

La evaluación en el área de Lengua y Literatura en tiempos de Reforma

Juan Manuel Álvarez Méndez
Universidad Complutense de Madrid(*)



RESUMEN

Se aborda la evaluación del área de Lengua y Literatura, en secundaria, desde la perspectiva de la necesidad de integrar cualquier práctica de evaluación como parte del mismo proceso de enseñar y de aprender así como de ser capaz de producir reflexión e investigación sobre las prácticas profesionales en clase.

Se apuesta porque los criterios e indicadores para la evaluación que utilizemos, sean aquellos elementos y aspectos más innovadores de la actual propuesta de enseñanza secundaria para el área.

*Procurad, sobre todo,
que no se os muera la lengua viva,
que es el gran peligro de las aulas.*
Machado, Antonio. Juan de Mairena.
Madrid, Espasa-Calpe, 1973. XLII, 197.

Introducción

La evaluación del rendimiento académico de alumnos y de alumnas suele constituir un capítulo, diría que aparte, de punto y a parte para ser más precisos si nos referimos al proceso de enseñar y de aprender Lengua y Literatura, como colofón de un recorrido que viene marcado por distintos episodios que caracterizan las relaciones instructivas dentro del aula.

Llama poderosamente la atención de quien se acerca analíticamente a esta área de conocimiento el poco interés específico que tradicionalmente despiertan entre los

especialistas en Didáctica de la Lengua y la Literatura los asuntos de que trata y que se relacionan con la evaluación de los procesos que se producen. Tal vez este mismo hecho pueda servir como pretexto, si no justificación, que me libera de aducir otras razones de índole más oportunista para quedarme en la simple y llana necesidad de abordar la evaluación aplicada a la enseñanza y al aprendizaje de la Lengua y de la Literatura. Y lo haré, debo advertir, desde las perspectivas que hoy brindan concepciones curriculares más próximas a las prácticas docentes.

Al enfatizar la separación que se da normalmente entre la evaluación y los demás elementos que componen lo que ahora conocemos como desarrollo del currículum quiero llamar la atención sobre esta interpretación que separa artificialmente lo que separado carece de interés y de toda intencionalidad formativa que debe presi-

(*) Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad Complutense
C/ Valdevarres, 23, 5º D
28039 MADRID

dir cualquier acción evaluadora concreta emprendida en los niveles educativos no universitarios.

Al mismo tiempo, quiero llamar la atención también sobre la necesidad de integrar cualquier práctica de evaluación como parte del mismo proceso de enseñar y de aprender, porque ella misma debe de ser en sí actividad de formación intelectual y de aprendizaje, actividad evaluadora que debe de estar prioritariamente al servicio de la práctica para hacerla más reflexiva y para hacer de ella un quehacer en permanente estado de perfeccionamiento. Y al plantearlo así, quiero partir, por lejano que parezca a los intereses de salida que anuncio, de una reflexión que invita a profesores y a profesoras a implicarse en la *reflexión e investigación* sobre sus prácticas *profesionales en clase*, lo que permite acortar, si no superar, las barreras tan pronunciadas entre los teóricos y los prácticos. En la propuesta, y teniendo presentes las limitaciones que imponen las condiciones sociolaborales en las que desempeñan su trabajo, va el reconocimiento explícito de la capacidad de los profesores y de las profesoras para hacer frente a esta tarea, que tiene en el *conocimiento tácito* de su quehacer docente diario la base sobre la que articular estos argumentos.

De lo que se trata en esta propuesta es que los profesores y profesoras recuperen el control sobre su quehacer, enriqueciendo su propia enseñanza y aprendiendo *de y en* su ejercicio.

Esto nos lleva directamente de la mano a considerar pausadamente los conceptos de *práctica profesional* y de *desarrollo profesional*, visión que invita a una ruptura con una costumbre muy asentada -por cómoda, tal vez; pero también porque no se han dado las condiciones políticas y culturales, tampoco las estrictamente pedagógicas- en las que la enseñanza se ha venido limitando exageradamente a la tarea trans-

misiva y el profesor a narrador/transmisor de ciencia y de cultura que le han venido dadas, más por la vía de los libros de texto que por la puesta en práctica de conocimientos específicos de especialización universitaria, lo que acentúa una tendencia que difumina los contornos de lo que es o debe ser reconocido como la *profesión docente*, que tiene en el ejercicio de la *acción crítica* bien informada la base fundamentada de la intervención educativa.

Esta es la tesis que quiero presentar y defender como ejercicio de argumentación en el que se apoyan las ideas que voy a desarrollar.

Como punto de referencia, los textos que crean la actual Reforma y los documentos que la desarrollan nos ofrecen un marco conceptual adecuado en el que fundamentar este enfoque, textos que considero de primera mano en la medida en que encauzan formalmente las intenciones de renovación que los mismos textos nos presentan, a la vez que obligan en su concreción a un proceder determinado de marcado carácter administrativo para la actuación en el aula. Pero mi intención, lo confieso, es ir más allá de la literalidad de los mismos textos para trascender tanta inmediatez que puede ahogar tanta intención proclamada de flexibilidad y de apertura y de tanta atención a cuanta diversidad (cultural, social, personal, curricular) se nos ofrece y se promete para hacer de cada aula un lugar de encuentro y de trabajo.

En cuanto expresión, los textos ofrecen un caudal rico y sugerente en el que fundamentar legalmente prácticas de evaluación -también de enseñanza y de aprendizaje- innovadoras y comprometidas con el cambio, con argumentos razonables que invitan a hacer de la enseñanza y del aprendizaje prácticas emancipadoras en cuanto suponen el ejercicio *responsable y autónomo* de la profesión docente. Se trata además, mediante el análisis crítico y la reflexión, de

hacerlos creíbles ensayando en la práctica de cada día las ideas que provocan.

Tampoco quiero renunciar a hablar desde una perspectiva que puede entenderse como *utópica*. Reflexión utópica que pretende generar un cambio reflexivo y comprometido, consciente de las dificultades que hay que vencer, identificando primero las resistencias que hay que superar y reconociendo las fuerzas propias con las que cada uno cuenta para hacer frente a los asuntos que se dan en el medio de trabajo. Entiéndase esta precaución como medida cautelar contra contagios irreflexivos del entusiasmo que en muchos casos suscita el poder sugerente de las palabras. Reflexión utópica, insisto, pero nunca como un “no lugar” instalado en la irrealidad, sino como una *honesta utopía* que pretende alentar a la búsqueda de caminos alternativos al actual sistema de evaluación que tantas insatisfacciones produce (a los profesores, a los alumnos, a los padres), resultado de las múltiples disfunciones que desempeña. Como está siendo ejercida la evaluación, no tanto como está expresada en los textos legaliformes que la conciben, sólo sirve a los intereses más alejados de cuantos están comprometidos en el día a día con el trabajo de aula. Y son precisamente estos sujetos los que más empeño deben tener en no mantener una situación que se va volviendo inaguantable, cuando no contraproducente, por más que apunte cada vez más el ejercicio del poder y de la reproducción social, con una fuerte tendencia conservadora a mantener el *statu quo*.

Permítaseme en estos prolegómenos, que ya se alargan en exceso, un aviso para incautos que prevenga contra expectativas desmesuradas que pueda despertar el tema que anuncio: hablar de evaluación en el área de Lengua y Literatura no deja de

ser tarea pretenciosa si no media en la enunciación de propósitos que persigue el discurso la necesaria prudencia que advierte sobre la variada complejidad que abarca la misma área. En este sentido, no es asunto de retórica baladí plantearse la cuestión siguiente: *de qué evaluación hablamos cuando hablamos de evaluación en el área de Lengua y Literatura*.

Parece evidente que evaluar el aprendizaje de la Lengua fundamentalmente como medio de comunicación o de representación; o evaluar las habilidades elementales de la misma, a saber, hablar, leer, escribir y expresarse y “comprender discursos orales y escritos, interpretándolos con una actitud crítica”; o evaluar el “hábito lector desde el disfrute de la lectura y la escritura”; o evaluar el “desarrollo del espíritu crítico” del alumno; o evaluar la “aplicación de sus destrezas analíticas e interpretativas y sus manifestaciones de actitudes de gusto y juicio propio de afición a los textos, que les permitan (a los alumnos) el disfrute de la Literatura”¹, intenciones todas ellas que expresan objetivos prioritarios de la enseñanza de la Lengua en la Educación Secundaria, conlleva, necesariamente debe obligar por tanto, a prácticas distintas de las que conocemos hasta ahora. En éstas, el *control*, que encuentra en la *medida* (calificación) su expresión inmediata, el mero ejercicio de control que, no debemos confundir con la *evaluación*, ha opacado usualmente, cuando no desplazado, objetivos que desde intereses *formativos* justifican la propia evaluación.

Insisto en destacar los intereses formativos sobre cualesquiera otros pues tal es el enfoque que caracteriza la actual concepción de la Educación Secundaria.

Tal vez el énfasis puesto en este ejercicio de autoridad que es el control dé razón

1. BOJA nº 115. Sevilla, 26 de julio de 1994. Anexos I y II, referidos al Bachillerato.

en parte de por qué la enseñanza de la Lengua y de la Literatura se ha basado esencialmente en contenidos gramaticales o de análisis literario destacando los aspectos formales, perspectivas desde las que es más fácil ejercer un control cuyo máximo exponente es el omnipresente e invariable "examen tradicional", artilugio que ha dado pie a una elemental confusión del proceso de la evaluación con el instrumento.

Para dejarlo claro en los preliminares, advierto en consecuencia que hablo desde concepciones muy globales, consciente de los distintos vericuetos y encrucijadas en que deviene en la práctica docente cotidiana la enseñanza y el aprendizaje de un área tan vasta a la vez que tan compleja y variada. Sólo desde estas perspectivas globalizadoras mi propio discurso responde a la necesidad de quedarme más en la explicitación del espíritu que debe iluminar o guiar prácticas concretas de evaluación que limitarme a ejemplificaciones de asuntos metodológicos concretos aplicados a cada una de las subáreas o ámbitos de aplicación que exigen prácticas evaluadoras específicas en el área de Lengua y Literatura.

Evaluación y currículum: la necesaria relación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje

Tradicionalmente la evaluación ha venido constituyendo un capítulo *aparte* en el desarrollo de las normales actividades de aula, exigiendo para su desempeño un corte en la dinámica consuetudinaria del quehacer del profesor y de los alumnos en el aula. Suele estar planificada la evaluación "al final", como un apéndice, bien sea de una lección, de un trimestre o de un fin de curso. Al principio de mi exposición aludía a esta circunstancia diciendo que la evaluación constituía capítulo de punto y aparte entre las preocupaciones habituales

de los profesores y de las profesoras de Lengua y Literatura.

Lo que resulta más grave desde mi punto de vista, sin embargo, es la ruptura epistemológica entre las concepciones y principios que definen globalmente el currículum en el que la evaluación adquiere sentido y la forma habitual en la que la evaluación se practica. Se confunde el proceso de la evaluación con los instrumentos de que se sirve. Se habla así de técnicas atemporales y ajenas a los contextos concretos en las que se aplican y desligadas de las formas en que se entiende en cada caso la enseñanza y el aprendizaje, técnicas sin ligazón alguna con los principios que le deberían de dar sentido educativo pero que también deberían obligar a prácticas de evaluación distintas.

La razón que explicaría tanto desatino debemos encontrarla en concepciones técnicas de la educación, que tanto separan la reflexión de la acción, y que reducen la evaluación a una mera cuestión técnica, ignorando que prioritariamente la evaluación es un asunto que debe ser guiado por principios éticos de actuación puesto que implica la valoración de sujetos concretos, no sólo un supuesto rendimiento académico atemporal y neutro, reducido a categoría aséptica e imparcial descontextualizada, libre de intereses y de valores y de interpretaciones diversas y dispersas, y sobre todo, desligada de los usos que de ella se hacen, más allá y fuera del control de los agentes que participan en la inmediatez del contexto escolar.

Importa asimismo mantener la coherencia entre las formas en las que se concibe y se expresa la evaluación y las formas en las que se practica. La presencia del "examen tradicional" como instrumento inamovible y exclusivo, por encima o al margen de concepciones curriculares distintas desempeñando funciones básicamente sancionadoras o selectivas, se explica porque

se mantiene ajeno al debate intelectual sobre las mismas y termina siendo una técnica más, que se presta muy bien para desempeñar funciones de selección y de control. Lo mismo se podría decir sobre otros medios o formas de evaluar.

Un ejemplo, una reflexión para concretar estas ideas: si los principios conceptuales y explicativos del currículum de la Reforma del 90 son distintos a los de la Reforma del 70, necesariamente deben de llevar a prácticas de enseñanza y de aprendizaje, también de evaluación, distintas. De otro modo, se utilizan palabras nuevas para ocultar los viejos andamios de un sistema caduco que se resiste a cualquier cambio, aunque se presta bien para operaciones de maquillaje.

La calificación como metáfora equivoca de la evaluación

La evaluación representa siempre un trámite de obligado cumplimiento y de amenaza siempre pendiente para el alumno, debido tanto a los requisitos administrativos como a la necesidad asumida de que después de un tiempo dedicado a la enseñanza, y su correspondiente supuesto de aprendizaje, se impone con una lógica académica que admite en muy pocos casos la duda, la correspondiente evaluación, que persigue, en este punto del desarrollo del curso, una calificación.

De aquí surge una perversa y tergiversadora identificación entre *evaluación* y *calificación*, de la que la evaluación sale malparada y empobrecida. Esta identifica-

ción se hace más evidente cuando los documentos que concretan normativas específicas hablan de los informes administrativos de la evaluación², haciendo de aquella una actividad burocrático-administrativa, alejada de cualquier intencionalidad de orientación, de ayuda o de formación para el propio aprendiz y más dada para la exhibición (o justificación) ante los otros del rendimiento académico acumulado.

Se aleja así la evaluación de cualquier posibilidad de convertirla en recurso de reflexión y de investigación que asegure, por una parte, el éxito escolar de cuantos participan en el proceso educativo, y por otra parte, que facilite el cambio educativo y el desarrollo profesional docente.

Difícilmente la evaluación tal como se practica habitualmente pueda constituirse, en esta coincidencia, en elemento clave para orientar las decisiones curriculares o definir los problemas educativos o acometer actuaciones concretas o emprender procesos de investigación didáctica o generar dinámicas de formación permanente del profesorado o regular el proceso de adaptación y contextualización del currículum en cada comunidad educativa, según queda recogido en los *Aspectos generales de la ESO*³

Difícilmente también pueda convertirse la evaluación, identificada por la vía de la simplificación administrativa con la calificación, en proceso cualitativo y explicativo, que ofrezca datos e interpretaciones significativas que permitan entender y valorar los procesos seguidos por todos los participantes⁴.

2. Un buen ejemplo de la confusión conceptual a la que apunto puede verse en el Decreto 126/1994, de 7 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía, en el que se puede advertir el uso equívoco de los dos términos como equivalentes. En el art. 28.2 se habla de 'calificación positiva' y en el art. 28.3 de 'evaluación negativa'. En el art. 28.4 se identifican/confunden: evaluación y calificación. Esta misma identificación no se produce en la exposición conceptual sobre la evaluación.

3. BOJA nº 56. Sevilla, 20 de junio de 1992.

4. BOJA nº 115. Sevilla, 20 de julio de 1994. Anexo I. Aspectos generales del Bachillerato.

La razón, en todos los casos, reside en que la calificación supone respecto a la evaluación la "conveniencia" burocrática de hacer administrable el rendimiento de los alumnos sobre baremos artificialmente fabricados, calificación que no aporta ningún tipo de información válida -ni por el momento en el que se practica ni por la intención que persigue- para la comprensión y la explicación de los procesos en los que están inmersos los sujetos que aprenden. Tampoco sirve para mejorarlos.

Se impone, en esta situación, estar permanentemente atentos para no identificar la evaluación con la calificación en la práctica. De lo contrario, corremos el riesgo de pasar de la confusión semántica que suele acompañar a los dos términos a prácticas de evaluación que no son más que formas elementales de control de valor administrativo.

Más que servirse de distintos recursos o técnicas, la diferencia esencial que se da entre la evaluación y la calificación reside en los usos que se hace de la información que aportan. En el caso de la evaluación, siempre será una información que revierte en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, haciendo de ellas actividades de reflexión y de investigación. En el caso de la calificación, si es que se acepta que aporta alguna información por medio de las notas -particularmente, creo que no-, ésta llega siempre tarde para incidir en la acción didáctica. La evaluación es necesariamente procesual, la calificación es concluyente y sólo indica lo que artificialmente significa en el entorno escolar según escalas académicas de tasación, sobre referentes muy borrosos. La evaluación trata de comprender y de reflexionar a partir de la información que obtiene; la calificación, trata de reducir a una

expresión convencional cuantificable los resultados de un proceso. La evaluación pretende contribuir directamente a la comprensión y mejora de la calidad de los procesos de enseñar y de aprender. La calificación sanciona los resultados que aquellos procesos producen. La evaluación es trama, la calificación es desenlace. La evaluación es trayecto, la calificación es llegada.

Entendida como interés por conocer el valor formativo de la acción didáctica, la evaluación viene a ser una actividad humana natural; la calificación, por el contrario, viene a ser en cualquier caso, una actividad fabricada e incluso forzada, que trata de atrapar artificialmente en una calificación lo que esencialmente es una cualidad.

La evaluación como desarrollo profesional

La evaluación debe constituirse y ejercerse como un recurso fundamental que aporta la información adecuada y pertinente, significativa también si así fue entendido y facilitado el aprendizaje, que garantiza en todo momento -de ahí su carácter *continuo*- que el alumno está *progresando adecuadamente* de un modo constante, aunque siempre pueda o necesite mejorar. Como atinadamente se advierte en el *Anexo al Real Decreto que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*⁵,

la información que suministra la evaluación debe servir como punto de referencia para la actuación pedagógica. Por ello, la evaluación es un proceso que debe llevarse a cabo de forma continua y personalizada, en la medida en que se refiere al alumno en su desarrollo peculiar,

5. Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

aportándole información sobre lo que realmente ha progresado respecto de sus posibilidades, sin comparaciones con supuestas normas estándar de rendimiento.

La disposición para la acción que de aquí se deriva va de la información recogida a la actuación didáctica, sin pausa, sin pérdida de tiempo. La actuación didáctica debe estar orientada por la información recogida, y ésta debe tener como fuente de primera mano las actuaciones en el aula; pero ambas deben entenderse dentro de un mismo proceso dialéctico de superación, nunca de constatación de ignorancias definitivas e irreversibles, en el que las partes directamente implicadas, profesores y alumnos, aprenden. Convertida en instrumento de aprendizaje, la evaluación desempeña funciones esencialmente formativas, asegurando el éxito para todos los sujetos implicados en el mismo proceso.

Si la información que se obtiene sobre el rendimiento académico del alumno a través de cualquier medio (exámenes, corrección de trabajos, entrevistas, observaciones...) no se utiliza para reforzar y estimular el aprendizaje y los nuevos aprendizajes que vendrán o no sirve para que el alumno comprenda sus propios fallos o lagunas con el fin de superarlos o no sirve para que el profesor o la profesora mejoren sus prácticas, se nos impone reflexionar e investigar, desde la *ética de la responsabilidad* que justifica nuestra profesión, los usos que hacemos de aquella información, y también se nos impone reflexionar e investigar *a quién beneficia y a quién va destinada* prioritariamente. Si no existe este nivel de concienciación, es muy probable que las decisiones que derivan de nuestra acción sirvan a intereses ajenos a nuestro propio interés, ajenos a los inte-

reses de los alumnos y de las alumnas que quieren o tienen que aprender *con nosotros*, pero ajenos también a nuestro control y a las consecuencias que nuestras acciones provocan.

Ligada e integrada dentro de un currículum global, la evaluación debe de ser coherente y ser ejercitada según los criterios que orientan y guían los demás elementos del currículum. En este sentido es necesario que sea coherente con la concepción curricular en la que cada elemento integrante adquiere sentido y unidad.

Los criterios propuestos en las *orientaciones metodológicas* pueden servir de ejemplificación parcial de esta integración curricular. En ellos, y referidas al Bachillerato, se reconoce que "el diálogo, el debate y la confrontación de ideas e hipótesis, deberían constituir, en cada caso, los ejes de cualquier planteamiento metodológico que se realice en cada una de las materias, caracterizando un modo de entender los procesos de enseñanza en consonancia con la mejor forma en que un individuo es capaz de aprender y asimilar nuevos conocimientos e informaciones", orientación que favorecerá el aprendizaje significativo.

Con la misma intención, la *metodología* "ha de tener también como referencia general la creación de un ambiente o entorno escolar capaz de facilitar esta orientación comunicativa e investigativa de la educación en esta etapa educativa", "que sea capaz de estimular y regular las interacciones verbales en la actividad del aula, facilitar el trabajo individual o alentar la investigación en grupo"⁶.

Son muchas las referencias textuales que podemos tomar para ilustrar orientaciones válidas de la evaluación, manteniendo la cohesión y la coherencia del cu-

6. BOJA nº 115, Sevilla, 26 de julio de 1994. (Subr. por mí).

riculum, por más que el alcance de las mismas nace de una lectura crítica de los mismos textos, no tanto de su literalidad, que es engañosa, más por lo que calla que por lo que dice. Dice mucho y bien sobre la evaluación, dice poco y oculta mucho sobre la calificación y las notas y más aún sobre las funciones encubiertas que desempeña la evaluación dentro de un sistema meritocrático.

Necesitamos ir más allá de su enunciación, o para decirlo más ajustadamente, necesitamos hacer realidad tanta palabra generadora de cambio, aunque cabe sospechar que no sea esa la voluntad de quien desde el Poder la pone en nuestras manos para hacer de ella un instrumento de cambio.

Sugerencias para la elaboración de criterios de evaluación derivados de la concepción curricular de la Educación Secundaria, con especial atención al área de Lengua y Literatura

Selecciono algunas expresiones o frases de los textos legaliformes que desarrollan la Reforma⁷ y que si se acepta la necesaria relación entre los distintos elementos estructurales que componen el curriculum para mantener la cohesión del mismo, los mismos elementos estructurales deben incidir en la dirección que debe caracterizar las prácticas concretas de evaluación de los alumnos.

De este modo, debe entenderse que si el trabajo cooperativo entre iguales que se

propone como forma de trabajo entre alumnos y alumnas, y la confrontación de puntos de vista favorecen el aprendizaje, este mismo principio debe mantenerse en el momento en el que el profesor o la profesora van a evaluar aquel aprendizaje. Si se apuesta por la apropiación por parte de alumnos y alumnas de los procedimientos habituales de regulación de la propia actividad de aprendizaje, de tal manera que puedan progresar, con creciente autonomía en la adquisición de nuevas competencias y conocimientos, y el aula se transforma en un espacio en el que se ofrezcan las condiciones y las pautas para realizar el tiempo de tareas propuestas, en el que se favorezca la interacción entre compañeros y se regule la actividad mediante la negociación y superación de aquellos conflictos que ayuden a propiciar el cambio y la reestructuración cognitiva, estos planteamientos contemplados en el discurso de los documentos que van desarrollando la Reforma en Andalucía van trazando las líneas que se pueden seguir para un tipo de evaluación realmente innovadora.

Igualmente si el aprendizaje se entiende como proceso social y personal que cada individuo construye al relacionarse, activamente, con las personas y la cultura en la que vive y la educación se entiende como un proceso de comunicación y si las alumnas y los alumnos deben ser los protagonistas de sus aprendizajes y punto de referencia para la toma de decisiones en cuanto a la acción metodológica, que debe llevar a facilitar la autorregulación y el "aprender a aprender", es decir, al ejercicio de una creciente autonomía, éstos mis-

7. Para evitar una lectura engorrosa, cargada de citas, indico en un sentido global que las expresiones que siguen están sacadas prioritariamente de: Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA nº 56, Sevilla 20 de junio de 1992). Decreto 126/1994, de 7 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía (BOJA nº 115, Sevilla, 26 de junio de 1994).

mos principios van pergeñando formas alternativas de evaluación. Porque la evaluación también debe ser proceso social y personal, de relaciones comunicativas, en las que ellos y ellas tengan un protagonismo reconocido. La *autoevaluación* y la *co-evaluación*, reconocidas ambas formas válidas para la evaluación escolar, adquieren pleno sentido desde este contexto,⁸ como lo adquieren la *negociación*, la *cooperación*, la *interacción* entre iguales y la *autonomía*.

En el área de Lengua y Literatura, de acuerdo con la concepción funcional de la lengua, si la enseñanza ha de entenderse básicamente como un *proceso de comunicación* donde el "*discurso*", el *diálogo* y la *interacción comunicativa*, sean los ejes de la actuación educativa en esta Área para conseguir que los alumnos y alumnas progresen en el dominio personal de la comunicación oral y escrita, sin lugar a dudas que estos mismos valores deben orientar prácticas de evaluación concretas donde los alumnos puedan comunicarse interactivamente, siendo el diálogo un recurso pertinente para comprobar el nivel de desarrollo de las capacidades de comunicación y de comprensión. Sólo así podrán los profesores y las profesoras favorecer el desarrollo de estrategias que permitan interpretar, relacionar y valorar la información y los mensajes que se reciben en la vida cotidiana, en un inicio del pensamiento crítico. Pero también los alumnos y las alumnas tendrán que escribir y leer de un modo placentero, como vía para el desarrollo de la imaginación y la capacidad

de fabulación necesarias para que los individuos conozcan su entorno, lo valoren, lo recreen y lo enriquezcan. Sólo así los profesores y las profesoras podrán comprobar el dominio de estas habilidades.

Se trata de crear un ambiente de trabajo respetuoso y acogedor en el que se den las condiciones necesarias para un trabajo intelectual eficaz. Se trata igualmente de convertir el aula en un centro de convivencia donde los alumnos sientan la necesidad de usar la lengua en situaciones en las que tengan algo que decir y en las que esto sea tenido en cuenta. Ha de ser un lugar en el que el alumno participe, coopere y confronte sus conocimientos con los de otros compañeros. Desde esa perspectiva, en las actividades de grupo es necesario propiciar el intercambio fluido de papeles entre alumnos y alumnas, y potenciar la participación activa y desinhibidora de estas en las distintas situaciones comunicativas como mecanismo corrector de situaciones de discriminación sexista. Se contribuirá así, desde la propia actividad del aula, a establecer unas relaciones más justas y equilibradas entre las personas. Pero sólo si estos mismos objetivos se mantienen en el momento en el que los alumnos van a ser evaluados serán objetivos creíbles, serán metas que merezca la pena conseguir. De lo contrario, los alumnos y las alumnas comprobarán que detrás de tanta palabra bien dicha y tan halagadora a oídos sensibles pero ingenuos se oculta el engaño de que nada cambia excepto las formas del decir. Y se dedicarán con empeño a averiguar lo que cuenta y

8. Intencionadamente destaco la auto- y la co-evaluación como formas reconocidas de evaluación en documentos de Reforma. Las trampas del lenguaje permiten jugar aquí con la ambigüedad del término. Se aceptan las dos en cuanto expresiones vacías de significado real que incida en la acción práctica, aceptando igualmente las consecuencias que se derivan. Son metáforas didácticas. Justo en estas expresiones no aparece la confusión que se da con evaluación, evitando en todo momento no confundirlas con auto- y co-calificación. Cfr.: Orden de 12 de noviembre de 1992 sobre evaluación en Educación Secundaria Obligatoria.

va para el examen, asunto menos complicado y menos comprometido y menos comprometedo, que conseguir los objetivos valiosos que marcan las directivas pedagógicas, concebidas desde una intencionalidad educativa que no había contemplado los contextos de aplicación.

Y si los profesores y las profesoras son facilitadores de los aprendizajes⁹, deben seguir siendo facilitadores de nuevos aprendizajes utilizando la evaluación como medio adecuado y facilitador, nunca un obstáculo para los mismos. Facilitador del aprendizaje, facilitador de la evaluación: dos manifestaciones de un único proceso.

En cuanto a los medios de que se ha de servir el profesorado para llevar a cabo tanta buena intención, hacer realidad tanta promesa que encierran las palabras prometidas -sigo rastreando en los documentos de la Reforma-, habrán de diversificarse los instrumentos de evaluación puestos en juego: la observación, la entrevista, los cuestionarios, las actividades de indagación, el debate, la triangulación, los diarios de clase, etc... Al adoptarlos como elementos habituales de la acción didáctica, debilitarán la idea de la evaluación como únicamente referida al alumno, como un momento puntual realizado a lo largo de la intervención didáctica y como principal causa generadora de ansiedades en alumnos, profesores y padres, y la del examen, o prueba escrita como su único principal instrumento. Pero lo que realmente va a hacer distintos estos recursos de evaluación serán, desde mi punto de vista, los usos que de ellos se haga, y lo que es más

importante, los usos que se vaya a hacer de las informaciones que aporten. En ningún caso, si es que queremos mantener la coherencia con los principios que venimos exponiendo y que están contemplados en las actuales normativas, será la de sancionar o coaccionar, descartado por perverso el castigo. Y para que no quede duda, si se pretende hacer de ellos medios *formativos*, nunca se usarán para suspender, que el suspenso ni educa ni (in)forma. Lo que sigue a la aplicación de una prueba, de cualquier tipo, es la acción correctora críticamente informada del profesor para que el alumno siga aprendiendo, nunca para apartarlo del aprendizaje. Pero debe asegurarse que esta acción didáctica responda siempre y en todos los casos a intenciones de aprendizaje, intenciones de formación. Sólo así cada prueba constituirá en sí una ocasión para asegurar aprendizajes nuevos, sobre la base de los ya adquiridos. Y éste es, en la concepción de la Reforma de los noventa, la base de una *evaluación significativa*, coherente con una concepción del *aprendizaje significativo*.

Si se admite la necesaria relación entre todos los elementos estructurales del currículum ellos nos llevan a elaborar un programa de actuación que los tenga en cuenta a todos, incluidos por supuesto los principios de que parten y en los que encuentra su verdadero significado y su alcance.

Las ideas aquí bosquejadas, que he tomado casi literalmente de los documentos indicados, ofrecen sugerencias e ideas válidas para elaborar *criterios de evaluación* de decidido carácter e intención *educati-*

9. "El profesorado, se reconoce en el Anexo I de los Aspectos Generales del Bachillerato, deberá ser un facilitador de los aprendizajes de los alumnos, el elemento clave de la acción didáctica, pues es el principal mediador entre la organización del ambiente escolar, que ha contribuido a diseñar, y el desarrollo de aquellas capacidades de sus alumnos y alumnas que se expresaron en las intenciones educativas. Será el que hará realidad el conjunto de normas y decisiones que organizarán la acción didáctica en el aula". (BOJA, nº 115, Sevilla, 26 de julio de 1994. Aspectos generales del currículum. Introducción).

vos, muy alejados de aquellos criterios de evaluación propuestos como elementos sustanciales del curriculum en los que pesan más las preocupaciones administrativas -encubren en sí otro programa de contenidos- que los intereses y valores formativos.

A modo de conclusión: exhortaciones breves para la acción crítica e innovadora

En los procesos de enseñanza y de aprendizaje, inspirados y guiados por la *ética de la responsabilidad*, caracterizada porque tiene siempre en cuenta las consecuencias que su acción provoca, no existe, no debería existir, evaluación sin aprendizaje. Cuando se da la separación entre las dos actividades, se ejerce como evaluación lo que es mero control técnico, o medición sin más de resultados. Cuando a la corrección de un ejercicio sigue el aprendizaje, la corrección tiene sentido formativo. Cuando a la corrección sigue una calificación, se sentencia un error, se sanciona un no-acierto, se confirma una ignorancia.

Con frecuencia se llama evaluación lo que simple y llanamente no pasa de ser calificación, que viene bien para la clasificación de los alumnos y de las alumnas, resultado concluyente y definitivo en el que acaban estos procedimientos. La exigencia de transformar el conocimiento en resultados inequívocos y medibles con precisión ha sido una preocupación constante desde el modelo que sigue la racio-

nalidad técnica. Pero las ideas que he ido desarrollando han sido dictadas desde la acera epistemológica de enfrente, inspiradas en un enfoque que sigue de cerca la racionalidad práctica.

Quiero decir que a la vez que una persona aprende algo, aprende porque simultáneamente aprende a evaluar de y sobre aquello que aprende. Ambas actividades, que se ejercen procesualmente, se van dando de tal manera que el que evalúa, igualmente va aprendiendo. Al analizar y valorar la manera de trabajar que tiene el alumno para aprender, el profesor descubre nuevas formas de enseñar que mejoren aquél proceso, comprendiendo los errores o fallos que se producen en la elaboración y las razones que los motivan así como los aciertos, para que otros aprendan; e igual que se insta al alumno a 36 "aprender a aprender"¹⁰, el profesor entra en esta dialéctica en un *aprender a enseñar sobre lo aprendido por aquellos en los que repercute su acción de enseñar*. No es ocioso recordar que no existe mejor evaluación de la calidad del quehacer docente que conociendo o evaluando la calidad de los aprendizajes que aquél estimula en quienes aprenden.

Puestos ya en situación de evaluación, como profesor o como profesora nunca se ufane de suspender a los alumnos y a las alumnas que comparten con usted los espacios y el tiempo de aprendizaje. Piense que de este hecho hay otras lecturas más críticas. La más inmediata es que sólo una persona insensible, por no decir ignorante, y moralmente cuestionable puede jac-

10. "La intervención educativa es una forma de interacción social que tiene como función facilitar el aprendizaje y guiarlo hasta conseguir su autorregulación, el "aprender a aprender". De ahí que uno de los objetivos básicos de los procesos de enseñanza aprendizaje sea el contribuir a que los alumnos y alumnas se apropien de los procedimientos habituales de regulación de la propia actividad de aprendizaje, de tal manera que puedan progresar, con creciente autonomía, en la adquisición de nuevas competencias y conocimientos". Aspectos generales de la ESO. Anexo I (BOJA nº 56. Sevilla, 20 de junio de 1992).

tarse por los fracasos que su propia acción produce. En el lado opuesto, piense que lo suyo, como profesor o profesora comprometidos con la formación de las personas más jóvenes desde una actitud de crítica social, es asegurar para todos ellos el éxito. Al menos debe intentarlo, y mejor si el intento lo hace en compañía de sus propios colegas, porque esta es una acción que necesariamente debe emprenderse en equipo.

Igualmente preste atención a los elementos que escapan más fácilmente al control, los que más se resisten a la medición que acaba siendo la nota que pretende reflejar arbitrariamente un supuesto aprendizaje, que si es real, nunca será lineal ni automático ni simple, tampoco será reducible a cuanta programación minuciosa pretenda descomponerlo en partes "lógicamente" inconexas. Y no olvide que la Lengua, más allá de los márgenes que le impone la restricción académica de ser una materia concreta y aislada, es vehículo de comprensión y de expresión de todos los aprendizajes y es medio de integración de todos los saberes en la unidad del currículum. Por encima de cualquier otra consideración, *expresarse es vivir*. Y en el reverso, *vivir es comunicarse*.

Entre estos elementos, resistentes al control, irreductibles a una calificación (nota), podrá descubrir el placer de enseñar y el placer de aprender, cuando se dan en libertad y sin presiones ni sometimiento a intereses ajenos. Descubrirá el aprendizaje como comprensión; el diálogo y el debate como instrumentos válidos de evaluación. Encontrará entre lo más resistente al control los intereses que cada parte, profesores y profesoras, alumnos y alumnas, ponen en juego; los valores múltiples y legítimos que se dan en la enseñanza y en el aprendizaje, a veces problemáticos, a veces antagónicos, muchas veces, comunes.

Podrá descubrir que los conflictos socio-cognitivos, las relaciones personales enriquecedoras imprescindibles para el desarrollo de la comunicación; las actitudes personales de alumnos y alumnas que configuran tomas de postura críticas propias van más allá del umbral de la medición. Comprobará compromisos y actuaciones honestas que afloran cuando el clima de entendimiento es propicio. Encontrará "vías alternativas para el desarrollo de la imaginación y la capacidad de fabulación necesarias para que los individuos conozcan su entorno, lo valoren, lo recreen y lo enriquezcan".

Encontrará, en fin, que allá donde no alcanzan sus preocupaciones por el control, por la calificación, por las notas, reside el pensamiento crítico, autónomo, en el que el *diálogo*, el *debate* y la *confrontación de ideas e hipótesis* contribuirán decididamente al desarrollo de las personas comprometidas en procesos de formación.

Comprobará, desde las perspectivas desde las que hablo, que lo perfectamente productivo desde el punto de vista de la corrección (o desde el punto de vista del profesor o de la profesora) no siempre coincide con lo perfectamente productivo desde la expresión. En el aula, la expresión está condicionada por la artificialidad del contexto y por los programas y ejercicios que vienen dados. De aquí que se adquieran nociones que no tienen más soporte que la memoria o el recitado, como medio que asegura la supervivencia en el medio escolar.

Tarea suya es, como profesor o profesora responsable del acontecer diario de clase, hacer del aula un espacio en el que se dan las condiciones para que los alumnos y las alumnas puedan hacer uso del lenguaje y que hagan de la comunicación una realidad participativa y dinámica, superando la permanente sospecha en la que vive todo lo escolar, la comunicación

incluida, de ser evaluado, cuando no calificado, sin saber tan siquiera por qué criterios (estéticos, lingüísticos, gramaticales, ortográficos, didácticos, en el caso de la Lengua y de la Literatura). Aunque lo que está claro, y los alumnos y las alumnas lo saben, es que usted es el destinatario de sus producciones idiomáticas y que usted es a la vez quien ha de valorar aquel rendimiento.

En sus manos está cambiar el sentido (y el sentimiento en los alumnos y en las alumnas) de unas prácticas que condicionan fuertemente cualquier tipo de crecimiento intelectual espontáneo. En esta dinámica constructiva, que invita a una praxis comprometida, usted podrá descubrir, liberado de los demonios propios y ajenos, que no existe forma más bella, más válida y segura también, de comprobar lo que una persona sabe o piensa o ignora, o cuánto le falta por aprender y cuánto usted le puede ayudar, que hablando con ella. No desperdicie la ocasión que le brinda la enseñanza de la Lengua y la Literatura para hacer callar a quienes con usted aprenden. Que la lengua es esencialmente *enérgeia*, que es vida.

Preste atención y dedíquese con devoción a estos menesteres que escapan a las preocupaciones del control porque suelen ser los elementos que más información aportan para la valoración del aprendizaje de la Lengua y de la Literatura, por más que los controlables/cuantificables sean útiles para la calificación. Pero esto no asegura que sean los elementos a los que merezca la pena dedicar más atención, cuando la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua y de la Literatura se entienden esencialmente como medio de comunicación y de autorrealización. Para decirlo con palabras del Maestro Juan de Mairena,

Cuando un hombre algo reflexivo... se mira por dentro, comprende la absoluta imposibilidad de ser juzgado con mediano acierto por quienes lo miran por fuera, que son todos los demás, y la imposibilidad en que él se encuentra de decir cosa de provecho cuando pretende juzgar a su vecino²¹.

Coda

No es cuestión de que la inmediatez del aula nos ahogue, y menos las exigencias que nos llegan a ella fuera de los intereses de quienes están comprometidos con el trabajo y los avatares de cada día en la Escuela. Aunque el discurso pedagógico ciñe sus referentes al contexto escolar inmediato, necesitamos mirar más allá, sin perder la perspectiva histórica y social.

Estoy convencido de que debe extenderse el sentido de la enseñanza y del aprendizaje, y por tanto, de la evaluación continua y formativa, más allá de esta urgencia coyuntural de aula que permita contemplar las consecuencias de la acción didáctica mirando decididamente al futuro de las personas que supuestamente está formando hoy. Limitar el éxito o el fracaso, que en principio sólo es escolar, a la inmediatez del aula, pero que puede marcar definitivamente el éxito o el fracaso en la vida de una persona, es aceptar sin más análisis un determinismo social que deja fuera de juego nuestra capacidad para rebelarnos ante situaciones histórica y socialmente fabricadas, que no se pueden aceptar como naturales y por tanto resignadamente inamovibles. Nuestra obligación moral es no dar por perdido ningún caso en cuanto desarrollo formativo de las personas desde la enseñanza comprometida con el cambio.

11. Machado, Antonio. *Juan de Mairena*. Madrid, Espasa-Calpe, 1973; XXVIII, 127.

Antonio Machado, a quien he querido rendir un tributo con citas de su entrañable Juan de Mairena en contexto tan propicio en el que la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua y la Literatura, su *habitat intelectual*, son motivo de reflexión, ilustra con acierto esta visión:

Vosotros debéis amar y respetar a vuestros maestros, a cuantos de buena fe se interesan por vuestra formación espiritual. Pero para juzgar si su labor fue más

o menos acertada, debéis esperar mucho tiempo, acaso toda la vida, y dejar que el juicio lo formulen vuestros descendientes. Yo os confieso que he sido ingrato alguna vez -y barto me pesa- con mis maestros, por no tener presente que en nuestro mundo interior hay algo de ruleta en movimiento, indiferente a las posturas del paño, y que mientras gira la rueda, y rueda la bola que nuestros maestros lanzaron en ella un poco al azar, nada sabemos de pérdida o ganancia, de éxito o de fracaso²².

SUMMARY

It is approached the evaluation of the Language and Literature area, in secondary, from the perspective of the need of integrating any practical of evaluation as part of the same process of teaching and of learning as well as of be able of producing reflection and investigation on professional practices in class.

It is bet because the criteria and indicative for the evaluation that we use, they will be those elements and aspects more innovative of the current proposed of secondary teaching for the area.

RÉSUMÉ

On traite l'évaluation de la matière Langue et Littérature au l'enseignant secondaire dès le point de vue d'intégrer quelqu'une pratique d'évaluation comme un élément du processus d'enseignement-apprentissage, et aussi comme la capacité de réfléchir et faire de la recherche sur les pratiques professionnelles dans la classe.

On soutiens que les critères et indicateurs por l'évaluation qu'on utilise soient les éléments et les aspects plus innovateurs de l'actuelle programme d'enseignement secondaire pour la matière.

22. Machado, Antonio. *Juan de Mairena*. Madrid, Espasa-Calpe, 1973; VI, 31.