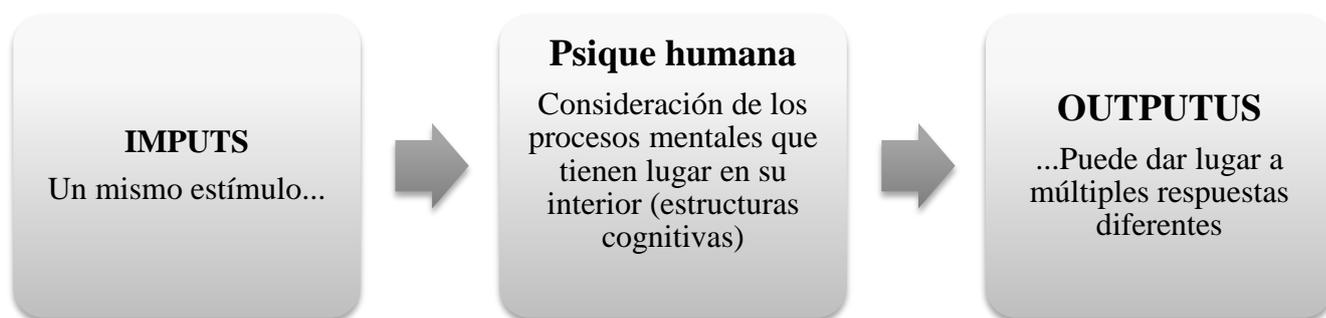
2.1.2. La preocupación, de las teorías mediacionales, por los procesos que tienen lugar en la mente del sujeto

Exactamente al contrario que en la corriente anterior, esta otra corriente cognitiva sí se preocupa y tiene en cuenta aquello que tiene lugar en el interior de la *psique humana*. Pérez Gómez (1992) reúne las teorías del aprendizaje social (Bandura, Lorenz, Tinbergen, Rosenthal), las cognitivas (teoría de la “Gestalt”; psicología genético-cognitiva de Piaget, Bruner, Ausubel; genético dialéctica de Vigotsky, Luria, Leontiev) y la teoría del procesamiento de la información (de Gagné, Mayer,...), en las denominadas teorías mediacionales por coincidir, pese a importantes diferencias, en tres cuestiones

fundamentales: a) la importancia de la variables internas; b) considerar la conducta como totalidad, y c) la supremacía del aprendizaje significativo.

Sin ánimo de detenernos en éstas, y obviando el debate entre el discurso piagetiano y vigostkiano presente en la literatura, avanzaremos sobre ellas hasta llegar al discurso constructivista que sobrevuela en el ámbito pedagógico, aunque como veremos después, no termine de calar en las prácticas.

Tal discurso tiene un nexo común: el reconocimiento de la importancia por considerar los procesos que tienen lugar en la “psique humana”, lo que desemboca en que el aprendizaje deja de ser predecible, controlable. El aprendizaje del ser humano viene determinado por sus esquemas cognitivos y la enseñanza debe ir encaminada a transformar y reconstruir tales esquemas. Frente a la lógica conductista y la pasividad, propia de ésta, en la que el niño o la niña no es más que un recipiente vacío (tabula rasa), aparece, como se viene exponiendo, un nuevo modelo que recoge un principio irrenunciable en la pedagogía, el principio de actividad del sujeto que aprende. Esta concepción dota de una enorme complejidad a las explicaciones sobre el comportamiento humano. Detrás de cada conducta existe un entramado de conexiones que dan lugar a interpretaciones divergentes que dependen exclusivamente del esquema cognitivo que cada ser posee (esquema 2). Añade, por tanto, complejidad al acto de evaluar.



Esquema 2. Modelo de aprendizaje de acuerdo al constructivismo (Elaboración propia)

2.1.3. El aprendizaje escolar: La metáfora de Mayer

Nos valdrá para sintetizar la concepción del aprendizaje escolar, la clasificación de Mayer (1992). Éste propone tres metáforas del aprendizaje que resumen las concepciones de las principales teorías psicológicas a lo largo del siglo XX. Según Trianes y Ríos (1998), Mayer entiende el aprendizaje como:

- Adquisición de respuestas: fue el modelo dominante durante el auge del conductismo, basado en el condicionamiento. Pertenece al paradigma conductista en el que

la persona que aprende expresa conductas observables acordes a las respuestas esperadas por quien enseña.

- Adquisición de conocimiento: se corresponde con la metáfora del ordenador. El aprendizaje es entendido, según Trianes y Ríos (1998), como memoria: lo que importa es almacenar la información o los conocimientos. Pérez Gómez (1992) la sitúa dentro del conjunto de teorías mediacionales, por reflejar una perspectiva cognitiva que considera la primacía de los procesos internos como mediadores entre el estímulo y la respuesta que aportó resultados interesantes al ámbito de la memoria. Esta metáfora parte de la teoría de “considerar al hombre como un procesador de información, cuya actividad fundamental es recibir información, elaborarla y actuar de acuerdo a ella” (Pérez Gómez, 1992, p. 54). El autor recoge, a su vez, las limitaciones de este planteamiento.

- Construcción de conocimientos: Como exponen Trianes y Ríos (1998), se reconoce en la psicología de la educación el estudio de los procesos cognitivos del aprendizaje. “Aprender es un proceso de construir conocimientos sobre el que ya se posee (Glaser, 1991, cit., por Trianes y Ríos, 1998, p. 377). “Aprender es también reinterpretación de significados [...] Enseñar no es proporcionar conocimiento, sino promover diversos tipos de actividad cognitiva en el alumnado” (Trianes y Ríos, 1998, p. 377). Se trata de un discurso constructivista reconocido por un sector importante de la literatura pedagógica.

2.1.4. Aprender de forma relevante

Vinculada a esta última idea de construcción y reconstrucción de significados, cabe destacar el significado del “aprendizaje relevante” de Pérez Gómez (1998, p. 69). El autor enumera las cinco vías a través de las cuales los seres humanos construimos esos significados. La aceptación de la importancia de estos mecanismos en la manera en la que las personas nos convertimos en sujetos activos, agentes y dueños de nuestra vida, otorga la cualidad holística al aprendizaje de modo que “no podemos entender el ser humano atendiendo, como frecuentemente se ha hecho en la historia reciente, a una cualquiera de esas vías aisladas o dimensiones” (Pérez Gómez, 2008, p. 69). Así pues, entre los factores que influyen en el aprendizaje humano, Pérez Gómez (2008) desarrolla una serie de aspectos relativos a los factores cognitivos y metacognitivos, a los motivacionales y emotivos y a los sociales y culturales. “El aprendizaje implica a toda la persona [...] El aprendizaje relevante de los seres humanos tiene lugar en una compleja red de intercambios, en la que se implican todas las dimensiones de su personalidad” (2008, p. 72).

Se trata de una concepción que, a nuestro entender, revoluciona todo lo que envuelve a la tarea de enseñar y aprender y que debe revolucionar a la tarea de evaluar ya que, desprende a la persona que enseña de la capacidad de control sobre lo que construye la persona que aprende, que lo hace poniendo en juego todo lo que es, de forma activa, protagonista y dueña de su proceso de aprendizaje, único y personal. Lejos queda aquella concepción lineal del aprendizaje donde controlar y valorar lo que, se supone, aprendía una persona era una tarea también simple y mecánica.

2.2. Una práctica de evaluación desfasada ante un nuevo concepto de aprendizaje

Ocurre a veces en el ámbito educativo que existe cierta falta de repercusión de los avances en el cuerpo de conocimiento teórico de la psicología, la epistemología, la didáctica, etc., sobre las prácticas educativas. La evaluación es, a nuestro entender, un ejemplo de ello. ¿Cómo es posible que frente a dos visiones opuestas de entender el aprendizaje de los seres humanos, encontremos en las prácticas escolares modos de proceder en la evaluación idénticos? Véase (Tabla 1). Unas líneas más arriba, apuntábamos que la explicación simplista y lineal, desfasada, que el conductismo ofrece sobre el aprendizaje deriva en una concepción simplista y mecánica de la evaluación. Si aprender tiene que ver con modificar las conductas del alumnado, como el adiestrador de perros que pretende manipular el comportamiento de sus animales a través de refuerzos positivos o negativos, “evaluar” tiene que ver con comprobar la aparición o modificación de las conductas esperadas. Es una regla sencilla, si queremos que nuestro perro “aprenda” a dar la pata, no tenemos más que reforzar positivamente su buen comportamiento y, para comprobar la aparición de ese buen comportamiento, es suficiente ponerlo en situación de demostrar la adquisición de esa conducta, del mismo modo que ocurre con el alumnado en la situación de examen. Pero si aprender es algo mucho más complejo que esto, tal y como se entiende desde el modelo constructivista, la evaluación se complejiza. Ahora se asume que aprender tiene que ver con la transformación de esquemas mentales, de multitud de conexiones internas que dan lugar a interpretaciones divergentes en función del esquema cognitivo que cada individuo posee, de la experiencia e interacción que cada sujeto vive, de los significados que cada ser singular construye y reconstruye de una forma única y

personal. Ya no basta con comprobar las conductas observables, porque cada una de esas conductas dan lugar a cientos de interpretaciones, ninguna de ellas exactas. La nueva concepción de aprendizaje añade un elemento revolucionario al quehacer pedagógico: el aprendizaje escapa del control de quien enseña. El protagonista ahora es el sujeto activo que aprende a través de las experiencias que el maestro o la maestra les proporciona. Y ante este escenario, la “evaluación”, entendida como herramienta para comprobar qué se aprende, se desmonta. Ahora el aprendizaje es incontrolable, impredecible, inmedible. Sin embargo, en las prácticas escolares cotidianas, la “evaluación” sigue pretendiendo comprobar el aprendizaje, para lo cual se crean situaciones artificiales en las que el alumnado deba manifestar conductas exclusivamente observables y comprobables, que poco tienen que ver con lo que realmente significa aprender. Recuérdese la visión holística según la cual “el aprendizaje envuelve e implica a toda la persona con sus conocimientos, habilidades, valores, actitudes, hábitos y emociones” (Pérez Gómez, 2008, p. 76).

	EL CONDUCTISMO		EL CONSTRUCTIVISMO
APRENDIZAJE	Modificación de conductas.	de	Transformación de esquemas mentales, de multitud de conexiones internas que dan lugar a interpretaciones divergentes en función del esquema cognitivo que cada individuo posee, de la experiencia e interacción que cada sujeto vive, de los significados que cada ser singular construye y reconstruye de una forma única y personal.

EVALUACIÓN		
En teoría	Comprobación de la aparición o modificación de las conductas deseadas. Fácilmente observables y comprobables.	Si el aprendizaje no se puede controlar, ni predecir, tampoco se puede comprobar, ni medir.
	Proceso técnico y controlable.	
EVALUACIÓN		
En la práctica	Se buscan herramientas a través de las cuales se trata de comprobar la aparición o modificación e idoneidad de las conductas que el alumnado pone de manifiesto.	Se buscan herramientas para comprobar la aparición o modificación e idoneidad de las conductas, exclusivamente observables, que poco tienen que ver con lo que implica aprender.

Tabla 1. La evaluación en la teoría y en la práctica según modelos distintos de aprendizaje (Elaboración propia)

2.3. Currículum: De la pedagogía por objetivos al currículum como investigación

2.3.1. La visión técnica del currículum y la evaluación

Recordemos cómo la lógica conductista de la época “tyleriana”, que entendía que había que educar para cambiar las conductas del alumnado, derivó inevitablemente en la construcción de un currículum definido en términos de conductas, en el que la evaluación se encarga de verificar la consecución de los objetivos propuestos a través de la comprobación de la aparición o cambio de las conductas consideradas deseables para éste. El currículum “tyleriano” queda delimitado por cuatro cuestiones: objetivos que se pretenden, actividades

para alcanzar tales objetivos, cómo lograr una organización eficaz y cómo comprobar la consecución de objetivos.

Se aprecia cómo tal concepción del currículum desemboca en una determinada idea de “evaluación”. Para el currículum “tyleriano”, la evaluación debe cumplir unas condiciones muy concretas: Clarificación de objetivos a conseguir; para lo cual es necesario una definición de situaciones donde se manifiesten las conductas deseadas; elección de instrumentos que comprueben la adecuación o no de las conductas manifiestas, que permitan una adecuada interpretación de los resultados bajo el paraguas de la fiabilidad y objetividad de las medidas realizadas.

En definitiva, lo importante del currículum acaba siendo *cómo poder comprobar si se alcanzan los objetivos o no*, para lo cual, la tarea más importante del profesorado es *determinar situaciones en las que el alumnado manifieste las conductas* que reflejen la consecución o no de los objetivos previstos. En palabras de Stenhouse: “gran parte de la presión ejercida sobre quien desarrolla el currículum, para que utilice el modelo de objetivos, se ha basado en la premisa de que es necesario adoptarlo a fin de posibilitar la evaluación” (Stenhouse, 1984, p. 143).

Lo que realmente importa en este modelo es comprobar lo más fiable y objetivamente posible la eficacia del programa, del currículum que se está desarrollando. La preocupación por el funcionamiento de los programas surge del interés por valorar la *eficacia* de estos. Lo principal en este contexto está en comprobar la adecuación de un programa en relación a los resultados esperados, para valorar si es eficaz o no. Es lo que, en la industria, se conoció como el “taylorismo”. El taylorismo trasladado a la educación se tradujo en que “lo que realmente se desea saber respecto de un determinado currículum es si funciona”

(Gagné, 1967: 29, cit. por Stenhouse, 1984, p. 145), si es *eficaz* para conseguir lo que quiere conseguir. Añade Popham que “para responder a esta cuestión es necesario darse cuenta de lo que un currículum pretende. Tal claridad puede lograrse solicitando que el desarrollo de un currículum determine sus finalidades con arreglo a objetivos conductuales, cada uno de los cuales ha de describir un comportamiento observable del alumno o la alumna o un producto que sea consecuencia de tal comportamiento (Popham, 1969: 28, cit. por Stenhouse, 1984, p. 145).

En este sentido Stenhouse recoge la palabras de Tyler al expresar que: “Uno define un objetivo con la suficiente claridad, si es capaz de ilustrar o describir la clase de comportamiento que se espera adquiera una persona, de modo que cuando tal comportamiento sea observado, pueda ser reconocido” (Tyler, 1949, pp. 59-60, cit., por Stenhouse, 1984, p. 89).

Nos encontramos ante el paradigma medios-fines “basado en los valores de control, certeza, eficacia, precisión, coste beneficio, predictibilidad y rapidez” (Norris, 1990, p. 103, cit. por Álvarez Méndez, 2001, p. 28), que se alimenta de un modelo rancio y conductista del aprendizaje en el que se cree por encima de todo que para conocer la idoneidad o no de los programas educativos, hay que centrarse en los resultados obtenidos por el alumnado, observables a través de las conductas manifestadas por éste.

El paradigma medios-fines o el modelo proceso-producto sustentan según Pérez Gómez (1992), una concepción muy simple de los fenómenos de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el aula, de modo que la vida de ésta acaba reduciéndose a las relaciones que se establecen entre el comportamiento observable de quien enseña y el rendimiento académico de quien aprende. Entre sus muchas críticas, recogidas en Pérez Gómez (1992), destacamos la consideración restrictiva de la variable producto. La visión técnica del currículum, acomodada en lo que Schön (1983) denomina racionalidad técnica, reduce según Pérez Gómez (1992), la intervención didáctica a la elección y activación de los medios necesarios para la consecución de objetivos determinados indicados en el currículum oficial. Olvidándose de la naturaleza compleja de los fenómenos educativos que tiene lugar en el aula y que se resiste a ser encasillada y reducida a cuestiones meramente instrumentales.

Desde esta perspectiva, habría que aceptar que por el mero hecho de que exista enseñanza, ha de existir aprendizaje; se desprende una relación causal perfecta que no existe. “Limitar, por tanto, el concepto de calidad de la enseñanza a la medida de los productos observables a corto plazo, no supone sino una miope y pobre restricción de un campo tan complejo y extenso, que conduce inevitablemente a la ignorancia en el terreno del conocimiento y a la imprudencia en el terreno de la acción” (Pérez Gómez, 1992, pp. 105-106).

2.3.2. La visión heurística del Currículum y la evaluación

Frente al modelo positivista, eficientista y mercantilista del currículum, existe una lógica opuesta de entender el quehacer educativo. Stenhouse (1984), Elliot (1990), Eisner

(1998), Schön (1987), Gimeno y Pérez Gómez (1992), Contreras (1990) entre otros muchos, cuestionan esta visión simplista y mecánica del currículum, desplazando todo el acento a la importancia que tiene considerar la multiplicidad de variables que intervienen en la vida del aula, dotándola de una gran carga subjetiva, cambiante e impredecible, que hace que ni la persona que enseña sea como un “técnico” para aplicar el currículum, ni la enseñanza pueda concebirse como una “aplicación de normas, técnicas y recetas preestablecidas, sino como un espacio de vivencias compartidas, de búsqueda de significado de producción de conocimiento y de experimentación en la acción (Pérez Gómez, 1992, p. 100). Stenhouse (1984) plantea cómo organizar satisfactoriamente un currículum mediante una lógica distinta de medios-fines, expone una estrategia útil para el diseño del currículum, sin delimitar previamente los resultados en forma de objetivos. El “Humanities Currículum Project” de Stenhouse o la lista de principios de procedimientos de Raths (1971) aparecen como ejemplos de esta nueva lógica. Contreras (1990) recoge las preguntas que según Stenhouse (1984) debe hacerse en todo currículum y las enfrenta a las hasta ahora planteadas por Tyler. Contreras (1990) expone que, desde una perspectiva del currículum como proceso de investigación, no sólo rompe con el razonamiento instrumental de la concepción tecnológica, sino que éste no se entiende como una serie de preguntas al qué y al cómo enseñar que el profesorado decide y debe adoptar en clase. “El currículum es una herramienta en manos del profesorado, y es éste, mediante su continua búsqueda e investigación quien va encontrando sus propias respuestas a los problemas que se le plantea” (Contreras, 1990, p. 201).

Dicho de otro modo, frente al enfoque tecnológico, los currícula se entienden como procedimientos hipotéticos regidos por unas ideas e intenciones educativas que los

profesores podrían experimentar en clase, [...] no sólo con los procedimientos sino con las ideas que las guían (Elliot, 1983, pp. 108-109, cit. por Contreras, 1990, p. 201), lo que según Contreras (1990), dota al currículum de un doble sentido educativo: educar a estudiantes, pero también educar a docentes.

La complejidad y profundidad del nuevo sentido del currículum, alejada de la linealidad y simplicidad de la otra concepción, implica nuevos modos de proceder en la evaluación, enfrentando la preocupación por la calidad de los productos a la preocupación de la calidad de los procesos y los contextos, ya que la visión heurística del currículum no se detiene, como dice Pérez Gómez (1992), en la radiografía de un modelo de objetivos que define la situación terminal de los procesos de enseñanza aprendizaje; es un proceso impredecible, no puede preverse, por lo que hay que detenerse en la consideración de los procesos. “La enseñanza no es un medio para conseguir unos objetivos fijos, previamente establecidos, sino el espacio donde se realizan los valores que presiden la intencionalidad educativa” (Pérez Gómez, 1992, p. 101). En este mismo sentido, Pérez Gómez (2008) propone una serie de cambios en el diseño y concreción del currículum acordes con la nueva concepción de éste, del aprendizaje y de la enseñanza, así como en la creación de nuevos ambientes de aprendizaje.

De acuerdo con Gimeno (2010), la educación como acción que pretende influir en las personas, provoca en éstas la elaboración de significados de las acciones que se emprenden. Sostiene que: “el sentido para quien educa y el significado construido para quien es educado, pueden estar vinculados entre sí por relaciones causa-efecto, y así pretendemos que sea, pero ambos aspectos pertenecen a órdenes de la realidad distintos. Una cosa es la intención de quienes quieren reproducir o producir logros guiados por unos

fines, realizando determinadas actividades de enseñanza, y otras son los efectos provocados (elaboraciones subjetivas de quienes reciben la influencia) en los receptores que aprenden (Gimeno, 2010, p. 32).

La evaluación, por tanto, deja de ser el medio a través del cual se comprueba con pretendida exactitud la correspondencia entre objetivos propuestos y resultados obtenidos, abandonando la concepción eficientista de los procesos de enseñanza-aprendizaje del currículum y de la propia evaluación. Como expone Gimeno: “los resultados y efectos reales provocados en los alumnos y las alumnas son realidades que pertenecen al ámbito de la subjetividad que no son directamente visibles. Tienen que ser inferidos a través de nuestra observación, pidiendo manifestaciones de los sujetos, provocando respuestas, como son las pruebas de evaluación. Con estas ‘aproximaciones’ queremos llegar al conocimiento de los resultados efectivos, pero tampoco cabe en este caso pensar que los efectos reales del aprendizaje son idénticos a los resultados constatados o evaluados. Podemos dar por supuesta una relación, pero vuelven a ser realidades diferentes. De ahí que la radical imposibilidad de pretender que los objetivos o fines de la educación y de la enseñanza se correspondan con resultados de aprendizaje como si fueran aspectos totalmente simétricos” (Gimeno, 2010, p. 32).

2.4. Una práctica de evaluación desfasada ante un nuevo concepto de currículum

Ya se expuso en un apartado anterior que en muchas prácticas escolares cotidianas, la evaluación sigue manteniendo como principal objetivo comprobar el

aprendizaje del alumnado, en términos de resultados obtenidos, a través de la situación de examen. Incluso a pesar de que el paradigma constructivista enuncie un concepto complejo y abstracto de lo que realmente significa aprender. Decíamos que, aunque cambiaba la concepción sobre aprendizaje, no cambiaban tanto, ni a la par, las prácticas de evaluación, lo cual suponía a nuestro parecer un primer disparate en el ámbito de la evaluación, una falta de sentido. Se desprende algo similar al analizar dos visiones opuestas de conceptualizar el currículum. Una tradicional, mecánica, positivista, eficientista en la que la evaluación se ampara en el paradigma medios-fines, coherente con la misma. Y, otra nueva forma de pensar el currículum, distanciada del binomio objetivos-resultados. Una concepción que dota de riqueza y complejidad al significado del currículum escolar y, por tanto, al significado de la evaluación. Sin embargo, en el plano terrenal, en el del quehacer educativo, la transformación a la hora de evaluar no está nada clara.

A pesar de que se haya aceptado, al menos en el plano de las ideas, lo que Pérez Gómez (1992) y Gimeno (2010) vuelven a recordar al plantear que no existe una relación directa entre lo que se enseña y lo que se aprende, las prácticas pedagógicas relacionadas con la evaluación en los centros escolares siguen reflejando la concepción contraria, la correspondencia directa entre el proceso de enseñar y el de aprender, como si la enseñanza por sí sola implicara aprendizaje.

El modo de proceder para evaluar el aprendizaje del alumnado sigue poniendo el acento en lo que éste debería conseguir y lo que realmente consigue, como si la calidad de lo que se enseña dependiera exclusivamente de los resultados de aprendizaje. No se consigue, o al menos no siempre, trasladar la preocupación hacia la comprensión de las características de los contextos de enseñanza-aprendizaje y a los procesos que en ellos

tienen lugar, puesto que de ello depende la calidad de lo que se enseña y la calidad de lo que se aprende. En este sentido, somos nuevamente “conscientes de la tradición que, acerca de evaluación, se tiene [...] centrada, de forma general en qué sabe mi alumnado, qué ha aprendido -cuando no se centra en qué no ha aprendido-” (Alcaraz, Fernández y Sola, 2012, p. 29).

Es decir, aunque en el discurso la aparición de un nuevo paradigma transforma los significados de aprendizaje y currículum y dota por tanto, a la evaluación de características muy novedosas, en la práctica a veces, seguimos anclados en concepciones antiguas, sin lograr de acuerdo con Alcaraz, Fernández y Sola (2013) que se aleje más de la intención medidora y sancionadora y se acerque a la pretensión de comprender el proceso educativo.

Se recoge a continuación (tabla 2), la falta de coherencia que existe entre el discurso teórico de la evaluación, íntimamente ligado a las concepciones de currículum y, finalmente las prácticas más predominantes de ésta.

	LÓGICA POSITIVISTA	LÓGICA CONSTRUCTIVISTA
CURRÍCULUM	Se definen cuáles deben ser los logros en educación, para lo cual se desarrollan taxonomías como la de Tyler que, definen los objetivos en términos de conducta observables.	Herramienta del profesorado para investigar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el aula.

EVALUACIÓN	Comprobar la consecución de los objetivos para conocer el grado de EFICACIA de los programas y/o la intervención docente.	Comprender lo que acontece en el aula, para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
En teoría		
EVALUACIÓN	Se lleva a cabo a través de herramientas que logren comprobar la correspondencia entre los objetivos propuestos y los objetivos conseguidos, reflejados a través de los resultados del alumnado.	Se lleva a cabo a través de herramientas que pretenden valorar lo que el alumnado “aprende”, como si ello fuese reflejo de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
En la práctica		

Tabla 2. La evaluación en la teoría y en la práctica según modelos distintos de currículum (Elaboración propia)

2.5. La evaluación, las reválidas y la LOMCE

A pesar de lo anteriormente expuesto, es obvio que sigue existiendo casi una obsesión por la evaluación, confundida ésta con la calificación. Suponiendo que las notas reflejan lo aprendido, seguimos poniendo un gran empeño en darle un valor que no tienen. En lugar de reconocerlo y dirigir los esfuerzos a otras tareas más provechosas, educativamente hablando, lo que hacemos es incidir en la búsqueda de nuevas formas de calificación más complejas en incluso permanentes. La mal interpretada evaluación continua de la LOGSE se convirtió en una práctica de *calificación continua* a través de la cual examinábamos al alumnado cada quince días; cumplía con la condición de continua, pero no con la de formativa. Posteriormente con la LOE también se hicieron oídos sordos, incluso en Infantil, donde la ECI/734/2008 del 5 de Marzo enunciaba que la evaluación debía ser global,

continua y formativa. Al tiempo que se obvió en gran parte el artículo 10 del Real Decreto 428/2008 del 29 Julio, de Andalucía, en el que, consecuente con la óptica constructivista del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación se determinaba que el profesorado tendría la obligación de evaluar tanto el aprendizaje del alumnado como *los procesos de enseñanza y su propia práctica docente*.

Que las reformas no son el motor del cambio de las concepciones que el profesorado tiene sobre el sentido y finalidad de su práctica docente en general y sobre la función de la escuela y el papel de la evaluación en particular no es ningún secreto. Sin embargo, resulta triste cuando no alarmante que sea “por decreto” como demos cobijo y sostén a la cara más fea de la escuela: la selectiva, la clasificadora, la excluyente. La LOMCE, entre sus muchas inconsistencias educativas recupera una de las prácticas más añejas de la educación: las reválidas. El artículo 31 de la Ley Orgánica 8/2013 del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, establece que para la obtención del título en Educación Secundaria Obligatoria será necesario haber superado además de las materias cursadas en la etapa, la prueba de evaluación final (con un peso del 30%), la cual “comprobará el logro de los objetivos de la etapa y el grado de adquisición de las competencias” (BOE, 2013, p. 97879), correspondientes a una serie de materias según se hayan cursado. Además, en la etapa de Primaria, al finalizar el tercer curso se contará con evaluaciones individualizadas, “en las que se comprobará el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia lingüística y de la competencia matemática” (BOE, 2013, p. 97872). Por supuesto, no faltará una nueva prueba al finalizar sexto curso de Primaria donde se “comprobará el grado de

adquisición de la competencia en comunicación lingüística, matemática y de las competencias básicas en ciencia y tecnología, así como el logro de los objetivos de la etapa (BOE, 2013, p. 97872).

La nueva ley, lejos de incorporar en sus enunciados los discursos constructivistas sobre la evaluación y la imposibilidad de medir los aprendizajes del alumnado, así como la necesidad vital de analizar y evaluar los contextos y los procesos a través de los cuales tienen lugar la enseñanza y el aprendizaje, centra toda su atención en aumentar el número de pruebas a las que el alumnado ha de enfrentarse en su trayectoria escolar, situándolas cada vez a edades más tempranas. La LOMCE resalta como una de sus principales novedades la apuesta por evaluaciones externas y se basa en la “objetividad” que presupone a éstas para argumentar la necesidad de la reforma; como si “evaluar las competencias” del alumnado estuviese siendo una medida de detección y/o mejora de la calidad del sistema educativo y, sin cuestionar tal y como exponen Alcaraz et al. (2013) si realmente PISA mide lo que dice medir.

En definitiva, nos encontramos con que frente a la concepción formativa, comprensiva, global, compleja y holística del aprendizaje, el currículum y la evaluación ofrecidas anteriormente, la LOMCE no sólo la simplifica, tecnifica y estandariza sino que alardea de ella en su preámbulo, presumiendo de ser medidas que tratan “de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades” (BOE, 2013, p. 97858), sin preocuparle lo más mínimo que haya muchas posibilidades de estar siendo arbitrarios, de andar cometiendo errores y de estar determinando el futuro de las personas. La evaluación es vapuleada, transformada en mera calificación obsesionada por los

resultados de las pruebas, como si estos estuvieran mostrando con exactitud las carencias del alumnado y no las miserias del Sistema.

2.6. Algunas consideraciones finales

- En el ámbito educativo nos encontramos ante un paradigma (el constructivismo) cuyos principios psicológicos sobre el aprendizaje del ser humano han revolucionado, o al menos han debido hacerlo, los principios pedagógicos del quehacer educativo. El modo en que enseñamos y aprendemos debería verse inevitablemente alterado por las nuevas concepciones que nos abren horizontes hacia aulas más democráticas y participativas. Entendemos que al contraponer dos concepciones opuestas sobre aprendizaje (conductismo y constructivismo), se pueden apreciar diferencias importantes en lo que respecta al concepto de evaluación. Se produce un alejamiento teórico de la conceptualización de la evaluación como medida y aparece un nuevo paradigma con la pretensión de superar las limitaciones del anterior en el ámbito de la evaluación, ya que la visión constructivista del currículum reconoce que “los tests estandarizados de rendimiento no proporcionan toda la información que se precisa para comprender lo que el profesorado enseña y el alumnado aprende” (Pérez Gómez, 1989, p. 428). Se apuesta entonces por una evaluación comprensiva, preocupada por la calidad de los procesos que tienen lugar en el aula. Sin embargo, dicha apuesta representa mayor fuerza en la teoría que en la práctica. Es decir, aunque el concepto de evaluación se transforme en los discursos teóricos, en la práctica sigue respondiendo a aquel otro modelo más tradicional, mecánico y reproductivo, propio del conductismo. O lo que es lo mismo, en el día a día, muchas de las formas de hacer la evaluación continúan siendo rancias, viejas

e incoherentes con la nueva forma de definir el currículum y el aprendizaje. Estudios internacionales como el último informe Talis publicado por MECD (2014) exponen que, el porcentaje de docentes en los países de la OCDE de acuerdo con el uso de prácticas constructivistas de enseñanza-aprendizaje, es superior al 74%, ascendiendo la cifra a un 87% en España, dato que contrasta con el hecho de que, según este mismo informe, el porcentaje de profesorado que declara utilizar con frecuencia exámenes estandarizados como método de evaluación del alumnado es de 66% para la OCDE y 76% para España. Lo cual nos reafirma de nuevo que, no siempre las concepciones pedagógicas sobre elementos tan claves del proceso de enseñanza-aprendizaje como el currículum y el aprendizaje, repercuten directamente en las prácticas de evaluación que tienen lugar en los distintos escenarios educativos.

- Encontramos, en la actualidad, una concepción que enfrenta la vieja pedagogía por objetivos (propia de la visión más técnica y mecánica de la educación) a una concepción más práctica, holística y crítica del currículum, encabezada por autores como Stenhouse, Elliot, Eisner, Schön, Gimeno, Pérez Gómez, Contreras, etc., que cuestionan dicha visión simplista, añadiendo riqueza, profundidad y complejidad a los procesos que tienen lugar en el aula; entre ellos al proceso de la evaluación. Dada la relación que ésta guarda con la naturaleza del aprendizaje y la del currículum, el concepto de evaluación debería verse inevitablemente afectado por tales conquistas psicológicas, tanto a nivel teórico como a nivel práctico. En el primero han sido bastantes las voces que han intentado mostrar la cara más amable de la evaluación, tratándola de diferenciar de la calificación. Una de ellas, la de Álvarez Méndez (2001), que hace hincapié en dotar de sentido educativo a la evaluación, atribuyéndole características como ser democrática,

estar al servicio de quien aprende y quien enseña, incluir la negociación, ser transparente, estar integrada en el currículum y no ser un apéndice de la enseñanza. Además de deber abandonar la intención sancionadora para incorporar la formativa, motivadora y orientadora.

- Cabe resaltar que coincidimos con otros autores en considerar a la evaluación la “piedra de toque” del currículum e insistimos en la falta de concordancia entre las ideas y las prácticas pedagógicas. Así, lo expone Moreno: “los logros que la humanidad ha conseguido en el ámbito educativo, sobre todo en el último siglo, lo cierto es que la evaluación es uno de los componentes que muestra una mayor resistencia al cambio y la innovación. Algunos autores consideran a la evaluación como la piedra de toque del currículum escolar, lo que significa que “si cambiamos todos los demás componentes pero dejamos intacto el sistema de evaluación, no debemos esperar cambios en el aula porque nada nuevo ocurrirá. Es así de simple y de complejo el asunto (Moreno, 2014, p.4). A su vez, Álvarez Méndez considera que “el proceso de hacer una evaluación viene a ser una función de la percepción teórica que inspira el currículum y que guía todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje y, dentro de éste, de la evaluación. Un enfoque teórico, que parte de la interpretación del currículum como planificación detallada de los objetivos, percibirá la evaluación como una actividad que lleve a determinar si los objetivos han sido alcanzados [...] Diferente debe ser la lectura del proceso si la interpretación del currículum se hace desde la racionalidad práctica, próxima a una visión constructivista. Si la concepción de aprendizaje es distinta, la evaluación debe ser distinta y diferenciada [...] La paradoja es que en las prácticas al uso, no se ven tan claras las diferencias entre la nociones teóricas y las consecuencias prácticas y, por eso

mismo, seguimos anclados en formas de evaluación muy desligadas de los marcos conceptuales que las explican (Álvarez Méndez, 2010, pp. 362-363).

- En definitiva, mientras la evaluación siga entendiéndose como valoración o apreciación, la preocupación se centrará en medir, “evaluar” los productos elaborados por el alumnado; lo cual (si entendemos por aprendizaje lo que la epistemología constructivista y la psicología cognitiva defienden) no son más que conjeturas sobre éste. Conjeturas hechas a partir de intuiciones sobre el aprendizaje que no garantizan una valoración real del estado en que han quedado las estructuras cognitivas, por lo que el margen de arbitrariedad es elevadísimo. Se hace necesario, por tanto, un proceso de reflexión y cuestionamiento por parte del profesorado sobre el sentido de aprender, la función de la escuela y el papel que la evaluación juega en ella. Puede ser interesante iniciar procesos de I-A que nos acerquen a comprender cómo vive el alumnado los momentos de “evaluación”, analizar qué tipo de información obtenemos con las pruebas que utilizamos, así como las consecuencias que se derivan de los resultados académicos que otorgamos al alumnado. Cuestionar que el conocimiento es algo más que una mercancía de cambio y probar nuevas formas de evaluar centradas en la comprensión de lo que ocurre en “mi” aula, alimentando la participación de “mi” alumnado para tratar de emprender procesos de mejora, puede ser un buen punto de partida.
- Dicho cuestionamiento se hace cada vez más urgente ya que, aunque es cierto que las reformas nunca fueron las causantes de los cambios sustanciales que tiene lugar en las prácticas educativas y que, los grandes cambios enunciados en las leyes y decretos no suelen calar en las realidades de las aulas, resulta inadmisibles que en la época en la que nos encontramos existan reformas educativas que nos trasladen más hacia el pasado

que hacia el futuro. En ese sentido, la LOMCE añade dificultad a la carrera de obstáculos que, en muchos casos, supone el recorrido por el Sistema Educativo y, reafirma más que nunca aquella imagen de la escuela fábrica de Frato, donde como enuncia Bolívar (2005): “la escuela democrática moderna actual abierta a todos en el acceso continúa funcionando con la lógica meritocrática y competitiva: clasifica y jerarquiza a los alumnos. Legítimas desigualdades por hacerlas parecer como el resultado del esfuerzo y el talento, haciendo responsable a cada uno de su situación, o sea de las desigualdades” (cit. por: Sverdlick, 2012, p. 154). Los tiempos de crisis son momentos propicios para cuestionar.

3. Bibliografía

Alcaraz Salarirche, N., Fernández Navas, M., & Sola Fernández, M. (2012). La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 26-39. Recuperado el [01] de [07] de [2014] de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art2_hm.html

Alcaraz Salarirche, N., Caparrós Vida, R., Soto Gómez, E., Beltrán Duarte, R., Rodríguez Sánchez, A., & Sánchez, García, S. (2013). ¿Evalúa PISA la competencia lectora? *Revista de Educación*, 360, 577-599. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-130. Recuperado el [21] de [09] de [2014] de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2013/re360/re360_26

Álvarez Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

- Álvarez Méndez, J. (2010). El currículum como marco de referencia para la evaluación educativa. En Gimeno Sacristán, J. (Ed.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 355-371). Madrid: Morata.
- Bolívar (2005). "Equidad educativa y teorías de la justicia". *REICE Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio escolar*, (3)2, 42-69.
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Consejería de Educación (2008). *Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, nº 164.*
- Delval, J. (1997). Hoy todos son constructivistas. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 78-84.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- Elliot, J. (1983). A currículum for the study of human affairs: The contribution of Lawrence Stenhouse. *Journal of Curriculum Studies*, 15(2), 105-123.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9(1), 11-43. Recuperado el [01] de [07] de [2014] de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Gagné, R. M. (1967). Curriculum research and the promotion of learning. En Stake, R. (Ed.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp-19-38). Chicago: Rand McNally.

- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En Gimeno Sacristán, J. (Ed.), *Saberes e incertidumbres del currículum* (pp. 19-44). Madrid: Morata.
- Glaser, R. (1991). The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice. *Learning and Instruction*, 1(2), 129-144.
- Mayer, R. E. (1992). Cognition and instruction: Their historic meeting withing Educational Psychology. *Journal of Education Psychology*, 4, 405-412.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2008). *Orden ECI/734/2008 del 5 de marzo, de evaluación de Educación Infantil*. Boletín oficial del Estado. Número: 68, disposición nº 5267, pp: 16431-16435.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2013). *Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado, nº 295, pp: 97858 a 97921.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2014). *Informe español Talis 2013: Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: INEE.
- Trianes Torres, M. V., & Ríos Carrasco, M. (1998). Modelos cognitivos de aprendizaje escolar. En Trianes Torres, M. V., & Gallardo Cruz, J. A. (Ed.). *Psicología de la educación y del desarrollo* (pp. 375-400). Madrid: Ed. Pirámides.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Alcaraz Salarirche, N. (2014). Un viejo trío de conceptos: aprendizaje, currículum y evaluación. *Aula de Encuentro* nº 16, vol. 2. pp. 55-86.

Noelia Alcaraz Salarirche es
Profesora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar
de la Universidad de Cádiz
Correo- e: noelia.alcaraz@uca.es

Enviado: 5 de agosto de 2014

Aceptado: 24 de octubre de 2014

ⁱ El contenido de este artículo forma parte del trabajo realizado para la tesis doctoral de la autora, como estudiante de Doctorado en la Universidad de Málaga.

ⁱⁱ Se aclara que cuando la autora se refiere a la evaluación dominante en las prácticas pedagógicas centrada en los resultados, lo hace consciente de que realmente no se trata de evaluación sino de calificación.