CE 02 176

Tras servir durante muchos siglos como marco de reflexión moral y de guía personal, la doctrina citada, desde luego, no debe leerse como catálogo de hábitos o virtudes, sino como marco de valoraciones básicas en los distintos dominios de la vida humana. Voy a intentar desarrollar estas ideas, estrategias o tácticas axiológicas que nos servirán para llegar a las estrategias ascéticas de las que hablaré al final. La primera de las virtudes o valoraciones sería la medida en griego, temperancia en latín o templanza en castellano, que es la actitud valorativa correcta en el dominio de los valores sensibles, lo agradable y desagradable, lo placentero y lo no placentero.

La templanza designa entonces la actitud en este dominio del hombre razonable, que no está dispuesto a renunciar a ninguno de los placeres de la vida, pero que tampoco está dispuesto a dejarse llevar ciegamente por ellos hasta el punto de dañar a su propia estima y a su disponibilidad para otro tipo de valores. No se trata, como vemos, de ninguna receta, sino de una actitud fundamental de la persona ante determinado tipo de bienes. Seguimos con la segunda de las virtudes o tendencias valorativas, el coraje moral en griego, la fortitud en latín o la fortaleza en castellano.

Es la actitud valorativa correcta en el dominio de las relaciones sociales. Se subraya en la tradición griega la independencia del hombre en el seno de la sociedad, pero a la vez su solidaridad con los demás personas. No es la actitud del individuo radical, pero tampoco, e incluso lo es aún menos, la de la persona gregaria que abdica de su responsabilidad en el seno de los colectivos.

No se refiere a modos de comportarse en asuntos concretos, sino a la actitud personal ante valores sociales como la estima, el honor, el aprecio, etc. Estos valores, naturalmente, deben buscarse, pero no hasta el punto de que dañen a nuestra independencia y al respeto a nuestra propia dignidad de seres autónomos. Os dais cuenta que estamos moviéndonos, a pesar de estar hablando del mundo griego, de virtudes o de hábitos o de valoraciones totalmente actuales.

La inteligencia moral, en griego, prudencia en latín y en castellano, es la actitud valorativa correcta con respecto a los problemas prácticos en general. Es una actitud fundamental de la persona, que incluye actitudes morales parciales como la prudencia, el sentido de lo posible y lo exigible, cierta sensibilidad para las limitaciones humanas, etc. A pesar de su nombre, inteligencia moral, como digo en griego, se trata menos de una capacidad intelectual que de una actitud moral y, por cierto, de una actitud fundamental, puesto que todas nuestras valoraciones concretas están medidas por esa inteligencia moral o prudencia y dependen de ella.

La cuarta de las virtudes llamadas cardinales se referiría a la corrección moral en la tradición platónica, justicia en latín, nuestra justicia castellana. Esta no es otra actitud valorativa distinta

de las anteriores, sino un nombre colectivo para el conjunto de las otras tres virtudes. En definitiva y como resumen, cuando una persona posee la templanza en sus necesidades sensibles, la fortaleza en sus relaciones sociales, la prudencia en su vida práctica moral, es una persona correcta, es decir, es una persona justa en el lenguaje griego.

Ahora resulta fácil comprender que la adquisición de estas actitudes valorativas sea un objetivo de primordial importancia en cualquier proceso educativo. Por estética del verbo griego ejercitarse o entrenarse, entendemos aquí el proceso de entrenamiento por el que poco a poco incorporamos en nuestro modo de ser las virtudes, es decir, las perspectivas valorativas, hasta hacerlas naturales en nosotros o hasta transformarnos nosotros en ellas. Esto no es fácil, ya que no se trata de una modelación de nuestro ser a la que puede oponerse propensiones y tendencias fuertes, no.

Debido quizás a que la palabra ascética tenía resonancias confesionales, la pedagogía moderna ha descuidado este aspecto del proceso educativo y, sin embargo, se trata de un aspecto imprescindible. Fijaros, un observador tan sutil de la naturaleza humana como Aristóteles señalaba que sólo el virtuoso conoce de veras el valor de la virtud, es decir, sólo quien gracias a un proceso ascético ha incorporado y hecho carne suya las actitudes valorativas conoce realmente su importancia y su valor. Por vía de ejemplo, sólo quien ha hecho a sí mismo valiente gracias a sus constantes esfuerzos para no ceder, para dar la cara en los momentos difíciles, etcétera, conoce realmente el valor del coraje moral.

Así pues, la axiología desemboca siempre en una ascética y las estrategias ascéticas debéis conocerlas, no van a entrar en una valoración y en una prueba presencial, no, no, no se trata de esto, se trata de que sigo pensando que una opción moral tiene que estar relacionada con una educación social y todas las estrategias sociológicas que vais a conocer y de las cuales tenéis suficientes bibliografías no bastan para completar este tema. Sigo, por lo tanto. Dada esta conexión entre axiología y ascética, podemos entender la importancia que autores tan lejanos en el tiempo, en las ideas como Aristóteles y William James, han dado al proceso de adquisición de hábitos.

Si vosotros recordáis, en la primera parte de la materia, cuando hablábamos de los hábitos de estudio, hacíamos referencia precisamente a William James que nos describía las características que debía tener un acto para convertirse en hábito. Bueno, pues esto es lo que sucede, la adquisición de hábitos no es una mera repetición mecánica, se trata más bien de un proceso de descubrimientos de nosotros mismos, de descubrimientos de la indefinida elasticidad de nuestros límites y de las enormes posibilidades de ampliación de nuestras capacidades. En el caso de la adquisición de hábitos morales, no se trata en absoluto de un proceso de congelación, de fosilización, de actitudes.

Por el contrario, se pretende adquirir un modo de ser sólo desde el cual son posibles las valoraciones morales como algo vivo y personal y no como un mero formalismo con lo que se dice, se piensa, se hace hoy día. No, no es eso. La adquisición por el esfuerzo ascético de

verdaderos hábitos morales de juzgar y de sentir proporciona la posibilidad de la educación en libertad.

Creo que está clara la relación que yo veo entre estrategias sociológicas de las cuales os he hablado muy poco, porque tenéis suficiente materia en la bibliografía dada en la guía de curso y estrategias ascéticas para incorporar dentro de nosotros los valores morales de los cuales naturalmente trata la psicología y que nos pueden dar una visión mucha más amplia en este momento de una socialización que necesitamos indudablemente que sea normativa, no descriptiva meramente. Podríamos entonces finalizar este tema afirmando que si la idea matriz de nuestra asignatura es tomar contacto con la ciencia y con las actitudes formativas del hombre, no podemos silenciar los saberes que dan lugar a las axiologías, precisamente porque con carácter general o individual se proyectan en normas éticas y asesoramientos ascéticos. Finalizamos la última parte del programa con el tema de la salud, que es una de las cuestiones más importantes de la salud y de la salud en la vida humana.

Habrá que decir, en primer lugar, exige entender que los fenómenos que en ella tienen lugar plantean una evaluación de carácter holista, multidimensional e interactiva. Dicho de otra manera, la evaluación pretende verificar un orden, una organización, un sistema. Y este carácter sistémico que pretende toda acción científica es, además, en nuestro caso, dinámico.

Es decir, adquiere la evaluación su configuración más genuina en cada contexto específico. Como antecedente respecto de la concepción holista y totalista de la evaluación, habrá que hacer referencia, de forma breve, a la escuela de la Gestalt, cuya traducción castellana más cercana es configuración o patrón, representada por Max Wertheimer, Kofler, Kozka, Kub Lewin, etc. Al considerar estos autores que el aprendizaje consiste en una reorganización del mundo perceptual o psicológico del aprendiz, subrayando el concepto de situación de campo total.

Entendiendo este, no obstante, como la totalidad de los hechos que coexisten y que son mutuamente interdependientes. Es decir, la evaluación del currículum tiene una función globalizadora entre la acción al ser estimulado el interés. Es decir, la atracción a un objeto, el atractivo con que se aparece al alumno, es la condición que mueve a conocerlo a éste.

Ya la escuela de Crowley, al identificar el conocimiento sincrético del niño, había abierto la posibilidad de reorganizar el programa en base a necesidades e intereses, en todos homogéneos, en unidades con significación en sí mismas, en proyectos de trabajo, que posibilitaran su desarrollo intelectual integrado. Es decir, la interdisciplinaridad supondrá, por otra parte, en el ámbito de la evaluación, un progreso de síntesis superior al análisis que las disciplinas diferentes han realizado anteriormente de cada uno de esos segmentos de la realidad. ¿Y cuáles son las características del proyecto curricular? Si tuviésemos que definir las características del proyecto curricular, deberíamos recordar que la educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje se abren no solamente hacia el ámbito del aula, ni siquiera hacia la educación formal e institucionalizada, sino también a las diversas interacciones que en ellas se

dan de forma manifiesta u oculta.

¿Qué problemas plantea ese desarrollo y esa evaluación curricular? Desde luego, en primer lugar, la fundamentación científica a través de un modelo teórico multidimensional. Esta sería la idea más importante. Es decir, tener en cuenta que los fenómenos que se analizan permiten formular estrategias y técnicas de evaluación en conexión de fundamentación, a fin de identificar no solamente qué es objeto de la evaluación, es decir, qué es lo que hay dentro de ese sistema de evaluación, sino también el por qué ocurren esos fenómenos y esos procesos de aprendizaje.

Habrá que tener en cuenta, en todo caso, que la contaminación innovadora, la deshumanización creciente, son consecuencias de un desarrollo tecnológico, en este caso de la evaluación, sin base teórica, lo que sitúa al hombre, en nuestro caso al alumno, en numerosos ámbitos ante cierta perplejidad. De ahí que los profesores con frecuencia, paradójicamente los más inquietos, olvidan teórica o prácticamente la fundamentación científica de su evaluación y, por tanto, la congruencia entre los fines u objetivos que persiguen y los medios para alcanzarla. En suma, la acción educativa se convierte así en una tarea azarosa e insegura que arrastra al estudiante en su vértigo, sin horizonte de ultimidades, y nos convierte, si me permiten la expresión, en esclavos de nuestro propio progreso.

Profundizando un poco más, ¿cuáles son los niveles y las dimensiones que pueden diferenciarse en la evolución del currículum? Bien, habría que señalar que, tal como señalábamos con anterioridad, que no hay de entenderse la evaluación solamente sometida al aula y no solamente entender la evaluación como sujeta a norma, es decir, a grupo normativo, es decir, alumnos según edad y nivel de instrucción, sino que, fundamentalmente, la evaluación ha de estar sujeta a criterios. Y, evidentemente, se puede especificar la evaluación en el ámbito del aula, incluso de forma más específica referida a un ámbito de conocimiento, pero también cabe abrir la evaluación no solamente a los objetivos de aprendizaje, sino también a la calidad de la metodología, de los recursos que se utilizan, de los procedimientos y formas, en definitiva, de enseñanza. ¿Se puede considerar a la evaluación como un sistema? Evidentemente, la evaluación ha de considerarse como un sistema.

Es, sencillamente, ser congruentes con lo que anteriormente he intentado expresar. No cabe entender la evaluación en el esquema clásico de proceso-producto, es decir, como identificación del input-output de un proceso, sino que, fundamentalmente, han de atenderse todas las dimensiones y variables que inciden en ese proceso. La consideración de la evaluación como sistema, en suma, exige entender ésta primariamente como abierta a todos los procesos y dimensiones que configuran ese contexto específico.

Por tanto, la evaluación ha de ser inicial, con carácter de diagnóstico, pero también continua y progresiva. Y, además, final, es decir, orientada hacia la identificación de la calidad del proceso y del modo y manera en que esos resultados han sido alcanzados. La evaluación verifica si los objetivos específicos se alcanzan, pero también la bondad de los contenidos, como decía hace

un momento, la metodología utilizada, las actividades, los recursos, la temporalización, los espacios, etc.

La complejidad de la regla educativa, habrá que decir una vez más, advierte que la utilización de una sola prueba o test resultaría insuficiente. De ahí que la evaluación ha de ser entendida como sistema. Por tanto, un sistema de evaluación fundamenta las acciones posteriores, a modo de un subsistema de control de cualquier proyecto educativo.

El sistema de evaluación, pues, plantea la necesidad de la selección o elaboración de diversas pruebas que verifiquen las dimensiones y procesos principales, teniendo en cuenta la naturaleza de esto. Es decir, la evaluación sistémica, lo diré de otra forma, permite reorientar el proyecto educativo de forma total, adecuándose al mismo tiempo a los esfuerzos de los agentes educativos, principalmente de los alumnos, y no tanto de los rendimientos, ya que ha de diferenciar entre los resultados obtenidos por los alumnos, en función del grupo normativo al que hacía referencia también hace un momento, y según el criterio establecido. En función de lo que acaba de indicarnos, ¿qué importancia tiene la expresión para la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje? Claro, aquí está la dificultad de la evaluación del currículo, y en general de cualquier tipo de evaluación.

Las características humanas, los procesos de aprendizaje, incluso los resultados puntuales de un proceso no pueden evaluarse de forma directa. Es decir, han de hacerse de forma indirecta a través de indicadores. Esta es la dificultad no sólo del ámbito de la ciencia de la educación, sino también de la ciencia humana y social.

Por eso, la crítica formulada a los procedimientos de evaluación mediante contraste de carácter fenoménico, experimental, se fundamenta, entre otras razones, en la imposibilidad de verificar, de contrastar directamente los atributos humanos y sociales. La evaluación se realiza ciertamente, en la mayoría de los casos, a partir de la conducta expresiva de los estudiantes. Cuando los objetivos específicos están bien definidos, comportamiento, especificación de condiciones en que se ha de lograr y criterio de evaluación, se facilita la tarea al encontrar indicadores de las propiedades que se desean evaluar.

Quiero decir que en aquel momento se deben utilizar términos que no se refieran a procesos internos, imposibles incluso de verificar, no ya sólo directos sino indirectamente, sino más bien a través de determinadas formas de expresión cuya manifestación permite al evaluador realizar adecuadamente su tarea. La comunicación humana, además, es expresión en una de sus dimensiones fundamentales, lo que plantea la necesidad de un sistema de signos para explicar una realidad y el necesario grado de isomorfismo entre significante y significado. Los modelos básicos, el icónico, análogo y simbólico, se refieren a los diversos modos de expresar la realidad.

De ahí que tradicionalmente se haya diferenciado en expresión verbal, numérica, plástica y dinámica y también de la realidad natural, humana, social y trascendental. En suma, la elección de los indicadores, su grado de representatividad e isomorfismo respecto del objeto que se

desea evaluar, puede ser el punto débil o también, por supuesto, en sentido positivo, el punto fuerte de todo sistema de evaluación. Quería decir, no obstante, caridad, que la importancia de la expresión y la importancia de la evaluación es tal que, sin la indicación de los objetivos, el proceso es ciertamente un barco a la deriva, sin un buen complejo metodológico, como se ha dicho, una acción insegura y azarosa, sin aprendizaje, un esfuerzo inútil, pero ciertamente, sin evaluación, sería una empresa en la que se desconocía su eficiencia y, sin reajuste, es decir, sin retroinformación, una tarea a medias.

¿Se pueden señalar entonces distintos niveles o valores en los indicadores o datos de evaluación? Sí, ciertamente, este es un tema a veces desconocido por el profesor, cuando determina y especifica la prueba con la que desea evaluar a cualquier dimensión del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero que convendría decir de forma breve que es interesante conocer la potencia del ítem o la potencia en su conjunto de la prueba de evaluación. Y existen siempre, lo sepa el profesor o no, varios niveles específicos. El primero es la escala nominal, que consiste sencillamente en que el ítem o prueba solo permite apreciar diferenciación, distintividad entre la característica que se desea evaluar.

Un segundo nivel sería la escala ordinal, donde además el ítem o la prueba permite identificar el grado en que dicha característica o propiedad es alcanzada por el alumno. Existe un tercer nivel, la escala de intervalos, donde aquí ya identifica el evaluador no solo la distintividad y orden, como decíamos anteriormente, sino también la identidad entre los distintos rangos de la escala. Y por último, la escala de razón o cociente, que se diferencia sencillamente de la de intervalos en que el género en esta escala es absoluto, mientras que la de intervalos es convencional.

Estas serían, en suma, los niveles y las posibilidades de medición respecto de cada uno de esos indicadores. Finalmente, ya para terminar, porque nos queda muy poco tiempo, ¿tiene sentido hablar de una evaluación cualitativa? Ciertamente, el sentido de la evaluación en el ámbito educativo ha de ser fundamentalmente cualitativo. Y el rasgo más diferenciador, más allá de cualquier diferenciación de posición teórica respecto de la evaluación cualitativa, se fundamenta principalmente, repito, en el aspecto de evaluar la calidad del proceso.

En la mayoría de las aulas, esto lo verifican los profesores a diario, independientemente del nivel institucional en el que tenga lugar la evaluación. Generalmente, el rendimiento del alumno tiene un carácter sumativo. Es decir, se trata en la práctica de identificar los resultados al finalizar un proceso, curso, trimestre o evaluación semanal, etc.

Las pruebas generalmente se usan, en primer lugar, para clasificar, o si me lo permite la expresión, para juzgar al estudiante respecto del aprendizaje logrado en relación con ese grupo normativo. Así, las puntuaciones obtenidas de forma directa se transforman en puntuaciones normalizadas. Pero, ciertamente, la evaluación, frente a este concepto de evaluación de carácter sumativo, debe tener fundamentalmente un carácter formativo.

Es decir, la evaluación formativa pretende, fundamentalmente, en su proceso, identificar

carencia y establecer ayuda oportuna. Es decir, se orienta hacia procesos correctivos que emplean, como procedimiento, cualquier sistema de evaluación, respecto de una serie de tareas de aprendizaje. La evaluación formativa proporciona al estudiante alcanzar dominios estándares de conocimiento.

Si la evaluación no tiene este sentido de ayuda, de identificar carencia y de establecer ayuda oportuna, la evaluación se convierte en una evaluación social que no motiva y que se convierte en una calificación, en muchos casos, de la personalidad global del alumno, afectando directamente, en los casos negativos, a la configuración negativa del autoconcepto del alumno. En suma, la evaluación cualitativa no sólo pretende identificar el rendimiento óptimo de las diversas dimensiones y variables, sino, principalmente, la calidad del proceso en que este proceso de aprendizaje, permítame la repetición, tiene lugar. Y ya para terminar, y ya muy brevemente, ¿nos podría resumir la caracterización actual de la evaluación curricular? En dos segundos, si es posible.

Sí, bueno, yo diría que, en principio, toda evaluación ha de reunir dos características fundamentales, que son la fiabilidad y la validez, y si es posible, la tipificación. Pero, haciendo un breve resumen, dado la escasez de tiempo que tenemos, habría que decir que, fundamentalmente, la evaluación se orienta, como decía hace un momento, a identificar la calidad del proceso, a identificar carencias que el alumno tiene en el proceso, y a establecer ayudas oportunas. Yo diría que la labor más noble del profesor sería, justamente, esta.

Pero también es verdad que, dada la masificación del sistema educativo, no sólo en nuestro país, sino, en general, en el contexto occidental, resulta, en la práctica, difícil encontrar un tiempo para dedicar a cada alumno y poder indicarle aquellos errores cuya frecuencia es mayor. Pero, indudablemente, esta tarea sería la primordial y la mejor ayuda que podemos prestar a un estudiante que exige nuestra atención como profesores en un aula, cualquiera, repito, que sea el nivel educativo en el que se encuentre. Pues, muchas gracias por haber estado aquí esta noche y habernos hablado de los modelos de evaluación del currículum.

Esto ha sido todo por esta noche. La próxima semana os informaremos sobre los modelos de gestión y dirección de los centros educativos, a cargo de la profesora Teresa Bardisa, y de los contenidos y funciones de la sistematización educativa, tema del que nos hablará María Ángeles Murga-Menoyo. Nada más.

Ahora os dejamos con las noticias de la UNED.