

La responsabilidad social y pedagógica de la evaluación de los aprendizajes

Alicia Wigdorovitz de Camilloni

Palabras clave. evaluación de aprendizajes · evaluación informativa · formativa y performativa · usos internos y externos · responsabilidad social y pedagógica

Resumen. Se presentan, inscriptas en el marco de una definición amplia de la evaluación de los aprendizajes, sus distintas funciones (informativa, formativa y performativa), su importancia, sus alcances y sus requerimientos, en particular en lo que se refiere a sus usos internos y externos, de los que se derivan acciones que tienen consecuencias sociales y pedagógicas que ponen en juego cuestiones de índole moral para docentes, autoridades y decisores en materia de políticas educativas.

Keywords. learning assessment · informative assessment · formative assessment · performative assessment · internal and external uses of learning assessment functions · pedagogical and social responsibility

Abstract. We present the different functions (informative, formative, and performative) of learning assessment, within the context of its broad definition. We also discuss those function's relevance, scope, and requirements, referring in particular to their internal and external uses. Such uses lead to actions that have social and pedagogical consequences, which bring moral issues into play for educational policy teachers, authorities, and decision makers.

La evaluación de los aprendizajes integra la evaluación de todos los objetos que son evaluados en el campo de la educación: la evaluación nacional e internacional de los sistemas educativos, de los currículos, de las instituciones, de la programación de un curso, de la calidad de la enseñanza y de la actividad docente. En todos estos casos, la evaluación de los aprendizajes constituye un insumo esencial para la evaluación educativa. Podemos observar, también, que así como la evaluación de los aprendizajes aprecia tanto la ocurrencia de efectos deseados como también de efectos indeseados en los aprendizajes de los alumnos, la evaluación misma, aplicada a cualquiera de los objetos del campo de la educación, puede tener efectos deseados e indeseados, tanto individuales cuanto sociales.

No es lo mismo, por ejemplo, evaluar los aprendizajes para saber cuál es el nivel de calidad de un sistema de educación o qué es lo que ocurre con los alumnos de un profesor o en la enseñanza de una disciplina, o decidir si un alumno determinado merece ser promovido o no. En todos los casos estamos empleando información para poder evaluar, pero la información que procuramos hallar no siempre es de la misma naturaleza ni tiene las mismas características. Cuando hablamos de evaluar un sistema educativo necesitamos grandes números, producto de estadísticas confiables fundadas sobre información de buena calidad. De este modo, estaríamos en capacidad de tomar algunas decisiones de alto impacto con respecto a ese sistema educativo. Usaríamos, ciertamente, lo que muchas veces se llama información «gruesa» (*hard*) pero que nos daría una descripción aproximada acerca de grandes rasgos significativos que se pueden apreciar en el sistema. Podríamos sobre esa base, incluso, hacer grandes comparaciones, lo cual permitiría conocer características y logros y no logros de nuestro sistema y de otros sistemas, Pero esa misma información no nos serviría para tomar decisiones acerca de si un alumno está en condiciones de aprobar o no un curso. Tampoco nos serviría para saber si la estrategia que estamos utilizando para enseñar es adecuada o conviene que la reemplacemos por otra modalidad de enseñanza. En este último caso, necesitaríamos información muchísimo más «fina» (*soft*) que la que pueden proporcionar los exámenes generales empleados para evaluar un sistema escolar o, aún, los que se administran por lo general para decidir sobre la promoción de los alumnos. La información que proviene de los grandes

números, de las grandes estadísticas educativas, no nos resulta útil o suficiente cuando efectuamos evaluaciones como profesores a cargo de un curso. Los profesores necesitan una información mucho más delicada, que permita diferenciar niveles de calidad en el aprendizaje, identificar errores y sus posibles causas y, en particular, discriminar entre etapas del aprendizaje.

La evaluación de los aprendizajes, pues, presente en todas las evaluaciones educativas, cumple en ellas funciones diversas así como son diferentes los propósitos que las evaluaciones asumen en el campo de la educación.

Podemos distinguir, por esta razón, diferentes clases de evaluación según sea su finalidad y los propósitos con los cuales se la incluye en la evaluación de distintas instancias de los procesos educativos.

Distinguimos, en primer término, tres tipos de evaluación con fines muy diferentes: la evaluación informativa, la evaluación formativa y la evaluación performativa. La primera, la evaluación informativa, se limita a brindar información sobre el estado de cosas del objeto evaluado, o a añadir a ésta más información sobre la correlación positiva o negativa entre distintas condiciones o variables que se seleccionan por su posible significatividad para la marcha de los procesos educativos o a agregar, aún más información sobre posibles causas del estado de las cosas evaluadas. Un ejemplo son las estadísticas catastrales del sistema escolar de una jurisdicción o los resultados en exámenes generales nacionales del desempeño de los alumnos. Es informativa porque el evaluador es ajeno al objeto evaluado y no son sus decisiones las que pueden actuar sobre él con el fin de transformarlo y mejorarlo. Se reduce, pues, a seleccionar, organizar y resumir información, dependiendo ésta de quién es el destinatario de la evaluación. En general, la evaluación informativa está volcada hacia el pasado, a lo que ya ocurrió. Habitualmente es más o menos sintética. Un requisito esencial es que sea comunicada con claridad y que sea objetiva y confiable.

La evaluación formativa brinda información sobre el estado de cosas de lo evaluado, implicando necesariamente a los responsables de su mejoramiento. Su función requiere un cierto grado de análisis de aspectos precisos de lo evaluado, sus posibles causas y, especialmente, orientaciones para sus potenciales modificaciones. Está comprometida, en consecuencia, con las acciones de los responsables del estado de cosas. Los actores que en él parti-

cipan porque depende en parte, al menos, de sus decisiones, están comprometidos en la evaluación, la que está orientada a que las acciones subsiguientes que realicen sean apropiadas para lograr el perfeccionamiento o el progreso deseado en el terreno de los procesos educativos evaluados. La información requerida es analítica. Es objetiva en parte y en parte subjetiva por cuanto depende de las interpretaciones que hagan de ella los actores. Ejemplos pueden ser las evaluaciones que llamamos «formativas» y que usamos los profesores para orientar el aprendizaje de los alumnos o los informes del supervisor destinados a inspirar y apoyar un programa de innovación pedagógica en una escuela. Los mensajes elaborados deben ser claros e interactivos en tanto la retroalimentación entre el productor de la evaluación formativa y los protagonistas del estado de cosas como es definido por la evaluación, es más el fruto de un proceso que un juicio de valor final o definitivo del evaluador sobre lo evaluado. Da cuenta del presente, se refiere también al pasado, pero responde a una mirada que tiene una fuerte orientación hacia el futuro. La evaluación performativa evalúa el presente. Encuadra el estado de cosas en una categoría y le da un carácter público, atribuyéndole una función social reconocida. Certifica la naturaleza y el alcance del estado de cosas de lo evaluado en términos de estipulaciones previamente instituidas por órganos competentes. Ejemplos son el otorgamiento de credenciales de aprobación de un nivel de la educación o la autorización para el funcionamiento de una escuela. El evaluador ejerce un poder que le ha sido conferido por una autoridad superior. Certifica, en consecuencia, las características del objeto evaluado y define su carácter. Aunque se refiere, en principio a la situación presente de lo evaluado, su decisión se proyecta al futuro. Su juicio es categórico. El juicio se pronuncia dentro de un rango preestablecido de juicios que se encuentran entre las atribuciones del evaluador que han sido pautadas. El evaluador debe ser objetivo y mantener distancia respecto del objeto evaluado. La decisión es suya pero está sujeta a reglas claras y debe estar rigurosamente fundada. En las tres clases de evaluación que describimos, las responsabilidades, tanto sociales cuanto pedagógicas son muy altas. Y lo son en lo que respecta a los procesos que ocurren en el nivel del sistema educativo, de la institución escolar y del aula.

Para analizar cuáles son estas responsabilidades, veamos qué usos se hace de la evaluación de los aprendizajes.

Podemos diferenciar usos internos y usos externos. Los usos internos son los que ejercen los actores implicados en los procesos evaluados, esto es, alumnos, profesores, orientadores, directivos. Los usos externos son efectuados por decisores en materia de política educativa, administradores, padres y líderes de opinión, entre otros.

Son condiciones de las dos formas de uso, por una parte, la credibilidad y, por la otra, la claridad de la comunicación de los resultados, cuyas formas y extensión son dependientes del alcance que corresponde dar a la evaluación según sea la naturaleza de las decisiones a adoptar.

Veamos, en primer lugar, cuáles son los usos internos de la evaluación, los que hacen los actores implicados directamente en los procesos evaluados, alumnos, profesores, orientadores y directivos.

Se trata, en principio, de una evaluación que da gran importancia a la evaluación performativa, y ese ha sido su objetivo único o principal en el transcurso de un tiempo histórico prolongado. Pero que, con el fin de cumplir sus propósitos pedagógicos contamos hoy con evidencia de que debe incluir buenas prácticas de evaluación formativa. Si la evaluación de los aprendizajes, como sostenía Basil Bernstein (1974) es un sistema de mensajes que sirve para legitimar la importancia de los contenidos curriculares porque son aquellos que se eligen para ser evaluados, y de legitimar, asimismo, la modalidad con la que fueron enseñados, la responsabilidad de quienes diseñan el currículo, seleccionan contenidos y estrategias para su enseñanza, es muy grande, dada la multiplicidad de opciones que, implícitamente y con perspectiva y espíritu crítico, se les presentan como alternativas de diverso alcance y amplitud social y cultural. Afirma Bernstein en «Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo» (1974): «En este artículo se argumentará que la forma que este código toma depende de principios sociales que regulan la clasificación y la enmarcación del conocimiento que se hace público en las instituciones educativas».

Gran cantidad de materias se amontonan en los currículos. Quisiera decir que se estructuran en ellos pero no siempre es cierto que se cuiden las cuestiones relativas a sus relaciones y que se procure responder a principios de organización pedagógica. Si las disciplinas son subculturas, los alumnos atraviesan

una cantidad de dominios subculturales en cada semana de clases. Acopio de informaciones de diversa naturaleza, palabras con distinto significado en diferentes materias, temas dispares en cada hora de clase. Los horarios de clase son un mosaico que depende exclusivamente de las posibilidades que tiene la escuela de ubicar las materias de acuerdo con las disponibilidades de los profesores. Es éste un problema que no puede tener una buena solución pedagógica por razones que provienen del régimen laboral de los docentes. En esas mismas razones se sostienen los cronogramas de las evaluaciones. Y estos cronogramas, como veremos constituyen un condicionante fundamental de la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

La evaluación de los aprendizajes completa y cierra el círculo de composición del currículo, que se autosostiene y autolegitima, pero ahora, en las evaluaciones, de manera explícita, porque adquiere, por la vía de la evaluación y la autoridad que ésta encarna, el carácter de mandato social. Esta observación ya había sido formulada por Ralph Tyler en 1960 cuando había señalado como un efecto positivo de la evaluación el refuerzo que operaba en los alumnos al hacer explícita la necesidad de lograr los objetivos curriculares, aunque señalaba, igualmente, que la evaluación ejercía un efecto negativo, al producir un estrechamiento de los aprendizajes reduciéndolos a esos únicos objetivos. Gran número de investigaciones han permitido concluir que actualmente existe en los alumnos una fuerte tendencia a estudiar para la evaluación, esto es, para una evaluación tal como ellos la perciben pues así creen que van a ser calificados. La evaluación es la señal más clara y explícita de lo que debe ser aprendido. La pedagogía invisible parece hacerse así visible para ellos, pero también para el profesor, quien construye los instrumentos, los administra, interpreta los resultados, los califica, aprueba o desaprueba y adopta decisiones de promoción o no promoción en un esfuerzo por olvidar sus vacilaciones previas, sus dudas al tener que optar entre distintas alternativas y decidir, finalmente, de manera categórica cuál es el resultado logrado expresado en términos de calificaciones de acuerdo con su interpretación de la escala de calificaciones establecida.

La influencia determinante de la evaluación sobre el aprendizaje ha sido estudiada desde hace 40 años por muchos investigadores. Derek Rowntree indica que los estudiantes describen todos los aspectos de las actividades que

realizan cuando estudian, aquello en lo que ponen atención, cuánto estudian y qué hacen cuando estudian, mostrando que están completamente dominados por el modo en que ellos, como producto de su historia escolar, visualizan las demandas del sistema de evaluación. Este investigador afirma que «si quisiéramos descubrir la verdad sobre nuestro sistema educativo, deberíamos mirar primero nuestros procedimientos de evaluación» (1987:1). Se ha observado también que, cuanto mayor es la presión que la suma de las evaluaciones ejerce sobre los estudiantes, mayor es la tendencia a concentrar el esfuerzo en responder sólo a lo que se percibe como necesario para aprobarlas. Algunos estudiantes, particularmente exitosos en razón de sus calificaciones, se destacan por ser verdaderos «buscadores de claves» acerca de qué y cómo será la evaluación a la que deberán responder. Es posible que se genere un dilema para el alumno, el dilema «aprobar el examen o comprender la materia», el cual con frecuencia se resuelve adoptando la decisión de «aprobar la materia». Lo que el estudiante no comprende, es estudiado de memoria. La comprensión de los contenidos no se profundiza si se piensa que no será indispensable porque las pruebas y los exámenes se acumulan y el tiempo no alcanza para estudiar seriamente, para pensar en lo que se está aprendiendo. Lo que se deteriora, finalmente, por efecto de la sobreabundancia de evaluaciones es, en última instancia, el verdadero propósito de la enseñanza, el aprendizaje de los alumnos.

Atendiendo a la información recogida en diferentes y numerosos trabajos sobre este tema, se ha concluido, que los estudiantes en las últimas décadas se han caracterizado por ser más estratégicos en el uso del tiempo de estudio que lo que eran en generaciones anteriores (MacFarlane, 1992). Procuran administrar su tiempo dedicándolo muy selectivamente a los aspectos puntuales que les fueron señalados como contenidos cuyo aprendizaje va a ser evaluado. En consecuencia, como afirmaban Gibbs y Simpson (2004:6), las evaluaciones «capturan» realmente un tiempo del alumno quien lo dedicará a estudiar con el fin de prepararse para las pruebas, lo cual tendría, por eso mismo, un efecto beneficioso. Pero, por otro lado, podemos preguntarnos, sin embargo, si la distribución que hacemos de los contenidos en relación con las instancias de evaluación, la cantidad de pruebas, la escasez de los tiempos concedidos para la preparación, la variedad de contenidos que el alumno debe estudiar simul-

táneamente en un breve período, permiten colegir que el efecto es realmente beneficioso para la calidad del aprendizaje de los alumnos. Más aún, podemos precisar mejor la pregunta: ¿es beneficioso para todos los alumnos?

La respuesta es negativa. La administración mal programada de las instancias de evaluación tiene un efecto claramente disfuncional. Es distorsiva de los propósitos de la educación y de los buenos aprendizajes, Se convierte en un obstáculo más que en un facilitador. No sólo no apoya al buen aprendizaje, Conspira contra él. Efectos deseados e indeseados de la evaluación que debemos distinguir.

Sabemos que los buenos logros educativos en los aprendizajes brindan beneficios para los individuos y para la sociedad. Los resultados no deseados, que revelan dificultades, errores e ignorancia, tienen efectos adversos para los individuos y para la sociedad.

Veamos qué ocurre con los individuos. Planteamos antes el interrogante acerca de si los efectos de la evaluación son beneficiosos para todos los alumnos. Es muy frecuente que las evaluaciones de los aprendizajes se desplieguen mostrando diferencias entre los alumnos. Esto puede ocurrir porque entre los profesores, y algunos teóricos, existe la creencia de que el verdadero objetivo de una buena evaluación, es distinguir a los «buenos» de los «malos» alumnos. Lo cierto es que los resultados de las evaluaciones suelen manifestar que hay diversidad entre los estudiantes, una disparidad que está categorizada con términos de fuerte significado social: éxito y fracaso, inteligencia o falta de inteligencia, talento o falta de talento. Unos y otros extremos de estas bipolaridades son sólidas constructoras de la identidad social del alumno. El mal resultado en la evaluación no sólo constituye un riesgo objetivo de recibir una sanción, que consiste en repetir el examen, la asignatura, el curso o el año. Pero sus efectos van más allá. Los exámenes, para muchos estudiantes, parecen haber sustituido simbólicamente a la amenaza de los castigos corporales. El fracaso funciona como una advertencia o como un desafío o como una noticia informativa constitutiva del posicionamiento social del alumno. Lo que se pone en juego es, precisamente, su identidad social y no solamente su identidad escolar. Esta última, la identidad escolar, preanuncia a la segunda, la identidad social. Si el alumno cree en la justicia y la validez de la evaluación, su autoconcepto se derrumba. La evaluación arrastra, efectiva-

mente, una amenaza, la llamada «amenaza del estereotipo». Ante fracasos reiterados, la etiqueta es internalizada con un efecto que conocemos y que es totalmente previsible, sobre su desempeño y sobre su motivación. Se instala, de este modo, un círculo vicioso. El creer no ser capaz de lograr ciertos aprendizajes tiene el letal efecto de impedir esos aprendizajes. Estos efectos se han revelado tanto en los aprendizajes escolares como en la realización de actividades fuera de la escuela, en la vida real. «Cientos de estudios y dos estudios de meta-análisis han hallado que condiciones inducidas por el estereotipo de amenaza socavan los resultados en pruebas de evaluación» (Spitzer y Aronson, 2015:5) La amenaza puede ser reducida con intervenciones de los profesores destinadas a mostrarles a los alumnos que son capaces de hacer con éxito las tareas y de cumplir adecuadamente las consignas de trabajo. Para lograr este efecto es indispensable romper barreras. Los alumnos deben creer que el resultado del aprendizaje depende de ellos mismos. Que pueden controlar los resultados merced a su esfuerzo y dedicación y que los aprendizajes exitosos o fracasados no son obra del destino, de las condiciones genéticas o de circunstancias adversas imposibles de remontar. La excesiva tensión que experimentan los alumnos en situaciones de evaluación es un factor habitual de fracaso. Las autocreencias sobre la falta de talento en campos específicos o en general, son un enemigo del buen desempeño. Los alumnos deben creer, en cambio, lo que por otra parte es verdad, que el cerebro, la inteligencia, la personalidad son maleables, que son dinámicos, que crecen, que cambian, que pueden expandirse y hacer y abarcar siempre más. El efecto de estas creencias es muy intenso sobre la motivación y de ésta sobre las decisiones acerca del estudio y, en consecuencia, del aprendizaje. Los estereotipos sociales negativos de ciertos grupos a los que el alumno está adscripto operan como predictores de fracaso escolar. Es indispensable luchar contra esos estereotipos. Un problema se plantea, ¿luchar para que el alumno deje de pertenecer al grupo o luchar contra el estereotipo? El juicio del docente lo orientará a optar por una u otra solución. Lo cierto es que todos los estereotipos son malos por ser estereotipos, y que el sentimiento de pertenencia a un grupo es fundamental para la construcción de la identidad social. Si el estereotipo del grupo es negativo, configurará en el alumno una marca social que se convertirá en un escollo que el estudiante verá como insalvable. Un camino nece-

sario, entonces, es trabajar pedagógicamente para hacer desaparecer el estereotipo de amenaza en la mente de los alumnos. Y teniendo en cuenta que un factor social muy poderoso en la construcción del autoconcepto y de la motivación es el sentimiento de pertenencia, el docente podrá apoyar a sus alumnos mediante el recurso de orientarse hacia la creación de nuevos grupos que sustituyan a los anteriores con diferentes rasgos de identidad.

Como hemos observado antes, el uso interno de la evaluación en lo que respecta al nivel del aula, exige la conjugación, una sabia conjugación, de la evaluación performativa y la evaluación formativa. La evaluación formativa es el instrumento que procurará que todos los alumnos aprendan y que logren superar circunstancias adversas que son producto tanto del contexto social, de la propia organización escolar que debe reprogramarse en lo que respecta a la distribución de instancias de evaluación y de las creencias que tienen los alumnos sobre sí mismos y sobre los demás. En el nivel de la escuela, directivos y supervisores encontrarán en la evaluación formativa una herramienta útil para estar en condiciones de apoyar, sugerir, acompañar a los miembros, alumnos y profesores de cada unidad educativa.

La escuela no es omnipotente pero es mucho lo que puede hacer por sus alumnos en el plano pedagógico. En este terreno, el modo en que se organizan, se encaran y se resuelven en la práctica las varias funciones de la evaluación de los aprendizajes son de importancia decisiva.

Veamos ahora cuáles son los usos externos de la evaluación de los aprendizajes. Como dijimos antes, los usos externos son efectuados por decisores en materia de política educativa, administradores, padres y líderes de opinión, entre otros. El primer plano en el que nos colocamos en el uso externo de la evaluación es en el de la evaluación informativa acerca del estado de cosas. Es la información recogida con el fin de tomar decisiones políticas y administrativas fundadas en relación con el sistema educativo, con el funcionamiento de programas en los que intervienen instituciones escolares, en la selección de una escuela para sus hijos por las familias. De esta evaluación deriva, también, la representación que tiene la sociedad acerca del funcionamiento y la calidad del sistema educativo de un país o una jurisdicción.

En lo que se refiere a los usos externos de la evaluación de los aprendizajes, las dos condiciones de una buena evaluación, que antes mencionamos, deben

ser muy bien programadas. Por un lado, las informaciones deben poseer credibilidad para todos los interesados. En segundo lugar, para hacer posible el uso externo de la información, la difusión debe ser sistemática, adecuada su presentación a un público muy amplio y responder a los intereses e inquietudes de los que están interesados en las cuestiones educativas, de acuerdo con el nivel de información que, a ese fin, les resulte útil.

Con el fin de que sea creíble, la información debe provenir de diferentes fuentes de información y debe resultar de múltiples evaluaciones independientes, Las metodologías empleadas para obtenerlas deben ser conocidas y estar fundadas científicamente, Las informaciones deben ser, por tanto, transparentes y comprobables, comparables a lo largo del tiempo y deben ser rápidamente actualizadas.

En un sistema escolar, las causas de los déficits de calidad o de equidad son siempre de gran peso y alcance y pueden ser detectadas a través de datos relativamente gruesos que permitan hacer grandes comparaciones al interior del sistema y en relación con otros sistemas, de tal modo que, a partir de los resultados de las comparaciones y en un marco explicativo que relacione esos datos, se justifique tomar las decisiones apropiadas para mejorar el sistema.

La difusión de información creíble y útil sobre el estado de cosas en educación incluye información sobre los resultados de las evaluaciones de los aprendizajes. Pero, a diferencia de la evaluación de uso interno, que reúne información cuanti y cualitativa e identifica con precisión a los actores de modo de hacer posibles las intervenciones puntuales o institucionales que es menester realizar, en el caso de la evaluación de uso externo, la información se debe desagregar solamente en niveles imprescindibles. Estadísticas e informes globales o sectoriales sirven de base a las autoridades para la toma de decisiones, en tanto que las informaciones individualizadas por institución les son útiles para identificar a aquellas que requieren apoyos especiales presupuestarios o de otro tipo.

Como métodos para la realización de evaluaciones de uso externo, dos clases de modelos diferentes se están empleando. Por un lado, los llamados «Modelos de Aprovechamiento Contextualizado Transversal» que se proponen medir el impacto de las características contextuales sobre una medida de desempeño específica, Parten de una hipótesis y procuran comprobarla. Aunque el

problema que plantean es siempre muy complejo, porque esa es una característica de las situaciones y los procesos educativos, logran reunir cierta cantidad de información que tiene más valor como coeficiente de correlación que como base para la corroboración de una hipótesis causal. En ese sentido, pues, son útiles, pero ofrecen una visión estática del objeto evaluado. Por otro lado, con otro propósito, se emplea el denominado Modelo de Valor Agregado (Doran e Izumi, 2004; OCDE, 2011) En éste se separan las contribuciones de las escuelas de aquellas que provienen de factores contextuales externos que son ajenos al control de las aulas y las escuelas. Las contribuciones de éstas últimas se miden a lo largo del tiempo con respecto al logro de los objetivos educativos prescritos para las escuelas. «Se identifican tres objetivos amplios de políticas que impulsan el desarrollo de modelos de valor agregado en un sistema educativo: las iniciativas de mejoras escolares, la rendición de cuentas de las escuelas y de los sistemas educativos y la elección de escuela» (OCDE, 2011). De este modo, el Modelo de Valor Agregado ofrece medidas de desempeño escolar que pueden resultar útiles a distintos niveles y públicos, incluyendo a la propia institución y a los padres. Se ofrece una base cuantitativa más precisa que las calificaciones en exámenes y que en los estudios transversales. Una exigencia del modelo es que se tomen dos mediciones por lo menos en el transcurso del proceso y que estas medidas sean comparables entre sí. La foto es reemplazada por una película (o por dos fotos en distintos momentos) Se sostiene que, por esta razón, este modelo contribuye a mejorar la planificación de políticas educativas y a generar procesos de puesta en marcha de otros tipos de evaluaciones. La información se recoge, entonces, sobre un complejo conjunto de indicadores con mediciones diferentes pero necesariamente comparables durante el transcurso del proceso de educación con el propósito de estar en condiciones de tomar decisiones basadas en los datos. La exigencia en materia de estadística y metodología para la obtención, validación, procesamiento e interpretación de la información obtenida es muy alta. Para su difusión y su empleo en la toma de decisiones, es necesario definir y establecer políticas de formación de los responsables de la obtención y procesamiento de la información, políticas de implantación del modelo elegido, políticas de comunicación y, particularmente, expreso compromiso de las autoridades en lo que se refiere a la seriedad de la información, a su continuidad y a su comunicación a todos los interesados. Todo ello permite disipar

temores y crear confianza en la evaluación y en sus usos. Y, por carácter transitivo, generar confianza en las decisiones que se adopten a partir de los datos. La evaluación informativa de uso externo incluye en forma sensible, información sobre la evaluación performativa. Esta última, en virtud del peso social de las determinaciones que resultan de sus decisiones, debe estar justificada, fundada y debe ser manifiestamente justa. Dudas y vacilaciones acerca del significado de evaluaciones performativas corroerían el corazón mismo de los trayectos que recorre la educación. La anularían sin remedio si lo que se certifica y garantiza carece de sustento.

¿Es la responsabilidad social y pedagógica una cuestión moral? Si la responsabilidad es la obligación de responder por los actos que realizamos, en el campo de la educación no cabe duda de que nuestra responsabilidad constituye una clave fundamental para la interpretación del valor de nuestras acciones. En este terreno de actuación, todas nuestras acciones, las de todos los que ejercemos en los distintos niveles y modalidades del obrar educativo, estamos implicados en el cumplimiento de un deber moral hacia otros. En el sentido de la acción social racional con arreglo a fines de Max Weber, el sentido mentado en nuestras acciones en educación está determinado por expectativas en la conducta de otros, nuestros alumnos. Los perjudicamos o los beneficiamos o, simultáneamente, los perjudicamos y los beneficiamos. Hemos visto que, cuando se trata de evaluar los aprendizajes y de los usos que se hace de los resultados de las evaluaciones podemos ser constructivos o destructivos sin remedio... La responsabilidad, según afirmaba Immanuel Kant tiene como condición la libertad. No se es responsable si no se tiene autonomía en las decisiones. Autoridades, directivos y profesores y alumnos, evaluadores y evaluados, tienen todos capacidad de decisión. Debemos responder por el ejercicio de nuestra responsabilidad en un dominio ciertamente muy difícil de resolver bien como es el de la evaluación de los aprendizajes y sus múltiples usos. La evaluación de los aprendizajes, responsable social y pedagógicamente, está sujeta a ciertos imperativos. Debe ser creíble, los implicados deben confiar en ella. Debe estar destinada a lograr la igualdad en el funcionamiento de los sistemas y en las oportunidades educativas que se ofrecen a todos los estudiantes. Exige justicia en la evaluación, respeto a la diversidad institucional, a la diversidad de los alumnos y de los profesores. Los valores que la deben impregnar deben ser manifiestos, reivindicados y defendidos.

Referencias bibliográficas

Baillat, G.; De Ketele, J.-M.; Paquay, L.; Thélot, C. (dir.) (2008). *Evaluer pour former. Outils, dispositifs et acteurs*. Bruxelles: Groupe De Boeck.

Bernstein, B. (1974). **Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo.** En *Class, Codes and control*. Vol. 1, *Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul.

Gibbs, G. & Simpson, C. ("004–2005). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, (1).

MacFarlane, B. (1992). The «Thatcherite» generation of university degree results. *Journal of Further and Higher Education*, 16, 60–70.

OECD (2011, 20 de junio). *La Medición del Aprendizaje de los Alumnos. Mejores Prácticas para Evaluar el Valor Agregado de las Escuelas*. UE: OECD Publishing.

Rowntree, D. (1987). *Assessing Students – how shall we know them?* London: Kogan Page.

Spitzer, B. and Aronson, J. (2015). «Minding and mending the gap: Social psychological interventions to reduce educational disparities». *British Journal of Educational Psychology*, The British Psychological Society.

Tyler, R.W. (1960). What testing does to teachers and students. En *Proceedings of the 1959 Invitational Conference on Testing Problems* (pp. 10–16). Princeton, NJ: Educational Testing service. (Reprinted in Anastasi, A. (ed.) (1966), *Testing problems in perspective* (pp. 46–52). Washington, DC: American Council on Education.