

Evaluación y discapacidad

De la concepción técnica a la dimensión crítica

ISSN: 1130-0876

Recepción: enero 2009

Aceptación: febrero 2009

Miguel Ángel Santos Guerra**Lourdes de la Rosa Moreno**

(Universidad de Málaga)

RESUMEN

En este artículo tratamos un tema complejo y que en los últimos años se ha convertido en uno de los ejes sobre los que pivota la reflexión educativa. Forzaremos una división dicotómica sobre la evaluación porque la medición puede conducir a la comprensión y porque ésta puede basarse en la medición. A largo de esta reflexión estudiaremos la evaluación como medición con su dimensión tecnológica/positivista y la evaluación como comprensión con su dimensión crítica/reflexiva. Plantearemos que el camino de la mejora pasa por el cambio de paradigma. Para nosotros la evaluación es un proceso que tiene como finalidad no sólo conocer y comprender sino que, sobre todo, es un medio para planificar la acción que mejore las condiciones socioeducativas de las personas implicadas. Finalmente expondremos que desde nuestro punto de vista, la evaluación de las personas con discapacidad (y de cualquier otra persona o colectivo en especial riesgo de exclusión social o educativa) debería poner el acento en objetivos como: reconocer y valorar las diferencias, identificar las desigualdades educativas que puedan estar provocando estas diferencias...

PALABRAS CLAVE

Evaluación, discapacidad, dicotomía, dimensión tecnológica, dimensión positivista, dimensión crítica, dimensión reflexiva, paradigma, desigualdad educativa.

ABSTRACT

In this article we show a difficult subject and that in recent years has become one of the pillars on which pivots thinking in education. We will force a dichotomous division on the evaluation because the measurement can lead to understanding and because it can be based on the measure. In this reflexion we will study the evaluation as a reflection measure with its technological/positivist dimension understanding and the evaluation as a critical/reflective dimension. We propose that the road to improvement is through the paradigm shift. For us, the evaluation is a process that have for finality not to only know and understand, but, above all, is a way to plan the action that make better socio political conditions of those involved person. Finally we will show that in our view, the evaluation of persons with disabilities (and any other person or group with particular risk of social or educative exclusion) it should put the emphasis on objectives such as: recognizing and valuing differences, identify inequalities education that may be causing these differences ...

KEY WORDS

Assessment, disability, dichotomy, technological dimension, positivist dimension, critical dimension, reflexive dimension, paradigm, educational inequality.

(Pp. 123-140)

Introducción

La evaluación, más que un fenómeno técnico es un fenómeno ético. Más importante que evaluar mucho e, incluso, que evaluar bien, es saber a quién beneficia y a quién perjudica la evaluación. Lo verdaderamente decisivo es discernir qué valores potencia y qué valores conculca.

La evaluación, no sin motivo, se ha convertido en los últimos años en uno de los ejes sobre los que pivota la reflexión educativa. Puede haber en ese hecho un componente más o menos irracional, como el que impulsa algunas modas y muchos intereses de diverso tipo que se promueven de forma más o menos explícita. Lo cierto es que la forma de entender la evaluación condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por una parte, la forma de concebir y desarrollar ese proceso conduce a una forma de practicar la evaluación, pero no es menos cierta la tesis contraria: una forma de entender la evaluación hace que se supediten a ella las concepciones y los métodos de enseñanza.

“Tradicionalmente la evaluación en la escuela está asociada a la fabricación de jerarquía de excelencia. Los alumnos se comparan, y luego se clasifican en virtud de una norma de excelencia, abstractamente definida o encarnada en el docente y los mejores alumnos”.
(Perrenoud, 2008).

La concepción predominante sobre la evaluación afecta no sólo a la que se realiza en las aulas con los alumnos y alumnas sino a los Centros escolares. La utilización de la evaluación como un instrumento de diagnóstico, de aprendizaje y de comprensión encaminada a la mejora, tiene una menor presencia que la evaluación

como mecanismo de control, de selección, de comparación y de medición.

No es que existan dos paradigmas únicos, radicalmente opuestos, sin zonas intermedias en que se entremezclen las concepciones y los enfoques divergentes. La educación (e incluso la enseñanza) está transida de complejidad. No es acertado simplificar un proceso tan complicado como la adquisición de aprendizajes o el desarrollo personal.

¿A qué llamamos éxito y fracaso escolar? Si los grandes triunfadores del sistema educativo no son capaces de que descendan significativamente en la sociedad las grandes lacras de la desigualdad, la injusticia, la opresión, etc., ¿por qué hablamos de éxito del sistema educativo? Hay, pues, una dimensión colectiva y social de la evaluación educativa que, en definitiva, se pregunta por las consecuencias de la educación en la mejora de la sociedad. ¿Qué hacen los que triunfan con el conocimiento adquirido? ¿Para qué sirve haber alcanzado el éxito?

La finalidad esencial de la pedagogía es proporcionar medios a los grupos sociales oprimidos para que tomen conciencia de su situación y facilitarles los instrumentos para encontrar métodos de transformación de la realidad (Trend, 1995).

La evaluación tiene una dimensión sociológica ya que se convierte en la criba que selecciona a los estudiantes y permite o impide su avance en las siguientes etapas del sistema. Cuando no existe igualdad de oportunidades, una pretendida evaluación justa y objetiva, lo que hace es perpetuar y acentuar las diferencias. ¿Cómo va a obtener unos resultados similares en unas pruebas de inglés un alumno que tiene en su casa ayudas suplementarias,

profesores particulares, materiales especializados y, sobre todo, un clima favorable y otro que no dispone de ayuda alguna y que, por el contrario, vive en un ambiente culturalmente depauperado?

Siendo el ritmo escolar muy intenso, no puede seguirse en el tiempo escolar. Por eso es necesario, como dice Bernstein (1990), un segundo lugar de trabajo en la familia. ¿Qué sucede con los que no lo tienen? ¿No es cierto que vuelven a estar castigados y discriminados?

“A pesar de su indiscutible interés, la gratuidad de los estudios, si en cierta medida favorece la escolarización de niños de bajo nivel económico, es insuficiente para igualar el peso financiero de la educación entre los diferentes grupos sociales; puesto que la educación, salvo raras excepciones, nunca es totalmente gratuita, en general el “lucro cesante” de los alumnos queda a cargo de las familias, lo que imposibilita una verdadera democratización de la enseñanza” (Hallack, 1977).

Por otra parte, la forma de practicar la evaluación descansa frecuentemente en utensilios lingüísticos. ¿Cómo van a dominarlos de la misma forma quienes tienen en la casa una enorme pobreza en los medios de expresión o son incomprendidos o desdeñados en sus códigos o modalidades de comunicación por quienes evalúan?

Podríamos pensar, igualmente que en la diversidad de situaciones socio-culturales de las familias o de competencia lingüística del alumnado, en otras muchas de diversa índole: aquellos que, por ser su cultura minoritaria, no se encuentran reflejados en los contenidos curriculares (Torres, 2008), los que no han disfrutado de los recorridos

escolares habituales, aquellos a los que la escuela hace que se reconozcan como “los otros” por comparación a los que disponen del poder para definir que es “lo normal”, lo deseable, lo evaluable positivamente, los que aparecen tradicionalmente estereotipados o encubiertos en los materiales didácticos, etc.

Las repercusiones psicológicas de la evaluación son importantes, ya que a través de los resultados de la misma el alumnado va configurando su autoconcepto. Uno de los referentes que determina la autoestima es el pretendido valor objetivo de la evaluación docente. Obtendrán calificaciones sobresalientes los estudiantes inteligentes, esforzados... y “similares” a quienes evalúan.

Los estudiantes tratan de acomodarse a las exigencias de la evaluación, aunque el aprendizaje implícito que se realice es que para aprobar quizás lo más importante sea dejar de reconocerse como sujeto con valor y olvidarse del proceso llevado a cabo (sin duda muy diferente para unos y otros) con tal de conseguir adaptarse a los criterios, tanta veces implícitos, establecidos. Así que, si por ejemplo, el profesor aplica pruebas objetivas, el alumno estudiará de forma que pueda obtener un resultado satisfactorio en dichas pruebas.

No se puede olvidar que los alumnos y las alumnas tienen derecho no sólo a la escolarización sino, sobre todo, a tener éxito en la escolarización. Me refiero fundamentalmente a la etapa de educación obligatoria. Porque si dijésemos que las personas tienen derecho a la hospitalización y salen enfermos como entraron o, incluso empeorados, se trataría de un derecho paradójico, por no decir de un castigo.

1. Dicotomía evaluativa

Está forzada la división dicotómica que aquí planteamos sobre la evaluación porque la medición puede conducir a la comprensión y porque ésta puede basarse en la medición. El carácter maniqueo de esta dicotomía ha de entenderse desde una perspectiva metodológica, es decir como una simple estrategia para la comprensión a través del contraste.

Me refiero al predominio de unos componentes sobre otros, al modelo del que se derivan las pautas de comportamiento. Es una clasificación discutible, pero que puede iluminar un debate siempre necesario.

Estas dos dimensiones pueden aplicarse tanto a la evaluación de los alumnos y alumnas como a la de los Centros escolares. La filosofía que las genera, las mantiene y las utiliza es la misma.

1.1. La evaluación como medición

Dimensión tecnológica/positivista

La evaluación no es un fenómeno meramente técnico, alejado de dimensiones políticas. Ésa es la trampa que se tiende a quienes ingenuamente creen que las cosas son como son y que, en esencia, no se pueden cambiar. La evaluación es un constructo social y cumple unas funciones que interesan a unos y perjudican a otros. No se debe ocultar la naturaleza política y ética de la evaluación.

“La escuela cumple por la vía de la evaluación una función ideológica del Estado” (Álvarez Méndez, 1995).

El proceso de evaluación encierra mecanismos de poder que ejerce el profesorado y la institución. Quien tiene capacidad de evaluar establece los criterios, los aplica de determinada forma e interpreta y atribuye causas y decide cuáles han de ser los caminos de cambio.

“El discurso político sobre la educación (y en él va incluida la evaluación) transforma lo que debe ser prioritariamente una cuestión moral en un rompecabezas técnico hasta hacerlo administrativamente viable” (Álvarez Méndez, 1995).

Las exigencias de las Reformas (nacidas de la inquietud del legislador más que de la preocupación de los profesionales) despiertan preguntas y avivan preocupaciones de carácter técnico: ¿Con cuántas asignaturas suspensas se promociona?, ¿cómo se hacen los informes?, ¿cómo se promedia la evaluación de conocimientos con la evaluación de actitudes y procedimientos?, etc. Pero no despiertan interrogaciones sobre cuestiones esenciales de la evaluación, sobre su dimensión ideológica, política y ética. Por ejemplo: ¿A quién beneficia una forma de entender la evaluación?, ¿qué intereses promueve?, ¿a qué modelo educativo y a qué tipo de sociedad responde?, etc.

La evaluación no sólo incorpora procesos de medición y de cuantificación sino explicaciones causales sobre las mismas. He asistido a numerosas sesiones de evaluación en las que los profesores y profesoras atribuyen el fracaso a causas exclusivamente centradas en los alumnos y las alumnas:

- Son torpes
- Son vagos
- Están mal preparados
- Ven demasiada televisión
- No atienden

- No saben estudiar
- Se portan mal
- Están desmotivados
- No entienden
- Forman un grupo malo
- Las familias no ayudan, etc.

Cuando se atribuyen todas las explicaciones del fracaso a factores ajenos, ¿cómo se va a mejorar la práctica profesional, el contexto organizativo, la organización de los contenidos, la metodología de enseñanza, el modo de evaluación...? Son los alumnos y las alumnas quienes han de modificar sus comportamientos o redoblar su esfuerzo, son los padres y las madres quienes tienen que ayudar más y mejor a sus hijos e hijas, etc. (Santos Guerra, 1998).

En una sociedad meritocrática es lógico que exista un modelo de evaluación que solamente tenga en cuenta los resultados y las calificaciones.

Naturaleza

Es una evaluación que consiste, fundamentalmente, en la comprobación de los resultados del aprendizaje en el ámbito de los conocimientos. Se realiza a través de pruebas estandarizadas, para todos iguales, aplicadas en los mismos tiempos y corregidas con criterios similares. La evaluación se convierte en una comprobación del aprendizaje y en un medio de control social.

Se expresa a través de números y se cuantifica en resultados que pueden compararse. La utilización estadística de los datos tiene un nivel micro en el aula y un nivel macro fuera de las mismas (el *assessment* institucional consiste precisamente en la medición de resultados a través de pruebas, en el establecimiento de clasificaciones y en la recompensa a quienes mejores puestos alcanzan).

Entraña una concepción utilitarista del aprendizaje, de modo que el rendimiento es el único o al menos el más valioso de los indicadores del éxito.

La concepción técnica de la evaluación exige la taxonomización de los objetivos, porque la comprobación del aprendizaje se puede efectuar de forma clara y precisa. Se simplifica la comprobación, ya que no se ocupa de los efectos secundarios, no se pregunta por las causas del fracaso y no se plantea cuestiones relativas a la transformación de los procesos.

Funciones

Algunas funciones se acentúan desde esta concepción. No es que desaparezcan otras, pero cobran especial relevancia las que se incluyen a continuación.

- *Control*: la evaluación permite controlar la presencia en el sistema y la superación de sus dispositivos de garantía.
- *Selección*: a través de la evaluación el sistema educativo va dejando fuera a quienes no superan las pruebas y va eligiendo a quienes son capaces de superarlas. De hecho, no existe una clara relación entre éxito académico y éxito laboral o social.
- *Comprobación*: la evaluación permite saber si se han conseguido los objetivos propuestos, según una escala de valoraciones. Como la evaluación se realiza siguiendo los objetivos propuestos, la superación de las pruebas sirve de garantía social.
- *Clasificación*: como la evaluación tiene un referente comparativo doble (con los mínimos y con los demás estudiantes) los resultados permiten clasificar a los estudiantes.
- *Acreditación*: la superación de los controles de la evaluación conduce a la

acreditación académica y social. Esa acreditación tiene también una escala. De hecho se utiliza en concursos y oposiciones. La media de las calificaciones es un indicador relevante.

- *Jerarquización*: la evaluación encierra poder porque quien evalúa impone criterios, aplica pruebas y decide cuáles han de ser las pautas de corrección. Puede, incluso, negarse a compartirlas y a discutir las con los alumnos y alumnas.
- *Etiología*: este modelo se instala en el sistema porque la sociedad desea contar con indicadores cuantificables del éxito o del fracaso. Los niveles siguientes del sistema educativo condicionan también la evaluación de los inferiores. De hecho, se van endureciendo las dimensiones cuantitativas a medida que se avanza en el sistema.

Otra causa de la implantación de este modelo es su mayor sencillez. La cuantificación libera de preguntas profundas ya que todo parece explicable.

A esto se añade que los profesores y profesoras tienen una justificación más contundente cuando se producen reclamaciones y reivindicaciones si han aplicado fórmulas matemáticas para la corrección de pruebas objetivas.

Consecuencias

En otro lugar (Santos Guerra, 1996) se han analizado las características culturales que genera una determinada forma de realizar la evaluación en las escuelas. He aquí algunas de ellas:

- *Cultura del individualismo*: la hora de la verdad en la enseñanza es la hora de los exámenes y de los resultados.

Cuando se suspende se ha perdido el curso independientemente de lo que se haya aprendido. Aunque se insista en la importancia del trabajo cooperativo, la evaluación tiene siempre un carácter rabiosamente individual.

- *Cultura de la competitividad*: los compañeros tienden a ser vistos como rivales, ya que se han convertido en competidores. El hecho de que no todos puedan conseguir becas, puestos de trabajo, distinciones, etc. hace que se establezca un clima de competitividad que nos siempre respeta las reglas morales de juego.
- *Cultura de la cuantificación*: los informes finales son cuantitativos y se encierran en un número o en una palabra que responde a una escala nominal. Aunque se hable de evaluación cualitativa, lo cierto es que al final del proceso evaluador tiene que aparecer la calificación en términos de suspenso, aprobado, notable, sobresaliente.
- *Cultura de la simplificación*: este planteamiento cuantificador que se centra en los resultados, evita profundizar en los problemas profundos que subyacen a la práctica educativa. Problemas relativos a la igualdad de oportunidades, a las causas del fracaso, a la adaptación del sistema a las capacidades de cada alumno, etc. La simplificación deja al margen los efectos secundarios, los beneficios difusos o tardíos, la interrogación sobre los objetivos propuestos y, sobre todo, aquellos logros que quedan más allá del escrutinio de las personas que evalúan como he oído decir a Robert Stake.
- *Cultura de la inmediatez*: el éxito o el fracaso inmediato se producen en cada evaluación sin que se planteen otras cuestiones más alejadas de los intereses del momento. Las familias

procuran que sus hijos/as superen el peldaño de cada evaluación y los niños y niñas ponen el máximo empeño en salir adelante en las pruebas que deben afrontar.

El carácter no democrático de la evaluación (pocas veces se negocian los contenidos, los criterios, la aplicación de los mismos, etc.) hace que el alumnado tenga que acomodarse a las exigencias de cada docente. De hecho, aquéllos se preguntan y acaban sabiendo cuáles son las peculiares demandas de cada profesor o profesora.

Puesto que todo el proceso está cargado de poder, el alumnado, lejos de poner en cuestión esos criterios, hace lo posible por acomodarse a ellos a pesar de su manifiesta irracionalidad o injusticia.

Muchos docentes utilizan de un año para otro los mismos criterios de evaluación sin que la reflexión sobre la práctica, el contraste con los planteamientos de otros colegas o los hallazgos de la investigación educativa modifiquen un ápice sus modos de actuación.

Cuando se contrastan los comportamientos de los profesores y profesoras en la evaluación de un mismo sujeto de evaluación, incluso para las mismas asignaturas o competencias, se comprueba la enorme disparidad de criterios que se utilizan.

1.2. La evaluación como comprensión

Dimensión crítica/reflexiva

La evaluación, desde esta perspectiva, está entendida como un proceso y no como un momento final. La crítica atravie-

sa todas las dimensiones del proceso: la formulación de pretensiones, la fijación de criterios, el diseño y aplicación de instrumentos, la interpretación de los resultados, etc. Todo está sometido a las exigencias de la reflexión, a la interrogación permanente, al debate continuo.

Naturaleza

El planteamiento esencial desde esta perspectiva se refiere a la comprensión que genera el proceso de análisis. La evaluación no es un momento final del proceso en el que se comprueba cuáles han sido los resultados del trabajo. Es un permanente proceso reflexivo apoyado en evidencias de diverso tipo. La diversidad de medios a través de los cuales se recogen datos de la realidad afecta no sólo a los alumnos sino a todos los elementos del sistema y al contexto en el que se realiza la acción educativa. El análisis recoge evidencias de la realidad y del mismo se derivan medidas que no sólo afectan al alumnado sino a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y a la cultura que lo orienta.

Funciones

Las funciones que se potencian desde esta forma de concebir la evaluación son las siguientes:

- *Diagnóstico*: la evaluación entendida como un proceso de análisis permite conocer cuáles son las ideas del alumnado, los errores en los que tropieza, las principales dificultades con las que se encuentra, los logros más importantes que ha alcanzado.
- *Diálogo*: la evaluación puede y debe convertirse en una plataforma de debate sobre la enseñanza. En ese debate han de intervenir las familias, el

alumnado y otros agentes preocupados por la educación.

- *Comprensión*: la evaluación es un fenómeno que facilita la comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esa es su principal característica, su esencial valor.
- *Retroalimentación*: la evaluación ha de facilitar la reorientación del proceso de enseñanza y aprendizaje. No sólo en lo que se refiere al trabajo del alumnado sino a la planificación de la enseñanza, a la modificación del contexto o a la manera de trabajar los profesionales.
- *Aprendizaje*: la evaluación permite al profesorado si es adecuada la metodología, si los contenidos son pertinentes, si el aprendizaje que se ha producido es significativo y relevante para el alumnado.

Etiología

El origen de esta dimensión está en la propia naturaleza de la escuela y de los procesos de aprendizaje y enseñanza que se desarrollan en ella. La coherencia del sistema exige que la reflexión se instale en la dinámica de actuación y en los procesos de evaluación.

La naturaleza misma de la escuela en su conjunto y de la tarea que realizan en ella los escolares exige que se plantee la evaluación, tanto de la institución como del alumnado, como un proceso de diálogo, comprensión y mejora (Santos Guerra, 1993).

Consecuencias

La evaluación, así entendida, lejos de ser un trabajo añadido o una complicación se convierte en un elemento generador de rasgos positivos en la cultura escolar y de cambios profundos y fundamentados.

La dinámica de la escuela provoca a su vez, en una espiral benefactora, la mejora de los procesos de evaluación. Es decir, que un modo determinado de concebir y de practicar la evaluación genera una cultura de caracterización positiva y ésta, a su vez, hace posible y fácil una evaluación enriquecedora.

- *Cultura de la autocrítica*: la escuela establece unos cauces de reflexión que conducen a la comprensión de las situaciones, a su explicación. El análisis holístico, contextualizado y procesual tiene en cuenta todos los elementos que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por consiguiente, las estructuras, el funcionamiento y la actuación de los profesionales. La evaluación no es una simple medición sino un proceso reflexivo.

- *Cultura del debate*: la evaluación, así entendida, se convierte en una plataforma de discusión y de diálogo sobre los planteamientos, las condiciones y los resultados del sistema. En ese diálogo intervienen no sólo los agentes de la actividad docente/discente sino las familias y la sociedad en general, ya que la educación no es fenómeno que les resulte ajeno o intrascendente.

- *Cultura de la incertidumbre*: este tipo de enfoque de la evaluación genera (y a la vez procede) de una actitud incierta ante la experiencia profesional. Desde las "verdades indiscutibles" es imposible plantear cuestiones críticas y reflexivas que permitan la comprensión profunda y el cambio de las situaciones, de las actitudes y de las concepciones.

- *Cultura de la flexibilidad*: cuando las rutinas institucionales y la rigidez organizativa se arraigan en la dinámica escolar existen pocas posibilidades de introducir interrogantes que in-

quieten y modificaciones que afecten a lo sustantivo. Los cambios se reducirán a pequeñas variantes de forma que, muchas veces, no hacen más que mantener, solapar o incrementar los problemas de fondo.

- *Cultura de la colegialidad*: el debate exige actitudes y dinámicas colegiadas, ya que no es posible intercambiar opiniones y experiencias desde el individualismo actitudinal e institucional. El paradigma de colegialidad exige no sólo actitudes de apertura y de cooperación sino tiempos y espacios que posibiliten la práctica colaborativa.

2. El camino de la mejora

El cambio de paradigma

La evaluación condiciona, como hemos visto, todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Incluso el modelo de escuela. Por eso es necesario que mejore la forma de entenderla y practicarla. Ahora bien, la mejora no viene de un perfeccionamiento matemático de los instrumentos de medida sino de la transformación de su valor y de su uso.

“Es preciso recuperar un cierto sentido naturalista de la evaluación como método de conocimiento. No podemos olvidar un hecho simple, pero decisivo: sólo las informaciones obtenidas por los profesores (la mayoría de ellas por vía de evaluación informal), de acuerdo con sus esquemas de apreciación y en el transcurso de la acción, son las que, seguramente, ellos utilizan con más acierto como información orientadora del curso que siguen los acontecimientos de clase, acomodación del proceso

didáctico, elaboración de juicios sobre los alumnos, etc.” (Gimeno Sacristán, 1992).

Lo mismo ha de decirse de la evaluación de los Centros. Para que la información recogida en la evaluación resulte eficaz para el cambio, necesita ser asimilada por los profesores que son quienes pueden utilizarla para cambiar el quehacer cotidiano.

Para que la mejora se produzca es preciso creer que se puede producir. Perrenoud (2008), en un reciente libro, muestra esa visión optimista que es imprescindible para que se produzca el cambio en la forma de concebir y de hacer la evaluación del alumnado.

Es difícil que la evaluación educativa se transforme de manera súbita y automática por efecto de leyes que imponen al profesorado cambios, ya que éstos no afectarán a su dimensión profunda.

Los enunciados legales conducentes a un pretendido cambio se estrellan a veces con las cortapisas de la práctica que dificulta o contradice esos presupuestos. Pretender imponer la evaluación cualitativa sin que se modifiquen las condiciones temporales, es un mera declaración de intenciones que lleva consigo una reacción negativa de los profesionales que se ven obligados a realizar algo que no pueden hacer.

No es fácil que el cambio se produzca sin que se muevan algunos presupuestos y exigencias sociales basados en la competitividad, en la búsqueda de la eficacia, en el individualismo y el pragmatismo más groseros. Las escuelas son buenas si consiguen sus alumnos buenos resultados pero, ¿qué alumnos y alumnas? y ¿cómo los consiguen? Si el hijo la hija obtiene buenos resultados de forma rápida y cómoda, aunque

otros compañeros no lleguen a conseguir unos mínimos, la escuela es magnífica. Si se retrasa o si no consigue aprobar, la escuela es deplorable. Los profesionales, muchas veces, sometidos a presiones externas (sociales, jerárquicas, institucionales), asumen los postulados del eficientismo y pretenden asegurar el éxito máximo a algunos a costa del éxito básico y posible de todos.

La Administración educativa ha de asumir la responsabilidad de dictar unas normas coherentes con los postulados teóricos que enuncia. Exigir evaluación cualitativa, por ejemplo, y mantener una gama de resultados cuantificable es difícilmente compatible.

Las instituciones educativas, como contextos profesionales donde los docentes desarrollan su labor han de asumir una filosofía en la que se haga posible un trabajo intenso y profundo alejado de obsesiones eficientistas (Santos Guerra, 1996).

El cambio profundo en los modos de realizar la evaluación procede de la reflexión rigurosa de los profesionales y afecta a tres esferas fundamentales:

a. Las concepciones educativas: lo más importante para que se modifiquen en lo esencial las prácticas educativas en que se transformen las concepciones sobre lo que significa la escuela, sobre lo que es la tarea educativa y, por ende, lo que es la evaluación.

b. Las actitudes personales: como la evaluación es un fenómeno comunicativo, es necesario afrontarlo desde actitudes abiertas y dialogantes. El diálogo ha de establecerse entre quienes administran la educación, el colectivo de profesionales, las familias y el alumnado.

c. Las prácticas profesionales: no sólo hay que modificar las concepciones y las actitudes. El cambio (es preferible hablar

de mejora) ha de afectar a las prácticas, al quehacer cotidiano. Cuando sólo se transforman los discursos, no sólo se reproducen las rutinas sino que se genera una reacción descalificadora de la hipocresía institucional.

Todo ello requiere una modificación del contexto y de las condiciones en las que la evaluación se realiza. Es imposible transformar la esencia de las prácticas evaluadoras sin que se ponga en tela de juicio un modo de entender la escuela y la evaluación basado en la competitividad y la eficacia.

La evaluación de carácter crítico exige una mayor participación de todos los elementos que intervienen en el proceso de evaluación (Adelman, 1987).

Si las familias no modifican sus concepciones de la evaluación educativa, si no entienden que lo principal es aprender, si están obsesionadas por los resultados sin plantear qué es lo que esconden o silencian, será difícil pasar de un modelo de evaluación tecnológico a otro de carácter crítico y reflexivo.

No es posible la transformación profunda sin que el profesorado reflexione de forma rigurosa y compartida sobre la naturaleza de su práctica profesional. Ahora bien, los profesionales tienen unas presiones importantes que condicionan sus actividades: la evaluación está circunscrita a las prescripciones que emanan de la Administración. Además, la inspección vela para que sean cumplidas las prescripciones e, incluso, tienen la capacidad de imponer sanciones y expedientes. Existe otro tipo de presión que es la demanda de las familias, la expectativa de resultados y la exigencia del cumplimiento de las normas cuando éstas favorecen sus pretensiones.

Para que la evaluación escolar avance desde posiciones tecnológicas hacia posiciones críticas tiene que centrarse en las tres funciones que considero más relevantes (Santos Guerra, 1993: 2003).

- *Diálogo*. La evaluación, como venimos comentando, tiene que convertirse en una plataforma de debate entre los diversos agentes de la educación: políticos y profesionales, familias, alumnado y profesorado, comunidad escolar y sociedad en general.
- *Comprensión*. La reflexión sobre la evaluación conduce a la comprensión de su sentido profundo, de sus repercusiones psicológicas y sociales, de su naturaleza y efectos.
- *Mejora*. El cambio se promueve desde la preparación, el compromiso y la reflexión conjunta de los profesionales. La investigación sobre la práctica evaluadora genera la mejora de la racionalidad, de la justicia y de las situaciones en las que se desarrolla la evaluación del alumnado y de las instituciones educativas.

Es preciso someter la evaluación a la permanente reflexión de los profesionales y de los teóricos. “*Diseñar una investigación evaluativa es un arte*”, dice Cronbach (1987). Es también una ciencia. Pero, sobre todo es un reto social y un compromiso ético. Empeñarse en que las cosas cambien exige que se centre la mirada en las aulas y los centros, pero también un poco más allá y más arriba: en la cultura y la política que mueve los hilos de la evaluación. Con la mirada en el horizonte de una sociedad mejor.

Todo lo dicho sirve para cualquier contexto, colectivo o estudiante en particular. Pero cobra especial relevancia en el momento de aplicarse a contextos desfavorecidos y a personas con discapacidad.

Lo que hemos planteado hasta este momento con carácter genérico adquiere un especial relieve cuando pensamos en personas que, dadas sus características sociales, psicológicas, físicas... pueden ser víctimas de una concepción de la evaluación exclusivamente fundamentada en criterios técnicos.

Si organizamos una carrera y sólo tenemos en cuenta las dimensiones técnicas de la misma, nos preocupará sobre todo que el cronómetro sea fiel, que las calles estén bien trazadas, que la raya de salida sea exactamente la misma para todos los corredores y corredoras, que la meta esté a la distancia exacta y que la señal de salida pueda ser percibida en el mismo instante por todos y todas. Si tenemos en cuenta las dimensiones éticas de la carrera nos preocupará si algún corredor tiene una pierna rota, si otro tiene atada una bola de hierro atada al pie, si un tercero está medio desfallecido o, simplemente, si su forma de avanzar en la carrera es atípica, inusual pero, con las condiciones adecuadas, posiblemente de igual funcionalidad. De no atenderse a esas diferencias, la carrera será un acto de injusticia para una parte de los corredores y de las corredoras.

3. La evaluación de las personas con discapacidad

Según lo dicho, se podrá comprobar que partimos de dos presupuestos. En primer lugar, pensamos que la evaluación es un proceso que tiene como finalidad no sólo conocer y comprender sino que, sobre todo, es un medio para planificar la acción que mejore las condiciones socioeducativas de las personas implicadas.

En segundo lugar, consideramos que hablar, en este caso particular, de las personas con discapacidad y de su evaluación educativa es hablar también de sus centros educativos y del resto de la sociedad en la que ellos y ellas viven, es hablar de nosotros y nosotras: los que, al menos por el momento, no tenemos ninguna discapacidad etiquetada (somos hablantes, andantes, videntes,...) porque, simplemente por este hecho (sin mérito reconocido por nuestra parte) nos convertimos en grupo privilegiado que impone, como apunta Flecha (2001), los criterios de valoración social y de evaluación educativa de nuestras formas de comunicación y vida, de nuestras formas de aprender como inteligentes y las de otros sectores no prototípicos como deficientes.

Realizamos esta afirmación porque, según los modelos con los que percibimos la realidad (social y escolar), así construimos el futuro. Y, sin duda, a lo largo de la historia y de las diferentes culturas las personas con discapacidad han sido valoradas de forma muy diferente y, en función de estas miradas, así se han llevado a cabo unas u otras prácticas (en el caso que nos ocupa) evaluativas: así han sido vistas como castigo divino, como patología, como problema de adaptación individual del sujeto al contexto, como producto de estructuras sociales, etc.

Vemos que las implicaciones que las alteraciones de la salud suponen para su desarrollo dependen ineludiblemente del modo en que los que tenemos la capacidad de decidir las percibimos: así, con los *estereotipos* que proyectamos sobre este colectivo de alumnado, con nuestros *prejuicios* hacia ellos y con las *discriminaciones* que nacen de éstos, “nosotros” (los “temporalmente no discapacitados”) estamos absolutamente implicados en la

construcción y el mantenimiento de las situaciones de discapacidad de “ellos”. Un solo ejemplo que, en el presente, nos sobrecogería: el diagnóstico o la evaluación de la ceguera o de una deformidad corporal, según las épocas, constituía razón suficiente para ser arrojado desde lo alto de un abismo, para ser recluso de por vida en una institución médica que lo “cuidara” o, en tiempos más cercanos, para ser escolarizado en centros educativos segregados del resto de los iguales sin discapacidad.

Por tanto, hay que cuestionarse si, al hablar de la evaluación de las personas con discapacidad, de lo que son y cómo viven y aprenden en la actualidad, el centro de la reflexión debemos colocarlo en las personas con discapacidad o en la sociedad en la que todos vivimos y en la escuela que la reproduce. Como apuntábamos, cuando no existe igualdad de oportunidades, una pretendida evaluación justa y objetiva, lo que hace es perpetuar y acentuar las desigualdades.

3.1. Una forma de entender la evaluación hace que se supediten a ella las concepciones y los métodos de enseñanza

Aún está muy presente en nuestra cultura (desde una perspectiva médica de la discapacidad) el pensar que los “problemas o dificultades educativas” que, en ocasiones, presenta este alumnado tienen su origen en el cuerpo o la mente de cada uno de ellos y ellas, por lo que corren el riesgo de convertirse en enfermos o pacientes (en vez de alumnos y alumnas), el objetivo educativo en curarse y “hacerse normales” (desplazarse andando, comu-

nicarse hablando, escribir manualmente, etc.) y, por tanto, los esfuerzos para la mejora de la intervención educativa se concentran en aspectos de rehabilitación, educación especial, formación de profesionales especiales, aulas, escuelas e instituciones especiales, etc.

Así, *el qué evaluar y para qué evaluar* (para situarnos sobre el qué intervenir socio-educativamente) se centra en el déficit (lo que no sabe, no puede, no tiene,...), delimitando éste diversas categorías en las que se encuadra a las personas con discapacidad (sordos, autistas, etc.). Esta clasificación por enfermedades o deficiencias, además de atribuirles toda la responsabilidad de su fracaso a los sujetos particulares, parte de una concepción determinista del desarrollo que se basa en la inmutabilidad de los diferentes rasgos estudiados, por lo que se presupone (todavía en muchas ocasiones de manera explícita o implícita) que la mejor manera de responder a las tipologías analizadas es dar a estos sujetos respuestas educativas diferenciales en función de sus características “comunes”.

Desde luego, resulta obvio que, aunque las políticas y los discursos llevan tiempo intentando alejarse de esta forma de percibir y valorar a las personas con discapacidad (evaluación psicopedagógica de la LOGSE, por ejemplo) y, aunque queremos pensar que el camino ya andado desde concepciones de evaluación más comprensivas y críticas no tiene marcha atrás, la mayoría de las prácticas y las emociones continúan estando muy ancladas en esta forma médico-técnica de interpretar la discapacidad. Su peligro más evidente es, por tanto, que este tipo de evaluación que lleva a la etiqueta o al diagnóstico clínico en el ámbito educativo vaya más allá de su función descriptiva de determinadas condiciones per-

sonales o del valor que pueda suponer para la previsión organizativa de los centros, y se convierta en la causa explicativa de todas las dificultades educativas con las que este alumnado se pueda encontrar.

Si, desde una perspectiva de evaluación técnico-positivista atribuimos al propio alumnado las causas de su fracaso escolar y retomamos la reflexión sobre el efecto que los procesos evaluativos (formales e informales) pueden tener en la autoestima de los y las evaluadas, probablemente nos conmueva la siguiente cita:

“...por escéptico que uno sea respecto de la eficacia social del mensaje sociológico, no es posible considerar nulo el efecto que puede ejercer al permitir a quienes sufren descubrir la posibilidad de atribuir ese sufrimiento a causas sociales y sentirse así disculpados; y al hacer conocer con amplitud el origen social, colectivamente ocultado, de la desdicha en todas sus formas, incluidas las más íntimas y secretas” (Bordieu, 1999: 559; citado en Torres, 2008: 85).

La realidad se impone: las diferencias individuales dentro del alumnado que pertenece a un mismo colectivo de personas con discapacidad (paralíticos, síndrome de Down, etc.) son evidentes, tanto en las diferentes necesidades que pueden darse dentro del mismo grupo (de movilidad, de comunicación, de aprendizaje, etc.) como, por ejemplo, en las capacidades de desarrollo de competencias equivalentes (capacidades funcionales más allá de las formas mayoritarias de hacer, pensar, relacionarse, etc. –*diversidad funcional*–) que cada persona y entorno sean capaces de conseguir.

Es decir, que las características y condiciones individuales han de evaluarse

porque median, filtran, los procesos de desarrollo y aprendizaje, en mayor o menor medida, al influir sobre las condiciones individuales del sujeto para relacionarse consigo mismo, con el medio físico y, de manera determinante, con el medio socio-educativo. Pero, además, desde un modelo social de la discapacidad (denominado así por el activista y académico con discapacidad Mike Oliver) la mirada evaluadora ha de centrarse en *la influencia y las limitaciones que el ambiente impone a las personas con discapacidades*, en aquellas condiciones legislativas, culturales, organizativas, etc. que provocan situaciones de discriminación ya que se defiende que son éstas (y no las deficiencias individuales) las que construyen la discapacidad o provocan los procesos de exclusión educativa y social:

“El Modelo Social de la Discapacidad no ignora cuestiones sobre deficiencias y/o la importancia de los tratamientos médicos y terapéuticos. Los defensores adaptan un acercamiento holístico a la deficiencia, al reconocer que todas las deficiencias tienen implicaciones tanto psicológicas como fisiológicas, y sostienen que las intervenciones apropiadas son necesarias y a menudo beneficiosas, pero mantienen que esto no debería nunca ensombrecer la necesidad de un cambio social radical, para facilitar la inclusión significativa de las personas con discapacidad en la actividad general de la vida de la comunidad” (Barnes y Mercer, 2003, citados en Hasler, Barnes y Zarb, 2003: 64).

Desde esta perspectiva, los procesos de evaluación deben servir para reflexionar sobre si la situación educativa individual y colectiva actual del alumnado con discapacidad responde a consecuencias inevitables de sus alteraciones funcionales

o son el resultado de la interacción con un medio escolar y social desconocedor de sus necesidades y capacidades, un medio insuficientemente adecuado y comprometido.

Planteamos sólo algunas cuestiones para la reflexión:

- ¿Es posible ser una alumna brillante cuando tu entorno te define por lo que no eres (por ejemplo, “no hablante”) en vez de por lo que eres (signante o usuaria de la lengua de signos)? Para acercarnos a esta vivencia de defecto en la que situamos a nuestro alumnado con discapacidad podríamos pensar en que se nos definiera como “no hombres” (en vez de como mujeres), como “no jefes” (en vez de como trabajadores cualificados), “no nativos” (en vez de como ecuatorianos... o españoles -si somos nosotros los inmigrantes-), “profesorado no universitario” (en vez de como docentes de primaria o secundaria), etc.
- ¿Cómo podríamos decir que un alumno no progresa adecuadamente si su profesorado o sus iguales no disponen de recursos para comunicarse con él más allá de unas cuantas frases rudimentarias o rutinarias?
- ¿Cómo se puede aprender a ser más y mejor desde la colaboración y la interdependencia si la estructura organizativa escolar se basa frecuentemente en sacar a este alumnado de la clase ordinaria para ofrecerle de manera individual los apoyos educativos?
- ¿Será fácil para estos niños y niñas desarrollar su autoestima, su identidad, etc. si no encuentran modelos positivos con los que identificarse, si las respuestas de su profesorado, las familias y el resto del alumnado hacia ellos son frecuentemente de sobre-

protección, de “facilitarle” la vida, de no exigirle mucho porque “bastante tiene ya con estar como está”?

- ¿Cómo esperar un buen desarrollo académico si la accesibilidad a los diferentes espacios educativos, formales o no, no está asegurada en la escuela?

Tantas y tantas preguntas que deberían guiar la actividad evaluativa para promover la mejora de la escuela que les ofrecemos.

3.2. A modo de conclusiones

Desde nuestro punto de vista, la evaluación de las personas con discapacidad (y de cualquier otra persona o colectivo en especial riesgo de exclusión social o educativa) debería poner el acento en los siguientes objetivos:

- *Reconocer y valorar las diferencias.* Hacer visible las diferentes formas de estar, de aprender, de relacionarse,... que manifiestan estas personas. Y, por supuesto, no como formas deficitarias (en relación con las mayoritarias) sino, simplemente, como formas de estar, aprender, relacionarse,... propias de la diversidad humana.
- *Identificar las desigualdades educativas que puedan estar provocando estas diferencias.* La evaluación debería detectar en qué medida estas diferencias pueden estar provocando situaciones de desigualdad que les limitan o no les aseguran sus derechos como alumnos/as (por la existencia de barreras en el medio físico y en los entornos socio-culturales, las reducidas expectativas de realización personal existentes en el imaginario social y

asimiladas por las propias personas con discapacidad, la estigmatización, las políticas educativas, etc.). Podríamos identificar por medio de la evaluación, de este modo, las *necesidades o espacios de mejora*, especiales o no, tanto de los sujetos en particular como de los entornos con los que éstos interaccionan, como la familia, la escuela y la comunidad: necesidades de sensibilización de la ciudadanía, de apoyo, formación y colaboración con las familias, de cambios en la organización y en el currículum escolar ordinario para la inclusión, etc.

- *Detectar las potencialidades o recursos particulares de cada persona con discapacidad.* La evaluación y la intervención deben centrarse más en las potencialidades personales que en las limitaciones, con lo que se reclama un cambio de enfoque en cuanto a la propia definición de la discapacidad, más que como limitación, como apuntábamos anteriormente, como *diversidad funcional* (De la Morena, 2005).
- *Planificar las acciones de mejora.* En este sentido, la evaluación debería orientarse a definir y reconocer las ayudas, recursos y soluciones en general que los sujetos con discapacidad y sus entornos tienen y aquellos que reclaman para conseguir responder a las necesidades detectadas (Wehmeyer y Schalock, 2001).
- *Oír las voces de las personas con discapacidad.* Hablábamos de que una de las consecuencias que tiene entender la evaluación desde una perspectiva comprensiva y crítica, es el desarrollo de una *cultura del debate*, del diálogo. Efectivamente, la determinación de los criterios de calidad y validez de las actuaciones y entornos educativos deben orientarse en función de la satisfacción de sus usuarios y usua-

rias, así que todo proceso de evaluación ha de estar atento y reclamar las opiniones de las personas implicadas en ellos: el alumnado con discapacidad, sus familias y las asociaciones que los representen.

Así que, intentando hacer eco de sus voces diremos que, a pesar de que el panorama expuesto nos sitúa ante una realidad social y educativa poco halagüeña o favorable para estos colectivos (ya que las circunstancias para disfrutar de calidad educativa se ven claramente mermadas), la capacidad de adaptación y de superación del ser humano es alta y nos encontramos con el hecho de que la mayoría de las y los niños y jóvenes con discapacidad alcanzan un buen nivel de adaptación social más allá de sus alteraciones o deficiencias particulares, es decir que, *la mayoría, se siente satisfecha con su vida* (Lewis, 1991 y Martínez, 2005), cambiando o evitando lo que De Conick y Godard (1998) mencionan como “destinos probables” o esperados según las estructuras en las que les ha tocado vivir.

Asimismo, son cada vez más las personas con discapacidad que reaccionan con conductas que buscan soluciones sociopolíticas efectivas ante las situaciones de discriminación, con conductas de defensa de una identidad positiva y de reivindicación de sus derechos de ciudadanía (Barton, 1998). Al fin, reivindican que vivir con discapacidad es vivir *una vida diferente a la de muchos, pero una vida significativa y productiva, plena y digna* (De la Rosa, 2008).

Pero, como comentábamos anteriormente, creemos que esta capacidad de lucha creativa ha de comenzar desde el compromiso de todos los profesionales de la educación, porque la educación, desde sus inicios, debe dirigirse a formar ciuda-

danas y ciudadanos (con discapacidad o sin ella) responsables de su propia vida y de su entorno social y natural y ello conlleva *la educación de las capacidades críticas ante lo dado y de las actitudes y destrezas requeridas para la participación social*:

“Así, la formación de la ciudadanía supone la posibilidad de crear espacios educativos en los cuales los sujetos sociales sean capaces de cuestionar, pensar, asumir y también, claro, de someter a crítica los valores, normas y derechos morales pertenecientes a individuos, grupos y comunidades, inclusive los suyos propios” (Gentili, 2000b: 51).

Reiteramos, por tanto, la idea de que no debe ser el alumno o la alumna vista de forma aislada el foco de la evaluación educativa, sino que es el mismo proceso de interacción del individuo con sus entornos (aula, escuela, políticas, cultura) el espacio que ha de convertirse en el foco de la evaluación, el diseño y el desarrollo de la intervención educativa para poder así mejorar la calidad de sus aprendizajes y, en general, su competencia para la participación social. Antes de hacer la evaluación del alumnado, deberíamos evaluarnos a nosotros mismos y someter a evaluación al sistema. La mejora conseguida sería para todas y todos porque, al fin, la escuela (como la sociedad) sólo puede ser entendida como “un único coro con múltiples voces”.

Referencias

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1995). “Valor social y académico de la evaluación”. En AA.VV. (1999). *Volver a pensar la educación*. Madrid: Ed. Morata.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2000). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

- ADELMAN, C. (1987). "The Politics of Evaluating". En SKILBECK, M.: *Evaluating Curriculum in the Eighties*. London. Hodder and Stoughton.
- BARTON, L. (Comp.) (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure.
- CRONBACH, L. (1987). "Issues in Planning evaluations". En Murphy, R. y Torrance, H.: *Evaluating Education: Issues and Methods*. London: Paul Chapman.
- DE CONINCK, F. y GODARD, F. (1998). "El enfoque biográfico a prueba de interpretaciones". *Formas temporales de causalidad*. En T. Lulle, P. Vargas y L. Zambudio (Coord.), *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales* (2 tomos). Barcelona: Anthropos.
- DE LA MORENA, R. (2005). "Editar una Vida (documental)". En *Foro de Vida Independiente de España, II Jornadas Nacionales Diversidad Funcional y Vida Independiente*. Málaga, Alhaurín el Grande. Ayuntamiento de Alhaurín el Grande.
- DE LA ROSA MORENO, L. (2008). *Historia de Vida de Ángel. Parálisis cerebral, normalidad y comunicación*. Madrid: La Muralla.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo. El fracaso escolar*. Madrid: Morata. (Nueva edición en 2005).
- FLECHA, R. (2001). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- GENTILE, P. (2000b). "Educación y ciudadanía: la formación ética como desafío político". En P. Gentili, *Códigos para la ciudadanía*. Buenos Aires: Santillana.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992). "La evaluación en la enseñanza". En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- HALLACK, J. (1977). *¿A quién beneficia la escuela?* Caracas: Monte Ávila Editores.
- HASLER, F.; BARNES, C. y ZARB, G. (2003). "El concepto de Vida Independiente a través de tres visiones: filosófica, socio-política y económica". En J. Vidal García Alonso (Coord.) *El movimiento de vida independiente. Experiencias internacionales*. Madrid: Fundación Luis Vives.
- LEWIS, V. (1991). *Desarrollo y déficit*. Madrid: MEC-Paidós.
- MARTÍNEZ, L. E. (2005). Resiliencia: la capacidad para superarse en la adversidad. *Rev. El Cisne. Discapacidad, Educación y Rehabilitación*, 184 (Año XVI), 1-3. En "<http://www.elcisne.org/html/index.htm>" <http://www.elcisne.org/html/index.htm>
- PERRENOUD, P. H. (2008). *Evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona: Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1996). "Cultura que genera la evaluación en las escuelas". En Varios: *Las prácticas culturales en el aula: metodología y evaluación*: Granada.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1996). *Crítica de la eficacia y eficacia de la crítica. Lo verdadero, lo verosímil y lo verificable en el análisis de las instituciones educativas*. Ponencia presentada al IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Tarragona.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M.A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- SANTOS GUERRA, M.A. (Coord.) (2003). *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Madrid: La Muralla-Aljibe.

- SANTOS GUERRA, M. A. (2007). Enseñar o el oficio de aprender. Sevilla: MAD Eduforma.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2008). Diversidad escolar y contenidos escolares. *Revista de Educación*, nº 345, 83-109.
- TREND, D. (1995). *The Crisis of Meaning in Culture and Education*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- WEHMEYER, M. y SCHALOCK, R. L. (2001). Autodeterminación y calidad de vida: implicaciones para los servicios de educación especial y para los apoyos. *Siglo Cero*, vol. 33 (3), 15-31.

Sobre los autores

Miguel Ángel Santos Guerra. Miguel Ángel Santos Guerra, leonés de nacimiento y malagueño de adopción, es Doctor en Ciencias de la Educación, catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga. Es también Diplomado en Psicología y en Cinematografía. Ha sido profesor en todos los niveles del sistema educativo: maestro de Primaria, profesor de Bachillerato y profesor de la Universidad Complutense y de otras universidades españolas y extranjeras.

Lourdes De La Rosa Moreno. Profesora de la Universidad de Málaga. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación.