

La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación¹

CÉSAR COLL, ELENA BARBERÀ Y JAVIER ONRUBIA

Universitat de Barcelona



Resumen

El artículo presenta, desarrolla y concreta la tesis de que la revisión y replanteamiento en profundidad de las prácticas utilizadas habitualmente para evaluar el aprendizaje de los alumnos constituye una condición necesaria para la puesta en marcha en los centros escolares de una estrategia global de atención a la diversidad presidida por los principios de la enseñanza adaptativa. Para ello, y tras analizar brevemente las relaciones entre enseñanza, aprendizaje y evaluación en la educación obligatoria y dibujar las líneas generales de una 'cultura inclusiva' de la evaluación que extienda a ésta los principios de diversificación y flexibilidad propios de una enseñanza adaptativa, propone algunas categorías conceptuales que ayudan a precisar las dimensiones y aspectos de la evaluación a los que pueden aplicarse estos principios. Se considera que estas categorías proporcionan una plataforma útil para una revisión rigurosa y sistemática de las prácticas de evaluación vigentes en los centros y en las aulas y para la toma de decisiones fundamentadas dirigidas a la mejora de estas prácticas.

Palabras clave: Diversidad del alumnado, enfoque evaluativo, enseñanza adaptativa, evaluación inclusiva, programa evaluativo, situación de evaluación, tarea de evaluación.

Catering for student diversity in assessment practices

Abstract

This paper discusses the proposal that it is necessary to review and reconsider those practices habitually used to assess students' learning in order to implement a general strategy, inspired by the principles of adaptive teaching, aimed at respecting and catering for student diversity in schools. First, it briefly analyses the relations between teaching, learning and assessment in compulsory education. It then proposes an outline of an "inclusive culture" for assessment which incorporates the principles of diversification and flexibility, characteristic of adaptive teaching. Finally, it proposes a range of conceptual categories which help to define the dimensions and aspects of assessment to which these principles can be applied. These categories provide a useful platform for a rigorous and systematic review of assessment practices implemented in schools and classrooms, and for taking key decisions regarding the improvement of these practices.

Keywords: Adaptive teaching, assessment approach, assessment programme, assessment situation, assessment task, inclusive assessment, student diversity.

Correspondencia con los autores: Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona. Tf: 93 402 10 46 ext. 3258. Correo electrónico: ccoll@psi.ub.es, ebarbera@psi.ub.es, jonrubia@psi.ub.es

Las situaciones y actividades que utilizan los profesores para identificar y valorar qué han aprendido sus alumnos constituyen, por así decir, el eslabón que permite vincular la acción educativa e instruccional de los primeros —los procesos de enseñanza— con las adquisiciones y construcciones realizadas por los segundos —los procesos de aprendizaje—. Sin embargo, de la misma manera que no tiene mucho sentido, en el ámbito de la educación escolar, desgajar la enseñanza del aprendizaje, tampoco lo tiene desvincular la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje a los que indefectiblemente se refiere y de los que inevitablemente forma parte. No sólo la evaluación del aprendizaje de los alumnos es al mismo tiempo, quíerese o no, una evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que las situaciones y actividades utilizadas para evaluar qué han aprendido los alumnos forman parte, a todos los efectos, del conjunto de situaciones y actividades que despliegan profesores y alumnos en el aula con la doble finalidad de promover y conseguir una apropiación lo más significativa posible de los contenidos.

La toma de conciencia de la estrecha relación existente entre enseñanza, aprendizaje y evaluación, junto con la importancia creciente atribuida a esta última en el transcurso de las últimas décadas, ha llevado a señalar, cada vez con mayor insistencia, la imposibilidad de acometer un proceso real de innovación educativa que aspire a transformar las prácticas pedagógicas del profesorado sin acometer también, al mismo tiempo, una innovación en profundidad de la evaluación, es decir, una transformación de las prácticas de evaluación utilizadas para valorar el aprendizaje de los alumnos. Algunos autores, como Nunziati, van incluso más lejos llegando a afirmar que “la reforma del sistema educativo se hará a través de la evaluación o no se hará”, o aun, que sin la transformación de la evaluación “no hay cambio posible en las prácticas pedagógicas” (1990, p. 97)².

En las páginas que siguen, vamos a desarrollar precisamente esta idea en lo que concierne a las innovaciones educativas dirigidas a la utilización y profundización de las vías previstas para la atención a la diversidad del alumnado en la educación básica y obligatoria. Nuestra tesis es que, entre el conjunto de medidas de naturaleza curricular, organizativa, pedagógica y didáctica que pueden y deben ponerse en marcha en los centros y en las aulas para atender a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado, las relativas a la evaluación del aprendizaje de los alumnos han de ser objeto de una especial atención y han de ocupar un lugar destacado. O para decirlo aún en otros términos, el diseño y puesta en práctica en los centros educativos de una estrategia global, coherente y articulada de atención a la diversidad capaz de satisfacer las necesidades educativas del alumnado (Coll, 1995) exige una revisión y un replanteamiento en profundidad de las prácticas de evaluación en sus múltiples y diferentes facetas: desde las características de las actividades y tareas concretas utilizadas para valorar los aprendizajes realizados por los alumnos, hasta los criterios de corrección y valoración aplicados a los resultados y la comunicación de la valoración resultante a los alumnos y a sus familias; desde las decisiones pedagógicas o de acreditación asociadas a la valoración de los resultados obtenidos por los alumnos, hasta los procedimientos establecidos en el centro educativo para adoptar esas decisiones; desde la articulación entre situaciones y actividades de evaluación y situaciones y actividades de enseñanza y aprendizaje a lo largo del curso escolar, hasta la mayor o menor coordinación entre materias y profesores en lo que concierne a las actividades de evaluación en las que participan los alumnos.

Con el fin de argumentar, concretar e ilustrar esta tesis, hemos organizado el artículo en tres apartados. El primero está dedicado a analizar brevemente las relaciones entre enseñanza, aprendizaje y evaluación en la educación básica y

obligatoria. Estas relaciones, estrechas e intensas en cualquier nivel educativo, adquieren una especial significación cuando la finalidad última de la acción educativa es promover el desarrollo y la socialización de todos los alumnos sin excepciones tan lejos y con tanta amplitud y profundidad como sea posible, y cuando, en consecuencia, la atención a la diversidad no es una elección, sino una exigencia insoslayable cuyo incumplimiento cuestiona profundamente el sentido mismo de la acción educativa. La emisión de juicios de valor sobre los resultados del aprendizaje de los alumnos como elemento esencial de la evaluación, la naturaleza de las decisiones cuya adopción se pretende facilitar con la formulación de estos juicios de valor y la consideración del peso relativo que deben tener los diferentes tipos de decisiones asociadas a estos juicios de valor son, por este orden, los principales puntos de referencia del hilo argumental que nos guiará en este primer apartado.

El segundo apartado constituye una aproximación tentativa a lo que hemos denominado las “culturas pedagógicas sobre la evaluación”, a la luz de las relaciones entre enseñanza, aprendizaje y evaluación en la educación básica y obligatoria pergeñadas en el apartado anterior. La perspectiva adoptada en este caso consiste en la comparación de dos culturas pedagógicas sobre la evaluación que responden a opciones radicalmente distintas sobre la atención a la diversidad y tras las cuales pueden identificarse concepciones igualmente distintas de las diferencias individuales y del aprendizaje escolar. Una de ellas, la que hemos denominado la “cultura del test” sobre la evaluación, no sólo ignora la exigencia de adaptar las actividades y tareas de evaluación a las características de los alumnos, sino que se revela como intrínsecamente incompatible con el principio mismo de la atención a la diversidad. De ahí la propuesta de avanzar hacia una evaluación y unas prácticas de evaluación de naturaleza “inclusiva” que extiendan a este ámbito los principios de diversificación y flexibilidad propias de una enseñanza adaptativa.

Pero la viabilidad de esta propuesta, y con ella el alcance de la tesis de partida, requiere todavía precisar las dimensiones y aspectos de la evaluación a los que pueden aplicarse los principios de diversificación y flexibilidad. Este es precisamente el objetivo del tercer y último apartado del artículo. Si se quiere avanzar en la dirección de una evaluación inclusiva que sea coherente con las exigencias de la enseñanza adaptativa, es necesario proceder a una revisión sistemática de las prácticas de evaluación vigentes en los centros y en las aulas. Ahora bien, para llevar a cabo de forma sistemática y rigurosa este proceso de revisión, hacen falta categorías de análisis que permitan, por un lado, identificar las dimensiones y aspectos relevantes de estas prácticas desde la perspectiva de la atención a la diversidad, y por otro, valorar su mayor o menor adecuación a las exigencias de una enseñanza adaptativa y explorar posibles vías de acción más acordes con dichas exigencias. Las categorías conceptuales —enfoques, programas, actividades y tareas de evaluación— propuestas en este apartado para aproximarse al análisis de las prácticas de evaluación responden precisamente a este propósito y proporcionan, a nuestro juicio, una plataforma útil para su revisión y mejora en la perspectiva de la atención a la diversidad.

ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y OBLIGATORIA

Como ha señalado Hadji (1992), en su sentido más amplio y genérico evaluar significa fundamentalmente emitir un juicio de valor sobre las consecuencias de

una acción proyectada o realizada sobre una parcela de la realidad. Trasladada a la evaluación del aprendizaje escolar, esta caracterización implica poner el acento en la valoración de las adquisiciones realizadas por los alumnos como consecuencia de su participación en unas determinadas actividades de enseñanza y aprendizaje. Ahora bien, para poder formular esta valoración hace falta contar al menos con dos elementos: unos criterios o expectativas sobre los aprendizajes que se espera o se pretende que realicen los alumnos como consecuencia de la enseñanza —formulados habitualmente en términos de objetivos o de criterios de evaluación—; y unos indicadores o comportamientos observables en las realizaciones o ejecuciones que despliegan los alumnos en el transcurso de las actividades y tareas de evaluación, y cuyo grado de presencia o ausencia, o cuya modalidad de presencia, puedan ser considerados razonablemente como testimonio o prueba del grado de cumplimiento de los criterios, o lo que es lo mismo, del nivel de satisfacción de las expectativas de la enseñanza.

Al margen de las implicaciones que comporta esta caracterización para el tratamiento de cuestiones tales como las relaciones y diferencias entre evaluación y medida, la objetividad y la validez de las valoraciones realizadas, o la planificación y condiciones de realización de actividades y tareas concretas de evaluación en el aula (ver, a este respecto, Coll y Martín, 1996), lo que nos interesa subrayar aquí es la dimensión comunicativa de la evaluación. El juicio de valor sobre los aprendizajes realizados por los alumnos en el que desemboca toda actividad de evaluación se formula para ser comunicado: a los alumnos, a las familias, a los diferentes colectivos sociales, a otros profesores, a uno mismo —el profesor o profesores que evalúan—, ... o a varios e incluso en ocasiones a todos estos destinatarios al mismo tiempo. Y es comunicado a unos u otros destinatarios con intenciones y finalidades a menudo distintas, es decir, con el propósito de que éstos hagan unos determinados usos de la información transmitida y puedan adoptar las decisiones que corresponda en sus respectivos ámbitos de competencia y responsabilidad. La evaluación no se agota en la emisión de un juicio de valor sobre los aprendizajes realizados por los alumnos. Como hemos señalado en otro lugar, “no sólo evaluamos *algo*, sino que también evaluamos *para algo* (...) la evaluación incluye siempre un componente de toma de decisiones, de actuación a partir del juicio emitido” (Coll y Onrubia, 1999, p. 144).

La dimensión comunicativa del juicio evaluativo así entendida no es simplemente un factor añadido al proceso de evaluación que se plantea una vez éste ha finalizado y que se refleja únicamente en el formato y en el procedimiento de comunicación elegido para ponerlo en conocimiento de los destinatarios. La intencionalidad comunicativa de la evaluación —expresión que utilizamos aquí para referirnos tanto a los destinatarios del juicio evaluativo como a los usos que se espera que éstos hagan de él— preside de hecho todo el proceso e influye a menudo de manera decisiva en todos sus componentes, desde la elección de los criterios e indicadores hasta la selección y planificación de las actividades y tareas concretas utilizadas para evaluar, sin olvidar el mayor o menor grado de participación de los alumnos en la elección de las mismas y en la elaboración del juicio evaluativo o los procedimientos utilizados para comunicar los resultados a los destinatarios. De este modo, la puesta en relieve de la dimensión comunicativa de la evaluación supone una llamada de atención para tener en cuenta, en el análisis de las prácticas evaluativas, no sólo el *qué*, sino también y muy especialmente el *por qué* y el *para qué*. Pero esto nos conduce directamente a la cuestión de las finalidades y funciones de la evaluación del aprendizaje, y más concretamente al tema de los diferentes tipos de decisiones a cuyo servicio pueden ponerse, y de hecho se ponen, las prácticas de evaluación en los centros educativos.

Las funciones de la evaluación y las decisiones asociadas a los resultados de la evaluación

En primer lugar, la evaluación de los aprendizajes puede estar o ponerse al servicio de un proceso de toma de decisiones de naturaleza *pedagógica o didáctica*. La finalidad última de la evaluación es, en este caso, proporcionar información útil y relevante para mejorar la eficacia de la acción educativa, para conseguir que los aprendizajes que han de llevar a cabo los alumnos sobre los contenidos escolares sean lo más amplios, profundos y significativos posible. De este modo, los resultados de la evaluación —los juicios de valor sobre el mayor o menor grado de correspondencia entre criterios e indicadores— aparecen estrechamente vinculados a un proceso de toma de decisiones sobre el desarrollo posterior de los procesos de enseñanza y aprendizaje a los que se refieren esos resultados. Pero la evaluación con fines pedagógicos o didácticos puede tener lugar en diferentes momentos del proceso educativo y estar al servicio de diferentes tipos de decisiones pedagógicas, lo que está en el origen de la clásica distinción entre evaluación inicial, formativa y sumativa.

La evaluación inicial, también llamada en ocasiones evaluación “diagnóstica” o “predictiva”, es la que tiene lugar al comienzo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El juicio de valor resultante de esta clase de evaluación suele ponerse al servicio de dos grandes tipos de decisiones pedagógicas, por lo demás opuestas entre sí: o adaptar las características de la enseñanza posterior a las necesidades educativas de los alumnos, en la línea de las propuestas de la enseñanza adaptativa, u orientar a los alumnos hacia la modalidad o tipo de enseñanza más acorde con sus necesidades educativas, en la línea de una diferenciación de las vías formativas subsiguientes. En ambos casos, sin embargo, el proceso evaluativo tiene como meta obtener información sobre las necesidades educativas y de formación de los alumnos evaluados.

La evaluación formativa, también llamada a veces “continua” o “reguladora”, tiene como finalidad poner en relación las informaciones relativas a la evolución del proceso de aprendizaje de los alumnos con las características de la acción didáctica, a medida que se despliegan y avanzan las actividades de enseñanza y aprendizaje. El juicio de valor resultante versa pues en este caso sobre el desarrollo mismo del proceso educativo y debe ser útil, en principio, tanto para ayudar al profesor a tomar decisiones que le permitan mejorar su actividad docente, como para ayudar a los alumnos a mejorar su actividad de aprendizaje. Tradicionalmente, se ha subrayado la utilidad de este tipo de evaluación para regular la enseñanza, y de ahí la denominación más extendida de evaluación “formativa”. En estos últimos años, sin embargo —sobre todo a partir de las aportaciones de Nunziati (1990)—, se ha subrayado con insistencia su vertiente “formadora”, en el sentido de su potencial utilidad para que los alumnos aprendan a regular sus procesos de aprendizaje.

Por último, la evaluación sumativa, también llamada en ocasiones “final”, es la que se plantea al término de una actividad o de un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje con el fin de determinar hasta qué punto y en qué grado los alumnos han realizado o no los aprendizajes que se pretendía. Cuando la evaluación sumativa se produce al término de procesos de enseñanza y aprendizaje que forman parte de un proceso formativo más amplio, puede llegar a confundirse con la evaluación inicial, de manera que los juicios de valor resultantes están, o pueden estar en principio, al servicio de procesos de toma de decisiones del mismo tipo: adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje posteriores a las necesidades educativas de los alumnos, o por el contrario, orientar a éstos hacia modalida-

des de enseñanza o vías formativas diferenciadas. Pero la evaluación sumativa puede operar también en y sobre procesos de enseñanza y aprendizaje de corta duración y llevarse a cabo de manera 'continua' y sistemática. En estas ocasiones, puede acabar desempeñando de hecho una función muy similar a la de la evaluación formativa y formadora, poniendo los juicios de valor resultantes al servicio de la regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que se inserta.

Como puede comprobarse a partir de la escueta caracterización que precede, la distinción clásica entre evaluación inicial, formativa y sumativa puede dar lugar fácilmente a confusiones al poner en juego de forma simultánea dos dimensiones distintas: el momento en que se realiza la evaluación y la naturaleza de las decisiones pedagógicas a cuyo servicio está la acción de evaluar. Una evaluación realizada al inicio de una actividad de enseñanza y aprendizaje —inicial, por tanto, atendiendo al momento en que se realiza— puede ponerse al servicio de la toma de decisiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje posteriores —formativa o formadora, en consecuencia, en lo que concierne a la utilización de sus resultados—. Y lo mismo cabe decir de la evaluación sumativa: una evaluación que se lleva a cabo al término de un proceso de enseñanza y aprendizaje —sumativa, por tanto, atendiendo al momento de hacerla— puede estar al servicio de la regulación posterior del proceso educativo —formativa o formadora, consecuentemente, por la utilización de sus resultados—.

Pero la situación se hace aún más compleja si atendemos al hecho de que a menudo el resultado de la evaluación, y en consecuencia el proceso seguido para llegar a él, cumple unas funciones y está al servicio de unos procesos de toma de decisiones que escapan, en todo o en parte, a lo estrictamente pedagógico o didáctico para situarse más bien en la esfera de lo *social*. Así, cuando tiene lugar al término de un período formativo —por ejemplo, al finalizar la educación básica y obligatoria, el bachillerato, un ciclo de formación profesional de grado medio o de grado superior, etc.—, la evaluación sirve sobre todo para certificar y acreditar que los alumnos están capacitados —o no lo están, cuando el juicio de valor emitido sobre el grado de correspondencia entre criterios e indicadores es negativo— para incorporarse al mundo adulto y del trabajo, ejercer aceptablemente y sin riesgos para la sociedad una determinada actividad laboral o profesional y, eventualmente, para proseguir con unas ciertas garantías de aprovechamiento su proceso de formación. En el mismo orden de consideraciones, a veces los resultados de la evaluación del aprendizaje de los alumnos son utilizados —con independencia del momento de la escolaridad al que correspondan y al margen de que hayan sido obtenidos o no mediante procesos específicamente diseñados y ejecutados con esta finalidad— para valorar la calidad del sistema educativo, es decir, como indicadores de la calidad de la enseñanza; la evaluación no cumple entonces una función pedagógica o didáctica en sentido estricto, ni tampoco una función de certificación o acreditación de las competencias adquiridas por los alumnos que han participado directamente en el proceso de evaluación, sino que responde más bien al principio de 'rendición de cuentas' —*accountability*— y opera como un instrumento de control social y para tomar decisiones de política y de planificación educativa relativas al conjunto del sistema educativo o a algunos de sus componentes.

De las consideraciones anteriores se sigue que el riesgo de confusión es especialmente alto en lo que concierne a la evaluación sumativa, ya que sus resultados pueden estar al servicio de procesos de toma de decisiones que plantean exigencias muy diferentes en cuanto a la naturaleza de las informaciones útiles y relevantes y también, en consecuencia, en cuanto a las características que deben tener los procesos de evaluación para poder proporcionar dichas informaciones.

El juicio evaluativo útil y relevante para tomar decisiones de orden pedagógico o didáctico no lo es necesariamente para tomar decisiones de certificación o acreditación o para dar cuenta a la sociedad de la calidad de la enseñanza y del sistema educativo y para adoptar decisiones conducentes a su mejora; y a la inversa, el juicio evaluativo útil y relevante para informar a la sociedad sobre la calidad de la enseñanza o para tomar decisiones de política y planificación educativa no lo es necesariamente para ayudar al profesor a regular su enseñanza. La evaluación sumativa —entendida como la modalidad de evaluación que tiene lugar en un momento más o menos avanzado de la escolaridad o del desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que aspira a identificar los aprendizajes realizados por los alumnos hasta ese momento— puede responder a dos propósitos y a dos lógicas distintas: un propósito y una lógica de acreditación o de control social y un propósito y una lógica pedagógica de regulación de los procesos educativos. Para evitar la ambigüedad derivada de este hecho, en lo que sigue utilizaremos la expresión “evaluación sumativa acreditativa” para referirnos a la modalidad de este tipo de evaluación que cumple una función de naturaleza esencialmente social —de acreditación, de rendición de cuentas o de insumo para las decisiones de política y planificación educativa— y reservaremos la expresión “evaluación sumativa” sin más para referirnos a la que cumple una función de naturaleza esencialmente pedagógica o didáctica.

Las finalidades de la educación básica y obligatoria y las tensiones entre los diferentes tipos de decisiones asociadas a los resultados de la evaluación

En todos los niveles de la educación y en todos los procesos formativos, la evaluación del aprendizaje es, al menos potencialmente, un instrumento de suma importancia e interés para la toma de decisiones pedagógicas o didácticas, y en especial para regular la enseñanza y adaptarla a las características de los alumnos. Esta afirmación, válida con carácter general, adquiere una fuerza aún mayor en los niveles educativos que conforman la educación básica y obligatoria. En la medida en que la finalidad última es en este caso promover el desarrollo y la socialización de todo el alumnado tan lejos y con tanta amplitud y profundidad como sea posible, y en la medida también en que esta finalidad se proyecta sobre todos y cada uno de los alumnos y alumnas sin excepciones, la evaluación del aprendizaje deja de ser un recurso sólo útil, o potencialmente útil, en los procesos de toma de decisiones pedagógicas y didácticas, para convertirse en instrumento imprescindible de los mismos. Como se recordará, en los comentarios introductorios afirmábamos que en la educación básica y obligatoria la atención a la diversidad no es una elección, sino una exigencia insoslayable derivada de sus propias finalidades. Ahora podemos añadir que, para la puesta en práctica de una acción educativa respetuosa con el principio de atención a la diversidad, la función pedagógica y didáctica de la evaluación es un ingrediente esencial.

Así pues, de acuerdo con los argumentos presentados hasta ahora, en la educación infantil, primaria y secundaria obligatoria las prácticas de evaluación deberían estar básicamente orientadas —más aún si cabe que en otros niveles educativos— a proporcionar informaciones útiles y relevantes para tomar decisiones de tipo pedagógico y didáctico que faciliten la adaptación de la enseñanza a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado. El acento debería ponerse lógicamente en la función reguladora de la evaluación. Y no sólo en el caso de la evaluación formativa, sino también en el de la inicial y sumativa.

Más concretamente, en lo que concierne a esta última habría que reforzar su función pedagógica, especialmente al término de los ciclos en que se organizan estos niveles educativos, y vincular las decisiones sobre promoción o no promoción de los alumnos a la valoración de la alternativa más adecuada para satisfacer sus necesidades de formación. Finalmente, la evaluación sumativa acreditativa debería posponerse al término de la educación obligatoria, rechazando contundentemente la utilización, en el transcurso de la misma, de los resultados de este tipo de evaluación para tomar decisiones concretas de certificación y acreditación de los alumnos.

Si bien es cierto que, en líneas generales, éstos son los planteamientos que refleja la normativa vigente sobre la evaluación del aprendizaje en la educación básica y obligatoria (ver Coll y Martín, 1996), la realidad de las prácticas evaluativas en los centros y en las aulas es infinitamente más compleja y matizada como consecuencia, en buena medida, de la doble función pedagógica y social que acaba desempeñando inevitablemente la evaluación sumativa. Como hemos apuntado más arriba, en buena lógica la función acreditativa de la evaluación sumativa debería posponerse al término del período formativo del alumno, cuando éste abandona el sistema de la educación formal para incorporarse al mundo profesional y laboral. Hay, sin embargo, una serie de factores potentes que operan en sentido contrario a esta lógica y entre los que conviene destacar, al menos, los siguientes. En primer lugar, la organización del sistema educativo en vías formativas diferenciadas obliga a emitir una certificación sobre los aprendizajes realizados por los alumnos como mínimo al término de la educación obligatoria (en el caso de que ésta responda a un modelo de educación comprensiva, como sucede en la ordenación actual de nuestro sistema educativo) o incluso antes (cuando las vías formativas diferenciadas se establecen dentro de la educación obligatoria, como sucede en los sistemas no comprensivos). En segundo lugar, el derecho de los padres a conocer los progresos y avances de sus hijos en el transcurso de la educación básica y obligatoria, junto con la dificultad de encontrar formas apropiadas, claras y objetivas de transmisión de estas informaciones, así como la necesidad de dotarse de criterios para adoptar decisiones relativas a la promoción o permanencia de los alumnos en un mismo ciclo o curso, ha conducido insensiblemente a una generalización y extensión, que llega incluso a los primeros niveles de la escolaridad, de la evaluación sumativa con fines acreditativos, generalización y extensión injustificables desde el punto de vista de las finalidades de la educación básica y obligatoria y en buena medida contradictorias con la lógica pedagógica de la evaluación.

De este modo, para algunos sectores del profesorado, pero sobre todo para muchas familias y para amplios sectores sociales, la evaluación acaba identificándose pura y simplemente con la evaluación sumativa que se lleva a cabo al final de un período escolar determinado —mes, trimestre, curso o ciclo—; y además, de la evaluación sumativa se acaba reteniendo fundamentalmente su función acreditativa. La consecuencia de este doble proceso de reducción es que las tensiones entre la función pedagógica y la función social de la evaluación del aprendizaje —o si se prefiere, entre el hecho de poner los resultados de la evaluación al servicio de procesos de toma de decisiones de naturaleza básicamente pedagógica y didáctica o, por el contrario, de naturaleza básicamente social—, inherentes por otra parte al acto mismo de evaluar y presentes en todos los niveles educativos, pueden acabar decantándose con mayor frecuencia de lo que sería deseable hacia el polo social y acreditativo en lugar de hacerlo hacia el polo pedagógico y didáctico, contrariamente a lo que exigen las finalidades mismas de la educación básica y obligatoria.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y CULTURAS PEDAGÓGICAS SOBRE LA EVALUACIÓN

Estas tensiones entre los distintos tipos de decisiones asociadas a los resultados de la evaluación, y en general el carácter complejo de las prácticas evaluativas, se manifiestan en la existencia, en el quehacer habitual del profesorado, de formas diferentes de evaluar que responden a prioridades y lógicas de fondo también diferentes. Podemos, en este sentido, distinguir, aun a riesgo de una simplificación excesiva, al menos dos grandes tipos de prácticas evaluativas que corresponden a otras tantas 'culturas sobre la evaluación' fuertemente arraigadas entre el profesorado de la educación básica y obligatoria.

Las culturas pedagógicas sobre la evaluación

La primera de estas culturas viene definida fundamentalmente por el predominio de la función social de la evaluación sobre su función pedagógica y, en consecuencia, por la separación entre actividades y tareas de evaluación y procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta lógica, las actividades y tareas de evaluación se llevan a cabo en momentos puntuales, normalmente al término de un proceso de enseñanza y aprendizaje más o menos amplio, y tratan de medir, en términos cuantitativos, el aprendizaje realizado por los alumnos en el transcurso del mismo. Este énfasis en la medida conduce a su vez a prestar una especial atención a aspectos como la objetividad y la neutralidad —frente a otros como la pertinencia, la relevancia o la contextualización— en la planificación y desarrollo de las actividades y tareas de evaluación.

Las actividades y tareas utilizadas para obtener esta medida del aprendizaje presentan a menudo las características de lo que algunos autores (por ejemplo, Wolf, Bixby, Glenn y Gardner, 1991) han denominado 'la cultura del test' sobre la evaluación: son actividades basadas en pruebas escritas —estandarizadas o elaboradas por los propios profesores—, formadas por tareas de respuesta única —con sólo una respuesta correcta— que el alumno debe llevar a cabo en un tiempo limitado, habitualmente corto, de manera individual y aislada, y durante las cuales no puede recurrir a ningún tipo de instrumento o apoyo, sea material —apuntes, libros u otros instrumentos— o personal —ayuda de otros compañeros, ayuda del profesor—. De este modo, las actividades y tareas de evaluación tienden a dar prioridad a aspectos como la velocidad o la eficiencia de la ejecución —frente a otros como la reflexión y la comprensión— en la valoración de las respuestas de los alumnos.

En el extremo opuesto a este tipo de cultura sobre la evaluación, que reduce prácticamente la evaluación a la evaluación sumativa —reteniendo además básicamente de esta evaluación sumativa su función de certificación y acreditación de los aprendizajes alcanzados por el alumno—, encontramos un segundo tipo de prácticas evaluativas cuyo rasgo central es que otorgan una prioridad neta a la función pedagógica de la evaluación, vinculando así estrechamente evaluación y procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta vinculación se produce en un doble sentido: por un lado, la evaluación se extiende al conjunto del proceso de enseñanza y aprendizaje, llevándose de esta manera a cabo tanto al principio del proceso como durante el mismo y a su finalización; por otro, las actividades y tareas de evaluación se planifican y desarrollan de manera que prolongan y reproducen las características de las actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje en lugar de diferenciarse claramente de ellas. Al mismo tiempo, el énfasis en la medida se

desplaza hacia lo que podemos denominar el 'retrato' o 'perfil' de las competencias del alumno en relación con los aprendizajes realizados: una valoración del aprendizaje, por tanto, de carácter cualitativo más que cuantitativo, multidimensional más que unidimensional, y dinámica más que estática.

En este tipo de cultura sobre la evaluación, las actividades y tareas empleadas presentan a menudo rasgos opuestos a los que señalábamos al hablar de la cultura del test: se emplean tareas —por ejemplo, realización de proyectos, presentaciones orales ante una audiencia, elaboración de textos e informes escritos, diseño y desarrollo de experimentos, respuestas a problemas complejos, etc.— en las que los alumnos tienen que desplegar procesos y construir respuestas o productos diversos mediante los cuales pueden mostrar el dominio de distintos tipos de conocimientos y habilidades; se valora el 'realismo' y la contextualización de esas tareas —por ejemplo, para evaluar el aprendizaje de la lectura se plantean situaciones en las que el alumno debe leer textos amplios y significativos con objetivos específicos de lectura; para evaluar el aprendizaje en matemáticas se plantean problemas complejos y contextualizados, que pueden estar definidos de forma más o menos abierta y admitir varias soluciones posibles—; se plantean actividades y tareas complejas y dilatadas en el tiempo, que pueden llegar a realizarse en varias sesiones de clase; se fomenta y valora la elaboración, justificación y argumentación de las soluciones propuestas; se permite y alienta la resolución colaborativa de las tareas propuestas, así como el uso de instrumentos y ayudas habituales en las actividades de enseñanza y aprendizaje idénticas o parecidas a las planteadas —por ejemplo, diccionarios, calculadoras, materiales de consulta y documentación, etc.—. Se pretende, con todo ello, dar prioridad en la valoración de los resultados a aspectos tales como la comprensión, la capacidad de emitir juicios razonados, la discusión y el análisis, tratando de aprehender el proceso de aprendizaje en toda su globalidad, riqueza y profundidad (Wolf, Bixby, Glenn y Gardner, 1991; Hambleton, 1996; Lane y Glaser, 1996).

De forma en absoluto casual, estas dos culturas contrapuestas, definidas en función del peso que se atribuye en las prácticas evaluativas a las diversas funciones de la evaluación y a las decisiones de distinto orden asociadas a las mismas, pueden también asociarse a concepciones globales igualmente contrapuestas de los procesos de aprendizaje. De nuevo muy esquemáticamente, y con todas las reservas que ello exige, es posible afirmar que la primera refleja típicamente una concepción cuantitativa y acumulativa del aprendizaje, apoyada en la tradición asociacionista y en los modelos psicológicos conductistas o neoconductistas, mientras que la segunda refleja más bien, igualmente de forma típica, una concepción del aprendizaje como proceso que implica cambios cualitativos en la naturaleza y organización de los conocimientos y capacidades de los alumnos, en la línea de las posiciones psicológicas de inspiración cognitiva y constructivista (ver, por ejemplo, Wolf, Bixby, Glenn y Gardner, 1991; Pozo, 1996; Mauri y Miras, 1996).

En el primer caso, por tanto, el aprendizaje se considera básicamente como el resultado de un proceso de reproducción o copia literal por parte del alumno de los conocimientos y habilidades que le son presentados, que tiene lugar gracias al refuerzo sistemático y paso a paso de sus respuestas en el marco de una secuencia lineal y jerárquica de enseñanza; de ahí la posibilidad de hablar del 'nivel de aprendizaje' del alumno en esa secuencia y también el énfasis que se hace en la medida del mismo. En el segundo caso, en cambio, el aprendizaje se concibe más bien como un proceso activo de elaboración y comprensión de representaciones y significados por parte del alumno, realizado a partir de sus representaciones y significados previos y de la ayuda de otras personas en el marco de determinadas

situaciones y actividades marcadas social y culturalmente; de ahí la búsqueda del retrato o perfil de competencias del alumno —en contraposición al interés por determinar su ‘nivel de aprendizaje’— y el papel atribuido a la evaluación como instrumento para conocer las representaciones y significados elaborados y para orientar, mediante el ajuste progresivo de la ayuda pedagógica, la reelaboración y reconstrucción de esas representaciones y significados en la dirección marcada por las intenciones educativas.

Hacia una concepción adaptativa e inclusiva de la evaluación

De modo similar a lo que ocurre respecto a la concepción subyacente del aprendizaje, las dos culturas sobre la evaluación que estamos comentando remiten también a concepciones opuestas sobre las características individuales de los alumnos y sobre cómo la educación puede y debe tenerlas en cuenta, es decir, a concepciones opuestas sobre la diversidad de los alumnos y sobre la atención educativa a la diversidad (Wolf, Bixby, Glenn y Gardner, 1991; Mauri y Miras, 1996; Martín y Mauri, 1996).

Así, una evaluación vinculada a ‘la cultura del test’ remite en última instancia a una concepción de la inteligencia, de la motivación y de la capacidad de aprendizaje como rasgos unitarios, prefijados e inmutables que se distribuyen entre la población escolar de acuerdo con una curva estadística normal. En esta perspectiva se acepta como natural e inevitable el hecho de que un porcentaje significativo de alumnos fracase en los aprendizajes escolares, atribuyéndose en consecuencia a la educación escolar una función necesariamente selectiva en la medida en que la dificultad creciente de los objetivos y contenidos a lo largo de la escolaridad acaban poniendo inevitablemente de manifiesto la mayor o menor dotación intelectual —o la mayor o menor motivación por el aprendizaje— de los alumnos. Estamos claramente, por tanto, ante lo que algunos autores (por ejemplo, Coll y Miras, 1990; Miras, 1991; Miras y Onrubia, 1997) han caracterizado como una concepción ‘estática’ de las diferencias individuales y una estrategia ‘selectiva’ de respuesta educativa a esas diferencias, respectivamente.

Por el contrario, la cultura de la evaluación alternativa a esta ‘cultura del test’ tiende a concebir la inteligencia, la motivación y la capacidad de aprendizaje como características individuales que no están prefijadas ni son inmutables, sino que se pueden modular, dentro de unos límites, a través de la experiencia, y muy especialmente a través de las experiencias educativas. Además, la inteligencia, la motivación y la capacidad de aprendizaje dejan de ser consideradas como algo unitario, aceptando que en el aprendizaje escolar aparecen implicados diferentes tipos de inteligencia, de motivos y de capacidades, y destacando que esos diferentes tipos de inteligencias, motivos y capacidades pueden variar y varían de hecho, en mayor o menor grado, en cuanto a su valoración y promoción en diferentes contextos escolares. Estamos por tanto, en este caso, ante una concepción esencialmente ‘interaccionista’ de las diferencias individuales, cuyo correlato desde el punto de vista de la estrategia de atención educativa a dichas diferencias es lo que se ha denominado ‘enseñanza adaptativa’ (ver, por ejemplo, Coll y Miras, 1990; Coll, 1987, 1995; Miras, 1991; Onrubia, 1993; Miras y Onrubia, 1997).

De acuerdo con esta estrategia, el instrumento básico para proporcionar una atención educativa a las diferencias individuales debe ser la adaptación, contemplada de una forma habitual y sistemática, de las formas de enseñanza a las características y al proceso de aprendizaje del alumnado. Adaptar las formas de ense-

ñanza supone, por un lado, diversificarlas, es decir, poner a disposición de los alumnos un conjunto lo más amplio posible de formas diversas de ayuda y apoyo; pero supone también, por otro lado, flexibilizar esas formas de ayuda y apoyo, es decir, favorecer que los alumnos puedan recibir, en cada momento y en función de sus necesidades, unas y otras. La enseñanza adaptativa supone aplicar este principio de adaptación —en el doble sentido de diversificación y flexibilización— tanto a los aspectos curriculares como a los aspectos organizativos implicados en la acción educativa, y convertirlo en el eje de esa acción para el conjunto del alumnado.

En este marco, las prácticas evaluativas se configuran como vehículos e instrumentos esenciales para concretar la atención educativa a la diversidad: determinadas formas de evaluación conllevan y promueven decisiones de selección y segregación frente a la diversidad del alumnado, mientras que otras vehiculan y apoyan una enseñanza adaptativa, actuando como prácticas ‘inclusivas’ frente a la misma diversidad. Una estrategia de atención educativa a la diversidad basada en la enseñanza adaptativa exige unas prácticas de evaluación coherentes con dicha estrategia; y correlativamente, una evaluación ‘inclusiva’ es uno de los ingredientes e instrumentos prioritarios para poder llevar a la práctica una enseñanza adaptativa. Desde este punto de vista, por tanto, la enseñanza adaptativa es radicalmente incompatible con unas prácticas de evaluación separadas de los procesos de enseñanza y aprendizaje y dirigidas fundamentalmente a la medición y el control externo de los ‘niveles’ de rendimiento alcanzados puntualmente por los alumnos, así como a su clasificación y ‘etiquetado’ en función de esos ‘niveles’. En otras palabras, una enseñanza adaptativa exige una ‘cultura inclusiva’ sobre la evaluación, por lo que la implantación de esa cultura es una condición esencial para concretar en la práctica una estrategia de enseñanza adaptativa. Por ello, y en la medida en que al menos una parte de las prácticas evaluativas presentes en la enseñanza básica y obligatoria parecen estar aún más próximas a la ‘cultura del test’ que a la ‘cultura inclusiva’ de la evaluación (Coll *et al.*, 1999), el avance hacia una escuela con mayor capacidad para ofrecer formas de ayuda diversas y ajustadas a las características individuales y las necesidades educativas de todo el alumnado requiere ineludiblemente una transformación en profundidad de dichas prácticas evaluativas.

De acuerdo con el análisis realizado, esta transformación ha de orientarse en la dirección de unas prácticas evaluativas que otorguen prioridad a la función pedagógica de la evaluación y a las decisiones de orden didáctico asociadas a la misma. Ello supone, entre otros aspectos, vincular estrechamente la evaluación de los aprendizajes de los alumnos a la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, asociando de manera sistemática las decisiones de modificación y mejora de la enseñanza a la información sobre lo que han aprendido —y lo que no han aprendido todavía— los alumnos; reforzar el valor regulador de la evaluación de los aprendizajes tanto desde el punto de vista de la evaluación formativa como de la evaluación formadora; recuperar y reforzar la función pedagógica de la evaluación sumativa; y aumentar la coherencia y continuidad entre las decisiones de orden social y de orden pedagógico asociadas a la evaluación³.

POSIBILIDADES DE ADAPTACIÓN Y DIVERSIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS

Pero ha llegado ya el momento de precisar, de acuerdo con el esquema expositivo anunciado al inicio del artículo, algunas dimensiones y aspectos de las prác-

ticas evaluativas que conviene someter a análisis y revisión sistemática en este intento de avanzar y profundizar en la dirección de una evaluación inclusiva que sea coherente con las exigencias de la enseñanza adaptativa. Procederemos para ello en dos fases. En primer lugar, introduciremos un conjunto de categorías conceptuales —enfoques, programas, situaciones o actividades y tareas de evaluación— elaboradas precisamente con la finalidad de facilitar el análisis de las prácticas evaluativas que despliegan profesores y alumnos en algunas áreas y materias curriculares de la educación primaria y de la educación secundaria obligatoria. Son categorías que remiten a los diferentes niveles o planos que es necesario contemplar, desde nuestro punto de vista, para acometer un análisis de las prácticas evaluativas, y que encuentran su justificación en la hipótesis de que todos ellos intervienen de una u otra forma en la configuración de estas prácticas y son, por lo tanto, imprescindibles para describirlas, comprenderlas y poder valorar su alcance y limitaciones. En segundo lugar, y para cada uno de los planos o niveles a los que remiten las categorías presentadas, identificaremos algunas dimensiones y aspectos especialmente sensibles, a nuestro juicio, desde la perspectiva de la atención a la diversidad, a las que conviene prestar una especial atención cuando se intenta valorar la mayor o menor adecuación de las prácticas evaluativas a las exigencias de una enseñanza adaptativa y se aspira a modificarlas para que sean más acordes con dichas exigencias.

Una propuesta de categorías conceptuales para el análisis, revisión y mejora de las prácticas de evaluación

Las cuatro categorías propuestas para aproximarnos al análisis de las prácticas evaluativas están estrechamente interconectadas, hasta el punto que tres de ellas mantienen una relación de encajamiento, mientras que la cuarta es de naturaleza distinta. Así, un programa de evaluación está formado por un conjunto de situaciones o actividades de evaluación, que están integradas, a su vez, por una o varias tareas de evaluación. El enfoque de evaluación, por su parte, preside, orienta y condiciona de forma más o menos directa, y con mayor o menor coherencia según los casos, los otros tres planos o niveles. Aunque por razones de claridad expositiva en la descripción que sigue nos centramos exclusivamente en el ámbito del aula —las prácticas evaluativas que despliegan un profesor y su grupo de alumnos—, estas categorías pueden utilizarse igualmente para la descripción y análisis de las prácticas de evaluación correspondientes a otros ámbitos, instancias o unidades curriculares como el crédito, el nivel, el ciclo, el departamento o la etapa. Cabe así hablar tanto, por ejemplo, del enfoque, programa, situaciones y tareas de evaluación que caracterizan las prácticas evaluativas del departamento de matemáticas de un determinado Instituto de Educación Secundaria, como del enfoque, programa, situaciones y tareas de evaluación que caracterizan las prácticas evaluativas de un profesor o una profesora de ese mismo departamento⁴.

Llamaremos *enfoque de evaluación* al conjunto de ideas, creencias y pensamientos más o menos precisos, articulados y coherentes que tiene un profesor sobre la naturaleza y funciones de la evaluación del aprendizaje de los alumnos, es decir, sobre qué es, qué ingredientes o elementos debe contemplar, qué puede, debe o merece ser evaluado, para qué sirve, qué consecuencias tiene y cómo debe llevarse a cabo. El enfoque evaluativo es el equivalente del pensamiento pedagógico del profesor en lo que concierne a las prácticas de evaluación. De hecho, el enfoque evaluativo de un profesor forma parte de su pensamiento pedagógico y cabe

esperar en principio una coherencia entre ambos. Sin embargo, esta integración se presenta de entrada como problemática, de tal manera que enfoque evaluativo y pensamiento pedagógico pueden estar en realidad relativamente desconectados e incluso presentar elementos contradictorios.

Un enfoque evaluativo se plasma en un/os determinado/s programa/s de evaluación. De nuevo, cabe esperar que el enfoque evaluativo de un determinado profesor esté estrechamente relacionado con los programas evaluativos que ese mismo profesor desarrolla en la práctica con sus alumnos. Esta conexión, sin embargo, vuelve a presentarse como problemática y, al igual que sucede con las relaciones entre pensamiento pedagógico y práctica pedagógica, no es evidente que la relación vaya a ser siempre y necesariamente directa y coherente.

El *programa de evaluación* se define como el conjunto de situaciones o actividades de evaluación que despliegan el profesor y sus alumnos en el transcurso de un proceso —o de un conjunto de procesos— de enseñanza y aprendizaje que puede tener una duración más o menos amplia y corresponder a secuencias o unidades didácticas de diferente nivel de complejidad. Puede hablarse, por tanto, del programa de evaluación de un tema, de un crédito, de un curso o incluso de varios cursos. Exactamente de la misma manera como sucede con la secuencia didáctica de la que forma parte (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1995), la dimensión temporal del programa de evaluación es una de sus características más importantes. Conviene hacer una distinción entre programa de evaluación planificado y programa de evaluación efectivamente desarrollado —de la misma forma que se distingue entre una secuencia didáctica planificada y la efectivamente realizada—, en el sentido de que un profesor puede planificar una secuencia de situaciones o actividades de evaluación y, en el momento de llevarla a cabo, introducir modificaciones substanciales sobre la planificación inicial.

La descripción de un programa de evaluación comporta la identificación y descripción de cada una de las situaciones o actividades de evaluación de la secuencia o unidad didáctica —planificada o desarrollada— a la que se refiere, así como de su articulación y ordenación temporal. La descripción de un programa evaluativo debe contemplar, como mínimo, los aspectos siguientes: tipos de situaciones o actividades de evaluación que lo conforman; número, frecuencia y ordenación temporal de las mismas; ubicación en la secuencia didáctica de la que forman parte; y relaciones e interconexiones entre ellas.

Las *situaciones o actividades de evaluación* son los fragmentos o partes de las secuencias didácticas en los que la actividad conjunta —planificada o efectivamente desarrollada— del profesor y los alumnos está presidida por el motivo común y —al menos, parcialmente— compartido de mostrar los conocimientos que éstos últimos tienen o han adquirido sobre unos determinados contenidos. En las situaciones o actividades de evaluación, los objetivos concretos que persiguen el profesor y los alumnos pueden ser y son de hecho a menudo diferentes, pero las actuaciones que llevan a cabo —o que está previsto que lleven a cabo— comparten una misma orientación general: mostrar los conocimientos que han adquirido o que tienen los alumnos.

Las *situaciones o actividades de evaluación* pueden estar formadas por una o varias tareas de evaluación. La descripción de una situación o actividad concreta de evaluación debe contemplar, al menos, los siguientes aspectos⁵: ubicación en la secuencia didáctica de la que forma parte; presentación de la situación y, en su caso, consigna global; contenidos que cubre; grado de participación de los alumnos en la configuración de la situación o actividad de evaluación; existencia o no de actividades preparatorias y, en su caso, características de las mismas; variabilidad de la situación o actividad de evaluación, o de algunos de sus componentes,

atendiendo a las características de los alumnos; tarea o tareas que conforman la situación de evaluación y características de las mismas; relaciones e interconexiones, si procede, entre las diferentes tareas; corrección y valoración de la participación de los alumnos y de los resultados o productos que han generado; comunicación a los alumnos de la corrección y valoración; y decisiones de tipo organizativo, curricular, didáctico u otras adoptadas como consecuencia de la valoración realizada.

Las *tareas de evaluación* son las diferentes preguntas, ítems o problemas que responden, abordan o resuelven los alumnos en el transcurso de una determinada situación de evaluación. En una situación de evaluación hay tantas tareas como productos distintos identificables se requieren de los alumnos —respuestas a preguntas orales o escritas, desarrollo de un tema, elaboración de un informe o un ensayo, resolución de uno o varios problemas, planificación o ejecución de un proyecto, etc.—. Las tareas que conforman una situación pueden diferir entre sí en una serie de aspectos entre los que cabe destacar, al menos, los siguientes: número de alumnos participantes; contenido o contenidos implicados; organización social de los alumnos (individual o grupal) durante la realización de la tarea; material de apoyo o consulta a disposición de los alumnos; consigna y resultado o producto esperado; exigencia cognitiva que implica la realización de la tarea; soporte comunicativo utilizado para su presentación y realización; instrumentos y materiales empleados; ayudas proporcionadas a algunos o a todos los alumnos; y patrón o patrones de las actuaciones dominantes de profesor y alumnos.

Algunas dimensiones y aspectos relevantes para una evaluación inclusiva

El análisis y la revisión de las prácticas evaluativas desde la perspectiva de su mayor o menor adecuación a las exigencias de una enseñanza adaptativa, así como los intentos de avanzar y profundizar en la dirección de una evaluación más inclusiva, exige a nuestro juicio tomar en consideración los cuatro niveles o planos a los que remiten las categorías anteriores. La complejidad de las prácticas de evaluación que deja entrever la somera y en ningún caso exhaustiva descripción de las dimensiones y aspectos presentes en cada uno de estos cuatro planos o niveles —y que no es sino un reflejo de la complejidad de las prácticas educativas escolares de las que la evaluación del aprendizaje de los alumnos forma parte a todos los efectos— desaconseja con fuerza la tentación de centrar el análisis y el eventual proceso de revisión y transformación exclusivamente en uno u otro de estos planos o niveles, o en una u otra de las dimensiones y aspectos señalados. Para valorar el carácter más o menos inclusivo de unas prácticas concretas de evaluación —y para decidir posibles alternativas de acción orientadas a reforzarlo—, es necesario someter a exploración tanto los programas, situaciones y tareas de evaluación en las que se concretan esas prácticas, como el enfoque evaluativo que de una u otra forma las preside, las orienta y les sirve de justificación.

Ahora bien, no todas las dimensiones y aspectos implicados en cada uno de estos planos o niveles son igualmente relevantes desde el punto de vista de la atención a la diversidad, no todos son igualmente sensibles para detectar y valorar si se respetan, y en el caso de hacerlo, en qué grado y de qué forma, los criterios y las exigencias fundamentales de una evaluación inclusiva. En lo que sigue, y para concluir, procederemos a hacer una relación, acompañada de breves comentarios explicativos cuando nos parezca oportuno para facilitar su comprensión, de las dimensiones y aspectos del enfoque evaluativo, del programa de eva-

luación, de las situaciones o actividades de evaluación y de las tareas evaluativas que son susceptibles, a nuestro entender, de proporcionar una información especialmente significativa y relevante sobre las prácticas evaluativas desde la perspectiva de la atención a la diversidad.

Entre las múltiples dimensiones y aspectos que conforman el *enfoque evaluativo*, hay dos que están directamente vinculados al tema que nos ocupa. Se trata de las creencias, ideas y pensamientos relativos a la naturaleza y funciones de la evaluación y de la mayor o menor importancia atribuida, en estas creencias, ideas y pensamientos, a la vertiente social y pedagógica de la evaluación. En lo que concierne al primer aspecto, una visión inclusiva de la evaluación conduce a ponerla al servicio de las finalidades de la educación básica y obligatoria, es decir, a concebirla como un instrumento pedagógico y didáctico para promover el desarrollo y el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas sin excepción tan lejos y con tanta amplitud y profundidad como sea posible. Ello implica, en consecuencia, contemplar las prácticas evaluativas como estrechamente vinculadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como subrayar el valor regulador de la evaluación en la doble vertiente de su función formativa —para tomar decisiones de orden pedagógico y didáctico orientadas a ajustar progresivamente la acción educativa a las necesidades educativas de los alumnos— y formadora —para reforzar el grado de control y dominio de estos últimos sobre su propios procesos de aprendizaje—.

En lo que respecta al segundo aspecto, una visión inclusiva supone que, en el caso de la educación básica y obligatoria, la tensión intrínseca entre las vertientes social y pedagógica de la evaluación se resuelve claramente a favor de esta última. El predominio de la función reguladora de la evaluación del aprendizaje alcanza también así a la evaluación sumativa, de la que se retiene básicamente su utilidad pedagógica y didáctica. Las decisiones sobre la promoción o permanencia de los alumnos en un mismo ciclo o curso, los informes a las familias sobre los progresos de sus hijos en el transcurso de la escolaridad, e incluso las decisiones de acreditación —aplazadas al término de la educación obligatoria—, responden en primera instancia, en una visión inclusiva de la evaluación, al mismo orden de prioridades y tienen como referente último la finalidad de promover el desarrollo y la socialización de todos los alumnos y alumnas.

Pero los enfoques evaluativos se plasman, en último término, en unos determinados programas de evaluación, es decir, en secuencias de situaciones o actividades concretas desplegadas conjuntamente por profesores y alumnos y específicamente orientadas a que los alumnos muestren los conocimientos que tienen, que van adquiriendo, o que han adquirido, sobre los contenidos en torno a los cuales se organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje del que forman parte. Dejando al margen, por el momento, las características concretas de las situaciones o actividades de evaluación —así como las tareas que integran estas situaciones o actividades—, la dimensión más relevante para analizar y valorar un *programa evaluativo* desde la perspectiva de la atención a la diversidad es la relativa a la eventual diversificación de la secuencia de situaciones y actividades de evaluación en función de las características de los alumnos y alumnas que participan en ellas.

Un programa evaluativo formado por una secuencia de situaciones o actividades de evaluación que se desarrolla, o se prevé desarrollar, de manera idéntica para todo el alumnado sin excepciones —incluido el alumnado con necesidades educativas especiales— indica, en principio, una escasa o nula sensibilidad por las diferencias individuales y un escaso interés por extender a la evaluación el principio de atención educativa a la diversidad; indica, en definitiva, que se trata

probablemente de un programa alejado de, o ajeno a, una visión inclusiva de la evaluación. La diversificación de la secuencia evaluativa puede producirse a partir de cualquiera de sus elementos o de una combinación de ellos —tipos de situaciones o actividades de evaluación que la conforman; número, frecuencia y ordenación temporal de las mismas; ubicación en la secuencia didáctica de la que forman parte; relaciones e interconexiones entre ellas— y ser más o menos compleja. Un caso de baja diversificación se produce, por ejemplo, cuando las variaciones en la secuencia se limitan a la no participación de determinados alumnos en algunas de las situaciones o actividades de evaluación que forman la secuencia. En cambio, si las variaciones afectan al tipo, número, frecuencia, ordenación temporal y momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje en que se llevan a cabo las situaciones y actividades de evaluación en las que participan diferentes grupos de alumnos, estaremos claramente ante un ejemplo de secuencia evaluativa con un alto nivel de diversificación.

Pero una valoración centrada exclusivamente en el análisis del programa evaluativo, además de ser necesariamente incompleta, puede conducir fácilmente a conclusiones erróneas. Es posible, en efecto, que la secuencia evaluativa presente un bajo nivel de diversificación —o incluso ninguna diversificación—, pero que las situaciones o actividades que la integran, así como las tareas que éstas incluyen, respondan en mayor o menor medida a los criterios y exigencias de una evaluación inclusiva. Conviene pues proseguir y completar el análisis con la indagación de las dimensiones y aspectos de las *situaciones o actividades de evaluación* más sensibles y relevantes desde la perspectiva de la atención a la diversidad. La empresa es, sin embargo, mucho más compleja en este nivel que en los anteriores, ya que prácticamente todas las dimensiones y aspectos mencionados más arriba para caracterizar las situaciones o actividades de evaluación son susceptibles de proporcionar información relevante para valorar si hay o no una adaptación de las prácticas evaluativas a las características y necesidades educativas de los alumnos y, en caso afirmativo, en qué grado y bajo qué forma. Así, pueden ser o no objeto de adaptación, y adoptar formas diversas, la consigna global, los contenidos evaluados, el resultado o producto esperado, la organización individual o grupal de los alumnos, el material utilizado, los apoyos brindados en la realización, el número y la naturaleza de las tareas implicadas, su articulación e interrelación, etc.

La mayoría de estos aspectos remiten, en realidad, a las tareas de evaluación en sentido estricto, por lo que quizás convenga llamar la atención, en este nivel, sobre algunas dimensiones relativas a la situación o actividad de evaluación en su conjunto que revisten, además, un interés especial desde la perspectiva de la atención a la diversidad. Nos referimos, en concreto, a la existencia o no de actividades preparatorias de la situación de evaluación, así como a la corrección y valoración de los resultados producidos o generados por los alumnos en dicha situación, a la comunicación y devolución a los alumnos de esta valoración y, por último, a las decisiones de tipo organizativo, curricular, didáctico u otras adoptadas como consecuencia inmediata de la valoración realizada.

Es obvio, por ejemplo, que el sólo hecho de que se lleven a cabo, o esté previsto llevar a cabo, unas actividades preparatorias de la situación de evaluación —organizando o repasando los contenidos que van a ser evaluados, ejercitando las habilidades que requiere la participación en la situación, etc.— pone de manifiesto la preocupación por vincular la evaluación al proceso de enseñanza y aprendizaje en el que se inserta y del que forma parte. Pero si estas actividades preparatorias adoptan además formas distintas en función de las necesidades educativas de los alumnos con el fin de facilitar y mejorar su participación en la

situación de evaluación, entonces se hace aún más evidente la preocupación por extender a la evaluación el principio de atención a la diversidad. Algo similar cabe decir respecto a la corrección y valoración de los resultados producidos o generados por los alumnos —con una consideración específica, en este caso, de los criterios utilizados para la corrección y valoración, del proceso seguido para llevarlas a cabo, del grado de conocimiento que tienen los alumnos de estos criterios, del grado de participación que tienen en su aplicación, del formato utilizado para expresar la valoración resultante, y todo ello atendiendo a las eventuales variaciones en función de las características de los alumnos—. Y también respecto a la comunicación y devolución a los alumnos de esta valoración —con ingredientes con gran potencialidad informativa como la modalidad y el formato de comunicación, su carácter más o menos público o privado y la existencia o no de una devolución colectiva—. Finalmente, y en lo que concierne a las decisiones de tipo organizativo, curricular, didáctico u otras adoptadas como consecuencia de la valoración realizada, basta con recordar lo dicho anteriormente a propósito de la utilización de los resultados de la evaluación del aprendizaje en las distintas culturas evaluativas.

Llegamos así al cuarto y último nivel propuesto para analizar y valorar las prácticas evaluativas, el correspondiente a las *tareas de evaluación*. Al igual que sucede con las situaciones y actividades de evaluación, prácticamente todas las dimensiones y aspectos propuestos más arriba para describir las tareas de evaluación encierran un interés evidente desde la perspectiva de la atención a la diversidad. Así, pueden ser o no objeto de adaptación y de diversificación el número de tareas que incluye la situación de evaluación, el número y las características de los alumnos que participan en cada una de ellas, el contenido o contenidos evaluados, la organización individual o grupal de los alumnos durante su realización, el material de apoyo o consulta a disposición de los alumnos, la consigna y el resultado o producto esperado, el nivel de exigencia cognitiva que implica la realización de la tarea, la naturaleza y la amplitud de los apoyos brindados para la realización, etc. De cómo se sitúen las tareas de evaluación en todos estos aspectos y dimensiones dependerá, en buena medida, el grado de diversificación —es decir, su mayor o menor potencialidad para adecuarse a las características de unos alumnos y alumnas inevitablemente diversos— y de flexibilidad —es decir, su mayor o menor capacidad para informar de los avances, pero también de las dificultades, del aprendizaje de estos alumnos y alumnas diversos— de las prácticas evaluativas de las que forman parte.

COMENTARIOS FINALES

Alcanzado este punto, y una vez completado el esquema expositivo que presentábamos al inicio de estas páginas, quisieramos concluir con dos breves comentarios. El primero se refiere a la enorme complejidad de las prácticas de evaluación que dibujan las páginas precedentes y que emerge como uno de sus rasgos más característicos. El segundo, a los intentos de revisar y mejorar estas prácticas para hacer efectivo el principio de atención a la diversidad también en lo que concierne a la evaluación.

La complejidad de la evaluación no es, a nuestro juicio, sino una consecuencia de la enorme complejidad de las prácticas educativas escolares de las que forma parte y en las que, como señalábamos en la introducción, juega un papel esencial. No sólo es el eslabón que permite vincular la acción educativa e instruccional del profesor —la enseñanza— con los progresos y adquisiciones de los alumnos —el

aprendizaje—, sino que además cumple unas funciones sociales que van más allá del ámbito estrictamente pedagógico y didáctico, en un claro reflejo de que la educación escolar es, ante todo y sobre todo, una práctica social y como tal debe ser también entendida y analizada. Nuestra aproximación a las prácticas evaluativas, presidida por la preocupación de hacer efectivo también en este ámbito el principio de atención a la diversidad, nos ha llevado a subrayar las funciones pedagógicas y didácticas de la evaluación y el uso de sus resultados como instrumento para regular la enseñanza y el aprendizaje. Cabe advertir aquí, sin embargo, que esta aproximación es manifiestamente parcial y que debería completarse con un análisis más detallado de las funciones sociales de la evaluación y de otros procesos y factores que inciden sobre ella y cuyo origen se encuentra fuera de las aulas y los centros educativos, que han sido en realidad los únicos niveles contemplados en este trabajo⁶.

En lo que concierne a la transformación de las prácticas evaluativas con el propósito de hacerlas más acordes y respetuosas con los criterios y exigencias de una evaluación inclusiva, quisiéramos manifestar nuestra firme convicción de que sólo puede llevarse efectivamente a cabo a partir de una revisión en profundidad de las prácticas actualmente vigentes. La complejidad de la evaluación hace inviable la pretensión de “establecer un conjunto de prescripciones generales con validez universal” sobre cómo mejorarla (Coll, 1999, p. 16). Resulta totalmente ilusorio y simplista esperar que la mejora de la evaluación en la educación básica y obligatoria pueda ser el resultado de una sustitución pura y simple de las prácticas de evaluación que no tienen en cuenta la atención a la diversidad por otras que lo tengan en cuenta. El camino a seguir para mejorar la evaluación —al igual que para mejorar cualquier otro aspecto de las prácticas educativas escolares— consiste más bien, a nuestro juicio, en partir de lo que se está haciendo, pero “no necesariamente para abandonarlo o sustituirlo sin más, sino para someterlo a un cuidadoso análisis, resituarlo y redimensionarlo en función del resultado de este análisis y de las exigencias de modificación o cambio que puedan derivarse de él” (Coll y Martín, 1993, p. 169). Éste es precisamente el contexto en el que deben valorarse las aportaciones realizadas en las páginas precedentes, cuya aspiración última es proporcionar algunos instrumentos conceptuales y metodológicos que contribuyan a una mejor descripción y comprensión de las prácticas evaluativas en la perspectiva de la atención a la diversidad.

Notas

¹ Las tesis y argumentos expuestos en este artículo son tributarios de las elaboraciones realizadas en el marco de un proyecto de investigación subvencionado por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica del M.E.C. dentro del Programa Sectorial de Promoción General del Conocimiento (*Actividad conjunta y estrategias discursivas en la comprobación y control de significados compartidos: la evaluación del aprendizaje en las prácticas educativas escolares*. PB95-1032). Asimismo, su redacción se ha visto facilitada por una ayuda de la Dirección General de Recerca de la Generalitat de Catalunya en la Convocatòria d'Ajuts per a Grups de Recerca Consolidats correspondiente al año 1998 (1998SGR 19).

² El texto original del que ha sido extraída la cita es el siguiente: “Il est à peu près entendu aujourd'hui que la réforme du système éducatif se fera par l'évaluation ou ne se fera pas. Située au carrefour des recherches en psychologie cognitive et en didactique, l'évaluation sous toutes ses formes provoque en effet cette transformation des modèles de référence sans laquelle il n'est point de véritable changement dans les pratiques pédagogiques”.

³ Ver Coll y Onrubia (1999) para un tratamiento más amplio de las características y rasgos distintivos de una evaluación inclusiva.

⁴ Nótese, a este respecto, que el hecho de disponer de categorías similares en uno y otro caso proporciona una excelente vía de entrada para analizar la dimensión colectiva de la evaluación en los centros educativos y su mayor o menor articulación y coherencia con las prácticas evaluativas que despliegan efectivamente los profesores y profesoras con sus respectivos grupos de alumnos.

- ⁵ Una propuesta más detallada y precisa de las dimensiones y subdimensiones relevantes para la descripción y análisis de las situaciones o actividades de evaluación y de las tareas de evaluación puede encontrarse en Coll, Barberà, Colomina, Onrubia y Roquera (Febrero 1999).
- ⁶ Una propuesta de identificación de los niveles que intervienen en la configuración de las prácticas educativas escolares puede encontrarse en Coll (1994).

Referencias

- COLL, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia [reeditado en Barcelona: Paidós, 1991].
- COLL, C. (1994). El análisis de la práctica educativa. Reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 24, 3-30.
- COLL, C. (1995). Personalización de la educación: la atención a la diversidad. En *L'Educació: el repte del tercer mil·lenni* (pp. 21-37). Barcelona: Institut Familiar d'Educació.
- COLL, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En C. Coll (Coord.), *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria* (pp. 15-44). Barcelona: Horsori/ICE de la Universitat de Barcelona.
- COLL, C., BARBERÀ, E., COLOMINA, R., ONRUBIA, J. y ROQUERA, M^a J. (1999). *Pauta d'anàlisi de les situacions d'avaluació en matemàtiques*. (Versió nº 5. Febrer 1999). Document intern elaborat pel subgrup de Matemàtiques del projecte PB95 -1032.
- COLL, C., BARBERÀ, E., ONRUBIA, J., LAGO, J. R., NARANJO, M. y REMESAL, A. (Agosto 1999). *Analyzing written mathematics examinations in elementary and secondary schools*. 8th. European Conference for Research on Learning and Instruction (EARLI). Göteborg. Suecia.
- COLL, C., COLOMINA, R., ONRUBIA, J. y ROQUERA, M^a J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández Berrocal y M^a A. Melero Zabala (Comps.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 193-326). Madrid: Siglo XXI.
- COLL, C. y MARTÍN, E. (1993). La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (pp. 163-183). Barcelona: Graó.
- COLL, C. y MARTÍN, E. (1996). La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 18, 64-77.
- COLL, C. y MIRAS, M. (1990). Características individuales y condiciones de aprendizaje: la búsqueda de interacciones. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 395-417). Madrid: Alianza.
- COLL, C. y ONRUBIA, J. (1999). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. En C. Coll (Coord.), *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria* (pp. 141-168). Barcelona: Horsori/ICE de la Universitat de Barcelona.
- HADJI, Ch. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- HAMBLETON, R. K. (1996). Advances in assessment models, methods and practices. En D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 899-925). New York: Macmillan.
- LANE, S. y GLASER, R. (1996). Assessment and Learning. En E. de Corte y F. E. Weinert (Eds.), *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology* (pp. 805-808). London: Elsevier.
- MARTÍN, E. y MAURI, T. (Coordas.) (1996). *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori/ICE de la Universitat de Barcelona.
- MAURI, T. y MIRAS, M. (1996). *L'avaluació en el centre escolar*. Barcelona: Graó.
- MIRAS, M. (1991). Diferencias individuales y enseñanza adaptativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 24-27.
- MIRAS, M. y ONRUBIA, J. (1997). Factors psicològics implicats en l'aprenentatge escolar: les característiques individuals. En C. Coll (Coord.), *Psicología de la Instrucción* (pp. 99-175). Barcelona: Edicions.
- NUNZIATI, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formative. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- ONRUBIA, J. (1993). La atención a la diversidad en la enseñanza secundaria obligatoria: algunas reflexiones y criterios psicopedagógicos. *Aula de Innovación Educativa*, 12, 45-49.
- POZO, J. I. (1996). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- WOLF, D., BIXBY, J., GLENN, J. & GARDNER, H. (1991). To use their minds well: investigating new forms of student assessment. *Review of Research in Education*, 17, 31-74.

Extended Summary

This paper discusses the proposal that it is necessary to review and reconsider those practices habitually used to assess students' learning in order to implement a general strategy, inspired by the principles of adaptive education, aimed at respecting and catering for student diversity in schools. This theory, i.e. that no real process of educational innovation that aspires to transform teaching prac-

tices can be undertaken without also introducing innovations in those practices used to assess students' learning, is discussed, defined, and illustrated in the article's three sections.

The first section is devoted to a brief analysis of the relations between teaching, learning, and assessment in primary and secondary education. These relations —intense at any educational level— take on a special meaning when the ultimate aim of teaching is to promote the development and socialization of all students, without exception. Therefore attending to diversity is not an option, but an unassailable duty; failing to cater for it would call into question the very meaning of teaching. The main reference points of the argument presented in this first section are: 1) issuing value judgements on students' learning results as an essential element of assessment; 2) the nature of the decisions to be adopted and promoted by these value judgements; and 3) the relative importance of the various types of decisions, which include decisions of a pedagogical nature, regarding the supervision of teaching and learning processes, and decisions of a social nature, involving the recognition of students' learning.

The second section is a tentative approach to what we call "assessment cultures in education", based on the relations between teaching, learning, and assessment in primary and secondary education outlined in the first section. The perspective adopted compares two distinct assessment cultures that correspond to radically different options regarding attention to diversity. Behind it one may identify various conceptions of individual differences and school learning. One such conception, the "test culture", not only ignores the need to adapt assessment activities and tasks to students' characteristics, but is intrinsically incompatible with the principle of catering for diversity. This is the starting point of the proposal for assessment systems and "inclusive" practices, incorporated in the principles of diversification and flexibility that are characteristic of adaptive education.

But the viability of the proposal requires an accurate definition of the dimensions and aspects of assessment to which the principles of diversification and flexibility can be applied. This is precisely the aim of the third and final section. If we are to move towards a form of inclusive assessment that is consistent with the demands of adaptive education, a systematic review of assessment practices applied in schools and classrooms is called for. However, a systematic and rigorous review needs categories of analysis that allow us: 1) to identify the relevant dimensions and aspects of these practices from a perspective catering for diversity; and 2) to evaluate their suitability to the requirements of adaptive education, and review measures and actions that may be more suited to these requirements. The conceptual categories proposed in this section to analyse assessment practices —approaches, programmes, situations, and tasks— respond to this aim.

The four categories proposed are potentially useful for the description and analysis of assessment practices in the classroom and in other areas or curricular units, and are closely interrelated. An assessment programme comprises a set of assessment situations which include one or more assessment tasks. The assessment approach presides and guides (more or less directly and consistently) the three other planes or levels. To evaluate the inclusiveness of specific assessment practices —and to decide on possible alternatives aimed at reinforcing this inclusiveness— it is necessary to explore those programmes, situations, and tasks in which these practices are inscribed, together with the approach adopted which, one way or another, serves to guide and inform them.

However, from a perspective that caters to diversity, not all the dimensions and aspects involved in each of these planes or levels are equally relevant, nor are they equally sensitive to evaluate whether the fundamental criteria and requirements of inclusive assessment are being respected —and, if they are, to what extent and in what way. To conclude this section and the article, we define and highlight some dimensions and aspects of different approaches, programmes, situations, and tasks which in our more view are most likely to provide meaningful and relevant information on assessment practices from this perspective attending to diversity.