

# LA EVALUACIÓN EN LA PEDAGOGÍA IGNACIANA

J. MONTERO TIRADO S.J.

Asunción – Paraguay  
Abril 1998

# LA EVALUACIÓN EN LA PEDAGOGÍA IGNACIANA

## Índice

1. Introducción
2. Presupuesto para atender la evaluación
3. Infancia, adolescencia y adultez de la evaluación
4. Qué es la evaluación
  - 4.1. La evaluación comparada con términos usados como sinónimos
    - 4.1.1. La investigación y la evaluación
    - 4.1.2. El examen y la evaluación
    - 4.1.3. La relación entre “medición” y evaluación
    - 4.1.4. La relación entre evaluación y reflexión
    - 4.1.5. La evaluación como parte del proceso de la educación y la enseñanza
5. El proceso de la evaluación
  - 5.1. Condiciones previas al proceso
  - 5.2. Diversidad de procesos de evaluación
  - 5.3. Las fases del proceso de evaluación
6. La evaluación en San Ignacio
  - 6.1. El “examen general”, como evaluación de la conciencia
  - 6.2. El “examen particular” como instrumento y oportunidad de evaluación
  - 6.3. La “meditación de los pecados” como evaluación de la propia vida
  - 6.4. El “discernimiento” o “discreción de espíritus” como evaluación
  - 6.5. El “examen de la oración”
  - 6.6. La evaluación en otros ejercicios
7. Quién evalúa
8. Modelos de evaluación
  - 8.1. Los modelos de evaluación psicopedagógica.
  - 8.2. Los modelos que dan importancia a la variable “situación”
  - 8.3. Los modelos que se fundan en la interacción persona-situación
9. Qué evaluamos
10. Para qué evaluamos
11. Evaluación y orientación educativa
12. Capacitarse para evaluar
13. Ética de la evaluación
14. Bibliografía

## **INTRODUCCIÓN**

Como dice el título de este ensayo, en el desarrollo de todos los capítulos convergen dos grandes temas, la evaluación y la pedagogía ignaciana.

Ambos temas navegan paralelos y se encuentran al final de cada singladura. El tema de la evaluación avanza línea a línea con la luz y la energía que brotan de las ciencias de la educación de las últimas décadas. La pedagogía ignaciana corre por las mismas páginas alimentada desde la fuente de la espiritualidad.

Los aportes sobre evaluación están recogidos de la sabiduría de los especialistas. La evaluación para la pedagogía ignaciana se ha construido releendo el texto de los ejercicios Espirituales.

Hay otras fuentes ignacianas que tienen aguas muy fecundas para profundizar el tema de la evaluación: el Diario Espiritual, las Constituciones y las cartas de San Ignacio e incluso la antigua Ratio Studiorum de los colegios de la Compañía de Jesús. En esta oportunidad, como en los ensayos que hice antes sobre la “acción” y la “reflexión”, he fundamentado el tema solamente en los Ejercicios Espirituales. La economía de tiempo ha sido la única razón.

Sobre los componentes de la evaluación y su presencia en los ejercicios Espirituales hay mucho más que decir. Bastaría estudiar qué y cuánto se dice para la “toma de decisiones” en los Ejercicios, para darnos cuenta de que quizás todos ellos pueden ver vistos como una enorme evaluación global.

Nada se ha escrito sobre las relaciones entre la evaluación y los pasos anteriores de los elementos dinámicos del paradigma de la pedagogía ignaciana. Todo está pendiente, como dije al escribir sobre la “reflexión”, a que tenga estudiados en similar profundidad los otros pasos que aún no di, el del “contexto” y de la “experiencia”. Pero una lectura atenta de las páginas que siguen a esta introducción y una relectura de los escritos sobre la reflexión, harán ver que entre la reflexión y la evaluación de la pedagogía ignaciana hay muchos elementos comunes.

Deseo que esta páginas sean útiles y si no dan respuesta suficiente a las expectativas, que al menos sirvan de estímulo o provocación para seguir pensando y compartiendo sobre la evaluación en el paradigma de la pedagogía ignaciana.

## **2. PRESUPUESTO PARA ATENDER LA EVALUACIÓN.**

La evaluación no se justifica por si misma. Sus razones de ser están fuera de si, están antes y después que ella: se hace para algo y, sobre todo, se hace por algo.

Es relativamente fácil hablar del “para qué” de la evaluación, de sus utilidades, de los beneficios que puede reportar. Es mucho mas difícil hablar del “por qué” la hacemos.

La respuesta a la pregunta “por que evaluamos” existe y encontrarla sería necesario para identificar plenamente el sentido de toda evaluación.

¿Por qué el hombre y la mujer, el niño y la niña, los adolescentes y los jóvenes nos sentimos compulsivamente impelidos a juzgar el valor de todo lo que conocemos?

Consciente o inconscientemente siempre reaccionamos de la misma manera en el contacto con cualquier realidad: una vez vista, oída, tocada,... percibida, la valoramos, la juzgamos y

decidimos nuestro comportamiento ante ella. En todo ser humano es innato reaccionar ante la realidad recorriendo íntima y aceleradamente los pasos fundamentales de lo que llamaremos evaluación.

Esta experiencia fenomenológica no basta para explicar la costumbre de evaluarlo todo y de usar la evaluación como recurso espontáneo para profundizar el conocimiento de cuanto nos rodea y de nosotros mismos y así poder reaccionar ante ello. La pregunta planteada sigue sin respuesta suficiente.

¿Por qué reaccionamos así? ¿Por qué sentimos esa necesidad compulsiva de valorar?

Las respuestas corresponden a la antropología, a la filosofía y a la psicología. Nosotros tenemos que plantear estas preguntas porque son ineludibles, pero debemos dejarlas a un lado como un presupuesto, porque nos llevarían demasiado lejos del propósito de nuestro estudio sobre la evaluación en la espiritualidad ignaciana, en la pedagogía general y en la pedagogía ignaciana.

**Evaluar no es sólo un hecho natural, es un hecho cultural y ha llegado a ser una tarea profesional, porque hemos convertido a la evaluación en una herramienta técnica,** que los educadores nos hemos apropiado y la hemos incorporado a nuestro trabajo. La evaluación ha pasado de ser reacción natural a ser herramienta profesional, cruzando el mar de la cultura.

Se confirma aquí lo que Ernst Cassirer explica en su obra "Mito y lenguaje": cómo el hombre necesita de la cultura tanto como de la naturaleza, y cómo el tránsito de ésta a aquélla se realiza precisamente mediante el lenguaje.

Entendiendo por lenguaje esa estructura verbal que intenta dar forma al caos de la experiencia vital y que, por lo mismo, forma parte constitutiva de dicha experiencia.

Esto implica entre otras cosas, que en la experiencia humana, lo subjetivo y lo objetivo estén siempre mutuamente implicados (A. Blanch, 1995. 14).

Es el caso de la evaluación, que de ser un proceso psicológico natural innato, se ha convertido mediante el lenguaje en una conquista cultural y mediante las ciencias del hombre en herramienta técnica profesional.

Estamos pasando de hablar, con lenguaje impreciso, de la evaluación como hecho natural, a hablar de la evaluación como producto cultural y finalmente como instrumento profesional para la educación.

Detrás de esta primera reflexión hay más presupuestos.

Desde el momento en que reconocemos la mediación del lenguaje, estamos presumiendo que el ser humano no es sólo ser racional, es también y esencialmente ser simbólico. De no ser así no existiría la evaluación ni podríamos hablar de ella. Estamos aludiendo al presupuesto antropológico.

Presuponemos también que la evaluación debe ser considerada en un contexto cultural y que cada cultura tiene su modo propio de entenderla.

Presuponemos que las ciencias, cada ciencia, asume la evaluación desde su perspectiva y que son tantos los modos de entender la evaluación como pueden ser las aproximaciones de cada

ciencia a la misma. Efectivamente no es lo mismo la evaluación matemática, que la evaluación biológica o la evaluación sociológica, psicológica o pedagógica, etc.

Hay algo más, especialmente relevante en nuestro estudio sobre la evaluación en la pedagogía ignaciana. No es lo mismo evaluar objetos, acciones y procesos, que evaluar a personas y evaluarse a sí mismo.

Todavía el ser humano sigue siendo una incógnita, una inasible medusa que se escurre de las manos y se confunde con su ambiente. No hay evaluación que pueda definirlo. Alexis Carrel (1936) reconocía el mérito de la filosofía y las ciencias para conocerlo y comprenderlo. Pero al final el hombre y la mujer siguen siendo carne y huesos, sueño, sombra y misterio.

Los poemas de Píndaro, el Ulises de Homero o Antígona y Edipo Rey de Sófocles, igual que los autores de los libros de la Biblia, el último explorador de las galaxias y el último pensador coetáneo, sigue buscando cómo despejar “la incógnita del hombre”.

Evaluarnos, saber quienes somos, qué somos, cuánto somos y valemos, cómo medirnos, con qué baremos tallarnos, hasta dónde de humanos hemos llegado, cuál es el camino recorrido, por qué vibran nuestros pasos y a qué distancia de horizontes se llenará nuestro cauce todavía insatisfecho... es una pasión, que quizás sólo en la “experiencia fundante y trascendente” pueda quietarse.

Aunque sea verdad lo que dice el poeta:

”No se si soy ni qué. Todo lo anego  
con el flujo dispar de mi marea,  
y una voz luminosa m alborea  
cuando otra voz me dice que estoy ciego”....

(Rafael Guillén, 1988, 108)

Se mantiene firme el desafío profesional: ver, valorar, deducir para mejorar, evaluar.

En la pedagogía ignaciana contamos con otro presupuesto, el presupuesto de la fe cristiana. Estamos de acuerdo con Cristo en que hay “quienes viendo no ven y oyendo no oyen”, que mientras tenemos “la viga en el ojo propio es imposible descubrir la paja en el ajeno”, que la mirada debe apuntar al corazón porque entre los que se adornan con elegancia “hay sepulcros blanqueados”, entre las prostitutas las hay “con primeros puestos reservados en el Reino”, y los “niños tienen sus ángeles en la presencia de Dios”, así como “los pajarillos y los lirios del campo manifiestan el amor providente, gratuito y generoso del Padre”.

Hay que saber ver y evaluar “los signos de los tiempos”, medir y evaluar los recursos disponibles para “hacer la batallas y construir las torres” para la vida y el amor.

El modo de ver con los ojos de Cristo y la contemplación del mundo con la mirada de Padre nos enseñan a descubrir dimensiones y potencialidades de todos los seres humanos y a evaluarlos con criterios que van más allá que las evidencias naturales.

La evaluación técnica mejor hecha no logrará ver ni valorar entre las miserias humanas “las semillas del Verbo”. Lo divino de cada hombre y mujer y los movimientos íntimos del Espíritu dentro de sus conciencias, escapan al microscopio de las técnicas de evaluación, pero podrán ser detectados con certeza como experiencia transformadora e inconfundible.

La fe nos sumerge en otras fuentes donde podemos beber datos que las ciencias no alcanzan. La fe enciende luces que iluminan y eliminan las sombras, las que pudieron ser identificadas con las luces de la razón. Desde el campo de la fe llegan otros modos de evaluar.

Lo característico de la espiritualidad y la pedagogía ignacianas es que ambos modos de evaluar, el técnico de la pedagogía y el de la espiritualidad desde la fe, se integran en una propuesta global y operativa.

El educador inspirado por la espiritualidad ignaciana, acepta con entusiasmo la mediación de las ciencias, usa con rigor profesional lo que las ciencias, sobre todo la psicología y la pedagogía, le enseñan sobre la evaluación, y, al mismo tiempo, asume lo aprendido sobre evaluación en la experiencia, entre pedagogía y espiritualidad.

Además de la antropología, la filosofía, el espectro de las culturas, las perspectivas de cada ciencia, la postura personal e institucional ante la fe quiero citar otros presupuestos importantes como la teleología, la filosofía de la educación y, sobre todo, la política educativa en sus diversos ámbitos de aplicación.

Thomas J. Alexander, en el discurso de apertura de la segunda Asamblea General del Proyecto INES sobre los indicadores Internacionales de la Educación Escolar, celebrada en Suiza en Septiembre de 1991, planteaba la necesidad de relacionar el sentido y valor de la evaluación con las directivas políticas de los países. La evaluación no es autónoma. Ella y la educación que se evalúa deben responder a las necesidades y deseos de las sociedades, manifestados en sus respectivas políticas educativas puede condicionar substancialmente la naturaleza, el contenido, el peso que se le adjudica a las evaluaciones que se hacen a nivel de aula, de instituciones, nación o región internacional.

De modo semejante la evaluación pedagógica está condicionada por los fines y objetivos que cada educador, institución o país se proponen. La teleología de la educación afecta al modo de entender y hacer las evaluaciones escolares. Si nos hemos propuesto, por ejemplo, el objetivo de educar para la democracia, saber que lo hemos logrado y en qué nivel requiere una evaluación muy diferente de la evaluación del rendimiento en ortografía.

El último presupuesto que voy a citar es el de la filosofía de la educación. Las distintas filosofías educativas demandan distintos planteamientos de la evaluación. El contenido y la forma de realizarla serán necesariamente diferentes en la filosofía de la educación socialista inspirada en Marx o Engels, en la filosofía pragmática de Dewey, en la filosofía de la educación influenciada por el existencialismo de Heidegger o Sartre, en la filosofía analítica de Peters, en la filosofía de la educación personalista de Mounier, o en la estructuralista que secunde a Lévi-Strauss, por citar algunos modelos tópicos de fácil referencia. Cada filosofía de la educación entiende a su modo la evaluación. La presentación que aquí hago trasciende a todas ellas y las presupone.

La cita de todos estos presupuestos ayuda a definir las lindes principales del ensayo que estoy iniciando. Si el estudio fuera exhaustivo no podría eludir el tratamiento de estos aspectos que estamos presuponiendo, pero tratándose de un ensayo monográfico sobre la evaluación en el paradigma de la pedagogía ignaciana no hay por qué incluirlos y desarrollarlos, es suficiente con aludirlos para delimitar razonablemente el campo de nuestro trabajo y así dejar sugerido desde el principio la importancia y el interés de estos aspectos, que no deberían olvidarse cuando se pretenda hablar con profundidad.

### 3. INFANCIA, ADOLESCENCIA Y ADULTEZ DE LA EVALUACIÓN.

Según Rosales (1990, 20), los críticos Conner, Altman y Jackson escribían en 1984 que la infancia de la evaluación se sitúa en torno a los años sesenta, su adolescencia sobre los ochenta y ahora camina hacia su adultez.

¿De qué evaluación están hablando?

Ya hemos dicho que la actitud y el hecho de evaluarlo todo, así como la valoración que se le da al evaluar, son procesos naturales y culturales de todos los humanos en todas las edades y tiempos. La evaluación, en acepción analógica, tiene pues tantos años de vida como el ser humano.

Cuando hablamos de infancia y adolescencia nos estamos refiriendo a la evaluación entendida en una acepción específica, nos referimos a la evaluación tal como la entendemos hoy, como recurso técnico, en el campo de las ciencias de la educación.

Más adelante, cuando estudiemos las características de la evaluación en la espiritualidad y en la pedagogía ignacianas, tendremos que volver a hablar de esta distinción entre la evaluación entendida con acepción analógica y la evaluación entendida con acepción específica propia de la pedagogía y analizaremos si el modo de evaluar que proponía San Ignacio tiene mucho, poco o nada que ver con la actual evaluación pedagógica y se sirve para caracterizar un paradigma pedagógico. Ahora estamos iniciando nuestro estudio sobre el concepto específico de evaluación.

La evaluación pedagógica, en sentido específico y técnico, tiene alrededor de treinta años, aunque cuenta con antecedentes más lejanos. R. Tyler, por ejemplo, ya en 1949 habla, con especificidad y propone que la evaluación debe hacerse "por objetivos".

A partir de ahí comienza una ininterrumpida reflexión sobre lo específico de la evaluación y van apareciendo otras propuestas alternativas. Voy a presentar alguna de ellas, resumiendo a Rosales (1990, 21ss), quien las describe brevemente y pedagógicamente.

L. Cronbach en 1963 decía que la evaluación consiste fundamentalmente en la búsqueda de información y en su comunicación a quienes han de tomar decisiones sobre la enseñanza. Dicha información debe tener las siguientes características: claridad, oportunidad, exactitud, validez y amplitud.

M. Scriven empezó a hablar de la "evaluación formativa", interesándose por los procesos en 1967.

En 1971, B. McDonald se manifiesta partidario de la "evaluación holística", que toma en consideración todos los posibles componentes de la enseñanza: el proceso, los resultados, el contexto, etc.

Un año después él y M. Parlett, convocaron a una conferencia sobre evaluación, en el Churchill College de Cambridge, en la que denunciaron que se prestaba muy poca atención a los procesos y se incidía demasiado en los resultados fácilmente mensurables, haciéndose uso predominante de pruebas formales y datos cuantitativos. Pusieron de relieve la naturaleza eminentemente compleja de la tarea del evaluador y proponían flexibilidad y apertura como para poder detectar resultados no previstos, sugiriendo las conveniencias de técnicas basadas en la observación.

D L. Stufflebeam, en el mismo año 1971, insiste en la necesidad de evaluar los

procesos y habla de la meta evaluación, es decir, de la evaluación de la evaluación. .

En 1972, M. Parlett y D. Hamilton crean el modelo de la "evaluación iluminativa", que se identifica con un paradigma de investigación antropológica, según el cual la evaluación ha de abarcar no solo los resultados de la enseñanza, sino a esta en su totalidad: fundamentación, desarrollo, dificultades, etc.

Tres años después R.E. Stake sostiene que la evaluación debe realizarse a través de un método pluralista, flexible, holístico y orientado hacia el servicio.

Hay que tomar en cuenta además de los resultados, los antecedentes, los procesos, las normas y los juicios.

E.W. Eisner (1979) considera que la evaluación es una **actividad eminentemente artística**, con tres tareas principales a cargo del profesor, considerado por él como experto. Esas actividades son la descripción, la interpretación y la valoración.

El Comité de expertos sobre evaluación educativa, "Joint (Committee on Standards for Educational Evaluation)", en 1981 conceptualizó la evaluación como el **"enjuiciamiento sistemático del valor o mérito de un objeto"**. Otorga una considerable importancia a la dimensión valorativa o de juicio.

Para S. Kemmis (1986) la evaluación es el **"proceso de proyectar, obtener, proveer y organizar informaciones y argumentos que permitan a la persona y grupos interesados participar en el debate crítico sobre un programa específico"**.

E.R. House incorpora al concepto de evaluación, en el mismo año 1986, la referencia a **las metáforas**, que constituirán un primer paso al conocimiento de la evaluación.

Finalmente, siguiendo la descripción de Rosales, M. Fernández insiste en la dimensión valorativa de la evaluación. Se evalúa no cuando se recogen informaciones, sino cuando **se valoran dichas informaciones a partir en gran parte de una actividad asociativa-comparativa**.

La simple lectura de este recorrido nos hace ver que en la mayoría de las propuestas, se habla de los contenidos o objetos de la evaluación, "qué es lo que se evalúa", más que del concepto y de sus componentes esenciales, "qué es la evaluación".

De acuerdo a este movimiento de renovación conceptual de la evaluación "es necesario evaluar no solo conocimientos, sino también habilidades y actitudes. Es necesario conocer las características de los procesos y no solo de los resultados. Por otra parte, la evaluación ha de abarcar además la tarea del profesor, el desarrollo de los programas, la efectividad de los recursos y la influencia de los contextos organizativos y ambientales. La actividad evaluadora ha de sobrepasar el estudio de lo manifiesto para prolongarse hasta la identificación de las causas". (Rosales, 1990,13)

Pero ¿qué es la evaluación?

#### 4. QUÉ ES EVALUACIÓN.

El término "evaluación" se emplea en castellano desde 1867 (Corominas. Diccionario, 1967). La palabra viene del francés "evaluer" (acción de apreciar, estimar o ponderar), muy

diferente de su raíz latina "valere" (estar sano, ser fuerte).

Actualmente, en castellano, contamos con sinónimos como: valorar, estimar, calcular, apreciar, medir, determinar.

Pero en el mismo castellano, el Diccionario de la Real Academia Española recoge desde 1992, en su edición 22, una acepción más: "estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos", con lo cual la palabra "evaluación" queda marcada con una fuerte connotación pedagógica.

Sobrado (1997,8) piensa que esta evolución de la palabra "evaluación" se debe probablemente al hecho de "que la misma hubiese servido para traducir las palabras inglesas de "assessment" y "evaluation", vocablos según Choppin (1990) con significación diferente, ya que "assessment" se aplicaba fundamentalmente a características de las personas y "evaluation" se empleaba preferiblemente para referirse a entidades abstractas como programas, curricula y variables organizativas. De este modo al responder a ambos significados, se produjo forzosamente una ampliación del campo semántica del vocablo "evaluación", que pasó a usarse con las dos acepciones".

El concepto "evaluación" mantiene todavía un ámbito muy amplio. Basta leer algunas de las definiciones de autores contemporáneos, que Sobrado (1997, 9) y Rosales (1990, 35) recogen antológicamente:

- a. "Proceso de planificar, recoger y obtener información utilizada para la toma de decisiones" (Stufflebeam, 1971 ).
- b. "La evaluación siempre se relaciona en forma directa o indirecta con el progreso, en extensión o en calidad, del aprendizaje" (Landsheere, 1973).
- c. "Es un acto de comparar una medida con un standard y emitir un juicio basado en la comparación" (Mager, 1975).
- d. "Etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación" (Lafourcade,1977).
- e. "La evaluación educativa sistemática consiste en un juicio formal de valor de los fenómenos educativos" (Popham, 1980).
- f. Proceso de obtener información y usarla para formular juicios que, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones" (Tenbrink, 1984).
- g. "Proceso contextualizado de aplicar procedimientos científicos para recoger información válida y fiable, orientada a la toma de decisiones, acerca de un sujeto determinado (assessment) o un programa o intervención educacional" (Mateo, 1986).
- h. "Evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un "objeto" (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).
- i. "Acto de valorar una realidad que forma parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son la información y la toma de decisiones en función del juicio de valor emitido" (Pérez Juste,1989).

j. "La evaluación puede definirse como un sistema suministrador de datos que, transformados en información, constituyen el punto de partida para tomar una solución pertinente" (Montesinos y otros, 1991).

Terry D. Tenbrink (1988, 15ss) opina igualmente sobre la amplitud del concepto de evaluación. Dice que "la evaluación es una de esas palabras que pueden tener muchos significados, parece querer decir algo distinto para cada persona".

Para confirmarlo propone un experimento muy simple: pedirle a un grupo de personas no docentes o a un grupo de profesores que escriban las primeras palabras que vengan a la mente al pensar en el término "evaluación". Cuando él hizo ese experimento recogió un listado enorme de palabras como concepto de evaluación o asociadas al mismo concepto.

No obstante la amplitud del concepto, podemos delimitarlo con mayor precisión, porque hay al menos tres factores que en todas estas definiciones se dan de una u otra manera: el componente "informativo-descriptivo", el componente de "juicio-valoración o normativo" y el componente de "decisión"

Estoy de acuerdo con Tenbrink cuando considera que la asignación de valor, el juicio, es el elemento medular para la definición.

Obviamente que el juicio o la asignación de valor deben hacerse con información del objeto que se pretende evaluar y tienen algún objetivo. Por eso Tenbrink concluye definiendo la evaluación como **"el proceso de obtención de información y de su uso para formular juicios, que a su vez se utilizarán para tomar decisiones"**.

Las decisiones educativas se toman sobre la base de unos juicios, y los juicios, a su vez, se emiten sobre la base de una información.

La interdependencia de estos tres conceptos (decisiones, juicio e información) define esencialmente la evaluación.

#### **4.1. La evaluación comparada con términos usados como sinónimos.**

Teniendo en cuenta lo dicho, podemos seguir clarificando el concepto distinguiéndolo de algunas expresiones o términos que frecuentemente se usan como sinónimos.

Algunos confunden investigación, examen, medición y reflexión con evaluación.

##### **4.1.1. La investigación y la evaluación.**

La investigación tiene puntos de contacto con la evaluación, pero no es evaluación.

M. Scriven (1986) y D.S. Cordray (1986) han profundizado en el estudio de las diferencias entre evaluación e investigación. Para ellos –según Rosales (1990,36)- "está claro que **la evaluación es fundamentalmente una tarea de enjuiciamiento, mientras que la investigación se centraría más en la descripción de una realidad"**.

En este caso la tarea de la investigación es previa a la de enjuiciamiento. Pero según el concepto de Cordray, parece posible lo contrario "pensar en una función evaluadora previa (enjuiciamiento previo) y una posterior tarea de investigación sobre aquello que se ha valorado de una determinada manera"

Cordray considera que la separación entre evaluación e investigación es mayor cuando esta última es de carácter positivista, por su pretensión de objetividad. Sin embargo,

investigación y evaluación se aproximan considerablemente en el caso de metodologías de investigación, que admiten y consideran necesaria la utilización de valores

M. Scriven sostiene una idea similar. Para él no es posible la evaluación del curriculum sin la formulación de al menos dos clases de juicios de valor: sobre el valor o mérito del contenido y sobre la legitimidad moral. Por eso se declara partidario de una investigación de tipo evaluativo, que añade a la tarea de búsqueda de datos, la de valoración del mérito de los mismos.

Apoyándonos en lo que dijimos desde el principio, sobre la reacción natural que el ser humano tiene valorando compulsivamente cualquier realidad, podemos admitir la opinión de Cronbach (1963), que la elaboración de juicios de valor es necesaria y consustancial al proceso de evaluación desde antes de la recogida de datos, durante ella y una vez finalizada, lo cual no impide que se haga además la tarea de enjuiciamiento desde distintas perspectivas y niveles.

Es posible una investigación evaluativa, pero ello no tiene por qué llevarnos a confundir evaluación e investigación.

#### **4.1.2. El examen y la evaluación.**

El concepto de examen referido a la pedagogía es relativamente moderno. Aparece en 1500, en las escuelas primarias de algunos países. Poco después surgen los primeros colegios de los jesuitas, en los que los exámenes son considerados como una pieza importante de su pedagogía. Así quedó recogido en el Ordo studiorum de Nadal, acabado en el 1551-1552 siendo Rector del Colegio de Messina, en el inmediatamente posterior de Coudret, en la Ratio Studiorum de Diego de Ledesma en 1564, y en la versión definitiva de la Ratio Studiorum, recopilada y promulgada por Acquaviva en 1599. La proyección de la Ratio Studiorum en Occidente influyó, sin duda durante siglos, en el valor que se le ha venido dando a los exámenes como medio para diagnóstico, orientación y toma de decisiones

La diversidad de formas y funciones que se le han ido adjudicando a los exámenes ha contribuido a que sea una palabra de usos tan dispares que se ha convertido en término analógico.

Cuando estudiemos los fundamentos de la evaluación tal como se entiende en la pedagogía ignaciana, inspirada en su propia espiritualidad, al analizar los "exámenes" que Ignacio propone al ejercitante en los Ejercicios Espirituales, volveremos a remitirnos a las líneas que ahora mismo estoy escribiendo. Entonces nos preguntaremos si los exámenes de los Ejercicios Espirituales son verdaderamente momentos de evaluación o son instrumentos y ejercicios para posibilitarla.

El examen, tal como lo entendemos actualmente en pedagogía, no es la evaluación. Es un ejercicio que facilita información, posibilita el juicio valorativo del estado del examinado por parte del examinante y da o debe dar elementos útiles para la toma de decisiones, compartidas o no con el examinado,

El examen es un momento y un instrumento al servicio de la evaluación.

#### **4.1.3. La relación entre "medición" y evaluación.**

El concepto de evaluación se ha ido contaminando de algunos de los factores que intervienen en ella. Uno de estos factores es la medición. No pocos confunden la medición con la evaluación, pensando que cuando se ha medido algo, por ejemplo, el rendimiento académico en

un área, dicho rendimiento ya ha sido evaluado.

Vertecchi (1995,90) ha analizado la relación entre medición y evaluación y afirma que la evaluación es el resultado de dos operaciones, la primera de ellas está representada por la medición, la otra es propiamente la evaluación.

La medición es la adquisición de una información organizada acerca de ciertos fenómenos. La medición por sí misma no valora, no juzga, solamente fotografía o describe las dimensiones de uno o varios aspectos de la realidad que se pretende evaluar. La medición ofrece ante todo la dimensión cuantitativa, la que sólo parcialmente puede iluminar las otras dimensiones de dicha realidad.

Por muy clarificadora e interesante que sea la medición que hemos hecho, con ella podremos quizás satisfacer la necesidad de información, pero no cubrimos ni el juicio ni podemos con ella suplir la toma de decisión, por tanto la medición no debe confundirse con la evaluación

#### **4.1.4. La relación entre la evaluación y la reflexión.**

La confusión de fronteras y la fusión del campo de ambos conceptos han surgido, sobre todo, cuando se ha empezado a hablar de la necesidad de formar educadores profesionales que sepan reflexionar constantemente sobre su actividad profesional. Shulman y Holb (Rosales, 1990,132ss) entre otros consideran fundamental capacitar para la reflexión en la etapa de formación inicial de maestros y profesores. Ambos autores distinguen muy bien los pasos del proceso reflexivo de lo que debe ser la evaluación, que será uno de los pasos en la reflexión sobre lo que hacen y lo que sucede con eso que hacen.

En este caso el razonamiento reflexivo es procesual, complejo, ininterrumpido y valorativo. La actividad reflexiva pretende oponerse a la actividad rutinaria, mecánica y puramente funcionaria.

Para nosotros está claro que cuando hablamos de evaluación requerimos y presuponemos el ejercicio constante de la reflexión en todas las etapas o momentos del proceso evaluativo, en la información, en el juicio o valoración y en la decisión. No podría ser menos en la pedagogía ignaciana, como vimos al desarrollar el capítulo de la reflexión en nuestro paradigma.

Pero para nosotros también está claro que la reflexión por sí sola no produce la evaluación. La reflexión es necesaria para la evaluación, pero no es suficiente.

#### **4.2. La evaluación como parte del proceso de la educación y la enseñanza.**

¿Hay evaluación cuando se evalúa fuera del proceso de la enseñanza? ¿Tiene sentido la evaluación extrínseca al proceso en sí mismo? o ¿Es la evaluación parte esencial del proceso de enseñanza?

Rosales (1990,74ss) se plantea el mismo problema y dedica un capítulo entero para darle respuesta. Su posición es clara

"Considero que la evaluación forma parte indisoluble de la enseñanza y ello por varios motivos en los que trataré de profundizar más adelante. Entre ellos indicaré cómo la evaluación constituye una competencia profesional del profesor sin la cual difícilmente se comprende cómo puede desempeñar eficazmente el resto de tareas. Haré referencia asimismo a la evaluación

como un importante factor para el desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo y responsable del alumno. Y finalmente -continúa diciendo- desde una perspectiva sistémica, se podría incidir en la necesaria presencia de la evaluación como instrumento de autorregulación y perfeccionamiento, que actúa desde dentro del proceso instructivo"

Otros piensan que evaluaciones hechas desde fuera del proceso, para evaluar externamente dicho proceso, tienen pleno sentido. A ello se debe la extensión de la experiencia de exámenes normalizados para la obtención de certificados a distintos niveles de educación (Educación Escolar Básica, Media, etc.) dirigidos por el Ministerio de Educación, o bien evaluaciones del profesorado para confirmar el mantenimiento o mejoramiento de su competencia y profesionalidad.

Personalmente pienso que el valor de la evaluación dentro del proceso educativo, regido por el profesor de aula, no resta valor a la evaluación de dicho proceso hecho desde fuera de las aulas, pero dentro del sistema. Opino que la enseñanza, la educación escolar, se produce fundamentalmente en el aula, pero que el sistema entero y sus mecanismos de exigencia y perfeccionamiento también enseñan

La evaluación externa al aula, interna en el sistema educativo, funge roles educativos propios por su misma expresividad y otros con rango de curriculum oculto.

La evaluación dentro del sistema no deja de ser evaluación como parte del proceso y del contexto global de la enseñanza.

Hemos definido el concepto de evaluación y hemos recorrido sus fronteras colindantes con otros términos, que frecuentemente se usan como sinónimos o suplentes de la evaluación, ahora nos toca plantearnos sobre el sujeto o los sujetos que hacen la evaluación.

## **5. EL PROCESO DE EVALUACIÓN.**

El concepto de evaluación, la comprensión de su naturaleza, puede ser clarificado con el estudio del proceso de realización de la evaluación.

### **5.1. Condiciones previas al proceso.**

Algunos autores (Quijano,1997,39ss) consideran parte del proceso de evaluación la etapa previa al mismo, en la que se crean las condiciones necesarias para que sea posible y se haga con esperanza de éxito.

Entre esas condiciones parece fundamental que haya un clima favorable y una cultura de participación. La evaluación en sí, incluso la auto evaluación, y sus resultados afectan a muchos, y la mayoría de las veces es percibida por los afectados como una amenaza. En general las evaluaciones son temidas, porque fácilmente levantan cuestionamientos, revelan deficiencias y plantean nuevas exigencias, que comportan esfuerzos y cambios. No todos ni siempre estamos en actitudes abiertas y disponibles para hacer otras cosas o hacerlas de otra manera y menos aún para retocar nuestro modo de ser.

Sin una actitud favorable y sin valorar la participación, probablemente se desencadenarán mecanismos inconscientes para impedir, frenar o demorar la evaluación, sobre todo si afecta a aspectos íntimos de nuestra personalidad.

Otra condición para que la evaluación sea viable es que los interesados tengan una

visión serena y positiva del valor de la evaluación. Eso significa que los fines y objetivos de la evaluación deben ser claros, conocidos y percibidos como beneficiosos para todos. Si no se sabe para qué evaluamos o si pensamos que la evaluación tendrá como efecto el sancionarnos; si los objetivos de la evaluación no nos van a aportar beneficio alguno, será muy difícil aceptarla y someternos a ella.

Es necesario también que la persona que va a ser evaluada sepa previamente sobre qué va a ser evaluada, con qué clase de instrumentos o procedimientos, por quién va a ser evaluada, quién tendrá acceso a los resultados de la evaluación, qué difusión o reserva se tendrá de ellos, quién los guardará, con qué intención, dónde y durante cuánto tiempo.

La suspicacia o el temor a los riesgos que pueden seguirse de la evaluación condicionan también la viabilidad de la misma. Los evaluados quieren saber qué pasará en caso de que se sientan injustamente evaluados, si será posible cuestionar, reclamar, invalidar o rehacer y repetir la evaluación, y para ello a quién y de qué modo podrán apelar como árbitro de esa situación y cómo se resolverá el conflicto.

Hay también condiciones que deben asegurarse durante el proceso y después del proceso de evaluación. Algunas son demasiado obvias, como por ejemplo asegurarse que la recogida y el análisis de la información y del proceso mismo se harán con imparcialidad, justicia y rigor incuestionables, de acuerdo a lo planeado y a los criterios convenidos por todos.

En algunos casos, en los que se trate de evaluaciones que requieren cierto estado de ánimo especialmente sereno y concentrado, puede considerarse como condición importante, el horario de evaluación, el clima físico, el ambiente psicosocial y hasta las posibilidades de posturas adecuadas, que aseguren la posibilidad de rendimiento normal físico, intelectual y espiritual.

## **5.2. Diversidad de procesos de evaluación.**

Hay diversidad de procesos al realizar la evaluación. "Las estrategias y técnicas de evaluación cambian substancialmente en función del desarrollo de los distintos paradigmas de investigación educativa". Este cambio no debe entenderse en un sentido lineal sucesivo, porque en un mismo momento la evaluación puede o debe adaptarse a distintos paradigmas, según la naturaleza del objeto a evaluar.

Como dice Rosales (1990,14) "se puede contemplar la utilización de técnicas pertenecientes a un paradigma científico positivo para la evaluación de aspectos manifiestos, externamente constatables, de la enseñanza, se contempla la utilización de técnicas pertenecientes a un paradigma mediacional en el estudio/evaluación de procesos mentales, y se ve como muy necesaria la utilización de técnicas propias de un paradigma ecológico o naturalista en la evaluación de otras situaciones didácticas"

"De manera especial se incide actualmente en la necesidad de intensificar la utilización de procedimientos para la recogida de datos basados en la observación de los distintos componentes y fases de desarrollo del proceso didáctico. Entre las más destacadas cualidades de estos procedimientos se encuentra la de no romper el ritmo natural de la enseñanza, así como evitar situaciones de carácter tensional"

Los procesos serán también diferentes según el campo científico desde el que se evalúa. No son iguales los procesos de una evaluación psicológica, que los de una evaluación psicopedagógica o los de una evaluación estrictamente pedagógica.

Cuando un psicólogo, por ejemplo, administra pruebas para evaluar "lo importante y central es qué instrumentos utiliza, cómo interpreta los resultados y qué uso les da. El uso de las pruebas forma parte de la evaluación psicológica, que viene a ser un proceso más amplio, por el cual se busca comprender al individuo en su ecología presente (Salvia e Ysseldike, 1981) Se trata de un proceso multifacético que va más de la mera administración de pruebas" (Martina y otros, 1997, 75).

Cuando el psicopedagogo hace evaluación con enfoque "psicotécnico" o "psicométrico" sigue un proceso distinto al que debe seguir cuando hace la evaluación con el enfoque "conductual" o el de "potencial de aprendizaje". (García Vidal y González Manjón, 1992).

El diagnóstico pedagógico, por su parte, concebido como una actividad de carácter más específico y restringido que la evaluación pedagógica, también requiere su propio modelo de procesamiento, diferente a todos los anteriormente citados.

Hay finalmente otros componentes esenciales de la evaluación que demandan distintas clases de procesos, me refiero a la diversidad de procesos que se han de seguir según quienes o cuales sean los sujetos y los objetos que se evalúan. Fernando Silva Moreno (1995, 33s) describe estas diferencias y recoge diversos modelos de procesos de diferentes especialistas.

### **5.3. Las fases del proceso de evaluación.**

No obstante la diversidad de procesos de evaluación, podemos concretar cuales son las fases esenciales en el proceso de la evaluación para la educación.

La opinión de Terry Tenbrink nos puede ser especialmente útil para orientarnos en la pedagogía ignaciana. Dice que cualquiera que sea el momento en que se produzca la evaluación, el que evalúa pasa por tres fases en el proceso que va desde el reconocimiento de la necesidad de evaluación, al juicio o a la decisión.

Tenbrink reagrupa en dos fases a los tres momentos esenciales de la evaluación, que hemos definido al preguntarnos qué es evaluación, y les antepone otra fase que considera necesaria: "preparación de la evaluación". El proceso debe iniciarse con la preparación.

La primera fase es la preparación y "puede consistir simplemente en el reconocimiento momentáneo del hecho de que se debe formular un juicio o tomar una decisión, o puede implicar un plan más elaborado, llevado a cabo con mucho cuidado para asegurar juicios bien formados y decisiones fructíferas" (Tenbrink, 1988, 21). En esta fase se dan cinco pasos concretos:

1. Especificar los juicios a emitir y las decisiones a tomar.
2. Describir la información necesaria.
3. Localizar la información ya disponible.
4. Decidir cuándo y cómo obtener la información necesaria.
5. Construir (o seleccionar) los instrumentos de recogida de información.

La segunda fase es la "recogida de datos", que lleva consigo dos pasos:

6. Obtener la información necesaria

7. Analizar y registrar la información

En la tercera fase se dan tres pasos.

8. Formular juicios

9. Tomar decisiones.

10. Resumir y dar a conocer los resultados de la evaluación.

La descripción detallada de cada paso de las tres fases escapa a los objetivos de este ensayo. Me remito a la bibliografía citada (ver sobre todo Tenbrink), donde podemos encontrar elementos muy sugerentes y útiles para desarrollar bien la evaluación. Cuando trate la evaluación en San Ignacio, sus instrumentos, los medios para recogida de información, las propuestas para el juicio y el modo de tomar las decisiones correspondientes, recogeremos cuanto sea necesario para su mejor comprensión y para establecer con más claridad las relaciones que hay entre el modo ignaciano de valoración y los modos actuales de evaluar en pedagogía

## **6. LA EVALUACIÓN EN SAN IGNACIO.**

¿Podemos hablar de evaluación en San Ignacio? Si la palabra ha nacido en el castellano en 1867, ¿tiene sentido retroproyectarla al siglo XVI? ¿Qué sentido y utilidad puede tener hablar de evaluación en San Ignacio cuando él ignoraba este concepto?

San Ignacio nunca usó esta palabra y atribuírsela sin más sería anacronismo de muy poca utilidad. Es evidente que el concepto de evaluación no existe en San Ignacio, pero sí podemos descubrir en él la realidad que el concepto entraña.

Esa realidad está con otras palabras, pero contiene los puntos esenciales de la evaluación y recorre los pasos de las fases fundamentales de su proceso

Una lectura crítica, el análisis de ciertas actividades propuestas por Ignacio en los Ejercicios Espirituales, en su Diario Espiritual, en sus cartas y en las Constituciones nos hacen ver semejanzas entre lo que hoy entendemos por evaluación y lo que él hizo, entre los métodos y los procesos que Ignacio siguió y los que nos proponen los especialistas.

Más aún, por tratarse de actividades o ejercicios planteados desde la fe y la experiencia de ella, realizados con conocimiento profundo de la psicología humana y con competencia de verdadero maestro, pueden inspirarnos a los educadores cristianos para enriquecer nuestros nodos de evaluar.

Comparando lo que Ignacio propone como proceso para valorar y tomar decisiones sobre los comportamientos, las actitudes, el nivel de compromiso, los movimientos interiores de la psicología y el espíritu, el sentido de la vida del ejercitante, con lo que los especialistas nos dicen sobre qué es evaluación y cómo es su proceso, resulta sugerente comprobar que hay no pocos puntos de contacto.

También en este tema de la evaluación, nuestra pedagogía encuentra fundamentos en la

espiritualidad de Ignacio.

Ignacio quiere que el ejercitante tenga la **máxima información** sobre sí mismo, que descubra lo que ignoraba de su propio mundo interior, que observe y mida hasta los movimientos más sutiles de su intimidad consciente e inconsciente, **para poder juzgarla, valorarla** (en sí misma y comparándola con el modo de ser y de proceder de Cristo), y **tomar decisiones**.

A simple vista parecería que las palabras y las actividades o ejercicios de Ignacio más cercanos a la evaluación serían el "discernimiento" o la "discreción de espíritus" (328ss) y los distintos tipos de "exámenes", como el "examen particular" (24), el "examen general de conciencia" (32) y el "examen de cada oración" (77).

Pero la verdad es que la información, la valoración y la decisión sobre diversos aspectos del mundo psicológico y de la vida del ejercitante están explícitamente presentes en otros ejercicios centrales del libro de los Ejercicios Espirituales de San Ignacio de Loyola.

Con un breve recorrido podremos comprobarlo.

### **6.1. El examen general como evaluación de la conciencia.**

Ya desde el primer párrafo de su pequeño librito, al definir qué se entiende por Ejercicios Espirituales, Ignacio cita en primer lugar a "todo modo de examinar la conciencia" ( 1 ). Este lugar prioritario indica claramente la importancia que el examen de conciencia tenía para él.

Poco después (32-44), incluso antes del "Primer ejercicio" describe el contenido (32-41), el modo (43) y los objetivos (32 y 44) del examen general de la conciencia.

San Ignacio estaría de acuerdo con Tenbrink cuando éste considera necesario, como primera fase, la preparación de la evaluación y al dar los principios básicos de la misma, dice que hay que eliminar las "fuentes de error en los Instrumentos" y para ello hay que precisar previamente el "contenido apropiado", "identificar con claridad los items", evitar la "ambigüedad" y recoger la "cantidad de información" suficiente para que la evaluación tenga viabilidad y sea fiable (Tenbrink, 1988, 34s).

Las pautas que da Ignacio para hacer el examen general de la conciencia se atienen a estos criterios Impresiona la preocupación de Ignacio por definir sus conceptos sobre las clases y el valor de los "pensamientos" (32-37), el análisis que hace de las "palabras", especialmente cuando se usa a Dios como testigo y referente (38-41) y de las "obras" (42) como indicadores para evaluar el estado de la conciencia.

Su método (43) describe el proceso a seguir para examinar la conciencia con cinco puntos, que van más allá de la función específica de un examen, (recordar lo que dijimos al comparar los conceptos de evaluación y examen) y conduce paso a paso a evaluarla, recorriendo la observación de las conductas internas (las que se refieren a pensamientos y actitudes) y de las conductas externas (las que se refieren a palabras y obras)

En el "examen general de la conciencia" de San Ignacio se dan los tres componentes esenciales de una evaluación técnica: la recogida de información (43.2° y 3°), el juicio y valoración de la misma (43. 2° y 4°), y la toma de decisión (43. 4° y 5°).

Pero San Ignacio aporta algo más, no estamos ante una simple auto evaluación técnica psicopedagógica, sino ante una auto evaluación "existencial" y "compartida".

El punto de arranque y el espacio vital de la evaluación es la propia vida, la experiencia e historia personal contextualizada (La información que se aporta no es sólo cuantitativa, es principalmente vivencia) y narrativa.

Se trata de una auto evaluación compartida, en la que el socio de evaluación es Dios mismo, con quien se comunica en paz y diálogo, sabiendo que es un Dios generoso, a quien se le agradecen sus beneficios (43. 1), de quien se espera la ayuda de iluminación para conocer, es decir, para tener información y valoración de los propios pecados (43. 2°), en cuya presencia el ejercitante se pide cuentas a sí mismo periódicamente de sus propias conductas, para obtener la infamación necesaria.

La auto evaluación compartida se hace con un Dios que acompaña no como juez, sino como Padre (43. 5°), amigo (43. 1 °,2° y 5°) y Señor de quien se espera el perdón regenerador (43. 4°)

El examen no sólo recoge información y valora, sino que termina con la decisión y el compromiso (43 5°).

## **6.2. El examen particular como instrumento y oportunidad de evaluación.**

Desde el número 24 al 32 de los EE. Ignacio presenta un original instrumento para examinar problemas puntuales, "particulares", que se quieren corregir "Examen particular y cotidiano, contiene en sí tres tiempos y dos veces examinarse.

De este instrumento de examen podemos afirmar lo mismo que del examen general de la conciencia, que acabamos de analizar. Sin forzar el análisis, podemos encontrar suficiente paralelismo entre el proceso que propone Ignacio y los diez pasos que describe Tenbrink (1988, 30ss) para realizar una buena evaluación

Está claro que la simple lectura de ambos textos nos da ante todo la imagen de distancia y divergencia; pero la lectura crítica y comparada, superando las diferencias de lenguaje y contexto, nos hacen ver las semejanzas

El primer paso de Tenbrink es "especificar juicios a emitir y las decisiones a tomar", como punto previo de preparación para la realización de la evaluación, y así es la propuesta del "examen particular" ignaciano.

El segundo paso, "describir la información necesaria" es lo que está recogido por Ignacio en el n° 25.

El tercer paso, "recoger la información disponible", está previsto para el examen particular en las cuatro "adiciones" (27).

El cuarto paso prevé "decidir cuándo y cómo recoger la información", también está previsto por S. Ignacio, fijando los momentos concretos del día por la mañana, después de almorzar, después de cenar (24.25.26), en que el ejercitante se recogerá para recabar la información que necesita.

El quinto paso consiste en "construir o seleccionar los instrumentos de recogida de información", que en los EE. está descrito e incluso graficado (31).

El sexto paso es "obtener la información necesaria", momento del examen para el que están previstos todos los elementos.

El séptimo paso consiste en "analizar y registrar la información", lo que se plantea

también en el examen particular, invitando a "discurrir de hora en hora" (25).

El octavo paso pide "formular juicios", lo que en el examen particular se hace permanentemente desde el momento en que el ejercitante debe ir anotando con puntos, cuantas veces ha incurrido en el problema, pecado, que quiere corregir (26).

En el noveno paso "se toman decisiones", lo que está previsto en el examen particular ignaciano cuando se habla de que "después proponga de nuevo enmendarse" (25).

Hasta el décimo paso podría ser también considerado en el examen particular, aunque por su propia naturaleza la información de todo el proceso y su contenido es de reserva e intimidad personal, ya que en el número 17 de los EE. al presentar las "anotaciones para tomar alguna inteligencia en los Ejercicios." se habla de la conveniencia de que el ejercitante comparta con el director de los mismos la marcha de las agitaciones y pensamientos de su mundo interior.

Con este paralelismo entre los pasos del proceso de realización de la evaluación que propone Tenbrink y el proceso del examen particular que describe San Ignacio no pretendo afirmar que el modelo técnico de evaluación educativa del primero se da tal cual en los EE. de Ignacio. Sólo pretendo sugerir que hay fundamento suficiente para considerar que la "evaluación" que postulamos como uno de los elementos dinámicos del Paradigma de la Pedagogía Ignaciana tiene fundamento y se inspira en la espiritualidad de Ignacio y responde razonablemente a lo que actualmente entendemos por evaluación en el ámbito educativo

### **6.3. La meditación de los pecados como evaluación de la propia vida.**

En las meditaciones de mis pecados (55-64) Ignacio busca una evaluación de mi vida, de mí mismo a partir de la evocación y valoración de los pecados personales.

La recogida de información de lo que vamos a evaluar está prevista en el primer punto (56), después de haber fijado dos preámbulos metodológicos. No se trata de una información superficial y numérica, sino de una información que surge de revivir los hechos en su contexto, conduciendo mi memoria por un barrido cronológico pasando "año por año o tiempo por tiempo".

Esa completa información de los pecados y su actor se pone en el escenario de la valoración, se somete a juicio con técnica proyectiva, viéndome a mí mismo, observándome en ese escenario y ponderando mi realidad "mirando quién soy yo disminuyéndome por ejemplos" (58) y midiéndome con el baremo de Dios "comparando sus atributos por los contrarios en mí" (59).

La proyección y la dramatización seguirán con una eclosión universal viéndome frente a todas las criaturas, lo que me llevará a "una exclamación admirativa con crecido afecto" (60).

Al final, el ejercitante tomará su decisión en un clima de paz y reencuentro, dialogando con Dios amigo, a quien "da gracias" y con el Dios Padre "que le ha dado la vida" y le acoge (61).

La meditación se ha convertido en un instrumento y en un ejercicio de evaluación, haciendo pasar al ejercitante por la información necesaria, el juicio y la valoración de la misma, hasta llegar a la decisión final y el compromiso.

En este ejercicio y en los inmediatamente siguientes que Ignacio propone hay aportes interesantes al proceso final de la evaluación.

La estrategia ha sido elegida para hacer vivir con intensidad la realidad de los hechos y

la valoración de los mismos. Ignacio ha buscado "dramatizar" en el sentido genuino de la palabra, es decir, que el ejercitante se vea mentalmente actuando en el espacio y en el tiempo, en el escenario real de los hechos y en su contexto, sorprendiéndose en la acción, revisada ahora con la ayuda de la imaginación y la memoria.

Con los ejercicios de repetición (62-64) refuerza la comprensión, internalización y asimilación de la evaluación hecha y sus efectos deseados. Vuelve a su convicción de que "no el mucho saber harta y satisface, sino el sentir y gustar de las cosas internamente".

#### **6.4. El "discernimiento" o "discreción de espíritus" como evaluación.**

La palabra discernimiento en el Nuevo Testamento viene del verbo griego "dokimadso" que significa propiamente "sopesar, pasar por el examen y comprobación la validez o no de lo que se nos presenta, para poder aceptarlo o rechazarlo, valoras lo en su justo precio o darle la estima mayor o menor que le corresponde"

El otro término usado a veces es "diakrino", "compuesto de "día" (preposición que indica ahí separación) y "krino" (que indica operación de juicio, la decisión de un proceso, la acusación y a veces la condenación). Significa, por tanto, un juicio de separación para distinguir y valorar justamente lo que se nos pone delante" (Ruiz Jurado, 1994. 15).

Para comprobar si realmente el discernimiento ignaciano tiene algo que ver con la evaluación, necesitamos precisar más aún nuestros conceptos, ya que estamos hablando de la evaluación como técnica para la pedagogía y debemos plantearla en el nivel operativo en que la realizamos. Cuando hablamos de evaluación pedagógica o educativa estamos hablando de una operación de nivel mental natural. En cambio cuando hablamos de discernimiento podemos referirnos al mismo nivel mental natural o al nivel operativo puramente espiritual. En el primer caso tratamos del discernimiento de los espíritus, en el segundo del discernimiento espiritual.

Ruiz Jurado (1994, 17s) dice que "cuando se habla de discernimiento espiritual, se debe entender "espiritual" como un adjetivo calificativo, que indica la cualidad, el nivel en el que se ejercita el discernimiento. Es el nivel indicado por San Pablo en el c.2 de su carta primera a los Corintios, cuando enseña que hemos recibido como don el Espíritu de Dios, para poder distinguir lo que viene de Dios como gracia".

"En cambio, cuando se habla de "discernimiento de espíritus, ese "de espíritus" es un genitivo de objeto. Indica el campo u objeto al que se aplica el discernimiento, es decir, las situaciones de espíritu, luces o mociones, las tendencias o inclinaciones, los espíritus que actúan en el hombre. No se habla del nivel en el que estamos operando, no se dice que estemos actuando en el nivel "espiritual", sino solamente que estamos discerniendo sobre espíritus y sus mociones un "objeto", en este caso relacionado con los espíritus, sus mociones internas, etc.

Lo que San Ignacio propone al fin de su libro de Ejercicios (313-336) es que hagamos un "discernimiento espiritual" sobre "los espíritus".

Una vez más estamos buscando en la espiritualidad de Ignacio fundamentos para nuestro paradigma pedagógico. Por razones de brevedad, dada la naturaleza de este ensayo, me remito a la bibliografía sobre el discernimiento en vez de entrar a quien un análisis pormenorizado del mismo para compararlo con los pasos del proceso de la evaluación. Una breve presentación del tema será suficiente para nosotros.

Tal como Ignacio desarrolla el discernimiento, su método, proceso y objetivos tienen elementos de sobra para aproximarse a los procesos, métodos y objetivos de la evaluación. No estamos ante una evaluación técnica educativa, estamos ante un instrumento y ante un ejercicio de espiritualidad para conseguir la información necesaria y el juicio o valoración de la misma, de manera que el interesado pueda tomar decisiones. Sólo en este sentido, porque se dan los componentes esenciales de toda evaluación, podríamos decir que el discernimiento es una forma analógica de evaluar.

Pero ello es suficiente para justificar nuestra tesis de que efectivamente hay fundamento y elementos inspiradores para orientar nuestra pedagogía desde la espiritualidad. Es evidente que para Ignacio el conocer (estar informado), valorar las cosas (incluso los espíritus) y tomar decisiones era fundamental para solidificar la vida interior y la personalidad de sus ejercitantes.

### **6.5. El examen de la oración.**

Entre las diez "adiciones para mejor hacer los ejercicios y para mejor hallar lo que desea" (73-90) Ignacio dedica la quinta a pedir el "examen de cada oración". Un párrafo breve, que por su concreción y precisión evoca la acumulación de mucha experiencia en oración.

A pesar de su condensación no falta ninguno de los elementos característicos de la evaluación de una unidad de acción o ejercicio. Hoy al examen de la oración le diríamos con más propiedad evaluación de la oración.

El valor que Ignacio le da a la evaluación aparece superlativo en este párrafo. Parece desproporcionado que el ejercitante tenga que dedicar un cuarto de hora para evaluar cada hora de oración. Es significativo el hecho de que dicho examen o evaluación se haga "después de acabado el ejercicio", es decir, inmediatamente. Y para que se haga bien, sin dificultades de ningún orden, deja al ejercitante en libertad para que elija su postura o su movilidad.

Se le pide que analice no sólo los resultados generales y el alcance de los objetivos, definidos en la primera "petición", sino que examine el proceso, si hizo todo lo que tenía previsto hacer y cómo lo hizo

Adquirida la información, debe juzgar, valorar cómo le ha ido bien o mal "y si le ha ido real, mirará la causa", "y si bien ... haré otra vez de la misma manera". Es decir juzga para tomar decisiones, que rubrica con acciones y compromisos ante sí y ante Dios.

### **6.6. La evaluación en otros ejercicios.**

San Ignacio es un apasionado de los valores evangélicos. Nunca usó la expresión, pero constantemente está pidiendo al ejercitante que valore sus comportamientos, que valore los del "enemigo" y que valore los de Cristo y el modo de actuar y de "trabajar" de Dios y hasta de la Santísima Trinidad, sus ángeles, María Santísima y los santos.

Esta obsesión por identificar los comportamientos y valorarlos con criterios de Dios, de su Espíritu, de Cristo le lleva a propuestas de ejercicios que se aproximan a la evaluación. Meditaciones o Contemplaciones tan centrales como las del Rey Temporal, la de la Encarnación, las de Dos Banderas, Tres Binarios y Tres grados de humildad, logran objetivos de evaluación con procesos parecidos a los de la misma, ya se trate de valorar y tomar decisiones sobre conocimiento de Cristo, actitudes, niveles de voluntad y compromiso, fidelidad en el seguimiento, niveles de amor, etc

Con la misma razón se pueden citar los "Tiempos de elección" y hasta las "Reglas para

sentir con la Iglesia" o las "Reglas para ordenarse en el comer", que apuntan a una valoración de nuestras actitudes y conductas, después de haber logrado una sutil información sobre nuestras inclinaciones, tendencias y "afectos desordenados", para movernos siempre a tomar decisiones que nos lleven al cambio por el camino de la conversión.

## 7. QUIÉN EVALÚA.

Las respuestas a la pregunta dependen de qué es lo que se evalúa. Los protagonistas o responsables de la evaluación serán distintos si evaluamos el nivel de aprendizaje de los alumnos, o si evaluamos el diseño curricular y la marcha de una institución.

Podemos también decir que la evaluación espontánea, la natural no técnica, la no profesional, la hacemos todos. De una u otra manera la hace cada alumno o alumna, sus compañeros de aula, la hacen sus padres, los profesores y hasta los directivos si están en contacto personal con los alumnos.

Pero aquí venimos hablando de la evaluación técnica, de la evaluación pedagógica que acabamos de definir. Si se trata de una evaluación profesional, parece obvio que corresponde hacerla a los profesionales, es decir, a los maestros y profesores, a los directivos de las instituciones escolares y a las instancias superiores del sistema educativo, como pueden ser la supervisión y el departamento responsable de la evaluación en el Ministerio de Educación.

¿Quedan entonces excluidas las autoevaluaciones de los propios alumnos? ¿Deben participar o no deben participar las demás personas implicadas en los procesos educativos?

Ambas preguntas tienen interés por sí mismas, pero en este trabajo son importantes para referirlas a nuestro paradigma pedagógico ignaciano. En la espiritualidad y en la pedagogía ignaciana, como veremos después, la responsabilidad personal es intransferible para todos los procesos o acciones en que el sujeto, la persona, está implicada. El sentido de libertad, de autonomía y compromiso es tan fuerte que no es pensable la alienación de la valoración de sí mismo y de sus actos, de la evaluación y sus consecuencias.

En pedagogía, desde hace algunas décadas, la participación del alumno en la evaluación de sus propios procesos de educación y enseñanza-aprendizaje es un tema polémico. Algunas propuestas han fracasado. Con relativa frecuencia se ha confundido autocalificación con autoevaluación.

Pero actualmente vence la tendencia a implicar al alumno en su propia evaluación. Con una condición, que el alumno sea preparado para ello.

Son varias las razones para hacerlo. Todas apuntan a la necesidad de promover la responsabilidad y la autonomía. Si se quiere, por ejemplo, que los alumnos puedan aprender por sí mismos, alcancen la capacidad de autoaprendizaje, que aprendan a aprender permanentemente, será necesario que sepan evaluar constantemente sus procesos y resultados de aprendizaje. La autoevaluación objetiva y realista requiere preparación, cierto nivel de disciplina intelectual y motivación definida en favor del aprendizaje.

La evaluación es parte de la enseñanza y también del aprendizaje. "En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa: discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actividad evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como

tal, es continuamente formativo" (Álvarez Méndez, 1993, citado por A. Escamilla, 1995, 113)

La autoevaluación del alumno tiene mayor sentido e importancia cuando se trata de evaluar comportamientos actitudinales. Las actitudes como contenido de evaluación llevan también consigo valores y normas "El análisis, la reflexión y la capacidad de autocrítica son aspectos básicos para la autonomía moral" y necesarios, tratándose de realidades mucho más íntimas y trascendentales que el dominio de los conocimientos

El alumno debe ir pasando, poco a poco y mediante el ejercicio de la autoevaluación, desde la conciencia heterónoma, que depende de escalas de valores y normas ajenas, a la escala de valores y las normas internalizadas, asimiladas, propias

Al hablar de autoevaluación no nos referimos solamente a la evaluación que el alumno pueda y deba hacer de sí mismo. Nos referimos también a la autoevaluación de todos los protagonistas que actúan en el escenario de la educación. También los profesores, los administrativos y los padres deben autoevaluarse. El resultado final del trabajo en educación dependerá de cómo cada actor asume su rol y lo comparte con los demás actores.

Wilson (1992) vincula expresamente la calidad de la educación, de la enseñanza, a la autoevaluación de los profesores (p. 104), y concibe todo su libro como respuesta a un cuestionario de diez preguntas, que sólo pueden ser respondidas por quienes tengan capacidad de evaluación

¿Deben participar o no deben participar en la evaluación las demás personas implicadas en los procesos educativos?

Hay cada día más profesionales de la educación y de la investigación, que opinan que todas las personas implicadas en el proceso educativo deben participar en la evaluación

Una de las más importantes dimensiones del cambio experimentado por la evaluación en los últimos tiempos se refiere a la distribución de responsabilidades relativas a la elaboración y selección de criterios y procedimientos, a la misma realización de la evaluación y a la adopción de decisiones subsiguientes a la misma. La colaboración de cada uno estaría en relación con su nivel de implicación general en el conjunto de la actividad educativa (Rosales, 1990,66).

Si tenemos en cuenta la tendencia actual de abrir la escuela a la comunidad educativa institucional y a la comunidad educativa social, reconociéndoles sus respectivas cuotas de responsabilidad en todo lo que se hace en la misma escuela, parece claro que tenemos que reconocerle también su propio espacio y responsabilidad en las evaluaciones que se hacen en ella.

Kemmis (1986) habla de la distribución democrática de las responsabilidades de evaluación. "La realización de la evaluación de un programa - dice- no debe impedir el diálogo y la participación entre las personas implicadas en el mismo". "Evaluación es el proceso de organización de información y argumentos que permiten a las personas y grupos interesados participar en el debate crítico sobre un programa específico". "La evaluación consiste en facilitar y perfeccionar el proceso de juicio individual y colectivo, público, no en resolverlo o sustituirlo mediante una tecnología de enjuiciamiento".

Traducido en términos concretos, la propuesta de Kemmis, afecta a la pluralidad de los participantes, entre los que se encuentran tanto los que patrocinan la enseñanza como quienes la llevan a cabo. En este sentido podríamos considerar necesariamente implicados a los profesores,

la administración educativa y la sociedad en términos generales.

Cada estamento participante posee sus propias perspectivas y sus intereses específicos, lo que da lugar a la propuesta de determinados criterios para el desarrollo y la realización de la enseñanza. Hacer caso -comenta Rosales a una sola de estas dimensiones (docente, social, administrativa...) no sería justo ni científico, por lo que se impone un proceso de negociación en función del logro de una plataforma equilibrada como punto de apoyo para la evaluación.

Otra estrategia para determinar quienes deben participar en la evaluación es preguntarnos para quién o para quienes se hace la evaluación, a quienes se destinan los resultados obtenidos, a quienes afectarán las decisiones y consecuencias de dicha evaluación.

En este sentido el espectro de interesados y participantes, directos e indirectos, se abre más. El proceso y los resultados del aprendizaje de conocimientos o de la educación de actitudes, la asimilación de valores y la comprensión de normas interesan ciertamente al profesor, para saber de dónde parte, por dónde va en la conquista de los objetivos que se propuso, cuándo y hasta dónde llegó.

Con tanta o más razón debe participar el alumno para quién se trabaja y evalúa, porque es el sujeto y el objeto del quehacer educativo, el protagonista del proceso y el dueño de los resultados.

Paralelamente están implicados los padres, como corresponsables de la educación de sus hijos, que quieren saber qué pasa, cómo van, si están o no en el camino para llegar a los objetivos y cuándo los alcanzarán o los han alcanzado.

También la sociedad, por la mediación de sus representantes en la administración, tiene obligación y derecho de saber cual es el nivel y el ritmo de éxito de los alumnos, cómo es el trabajo de los profesores y la utilidad y eficacia de las instituciones.

Todos ellos, profesores, alumnos, padres y sociedad comparten la responsabilidad y la esperanza de la educación, y por eso todos ellos deben estar implicados y participar, cada uno a su manera, en la evaluación.

En los Ejercicios Espirituales de San Ignacio la evaluación está adjudicada casi exclusivamente al ejercitante. Son obvias las razones para que así sea. La originalidad de Ignacio está en plantear las cosas de manera que el ejercitante pueda evaluarse con autoevaluación compartida, como hemos comentado al hablar del "examen general de conciencia".

Pero también el director de los Ejercicios debe permanentemente evaluar el proceso que lleva el ejercitante, cómo hace sus ejercicios, cuales son sus estados de ánimo, si tiene consolaciones o desolaciones, cuál es en él la acción de los espíritus (312), etc. para poder ayudarle

Aunque debe mantenerse como observador imparcial y "no mover más a un estado que a otro" (14-15) al ejercitante, y debe "dejar obrar al Creador con su criatura" (I 5), no obstante también debe estar informado por el ejercitante de su marcha y movimientos interiores, debe valorarlos y tomar las decisiones que correspondan para que continúe la comunicación del ejercitante con Dios y de Dios con el ejercitante y reciba el apoyo logístico y espiritual necesario. Fuera de los Ejercicios Espirituales, en otros campos de realización de la espiritualidad ignaciana hay otras pautas para considerar quién debe evaluar y cuándo

En muchas partes de las Constituciones se trata de la responsabilidad de examinar y

evaluar a diversos protagonistas según qué se evalúe, a quién, para qué. Son diferentes los evaluadores, por ejemplo cuando se trata de decisión para admitir candidatos o para admitir a los votos después del Noviciado, al sacerdocio o a la profesión, etc.

No vale la pena seguir hablando de ello, porque la conclusión es clara. Las alternativas en la espiritualidad ignaciana y en la organización dejada por S. Ignacio son prácticamente ilimitadas. Hay autoevaluaciones, hay heteroevaluaciones, las hay de consejos y las hay comunitarias. En cualquier caso es suficiente la experiencia ignaciana sobre la responsabilidad de evaluar para dar fundamento a la misma en la pedagogía ignaciana actualizada.

## 8. MODELOS DE EVALUACIÓN.

Nos hemos de preguntar en algún momento a qué modelo de evaluación se aproxima o se puede aproximar el modo ignaciano de valorar. Por eso me parece oportuno hacer un breve recorrido por los modelos que más relación puedan tener con nuestra propuesta en el paradigma de la pedagogía ignaciana.

Por modelo entiendo el esquema de mediación entre el pensamiento y la realidad, de modo que selecciona los datos de ésta, los estructura y señala qué aspectos son importantes conocer respecto a la realidad a la que se refieren (Sobrado, 1997, 35s).

"El término modelo se emplea a veces como sinónimo de teoría, sin embargo, en muchas definiciones del mismo se le concede una situación intermedia entre la teoría y los datos empíricos, si bien en ellos hay variedad en las matizaciones más próximas a la teorización como afirma Bunge (1975) o a la realidad como indica Arnau (1978). No obstante, en cualquiera de las dos situaciones el modelo cumple un rol de nexo entre la teoría y los datos empíricos, y se convierte en un recurso fundamental de investigación".

"El término modelo suele ofrecer diversas significaciones, si bien tres son las más utilizadas: como "representación", que da explicación de las teorías científicas y la realidad, como "ejemplo" o muestra, que presenta de un modo específico la explicación global de la teoría correspondiente, y como "prototipo" donde se hallan presentes las condiciones idóneas en que se genera un hecho al corroborarse una determinada teoría" (Sobrado).

Alkin y Ellet (1990), citados por Sobrado, nos dicen que en el campo de la evaluación educativa el término modelo se usa de dos maneras:

a) Con una orientación prescriptiva, como conjunto de normas, estrategias y contextos de actuación que, fundamentadas en una teoría, facilitan la concreción sobre qué consiste el proceso de evaluación y cómo llevarlo a efecto.

b) Con un sentido descriptivo, como conjunto de aseveraciones empíricas que describen, explican o predicen las tareas evaluadoras, es decir, presentan una teoría de base empírica y en este sentido cabe decir que un modelo descriptivo es una teoría.

En la práctica ambos sentidos pueden darse unidos.

Algunos de los modelos elaborados por García Vidal y González Manjón (1992) o los presentados por Rocío Fernández Ballesteros (1990) y Sobrado (1997) ofrecen elementos muy valiosos para iluminar a la pedagogía ignaciana.

Voy a citar a algunos de ellos y recomiendo a los lectores de este ensayo recurrir a estas fuentes citadas para completar su estudio.

### **8.1. Los modelos de evaluación psicopedagógica.**

Entre ellos pueden citarse los "modelos centrados en la variable persona", que ponen el acento de la evaluación en lo que es la persona. Unos insisten en la relación entre conducta y factores internos del organismo (p.e. los de Bender y Wechsler) sean fisiológicos o bien psicológicos.

Otros parten de la existencia de unos constructos (rasgos o atributos) internos de la personalidad, que son innatos y explican la conducta de una persona en mayor o menor grado. Son rasgos de distintos tipos: cognitivos, dinámicos, de temperamento, etc. El objetivo básico de este modelo es describir y predecir el comportamiento de la persona evaluada con miras de clasificación y selección. Entre sus autores están Eysenck, Cattell y Exner.

Otros finalmente basan su modelo en el concepto de hombre que han presentado Freud y sus seguidores como Adler, Fromm, Horney, Jung, Sullivan, etc. El objetivo de la evaluación psicopedagógica en este modelo es analizar la infraestructura psíquica de la persona y la "personalidad básica", para explicar así la conducta del educando. El método que emplea este modelo es el inductivo. A partir de observaciones clínicas se infieren aspectos estructurales y dinámicos del comportamiento que permitan comprenderlo.

### **8.2. Los modelos que dan importancia a la variable situación.**

Mischel (1968) revirtió la concepción tradicional de evaluación. Según él la conducta no depende de las variables intrapsíquicas, sino que se trata de una respuesta a las variables ambientales, que son totalmente responsables de los cambios conductuales en los sujetos.

Desde esta perspectiva aparece una primera orientación teórica que propugna la relación estrecha y necesaria entre el estímulo (situación) y la respuesta del organismo, bajo la denominación de "conductual-radical". Es el modelo propugnado por Skinner.

La evaluación tiene por objetivo conocer en qué medida los cambios en la variable situación ejercen transformaciones en el comportamiento de la persona. La observación y la experimentación constituyen las dos dimensiones metodológicas principales.

Como consecuencia, las técnicas e instrumentos en este modelo consisten fundamentalmente en registros narrativos, escalas de estimación y códigos de comportamiento.

### **8.3. Modelos que se fundan en la interacción persona-situación.**

El desarrollo del conductismo radical fue haciendo que algunos de sus representantes dirigiesen su atención hacia los elementos de relación entre el estímulo y la respuesta, dando lugar así a una serie de estudios cuya orientación ha recibido la denominación de "**mediacional**". Aunque las variables ambientales tienen un importantísimo peso en la determinación del comportamiento, están mediatizadas en su influencia por una serie de factores intermedios.

Representan este modelo autores como Hull, Tolman y Guthrie, a los que luego se unieron otros como Wolpe, Eysenck, Bandura y Rotter. Todos pretenden explicar el comportamiento en función de variables intermedias susceptibles de ser sometidas a modificación por medio de la aplicación de técnicas adecuadas.

Wolpe y Eysenck señalan como principal variable de intermediación a la "ansiedad", Bandura destaca el valor social del "aprendizaje por imitación" y Rotter, en cambio, atribuye una gran importancia a la "expectancia de control"

Dentro de estos modelos se consolida el modelo de **evaluación "conductual-cognitivo"**, que sostiene que la actividad cognitiva de la persona ejerce un rol importante en el desarrollo de las conductas adaptativas y en la creación de patrones afectivos.

Otro modelo, dentro del campo del interaccionismo, es el modelo de la **"pedagogía operatoria"**, basado en la teoría constructivista de Piaget. La persona se construye a partir de la relación persona-realidad exterior. La persona es agente de su propia construcción de la realidad y, en su relación con ella, ésta le influye continuamente, de manera, que la persona debe organizar constantemente sus representaciones del mundo

La persona se adapta a la realidad y la cambia. La actividad del sujeto es la clave para explicar el desarrollo cognitivo, y la interiorización de las acciones (esquemas) se halla en los cimientos de la construcción de las estructuras operatorias.

Entre los modelos que se fundan en la interacción entre persona y situación se cita también al modelo de **"procesamiento de la información"** entre cuyos autores se encuentran Newel y Simon que sostienen su modelo fijando un paralelismo entre el ser humano y el ordenador. Junto a ellos McCarthy y Minsky, que fueron los ideadores de la inteligencia artificial.

En este modelo el objetivo de la evaluación es la aproximación al conocimiento de los procesos cognitivos. Se trata de objetivos medibles y controlables, tanto en la situación de estímulos, como en las respuestas.

**El modelo "potencial de aprendizaje"** cuenta con autores tan relevantes como Feuerstein y Budofh. Siguiendo la teoría de Vygotski distinguen entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial. La diferencia o distancia entre ambos se denomina "zona de desarrollo potencial"

Esta zona se crea por el aprendizaje, lo que quiere decir que el desarrollo es consecuencia del aprendizaje. Este modelo postula que la evaluación del desarrollo mental del educando únicamente es posible si determinamos la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial. Se cuestiona la evaluación de la inteligencia en función del grado de desarrollo mental como ocurre con la teoría piagetiana.

Este modelo critica la organización de la educación a partir del desarrollo en que se encuentre el educando, ya que de ello resulta una educación poco estimuladora del grado de desarrollo de aquel.

El objetivo de este modelo es la determinación del grado en que un educando posee capacidad para aprender.

Y finalmente citamos el modelo de los **"Estilos cognitivos"** de Witkin y Goodenough. Su punto de partida fue el estudio de las diferencias individuales en la percepción,

Los estilos cognitivos constituyen hábitos de procesamiento de la información. Son modos característicos de operar que poseen una cierta constancia a través de diferentes áreas de contenido.

Entre los estilos acostumbran a citarse los de "reflexibilidad-impulsividad, dependencia-

independencia de campo, estilo de conceptualización y control restrictivo-flexible.

Este recorrido, con síntesis escuálida de los modelos más reconocidos, puede ayudarnos a reflexionar en nuestro paradigma pedagógico ignaciano, observando si cada uno de estos modelos tiene algo que ver con las modalidades de evaluación que se desarrollan en los Ejercicios Espirituales.

Pretender encontrar referencias explícitas sería absurdo, ya que muy poco tiene que ver una cosa con otra. No obstante tiene sentido preguntarnos cuales son los objetivos que Ignacio se propone y evalúa en el proceso de los Ejercicios y cuales son las características de los respectivos modos de evaluarlos.

Ignacio también pone el acento -y más que el acento- en la "variable persona". Le interesan apasionadamente la relación que hay entre la conducta y los factores internos, incluso fisiológicos, pero sobre todo psicológicos y mucho más los específicamente espirituales.

Hay motivos para pensar que veía relación, también conflictiva, entre "los constructos internos e innatos de la personalidad" y los comportamientos; de ahí sus buceos por el subconsciente. Eduardo Montagne (1991) ha analizado el conflicto en los Ejercicios y en el Psicoanálisis. Ignacio encuentra modos de identificarlos, valorarlos y darles solución.

Siguiendo nuestra relectura e interpretación de Ignacio es posible encontrar también referencias a las variables de situación.

Será muy difícil no ver en el Examen Particular, como modo de evaluación, una orientación aproximada al conductismo que pone el acento en la relación estímulo-respuesta para conseguir los cambios de comportamiento. Hasta la metodología puede ser afín, apoyándose ambos en la observación y la experimentación.

En la garra de los modelos que se fundan en la interacción persona situación, encontramos también algunas pistas que llevan a la evaluación "cognitivo-conductual". Alvaro Villapecellin (1991, 330ss) ha estudiado por qué se produce cambio en los EE y encuentra respuesta en la terapia cognitivo conductual, que de alguna manera se da en los Ejercicios

Tal vez el modelo que subyace con fuerza original en Ignacio pueda ser el modelo del potencial de aprendizaje. El ejercitante está siendo permanentemente evaluado en su realidad de pecador y en su potencial ilimitado de "instrumento apto en manos de Dios" para realizar sus obras, su voluntad. Ignacio sabe aprovechar la zona de desarrollo potencial y dinamiza la aparición de un hombre nuevo, dispuesto a seguir a Jesús y hacer lo que El y como El.

Vuelvo a repetir lo que vengo diciendo desde el principio. No se trata en estas reflexiones de adjudicarle a Ignacio los laureles de todas las coronas. Se trata de buscar pacientemente en su espiritualidad, fundamentos sólidos unos, suficientes otros aunque sean débiles referentes, para elaborar con identidad y propiedad nuestro paradigma de pedagogía ignaciana.

## **9. ¿QUÉ EVALUAMOS ?**

El horizonte de la evaluación educativa se ha extendido en muy pocos años, abriéndose a campos cada vez más ricos en extensión y profundidad. Se ha pasado de hacer exámenes para medir resultados de aprendizajes preferentemente memorísticos, a hacer verdaderas evaluaciones de múltiples aspectos que están vinculados al quehacer educativo de los alumnos, de los profesores, de las instituciones y sus comunidades educativas.

Para ello ha sido necesaria la presión y los aportes de otras ciencias afines como la psicología en general y la psicología cognitiva más en concreto, así como la psicología de la afectividad, la psicología de las actitudes y los comportamientos, las ciencias de la comunicación, la sociología interesada por la etnografía y la ecología, el desarrollo de programas de intervención social y política, etc.

Para tratar el objeto de la evaluación varios a centrarla considerándola como un componente esencial de la educación y la enseñanza y como parte del proceso ininterrumpido del aprendizaje permanente.

Todavía la evaluación de los aprendizajes de los alumnos sigue siendo la evaluación más recurrente (Silva,1995. 390ss,531 ss; Martina,1997. 69ss; Klausmeier,1997. 433ss, Calvo,1997. 91ss) Pero el haber comprendido cuánto y cómo influyen otras variables en el proceso de aprendizaje ha llevado a interesarnos por el rol de las mismas como factores del proceso y de los resultados. Así han ido apareciendo evaluaciones de la metodología (Rosales, 1990. 125ss), de los recursos (Gallego-Alonso,380ss;Rosales, 1990. 31), del clima escolar, de las actitudes (Crespo, 1989, 135ss; Aiken,209ss Fernández Ballesteros, 199011, 243ss, García Vidal,1992. 92ss), de los modos de comunicación y relacionamiento entre el profesor y el alumno (Rosales, 1990.31), de las actitudes ante la escuela, el estudio o algunas áreas concretas, de las condiciones biológicas de los alumnos, de las potencialidades afectivas, motivacionales e intelectuales, etc.

Cuando se pone el objetivo en los alumnos, se ha comprendido que los resultados (Pérez Juste, 45ss) de carácter intelectual son insuficientes y por eso las evaluaciones han pasado su foco de atención al ámbito actitudinal y al de integración socioafectiva. Nos va interesando más saber de los procesos que de los resultados y conocer adecuadamente a los alumnos valorando las habilidades personales, las técnicas, las estrategias de conocimiento, y sus estilos de aprendizaje.

Aunque todavía en muchos ambientes resulta más difícil y hay más resistencia a someterse a la evaluación, también los profesores empiezan a comprender la utilidad y el beneficio profesional que pueden reportarles las evaluaciones sobre sí mismos y su trabajo educativo (Wilson, 1992. 113ss; Quijano, 1997. 77ss).

Se sigue valorando la relación que hay entre modo de ser del profesor y resultados en los alumnos, pero se empieza a estudiar también la relación de influencia que hay entre su modo de actuar en el aula y los aprendizajes. Las conductas observables del profesor en el aula van siendo cada vez más objeto de evaluación.

Como dice Rosales (1990, 30ss), a partir de los años setenta se incorpora a la evaluación educativa la proyección del pensamiento del profesor en su modo de trabajar y en su eficacia profesional y así se van incluyendo las evaluaciones de la percepción, de los juicios, de los modos de decidir, de las teorías pedagógicas, antropológicas, axiológicas... etc., que les inspiran,

A la onda expansiva de la evaluación, buscando causas y efectos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, no han escapado los recursos didácticos, ni los recursos materiales, como calidad de textos, ventajas de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, incluyendo la informática educativa, ni los recursos funcionales, como los flujos de la comunicación entre profesor y alumnos, entre ellos y el profesor y de ellos entre sí, sus relaciones con los padres, etc. y la posición e imagen de la institución en su ámbito social.

En este último sentido ha recobrado especial significación el análisis del contexto

sociocultural, político, moral, económico y administrativo de cada alumno y del grupo y la institución como tal.

Lógicamente no han escapado a la evaluación los diseños curriculares ni los programas (Sobrado,1997. 58ss;Rivas,1995. 364ss) y sus procesos de planificación y desarrollo hasta los resultados.

Con la ayuda de la psicología y de la sociología se enfrentan otras evaluaciones mucho más complejas, como las de la conducta social de los alumnos (Martina, 1997. 245ss) o las de la competencia social (Silva, 1995. 442ss)

Sería interminable la lista de los objetos de evaluación que actualmente interesan a los educadores y que se vienen haciendo (valores (Crespo, 1989.135.152), aptitudes (Aiken,107ss), ambiente familiar (Silva, 1995.4 I ss), resultados comparados con los objetivos (Rosales,1990.42s), instrumentos, intereses (Crespo,1989. 135ss), repertorios lingüísticos (Silva,1995. 221), etc....), más larga aún dicha lista si incluimos las evaluaciones que se vienen ofreciendo sobre orientación y orientación vocacional (Rivas, 1995. 167ss).

La extensión de la evaluación y la pasión por ella nos ha llevado a interesarnos incluso por la evaluación de la evaluación, es decir, por la metaevaluación (Stufflebeam,1993. 208).

Preguntarse ahora qué es lo que se debe evaluar en los Ejercicios Espirituales según San Ignacio no añade mucha luz al horizonte que acabamos de sugerir. Los Ejercicios Espirituales de San Ignacio no son diseños de pedagogía, sino ejercicios para la dinámica de la espiritualidad

Lo que sí podemos afirmar es que el horizonte ignaciano de evaluaciones no es más estrecho que el horizonte de evaluaciones educativas en el que nos estamos moviendo.

En la presentación que venimos haciendo de este paralelismo entre la evaluación en la espiritualidad ignaciana y la evaluación en la pedagogía contemporánea, hay algo que aún no hemos dicho y que debemos comentar. Me refiero a una diferencia substancial más entre ambos tipos de evaluación.

La evaluación en la espiritualidad ignaciana es una evaluación eminentemente inductiva, sacada a pulso por el propio ejercitante desde las observaciones personales hechas en su intimidad. Lo que se evalúa está contemplado con las mediaciones de la imaginación y los sentidos interiores, se refiere a realidades interiores e íntimas y percibidas en la interioridad, cargadas inevitablemente de los aliños de la subjetividad.

Son evaluaciones que responden al lenguaje, al espacio, a la dinámica espiritual, desde la que se analiza la información, se la juzga y valora y con la que se toman decisiones absolutamente personales.

Ignacio no ha preparado test para descubrir el mundo interior con sus montes y sus valles, sus luces y sus sombras, Ignacio le hace construir al ejercitante el escenario donde él mismo y otros personajes actuarán, y será en ese escenario y en esas acciones donde el ejercitante irá descubriendo y recogiendo por sí mismo la información que necesita para sacar conclusiones y llegar a compromisos.

No estamos ante instrumentos producidos por las ciencias, sino por las experiencias. Lo cual no le quita validez, porque la experiencia de siglos y de muchos ha demostrado y confirmado que con estos medios y este método se llega a la verdad. Esta posibilidad del acceso a la verdad por el camino de la otra sabiduría ya se la explicó San Pablo a sus amigos de Corinto,

a quienes les enseñó magistralmente a discernir y evaluar.

En la espiritualidad ignaciana interesa todo lo humano y todo es evaluable, todo puede ser objeto de evaluación. Hacer la lista de ese "todo", releyendo con este objetivo los Ejercicios Espirituales, no tiene sentido. Igual nos encontraríamos con que interesa recoger información, juzgarla y valorarla y tomar decisiones sobre actitudes, valores, comportamientos, mociones interiores, aprendizajes de capacidad de compromiso, capacidad de visión del mundo y del universo interior, etc.

La pedagogía ignaciana también encuentra suficientes fundamentos e inspiración en la espiritualidad de San Ignacio para asumir con creatividad las teorías, las experiencias y los aportes de la pedagogía contemporánea sobre la evaluación, aportándoles la dimensión y la perspectiva esencial de la fe.

## 10. ¿PARA QUE EVALUAMOS? LAS FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN.

La pregunta tiene dos líneas de respuesta. Una línea dirige su cuestionamiento hacia la evaluación en sí misma, que lógicamente tiene su propio fin. La otra línea apunta hacia las distintas funciones que pueden hacer las diferentes formas de evaluación. Lo que nos interesa saber es qué podemos conseguir si evaluamos.

¿Cuál es el fin de toda evaluación? **El objetivo final de toda evaluación es el proceso de tomar decisiones.** Su último objetivo y su razón de ser es hacerlas posibles.

Decidir es hacer "una elección entre distintos tipos de acción" (Cronbach, citado por Tenbrink, 1988. 19).

Cuando hablamos de decisiones pedagógicas, sobre todo las que incumben a los profesores, debemos tener en cuenta los condicionamientos del trabajo de cada profesor. Los instrumentos para obtener información, la información recogida, el proceso de valoración y la misma toma de decisiones deben ponderar la complejidad del trabajo educativo y la escasez de tiempo con que normalmente cuentan los educadores. Por eso la toma de decisiones en pedagogía debería tener las características siguientes:

- a. Sencillez. Debe ser fácil y no tomar demasiado tiempo al profesor.
- b. Flexibilidad. Debe ayudar a tomar decisiones complejas que encierran muchos tipos de acción alternativas, así como decisiones simples que contengan pocos tipos de acción.
- c. Objetividad. Debe ayudar al agente de la decisión a ser objetivo en su elección entre alternativas.

Otros autores, como Rosales (1990, 33) incorporan a esta función de la evaluación de apuntar al objetivo final, los objetivos de los otros dos momentos de la evaluación, obtener información y hacer la valoración correspondiente.

Si estudiamos la segunda línea de respuesta a la pregunta para qué evaluamos, iremos descubriendo un gran abanico de fines según clases de evaluación.

Quijano (1997, 61 ss), refiriéndose sobre todo a la responsabilidad de los directivos de

empresas, atribuye a la evaluación dos objetivos básicos: 1. El control, 2. El desarrollo y la motivación.

Para profundizar más el análisis de los objetivos o fines de la evaluación, Quijano continúa diciendo que la evaluación puede centrar y/o priorizar sus efectos sobre dos objetos diversos: las personas y los sistemas organizativos.

Si se combinan las variables de objetos y fines, obtenemos cinco fines diferentes de la evaluación

- a. Evaluación para la administración del personal,
- b. Evaluación para el desarrollo y la motivación de los educadores
- c. Evaluación para la validación de métodos y técnicas de gestión (evaluación como criterio).
- d. Evaluación para la identificación de personal promocionable (identificación de potencial)
- e. Evaluación para el desarrollo de sistemas de gestión.

La evaluación para la administración del personal (fin 1) tiene como finalidad contratar, promocionar, remunerar, recompensar, sancionar o despedir al personal.

La evaluación para el desarrollo y la motivación (fin 2) tiene como finalidad formar al trabajador, mejorar sus habilidades y su motivación, orientarle sobre la mejor manera de hacer las cosas y establecer con él un plan de formación y actualización profesional

Si la evaluación se realiza para identificar el potencial, (fin 4) identificar al personal promocionable, su finalidad es detectar aquellas personas que podrán ocupar otros puestos en la institución, generalmente puestos de mayor categoría y responsabilidad, y cubrir de este modo las futuras vacantes que se produzcan, o los nuevos puestos que se creen.

Cuando la evaluación se realiza para validar métodos y técnicas de gestión (fin 3), su finalidad se centra en comprobar si el sistema de selección y contratación del personal funciona o no, si los predictores usados son correctos y válidos, si el sistema de formación permite mejorar las habilidades y la motivación de los empleados, y si el diseño de los puestos es suficientemente motivante.

Los sistemas evaluativos orientados al desarrollo de la gestión (fin 5) se orientan a mejorar relativamente el nivel de habilidades del personal en la institución, mediante su recolocación posterior o su formación, mejorar su nivel de motivación reconfigurando el sistema de incentivos y retribuciones, el diseño de puestos u otros subsistemas de la organización (Quijano, 1997. 63ss).

La mayor parte de nuestras instituciones utiliza muy pocas evaluaciones técnicas para estos objetivos. En todo caso, por simple observación de algunos indicadores de resultados y comportamiento de los profesores y administrativos, los directores inician un proceso bastante personal para la toma de decisiones sobre las personas, dejando a un lado los medios técnicos de evaluación para control y desarrollo de gestión. Nuestras instituciones educativas no suelen contar en su equipo directivo con especialistas en recursos humanos y en procesos de promoción y desarrollo humano integral.

Los fines de la evaluación, aplicados directamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje, dependen de la clase de evaluación que realizamos y del momento en que tiene lugar

Una evaluación "inicial" (Vertecchi, 1993. 108s y otros) de carácter diagnóstico, puede dar lugar a decisiones relativas a la planificación. De acuerdo a los conocimientos, actitudes e interés del alumno, el profesor puede reorientar el programa que había previsto, puede programar actividades que no habían sido programadas, que respondan a la situación en que los alumnos están.

Sin embargo una evaluación "formativa" (Martina, 1997 y otros), más aún si es "interactiva", ya que se hace para orientar el seguimiento personalizado, puede ser punto de partida para adoptar medidas de motivación, para acordar actividades compensatorias, modificar estrategias didácticas, ofrecer alternativas, etc.

Y cuando se trata de una evaluación de final del proceso, una evaluación "sumativa" (Martina, 1997. Rosales, 1990 y otros), entonces la evaluación sirve para decidir sobre selección, promoción, certificación o repetición del alumno, y para revisión del programa, de la metodología y del proceso que ha seguido el profesor.

La evaluación escolar está logrando alcanzar cada vez objetivos más importantes. Estamos pasando de la evaluación "descriptiva" y la evaluación "predictiva" a la evaluación "prescriptiva".

"La evaluación prescriptiva requiere un análisis cualitativo de las habilidades y dificultades de los sujetos, y/o un análisis funcional de las variables que mantienen una conducta problema, con el objetivo explícito de planificar y llevar a cabo la intervención, que intente resolver las cuestiones planteadas" (Martina, 1997. 19).

Si secundamos la teoría de Vygotsky sobre "la zona de desarrollo potencial" y asumimos el modelo de evaluación del "potencial de aprendizaje", del que hemos hablado anteriormente, podemos buscar como fin de la evaluación el proceso de interiorización, que se desarrolla como respuesta a la acción mediacional de los adultos (educadores, padres, compañeros) y que conduce al desarrollo y a la maestría (de conocimientos, habilidades, actitudes, etc.).

Helton, Workman, Matuszek y Martina ponderan el valor de la evaluación contexto y piensan que "el estudio conjunto de los contextos que envuelven a un alumno ayuda a esclarecer si las dificultades o éxitos escolares se hallan vinculados a características específicas de estos contextos (ambiente social, clima del aula, tipo de escuela, cambios de escuela o en ella, estilo educativo, etc.) o son debidas a características específicas del sujeto".

"El estudio del clima del aula y de la escuela puede poner de relieve que determinados problemas escolares (absentismo, problemas de disciplina, fracaso escolar, entre otros) pueden estar vinculados a las variables del contexto escolar, ya que el ambiente del aula ejerce una gran influencia sobre los resultados cognitivos y afectivos de los alumnos (Fraser,1986, 1989, Moos,1980)." (Martina, 1997. 45ss).

Y en el orden macro la evaluación tiene como objetivo dar elementos suficientes, de manera que se puedan hacer juicios y valoraciones y tomar decisiones sobre políticas educativas nacionales y regionales.

Por su trascendencia y su proyección es vital garantizar que estas evaluaciones estén bien hechas. La preocupación por su calidad ha provocado cursos y seminarios de máximo nivel internacional para estudiar todos sus aspectos. Una muestra significativa ha sido la Asamblea General del Proyecto INES (Indicadores Internacionales de la Educación Escolar) y las publicaciones del Secretariado del CERI (Centro para la Investigación y la Innovación de la Enseñanza) en colaboración con la OCSE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) de Europa (OCDE-CERI, 1994).

En la espiritualidad ignaciana y en concreto en los Ejercicios Espirituales los fines de los exámenes y ejercicios que evalúan distintos aspectos de la vida y la personalidad de cada ejercitante, tienen un objetivo final, presentado por el mismo Ignacio como una síntesis global, pretenden contribuir para que el ejercitante "ordene su vida"

Cada ejercicio y cada examen tienen sus objetivos específicos muy concretos. Todos están orientados en la misma dirección: hallar la voluntad de Dios, para asumirla y así realizarse en plenitud, haciéndolo todo con la dinámica permanentemente exigente del "más" hasta la excelencia; seguir a Cristo y llenarse de amor.

Como venimos repitiendo en los distintos capítulos de este ensayo, Ignacio no ha propuesto que hagamos evaluaciones técnicas en el campo de la pedagogía, está planteando sus ejercicios en el campo de la fe y la espiritualidad. Pero plantea objetivos muy claros y entre los medios que usa para llegar a ellos incluye la permanente autoevaluación.

## **11. EVALUACIÓN Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA.**

Toda evaluación tiene vocación orientadora. Orienta al facilitarnos la información, orienta al facilitarnos la valoración y el juicio, y orienta al ayudarnos a tomar decisiones.

Pero los profesionales de la orientación no sólo se sirven de evaluaciones generales y comunes, trabajan, además y sobre todo, con modos propios de hacer evaluación.

Esta vertiente del tema de la evaluación, su vinculación intrínseca con la orientación, es especialmente sugerente para quienes hemos decidido dedicarnos a la pedagogía, a la educación, bebiendo en las fuentes de la espiritualidad ignaciana. Una de las características más evidentes de los Ejercicios Espirituales de San Ignacio es precisamente su fuerza de inspiración para orientar al que los hace. Y entre todos los ejercicios, destacan para este propósito aquellos en los que Ignacio lleva al ejercitante a informarse sobre sí mismo, a valorar su realidad y a tomar decisiones sobre sí para cambiar, ordenar su vida, amar y servir a Dios y a los demás.

Los Ejercicios son un intenso y profundo proceso clarificador, que pone luz hasta en los movimientos más sutiles y recónditos de la conciencia, para caminar siguiendo las huellas de la Luz.

En este sentido, el trabajo de los orientadores, de los profesores guías, que de una u otra manera, con más o menos rigor científico y profesional, andan evaluando la vida, los comportamientos, las ideas, los ideales y deseos de los alumnos, puede enriquecerse fecundamente en las pistas de la pedagogía ignaciana inspirada en la misma espiritualidad.

Las evaluaciones de los profesionales de la orientación tienen rasgos muy característicos que no se dan igualmente en otras evaluaciones. Como dijimos desde el principio no es lo mismo evaluar conocimientos tan objetivos y comprobables como los de matemáticas, que evaluar a las

personas y sus vivencias más íntimas.

La orientación, ya desde su concepto, tiene proximidades con la evaluación.

El término "orientación" (Sobrado, 1997. 45s), "acción y efecto de orientar/orientarse, procede, según Corominas (1967) del latín oriens-tis, que "está saliendo" (aplicado al sol). En castellano "orientación" posee varias acepciones, entre las que cabe destacar: informar a uno de lo que ignora y desea saber, del estado de un asunto o negocio, para mantenerse en él; dirigir o encaminar una cosa hacia un fin determinado...

Son acepciones que guardan relación con una determinada dirección que algo o alguien posee o en la cual se le coloca, teniendo la información y el aprendizaje un importante cometido cuando se trata de asuntos humanos.

Por lo tanto, esta primera aproximación al término "orientación" ya nos muestra cómo en el plano humano este concepto se vincula al conocimiento que se le facilita a alguien, para que pueda situarse cognoscitiva y actitudinalmente ante un asunto que le afecta.

Es decir, la orientación a personas se relaciona con una actividad de adquisición de un saber que se ignora y por tanto implica aprendizaje personal.

Así, pues, la orientación es algo que posee unas claras connotaciones educativas ya desde su significación más general. Esto ha llevado a muchos autores a identificar orientación con educación, porque la educación no es sino un proceso de enriquecimiento personal, que ha de permitir a la persona el saber situarse y encaminarse adecuadamente en la vida"

La definición que da Repetto (1977) viene a confirmar nuestro modo de percibir la relación entre orientación y educación en el contexto de la pedagogía y la espiritualidad ignacianas. Se entiende por orientación el "proceso de ayuda a un sujeto para que alcance la integración de su personalidad, funcione al más alto grado de efectividad humana y logre su maduración como persona. Se centra en el aprendizaje y conlleva la formulación y realización del proyecto personal de vida del orientando"

Sobrado (1997, 19ss) hace ver cómo la evaluación psicopedagógica constituye un importante grupo de funciones de la orientación educativa. La evaluación propia de los orientadores encierra ya en sí funciones específicas de la orientación

"La evaluación psicopedagógica se orienta a decidir la intervención más adecuada en orden a lograr el pleno desarrollo personal-social del educando, aunque podría también considerarse, con todas las cautelas propias del caso, la finalidad puramente didáctica que en algunas ocasiones contiene la evaluación psicopedagógica.

La relación entre ambas resulta en cualquier caso evidente, por lo que cabe afirmar con Pérez Juste y García Ramos (1989) que configuran un proceso continuo y unitario porque ambas se complementan, resultando desde luego algo complejo al diferenciar dónde termina un proceso y dónde comienza el otro.

Los principios de la Orientación serán, por tanto, los mismos que inspiren la evaluación psicopedagógica, pudiéndose afirmar que tanto la prevención como el desarrollo y la intervención social habrán de ser los elementos conductores comunes a la evaluación psicopedagógica y a la orientación".

## 12. CAPACITARSE PARA EVALUAR.

Evaluar no es fácil, es difícil. Requiere conocimiento de la naturaleza de la evaluación, de su razón de ser, de sus componentes, de sus fases y pasos, de su proceso, de sus funciones, de su sentido

Hay objetos especialmente difíciles para ser evaluados, que exigen del evaluador competencia profesional especializada.

La conclusión es clara Siendo la evaluación un momento esencial en el proceso educativo, uno de los componentes dinámicos fundamentales de la pedagogía ignaciana, es necesario capacitarse para evaluar.

Una evaluación errada puede llevar a tomar decisiones que hagan mucho daño. Por eso capacitarse para evaluar no es sólo asunto de competencias, sino de ética y de responsabilidad.

Algunos autores se han ocupado del tema: cómo capacitar y capacitarse para evaluar. Rosales (1990, 132ss) ha dedicado un capítulo en el que recoge, a su vez, otras opiniones de dos corrientes diferentes, que pueden ser complementarias: el modelo de Shulman y el modelo de Kolb.

Ambos modelos buscan el mismo objetivo, formar educadores "reflexivos", para que mediante el razonamiento reflexivo sobre la enseñanza logren el conocimiento y la puesta en práctica de técnicas específicas que les ayuden a evaluar, tomar decisiones y mejorar su trabajo.

Según Shulman a lo largo de la tarea docente, el proceso de razonamiento sigue las siguientes fases: Comprensión, transformación, instrucción, evaluación, reflexión y nueva comprensión o comprensión más completa y renovada.

Según el modelo de Kolb, el aprendizaje consiste en un proceso por el que se crea conocimiento mediante la transformación de la experiencia. La secuencia de aprendizaje consta de los siguientes pasos.

- a. Se produce una experiencia concreta
- b. Se realiza una tarea de observación y reflexión sobre dicha experiencia.
- c. La reflexión sobre la experiencia se examina, analiza, contrasta a la luz de teorías actuales y a partir de este análisis se produce la integración del conocimiento surgido de la experiencia.
- d. Dicho conocimiento da lugar al diseño de una nueva experiencia concreta y, de este modo, se repite el proceso.

La teoría de Kolb tiene algunas resonancias para quienes trabajamos en el paradigma de la pedagogía ignaciana. Partir de la experiencia "concreta" -nosotros añadiríamos contextualizada- y reflexionar sobre ella, para integrarla en forma de conocimiento asimilado y transformador, evoca algo de los pasos de los elementos dinámicos de nuestro paradigma.

## 13. ÉTICA DE LA EVALUACIÓN.

La evaluación implica, tanto por sí misma como por sus consecuencias, una intervención sobre las personas. En este sentido -dice Fernando Silva (1995, 1,34ss)- que la

distinción tantas veces mencionada entre evaluación e intervención resulta falsa

En primer lugar, porque la evaluación implica una intromisión en el terreno personal, privado y muchas veces íntimo de los demás, lo que puede llevar consigo inmediatas repercusiones.

En segundo lugar porque, en la medida en que subscribimos plenamente que la evaluación no tiene sentido si no es para ayudar a tomar decisiones sobre acciones posteriores, estas acciones que tienen que ver con procesos de colocación, selección, clasificación, o labores de consejo, orientación, terapia, etc., pueden tener repercusiones muy significativas sobre la vida de los demás, especialmente cuando se trata de niños, cuya vida está aún por construirse.

Sattler (1992), analizando códigos deontológicos de profesionales que trabajan con instrumentos de evaluación, recoge nueve cuestiones que tienen relación con la ética de la evaluación. Lo que aquí se afirma expresamente de la responsabilidad de los psicólogos puede decirse igualmente de los demás profesionales que trabajan con evaluación.

- 1) Los psicólogos deben reconocer que sus recomendaciones pueden alterar significativamente la vida de los demás y han de asumir por tanto sus responsabilidades sociales.
- 2) Deben reconocer sus propias competencias y las limitaciones anejas a ellas y a la instrumentación que le es propia.
- 3) La divulgación que se haga sobre servicios de evaluación debe ser objetiva y precisa.
- 4) Deben proteger la confidencialidad de la información obtenida en el curso de la evaluación.
- 5) Antes de comenzar una evaluación deben dejarse claros los costos que tal implicación implicará.
- 6) Los clientes tienen derecho a acceder a los resultados de la evaluación y se les deben explicar las bases que han tenido las conclusiones y recomendaciones que se han hecho.
- 7) Los tests y los resultados de los tests deben resguardarse debidamente.
- 8) Si existen dudas respecto a la fiabilidad o validez de los resultados de los tests, éstas deben quedar claramente expresadas en el informe
- 9) Las investigaciones sobre evaluación deben tomar en consideración la dignidad y el bienestar de los sujetos que participan en el proyecto.

En una pedagogía, como la nuestra, que se alimenta de la espiritualidad, la sensibilidad ética debe ir más lejos aún, no sólo debe evitar todo daño posible por el modo de proceder del educador, sino que le incumbe a su responsabilidad, animada por el amor, trabajar de manera que nuestros alumnos reciban el mayor bien posible que está a nuestro alcance posibilitarles. Eso es mayor gloria de Dios

#### 14. BIBLIOGRAFÍA.

1. Ahumada A., Pedro y otros "Modelos de evaluación y Evaluación de programas". Santiago de Chile. Universidad Católica de Valparaíso, UCV/ REDUC. 1990. 79 pp.
2. Aiken Lewis R. "Tests Psicológicos y Evaluación". México. Edit. Prentice Hall Hispanoamericano, S.A.1996. 539 pp.
3. Alemany, Carlos y García-Monge (eds.) "Psicología y Ejercicios Ignacianos". Vol II. Bilbao. Edit. Mensajero 1991. 515 pp.
4. Alemany, Carlos y García-Monge (Eds.): "Psicología y Ejercicios Ignacianos" Vol. 1. Bilbao. Edit. Mensajero. 1991. 415 pp.
5. Barbier, Jean-Marie: "La evaluación en los procesos de formación". Madrid, Edit. Paidós, 1993. 291 pp.
6. Benedito, V. y otros: "Evaluación aplicada a la Enseñanza". Barcelona. Edit. CEAC. 1981. 158 pp.
7. Blanch, Antonio: "El hombre imaginario" Una antropología literaria. Madrid. Universidad Pontificia Comillas. 1995. 447 pp.
8. Brecher, Erwin: "Evalúe su pensamiento lateral" Buenos Aires, Edit. Juegos, 1996. 95pp.
9. Calvo Rodríguez, Angel R. y Martínez Alcolea, Antonio: "Técnicas y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares". Madrid. Editorial Escuela Española, S.A. 1997. 295 pp.
10. Calvo Rodríguez, Angel y Martínez Alcolea, A.: "Técnicas y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares". Madrid, Edit. Escuela Española, 1997. 295pp.
11. Casanova, Ma. Antonia: "La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo". Zaragoza. Edit. Luis Vives. 1992. 150 pp.
12. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: "Escuelas y Calidad de la Enseñanza". Informe internacional. O.C.D.E. Madrid. Edit. Paidós Ibérica, S.A.
13. CERI-OCSE: "Valutare l'insegnamento". Roma, Armando Editore, 1994. 415 pp.
14. Cohen, Ernesto y Franco Rolando: "Evaluación de Proyectos Sociales". México. Edit. Siglo XXI S.A. 1996. 318 pp.
15. Corella, Jesús, S.J.: "Sentir la Iglesia". Bilbao Edit. Sal Terrae. 1996. 228 pp.
16. Crespo Marco, Valero: "La evaluación en la enseñanza escolar de la Religión" Madrid, Edit. PPC, 1989. 437pp.
17. De la Torre de la Torre, Saturnino: "Evaluación de la Creatividad". Madrid. Edit. Escuela Española S.A. 1991. 176 pp.
18. Escamilla, Amparo y Llanos, Eva: "La evaluación del aprendizaje y de la enseñanza en el aula". Zaragoza. Editorial Luis Vives. 1995. 180 pp.
19. Escotet, Miguel Angel: "Evaluación Institucional Universitaria". Buenos Aires. Edit. Losada, 1990. 201 pp
20. Fernández -Ballesteros, Rocío "Psicodiagnóstico". Tomo 11. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia. 1990. 473 pp.
21. Ferrandez, Adalberto y otros -Directores-: "La evaluación en la educación de personas adultas". Madrid Editorial Diagrama. 1993. 242 pp.
22. Gallego, Domingo. Alonso Catalina y otros: "Integración Curricular de los Recursos Tecnológicos". Barcelona. Edit. Oikos-tau. 1996. 484pp.

23. García Vidal, Jesús y González Manjón, Daniel: "Evaluación e Informe Psicopedagógico". Una perspectiva curricular (Vol. 1). Madrid. Editorial Eso. 1992. 504 pp.
24. Gil Eusebio (e.d.): "El sistema educativo de la Compañía de Jesús" - La "Ratio Studiorum". Madrid. Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas. 1992. 317 pp.
25. Goring, Paul A.: "Manual de Mediciones y Evaluación del rendimiento en los estudios". Buenos Aires. Edit. Kapelusz S.A. 1971. 204 pp.
26. Klausmeier Herbert y Goodwin William: "Psicología Educativa. Habilidades Humanas y Aprendizaje". México. Edit. Harla, S. A, de C. V. 1977. 527 pp.
27. Klausmeier, Herbert y Goodwin, W.: "Psicología educativa. Habilidades Humanas y aprendizaje". México, Edit Harla, 1977. 527pp.
28. Martina Casullo, María y otros: "Evaluación psicológica en el campo socioeducativo" Buenos Aires, Edit. Paidós, 1997. 301 pp.
29. Muñoz, Alberto y Noriega, J.: "Técnicas básicas de programación". Madrid, Edit. Escuela Española, 1996. 356pp.
30. Muñoz, Alberto y Noriega, Juan: "Técnicas básicas de programación". Madrid. Editorial Escuela Española S.A. 1996. 356 pp.
31. Neimeyer, Greg J.: "Evaluación constructivista". Barcelona. Edit. Paidós. 1996. 220 pp.
32. Pérez Juste, Ramón y Martínez Aragón, Lucio: "Evaluación de Centros y Calidad Educativa". Madrid. Edit. Cincel S.A. 1989. 274 pp.
33. Pérez Juste, Ramón y otros coordinadores: "Evaluación de Programas y Centros Educativos". Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1995, 421 pp.
34. Piatti de Vázquez: "Manual de Evaluación". Asunción. Edit. Centro Editorial Paraguayo S. R. L. 1991. 163 pp.
35. Presa González, Yolanda: "Boletín de Evaluación Psicopedagógica". Madrid. Edit. CEPE S.A. 1989. 4 Boletines de 16 pp. cada uno.
36. Prieto Sánchez, Ma. Dolores (coordinadora): "Identificación, Evaluación y Atención a la diversidad del superdotado". Málaga. Edit. Aljibe, 1997. 206 pp.
37. Publicación del Programa Mece, Ministerio de Educación de Chile: "La Evaluación en el área del Lenguaje y la Comunicación". Santiago de Chile. Ministerio de Educación de Chile 1995 109 pp
38. Quijano de Arana, Santiago de: "Sistemas efectivos de evaluación del rendimiento: Resultados y desempeños". Barcelona, Edit. EU13, 1997. 329pp.
39. Reina, Juan José y otros: "Proyecto Curricular de Educación Primaria: qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar. Madrid. Editorial Escuela Española. 1992. 325 pp.
40. Richard, Loward: "La evaluación de la acción cultural". Santiago de Chile Edit (¿)DE, 1983. 246 pp
41. Richars, Loward: "Taller (le Evaluación Iluminativa", documento de discusión. Santiago de Chile Edit. CIDE, 1988. 51 pp.
42. Rivas, Francisco -Editor-: "Manual de Asesoramiento y Orientación Vocacional". Psicología evolutiva y de la educación. Madrid. Editorial Síntesis, S.A. 1995. 543 pp.
43. Rodríguez, Ma. Luisa: "Orientación Educativa". Barcelona. Ediciones CEAC. 1988. 334 pp.

44. Rosales, Carlos: "Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza". Madrid, Edit. Narcea, 1990. 253pp.
45. Ruiz Jurado, Manuel: "Obras de San Ignacio de Loyola". Madrid. Biblioteca de Autores Cristianos. 1991. 1.157 pp.
46. Ruiz Jurado, Manuel S.1.: "El discernimiento espiritual" Teología, la historia, Práctica. Madrid. Biblioteca (le Autores Cristianos. 1994 329 pp.
47. Silva Moreno, F. y otros: "Evaluación psicológica en niños y adolescente". Madrid, Edit. Síntesis, 1995. 666 pp.
48. Skinner, B. F., Thorndike, R. L. y otros: "Aprendizaje escolar y Evaluación". Buenos Aires. Edit. Paidós. 1984. 206 pp.
49. Sobrado, Luís y Ocampo Camilo "Evaluación psicopedagógica y orientación educativa Barcelona, Edit Estej, 1997. 370pp.
50. Stufflebeam, Daniel y Shinkfield, Anthony: "Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica". Barcelona, Edit Paidós, 1993 (2a edición). 381 pp.
51. Tenbrink, Terry D.: "Evaluación. Guía práctica para profesores". Madrid Edit. Narcea, 1988 (3a.edición). 460pp.
52. Thió de Pol, S.1. Versión y comentarios "La intimidad del peregrino" Diario espiritual de San Ignacio de Loyola. Bilbao. Edits. Mensajero. 1990. 255 pp.
53. Torroba, Isabel: "La formación en centros de trabajo". Programación y evaluación Madrid. Editorial Escuela Española, 1995. 210 pp
54. Vertecchi, Benedetto "Decisione Didattica e Valutazione". Firenze. La nuova Italia Editrice. 1993.401 pp
55. Wilson, John D.: "Cómo valorar la calidad de la enseñanza" Barcelona. Edit Paidós, 1992. 137 pp.