

**Corazones, no solo
cabezas en la universidad.
Los sentimientos de los
estudiantes ante la evaluación**

Miguel Ángel Santos Guerra

Universidad de Málaga (España)

**Hearts, not heads in university.
Student's feelings towards
evaluation**

Miguel Ángel Santos Guerra

Universidad de Málaga (España)

Resumen

Se plantea en el artículo, en primer lugar, el papel de los sentimientos en los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Posteriormente se hacen algunas reflexiones sobre el proceso de evaluación de los estudiantes, distinguiéndolo de otros tipos de evaluación y señalando algunas trampas del lenguaje. A continuación se analizan las repercusiones que tiene la evaluación, especialmente en la vida emocional de los alumnos y alumnas. Se plantean cinco casos de evaluación de estudiantes y los

Abstract

The role of feelings in the learning processes of university students is stated in the article first. Later some reflections on the process of assessing students are made, distinguishing it from other types of evaluation and noting some pitfalls of language. Below are the implications of the evaluation, especially in the emotional life of the students are analyzed. Influence on the self-concept, self-fulfilling prophecies, impact of coldness ordeal of claims and evaluation as torture: five cases of student assessment and side effects in

efectos secundarios en la esfera emocional: influencia en el autoconcepto, profecías de autocumplimiento, repercusión de la frialdad, calvario de las reclamaciones y evaluación como tortura. A continuación se muestra la necesidad de evaluar con el corazón, ya que la evaluación es un proceso técnico pero, sobre todo, es un proceso psicológico y ético. Se cierra el artículo con algunos comentarios sobre la comprensión y mejora de las prácticas evaluadoras en la Universidad. Se invita a dialogar, participar y negociar las evaluaciones y se propone un modelo de racionalidad práctica como estrategia básica para la mejora.

A través de todo el texto se deja ver cómo actúan y cómo reaccionan los estudiantes universitarios de hoy, entendiendo que, más que protagonistas, son destinatarios de las decisiones de los políticos y de los docentes que son quienes planifican el currículum, quienes lo desarrollan y evalúan. Se cierra el texto reivindicando para los estudiantes un mayor protagonismo, como eje de la responsabilidad, del aprendizaje y de la motivación.

Palabras clave: Evaluación, Universidad, Estudiantes, Sentimientos, Mejora, Participación, Motivación, Responsabilidad.

the emotional sphere arise. Then the need to assess the heart shown, because the assessment is a technical process but, above all, is a psychological and ethical process. Section with some comments on understanding and improving assessment practices at the University is closed. You are invited to discuss, participate and negotiate assessments and practical rationality model is proposed as a basic strategy improvement.

Throughout the text reveals how they act and how they react college students today, meaning that rather than actors, are recipients of the decisions of politicians and teachers are those who plan the curriculum, those who develop and evaluated. Text for students claiming a greater role as the axis of responsibility, learning and motivation is closed.

Key words: Evaluation, University, Students, Feelings, Improvement, Participation, Motivation, Responsibility.

Se diría, por el modo que tenemos de actuar, que los profesores somos máquinas de enseñar y los alumnos máquinas de aprender. Que los docentes somos máquinas de evaluar y los aprendices máquinas que son evaluadas. Pero no personas con sentimientos y emociones. Lo cierto es que lo somos. Y ese hecho condiciona toda la vida y todo el quehacer. Para bien o para mal. Un estudiante angustiado, difícilmente alcanzará buenos resultados. Un estudiante desanimado ante el fracaso, tendrá dificultades para estudiar. Cuando el constructivismo plantea los requisitos necesarios para que se produzca un aprendizaje significativo y relevante dice que el conocimiento debe tener lógica interna (estructura, coherencia y sentido) y lógica externa (conexión con los saberes previos del aprendiz). Y añade, como requisito básico, el hecho de que exista una disposición emocional favorable al aprendizaje.

El verbo aprender, como el verbo amar, no se pueden conjugar en imperativo. Solo aprende el que quiere. Por eso es tan compleja la tarea docente: porque no se trata solo en ella de transmitir con rigor el conocimiento, sino de despertar el deseo de saber. La profesión docente gana autoridad por el amor a lo que se enseña y el amor a quienes se enseña.

Esto es especialmente verdad en el ámbito universitario. En otros niveles del sistema educativo parece contar más la esfera de los sentimientos. En la Educación Infantil, por ejemplo. Se puede decir que, a medida que se va ascendiendo en el sistema educativo, se va descendiendo en la consideración de la dimensión emocional del aprendizaje. Una lástima. Un error.

En mi libro “Arqueología de los sentimientos en la escuela” (Santos, 2006) digo que las instituciones educativas han sido el reino de lo cognitivo, pero que deberían ser también el reino de lo afectivo. No solo porque esta dimensión de la persona es fundamental para ser y para vivir sino porque es, como decíamos, esencial como requisito del aprendizaje.

En el ya lejano 1978 escribió Alexander Neill, fundador de la escuela de Summerhill, un pequeño libro que leí casi con fervor en mis años jóvenes. Se titulaba “Corazones, no solo cabezas en la escuela”. Hoy, tantos años después, me he permitido utilizar ese título para encabezar esas líneas, haciendo referencia a la etapa universitaria.

Phillipe Perrenoud escribió en 2001 un breve pero enjundioso artículo titulado “L'écôle ne sert à rien!”. En el término escuela incluye cualquier institución educativa. Por consiguiente, también la Universidad. Dice textualmente:

Bin Laden y los terroristas son personas muy instruidas. Como la mayoría de tiranos y fanáticos. Como la mayor parte de aquellos que organizan el crimen. Como los dirigentes de las multinacionales que juegan con el dinero de los accionistas y se burlan de los usuarios así como del bien público. Entre los doce dignatarios nazis que decidieron crear los campos de exterminio, más de la mitad tenían un doctorado. Los acontecimientos que agitan y asolan el mundo prueban una vez más que un alto nivel de instrucción no garantiza nada en el orden de la ética (Pág. 1).

Tiene que ver lo que digo no solo con el proceso de aprendizaje sino con la aplicación del mismo a la realidad. No hay conocimiento útil si no nos hace mejores personas. Si todo lo que se aprende en las Universidades sirviera para aplastar, dominar, engañar y robar mejor al prójimo, más nos valdría cerrarlas. Lo que estaríamos consiguiendo en ellas sería hacer más sofisticada la ley de la selva. Cuando no existían esos elevados aprendizajes, el más fuerte físicamente, dominaba y extorsionaba al más débil. Con estos aprendizajes, ahora, el que más sabe, engaña al que no sabe. De forma más contundente: fueron médicos muy bien preparados, ingenieros muy bien formados y enfermeras muy capacitadas en su oficio, los profesionales que diseñaron las cámaras de gas en la Segunda Guerra mundial. ¿Sabían mucho? Sin duda. Pero sus víctimas no se alegraron de las matrículas y sobresalientes con los que premiaron las instituciones educativas la adquisición de los aprendizajes.

Si los grandes triunfadores del sistema educativo que son quienes han llegado más alto, es decir, quienes gobiernan los pueblos, no se muestran preocupados por

acabar en el mundo con la opresión, la miseria, la injusticia y la ignorancia, ¿por qué hablamos de éxito del sistema educativo?

La evaluación de los aprendizajes

La evaluación es un elemento del curriculum de extraordinaria importancia. Porque el conocimiento académico tiene valor de uso (a veces un tanto discutible) y tiene valor de cambio. Este último, indiscutible. Si demuestra alguien que lo ha adquirido, se le canjea por una nota. Como hay que tener éxito y el éxito se alcanza a través de la evaluación, resulta muy importante hacerla bien.

Hay que tener cuidado con el lenguaje. Porque el lenguaje es como una escalera que nos permite subir hacia la comunicación y la liberación, pero por la que frecuentemente bajamos hacia la confusión y la dominación. El problema fundamental no es que no nos entendamos sino creer que nos entendemos cuando decimos cosas muy diferentes e, incluso, opuestas y hasta contradictorias.

Hay quien confunde evaluación con calificación. Y hay quien mezcla los conceptos de evaluación que, en otras lenguas, como el inglés, tienen nombres diferentes. Si en la librería Dilons de Londres preguntas por libros sobre evaluación, es probable que muestren cierta sorpresa y que pidan especificaciones: no es igual pedir libros sobre *assessment* (medición de resultados de los alumnos a través de pruebas estandarizadas con el fin de elaborar rankings), que sobre *accountability* (evaluación por auditoría, responsabilización social), que sobre *appraisal* (evaluación del desarrollo profesional), que sobre *self evaluation* (autoevaluación)... Sin embargo, en castellano, utilizamos para todo la palabra evaluación. Por eso resulta fundamental que pensemos a qué tipo de evaluación nos estamos refiriendo o, mejor dicho, a qué estamos llamando evaluación.

La evaluación permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones, principios y actitudes. Bien se podría decir: dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres (Santos, 2015). En efecto, si un profesor tiene la concepción de que la enseñanza es la tarea de escanciar agua de un recipiente lleno en uno vacío, la evaluación consistirá en preguntarse cuánta agua hay en la copa. Pero si piensa que la enseñanza consiste en hacer que el aprendiz sepa buscar por sí mismo manantiales de agua, en enseñarle a distinguir el agua potable de la contaminada y de conseguir que comparta el agua potable que encuentra con quienes se mueren de sed en lugar de dedicarla a llenar su piscina y a instalar fuentes ornamentales en el jardín de su casa, la evaluación será un proceso más exigente y más complejo.

La forma de hacer la evaluación desvela también cuáles son nuestras actitudes. No es igual la evaluación que realiza un profesor con una actitud sádica que la que plantea otro que tiene hacia sí mismo, hacia las tareas y hacia los alumnos y alumnas, una actitud emocionalmente equilibrada. Lo mismo habría que decir del alumnado. Sabremos cómo es en la medida que observemos y comprendamos su comportamiento ante la evaluación. En el seno de una cultura neoliberal, dominada por el individualismo, la competitividad, el relativismo moral, la obsesión por los resultados, la hipertrofia de la imagen, el olvido de los desfavorecidos y la privatización de bienes y servicios, no resulta fácil avanzar contracorriente. No hay muchos estudiantes universitarios con actitudes, concepciones y prácticas contrahegemónicas.

Tiene también que ver, por supuesto, con los principios. La evaluación, más que un fenómeno técnico (que lo es) es un fenómeno ético. A unos les beneficia y a otros les perjudica, sirve a unos valores y destruye otros. La obsesión por los resultados hace que se considere más importante aprobar que aprender. Y, para aprobar, puede servir cualquier medio.

Una evaluación de naturaleza pobre genera un proceso de enseñanza y aprendizaje pobre. Sostiene Doyle (1979) que en una clase puede haber tareas diversas: memorísticas, algorítmicas, de comprensión, de análisis, de comparación, de opinión, de creación. A nadie se le oculta que, siendo todas necesarias, están ordenadas de menor a mayor rango intelectual. Sin embargo, si comprobásemos de qué tipo de tareas hay más en las evaluaciones, me temo que el orden sería el inverso al deseable.

La evaluación tiene un componente de comprobación extraordinariamente complejo. Consiste en cerciorarse con rigor de que los conocimientos que tenía que adquirir el alumno han sido realmente adquiridos, si las destrezas o habilidades que tenía que dominar han sido desarrolladas y de que las actitudes que tenía que cultivar han sido asimiladas. Componente complejo porque no resulta fácil comprobar con rigor esa adquisición. Se ha demostrado (Fernández, 2005) que para que haya rigor en la corrección de exámenes de ciencias harían falta por lo menos doce correctores. Y que para que haya rigor en la corrección de exámenes de letras harían falta más de cien. (Dejo al margen la cuestión de qué es lo que se ha enseñado y cómo, el peliagudo tema de la elaboración de la prueba y el problemático asunto de las condiciones en que se realiza...).

La evaluación tiene otro componente más complejo que es el de atribución o explicación (Santos, 1998). Consiste en explicar por qué no se ha producido el aprendizaje. Cuestión fundamental para poder mejorar las prácticas evaluadoras. Porque si atribuimos todas las causas a agentes externos al proceso de enseñanza, será imposible mejorarlo. Si decimos, por ejemplo, que los alumnos son torpes, que son vagos, que están mal preparados, que no saben estudiar, que están desmotivados, que no se concentran... Si explicamos el fracaso diciendo que las condiciones son malas, las autoridades perversas, los tiempos insuficientes, las familias despreocupadas... Si justificamos el fracaso diciendo que el contexto es malo, la estructura organizativa inadecuada, los medios insuficientes... En definitiva, si nada nos preguntamos sobre nosotros mismos, es imposible que podamos mejorar.

Dice Bain (2008) en su interesante libro “Lo que hacen los mejores profesores universitarios” que estos profesores excepcionales *“nunca atribuyen a sus alumnos las dificultades que encuentran en el aprendizaje”*.

La evaluación encierra poder. Y el poder puede ser utilizado de forma arbitraria y cruel. Convendría instalar mecanismos de participación que sirviesen de control y asegurasen el dominio de la ética. El abuso de poder causa dolor.

En el año 2014 se leyó en La Universidad de Málaga una tesis doctoral (Torres, 2014) sobre la evaluación de los aprendizajes en la Enseñanza Superior que yo había dirigido durante varios años. En las conclusiones puede verse de forma palmaria cómo la participación del alumnado en el proceso evaluador es uno de los elementos más eficaces de mejorar cualitativamente y éticamente la evaluación.

La evaluación, crisol de sentimientos

Quiero reflexionar en estas líneas sobre la repercusiones emocionales que tiene el proceso de evaluación. Ya abordé esta cuestión en otro artículo (Santos, 2006) en el que planteé algunas ideas y conté algunas experiencias sobre las repercusiones emocionales de la evaluación en el alumnado universitario. En otro momento y lugar habrá que abordar la cuestión de los sentimientos de los profesores y de las profesoras al realizar la evaluación. También nosotros vivimos emociones y sentimientos diversos, pocas veces explorados.

Son evidentes las repercusiones pragmáticas de la evaluación: se pasa o no se pasa curso, se obtiene una beca, se consigue la matrícula gratuita... Pero no son tan evidentes las repercusiones psicológicas. A través de los resultados de la evaluación, se fragua el autoconcepto. Hay quien acaba pensando que es torpe porque los resultados de la evaluación han sido malos. Hay quien sufre el dolor del desaliento ante un fracaso que sigue a un gran esfuerzo.

He pedido durante estos últimos años a mis alumnos del master “Políticas y prácticas de innovación educativa”, en el que imparto la asignatura “La evaluación como aprendizaje” en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, que escriban cuál ha sido su experiencia en los procesos de evaluación que han vivido a lo largo y ancho del sistema educativo. Es muy importante reflexionar de forma crítica sobre lo que se ha vivido. No nos hace mejorar la experiencia en sí misma, sino reflexionar críticamente sobre ella.

He elegido, entre los numerosos y significativos relatos, algunos que creo especialmente relevantes. En todos ellos tiene una dimensión determinante el componente emocional. Se trata de experiencias cargadas de significado que han marcado la vida (no solo profesional) de sus protagonistas. Se fragua la actitud de los estudiantes universitarios a través de todas las experiencias vividas en el sistema educativo previamente. Y luego se cristalizan en la experiencia de la enseñanza superior, que sirve de crisol.

Por eso abordaré algunas experiencias universitarias y otras vividas en etapas anteriores que han dejado un poso en los actuales estudiantes de Enseñanza Superior. El sistema es un *continuum* cuyas bisagras, algunas veces, no están bien engrasadas.

Hay que tener más presentes los efectos secundarios que tienen las actividades docentes y, entre ellas, la evaluación. Efectos que, en ocasiones, son más importantes que los pretendidos. Alguna vez he puesto el ejemplo de los efectos secundarios de los medicamentos: te curan una dolencia pero te producen unos daños que, a veces, son incomparablemente más graves.

Hace unos años tuve un pequeño eccema en el cuello. Le pregunté a un amigo médico si tenía importancia y me respondió con palabras tranquilizadoras.

- ¿Me vendría bien aplicar algún remedio, alguna pomada, por ejemplo?, pregunté.

- Sinceramente, no hace falta pero, si quieres, puedes comprar “Gelidina”, una pomada que es muy suave y puede aliviarte y propiciar la rapidez de la curación.

Compré la “Gelidina” en una farmacia. Y, más por entretenerme que por otra cosa, leí en el prospecto las contraindicaciones de la pomada. Me llevé un susto. Porque leí lo siguiente:

En caso de aplicación reiterada de corticoides tópicos se ha descrito la aparición de los siguientes efectos secundarios locales: quemazón, picor, irritación, sequedad, foliculitis, hipertriosis, hipopigmentación, dermatitis perioral, dermatitis alérgica de contacto, maceración dérmica, infección secundaria, atrofia cutánea, estrías, miliaria.

Tiré la pomada a la papelera. Prefiero seguir con mi eccema hasta la vejez, me dije, antes que arriesgarme a que me pasen estas cosas que ni sé lo que son. Lo que pasa es que los alumnos tienen que aplicarse la Gelidina quieran o no y arriesgarse a padecer los efectos secundarios.

Por eso insisto tanto y tantas veces en la necesidad de que la formación y la selección de los docentes sean buenas. Es decir, exigentes y rigurosas. Los profesionales de la enseñanza no van a trabajar con productos sino con personas en fases delicadas de su desarrollo.

Menos uno con diecisiete

Una alumna cuenta que, cuando era estudiante de Secundaria, una profesora calificó un examen suyo con la siguiente nota: -1.17. Es decir, que tuvo menos de cero. Ella sacó la conclusión de que no solo era inútil para el aprendizaje sino menos que inútil. Lo dice ahora sonriendo con la madurez de sus años, pero hay que pensar en lo que eso pudo suponer para una niña que tenía como referente de su valía y de su capacidad aquello que le decía su profesora. Porque le asignó esa calificación una profesional que supuestamente tenía todas las claves para calificar con rigor.

La cifra con decimales, parece ser fruto de la ciencia, de la precisión, de la más estricta justicia. No digo que no tenga que haber calificaciones bajas, no digo que no tenga que haber exigencia, no digo que todos tengan que aprobar aunque no sepan, pero es difícil imaginarse qué es lo que no hay que saber de un tema para obtener una puntuación inferior a cero. Tener un cero es ya significativo. El alumno (la alumna en este caso) no sabe nada de lo que tiene que saber. Pero, ¿qué quiere decir menos de cero?

Existe otro factor que agrava la repercusión de las calificaciones. Es la comparación que se establece con los compañeros. Al lado de esta chica que obtiene un -1.17 está otra calificada con un 9.75 y otro que obtuvo un 8.67. Se establece una escala comparativa en la que algunos o algunas pueden quedar dañados.

Ella habla de la repercusión psicológica que tuvo esa nota. Años después, lo recuerda con amargura. Dice textualmente en un texto en el que habla de sus experiencias con la evaluación: “Todo esto hizo que estuviera días sin querer ir a clase y le dijera a mi familia que yo no era tonta, era más que tonta, porque no llegaba ni al cero”. No me

sorprende que la calificación tuviera esos efectos devastadores que la alumna comenta en su escrito. Son efectos secundarios que no se buscan, pero que están ahí.

Esa puntuación de -1-17 tiene que ver más con el ensañamiento que con la justicia. Más con el sadismo que con el rigor. Más con el castigo que con la exigencia. Cuesta imaginar de dónde salen esos números negativos con los que algunos docentes califican los trabajos. ¿Es consecuencia de los errores?, ¿de la ignorancia supina?, ¿de las faltas de ortografía?, ¿de la mala letra?, ¿de la mala actitud?, ¿de no poner el nombre y la fecha del examen?, ¿de los intentos fallidos o exitosos de copia? En el caso de esta alumna tenían que ver, al parecer, con las faltas de ortografía. En cualquier caso: ¿no hubiera sido más que suficiente un cero?

Se ha reflexionado mucho sobre el rigor de las calificaciones, pero poco sobre la repercusión que éstas tienen sobre sus receptores. ¿Cómo son percibidas?, ¿qué efectos tienen sobre la autoestima y el autoconcepto?, ¿qué sentimientos provocan?, ¿a qué tipo de comportamientos dan lugar? ...

Algunos alumnos se desaniman hasta el punto de no querer seguir estudiando. Otros acaban con su autoconcepto y su autoestima pensando que no son capaces de aprender lo que necesitan saber. Otros se sienten humillados por comparaciones injustas. He visto reacciones de una gravedad extrema que han propiciado tentativas de suicidio. Los estudiantes rumian estas repercusiones en silencio. Pocas veces se dialoga sobre ellas. Casi nunca son objeto de análisis.

Profecías de autocumplimiento

Reflexiona otra alumna sobre el problema de los errores y de las repercusiones de los mismos en los alumnos evaluados. Se habla de errores de múltiples tipos, desde el autoritarismo hasta la frivolidad. Desde la falta de rigor en las correcciones hasta las comparaciones improcedentes. La evaluación de los alumnos en las instituciones escolares es una de las cuestiones más problemáticas. En realidad, pone sobre el tapete todas nuestras concepciones sobre la sociedad, la escuela, la tarea docente, el aprendizaje y la enseñanza.

Entre las muchas intervenciones me llama la atención la de una alumna que cuenta su experiencia en la antigua Enseñanza General Básica. Dice que tenía un profesor que periódicamente le repetía: “Tú no llegarás nunca a nada”, tú no obtendrás el Graduado Escolar”, “tú...”. Le pregunto: ¿Qué pensabas, qué sentías, cómo reaccionabas ante tamaña profecía? La alumna responde con aplomo: “Yo mostraba mi dedo corazón en un gesto de rebeldía y de rabia”.

Ese dedo salvó a esta alumna del fracaso y del abandono de los estudios. Lo cuenta mientras cursa el master citado en la Facultad de Ciencias de la Educación. Si se lo llega a creer, si acepta aquel vaticinio, si da por buena la predicción pesimista de su profesor, no hubiera obtenido el Graduado Escolar.

Cuenta la alumna que, en su etapa de prácticas, visitó su antiguo Centro en el que todavía impartía clases el desafortunado profeta. Le recordó aquellos encuentros (a los cuales acudía en compañía de sus padres) y sus frases de triste recuerdo. El profesor le replica:

- Es el único caso en que me he equivocado.

Pensábamos en la clase: ¿No tendrá responsabilidad alguna ese maestro en los fracasos que había anunciado?, ¿no resulta inadmisibile que se paguen sueldos a personas que se dedican a poner sobre las cabezas de los alumnos un techo que les hace mirar hacia el suelo?

Este caso se repite una y mil veces en las aulas (y, a veces, también en las casas teniendo como protagonistas a padres e hijos). Las profecías de autocumplimiento jalonan la tarea educativa. Muchos alumnos acaban siendo aquello que los demás esperaron que fueran.

La actitud de rebelión de esta chica, su confianza en sí misma, su esfuerzo para seguir adelante frente a las predicciones pesimistas y a los malos augurios constituyen un ejemplo admirable. El caso que nos ocupa tiene dos caras. Una se refiere a su actitud inteligente y esforzada. A la capacidad de decir: “no lo acepto”, “no me lo creo”, “no voy a obrar dando la razón a quien no la tiene”. La rebeldía frente a las condenas y a las descalificaciones es imprescindible para no ser aplastados por quienes utilizan el poder y el conocimiento para aplastar, para impedir el crecimiento.

La otra cara de la cuestión es la actitud de quienes se empeñan en poner zancadillas en la vida de los otros. En lugar de alentarlos para que se superen, ponen obstáculos en su camino. El principal obstáculo es el que lleva a la persona al convencimiento de que no vale para nada, de que aunque lo intente no lo podrá conseguir.

Hay apreciaciones negativas que pesan como una losa sobre la espalda de las personas minusvaloradas. Hay comparaciones esterilizantes que dejan a la persona contra las cuerdas de la desconfianza y de la incapacidad. No todos valen para todo, es obvio. Pero de ahí a poner etiquetas como si se tratase de revelaciones infalibles, hay una distancia muy grande.

¿Quiénes ponen zancadillas en la construcción del autoconcepto de las personas? Lógicamente aquellas personas que tienen una mayor influencia sobre los destinatarios de las premoniciones: los educadores.

He aquí la clave. Si la educación es algo, es, sobre todo, comunicación. Y si hay una comunicación que ayuda a crecer y a desarrollarse de forma sana y equilibrada es el amor. De ahí mi decidida invitación a quien reciba un vaticinio aplastante: “¡Saca el dedo, corazón!” . Es decir, saca el dedo corazón, corazón mío, porque yo te quiero, porque tú me importas, porque tu fracaso es el mío.

Los efectos de la frialdad

Uno de los alumnos relata una experiencia cargada de crueldad. Había estado matriculado en una Universidad de ciencias, cuyo nombre voy a omitir. Le quedaba una asignatura para salvar el curso y para poder continuar en la institución. Preparó a conciencia el examen que le quedaba. Era un estudiante responsable y esforzado.

Llegada la hora del examen puso el mayor empeño en la solución de los problemas matemáticos. Salió relativamente satisfecho ya que de los tres problemas hizo dos

correctamente y cometió algún error en el tercero, aunque creyó haber enfocado bien el desarrollo.

Esperó con ansiedad las notas. Cuando vio el suspenso se llevó una sorpresa y un gran disgusto. Fue a revisar el examen con la esperanza de hacer valer sus razones.

- No vengo a pedir ningún favor. Creo que el examen merece un aprobado, ya que dos problemas están bien resueltos y en el tercero he cometido error, sí, pero he planteado bien la cuestión central. Solo me faltan unas décimas para aprobar, que creo se pueden conseguir del enfoque que he hecho en el tercer problema.

Le habló al profesor de las consecuencias tremendas que tenía el suspenso. Se mostró decidido a repetir el examen. Estaba seguro de dominar la asignatura. No hubo solución. Tuvo que abandonar los estudios.

Cuando el alumno insistió al profesor sobre las nefastas consecuencias de la nota, el profesor contestó:

- Ese es tu problema.

El alumno dice que lo que más le dolió, más incluso que la injusticia, fue la frialdad del profesor.

Acudió al decanato de la Facultad y allí le dijeron que había un grupo de profesores en esa asignatura que se habían empeñado en hacer de ella un tapón para los estudios de la especialidad. Nada se podía hacer desde el decanato para que modificaran esa actitud.

El calvario de la reclamación

Recuerdo que, en una clase de evaluación pedí que levantasen la mano quienes se hubiesen sentido alguna vez injustamente calificados. Levantaron la mano casi todos. Luego solicité que volvieresen a levantar la mano quienes habían hecho algo para reclamar la revisión. De un grupo de más de cien, solo levantaron la mano tres o cuatro. Pregunté por las causas de la resignación. Dijeron, entre otras cosas lo siguiente: que no tenían ninguna confianza en los procesos, que los profesores se molestaban cuando iban a pedir una revisión del examen, que habían oído el relato de malas experiencias, que habían detectado un fuerte corporativismo en la reacción del profesorado...

En los relatos que he recogido sobre las experiencias vividas por los alumnos y alumnas en la evaluación, me encuentro con la siguiente historia, cargada de sentimientos negativos.

Una alumna centra su experiencia en el calvario que tuvo que sufrir para hacer la reclamación de la nota de un examen. Acude al Director del Departamento para preguntar por el procedimiento que debe seguir para hacer una reclamación de la calificación de un examen y sobre las posibilidades que tiene de salir con éxito. El Director le explica el proceso y le dice que eran pocas las posibilidades de éxito pero que le podía garantizar que el proceso respetaría todas las exigencias de un trámite justo. Se

forma una comisión integrada por docentes de esa misma asignatura. Hacen entrevistas a la evaluadora y a la evaluada, piden exámenes que han sido aprobados, analizan las respuestas... y concluyen aprobando a la alumna.

El Departamento ratifica la decisión de la comisión pero la profesora no la acepta y acude a los tribunales de justicia. Entretanto, un docente le sugiere que ella puede matricularse en su asignatura y, sin más que la matrícula, la aprobaría.

Ella duda entre el pragmatismo de la solución fácil y el largo camino de la espera y de la incertidumbre. Y elige este último porque entiende que, si nadie avanza en esa dirección, será imposible cambiar el *statu quo*.

En el relato de la alumna hay cuestiones de una tremenda dureza. Dice, por ejemplo, que observó en el examen faltas de ortografía camufladas que la profesora había escrito sobre su letra para empeorar la valoración de su examen.

Un largo camino de sufrimiento, de espera y de injusticia, desde la perspectiva de esta alumna, empeñada en que se hiciese justicia. No es lo más frecuente.

La evaluación como tortura

Decía más arriba que la evaluación encierra poder. Todo tipo de evaluación. La de alumnos, la de instituciones, la de sistemas. El abuso puede tener lugar durante el proceso o a través de la utilización torticera de los resultados. Cuando hay poder, existe el riesgo de abuso de poder.

Les pregunté a mis alumnos de la asignatura de evaluación qué experiencias habían vivido en el sistema educativo durante el proceso de evaluación. Fue doloroso comprobar que de esas experiencias que les pedí que contasen no hubiera ninguna positiva. Por el contrario, hubo muchas que hablaban de dolor, de angustia, de sensación de fracaso, de injusticia... Escribí sobre esa experiencia (Santos, 2009), como ya he dicho, un largo artículo titulado "Almas tatuadas". Cito alguna de las vivencias que manifestaron:

- *"Recuerdo de siempre la evaluación como algo terrible, ya que me causaba y me causa muchos nervios, ansiedad y estrés".*
- *"Me hundieron. Desde ese año no tengo miedo, tengo pánico a los exámenes. Tomé una decisión: cambiarme de Instituto. Repetí COU, saqué de nuevo sobresalientes..."*
- *"A mí personalmente me causa un miedo terrible el tener que ir a ver una nota cuando la ponen en el tablón, o por ejemplo el tenerme que jugar la nota de una asignatura en un examen final en el cual no se valora con justicia mis conocimientos y todo lo que yo he podido aprender o asimilar y no puedo plasmar en un folio en un tiempo determinado'.*
- *"En una asignatura lo pasé fatal, pues se puede decir que estudié mucho para nada, pues el examen no tenía que ver con el contenido".*

Podría multiplicar los testimonios que hacen referencia al sufrimiento, a las comparaciones, a las represalias, a la sensación de injusticia, a las arbitrariedades, a los engaños... No digo con estos testimonios que los profesores y las profesoras lo hagamos

siempre mal. Digo que tenemos que pensar en estas vivencias de los alumnos y de las alumnas.

Este no es un artículo contra el profesorado sino sobre el profesorado. Una invitación a la reflexión y a la autocrítica. Tenemos un arma en la mano y debemos pensar si la utilizamos con cuidado y acierto. Un cuchillo puede servir para curar, pero también para herir. El mundo de los sentimientos está silenciado o ignorado muchas veces en la educación. Tanto el de los profesores como el de los alumnos.

Acabo de leer un estupendo libro de Kamila Shamsie (2009) titulado “Sombras quemadas”. Voy a reproducir un párrafo, a pesar de su longitud, referido a uno de los protagonistas de la novela, un magnífico estudiante:

“El pánico que le sobrevino cuando echó una ojeada a las preguntas no era nada nuevo. Durante años había tenido esa sensación de caída libre mientras iba saltando con la mirada de una pregunta a la siguiente, incapaz de leer ninguna de cabo a rabo, de modo que las palabras y frases de diferentes enunciados se solapaban en su mente y acababan creando un amasijo ininteligible. Entonces se esforzaba por recuperar la calma y concentrarse: si leía más despacio, las palabras cobrarían sentido y podría escribir todas las respuestas. A veces, el pánico le duraba más de lo normal y necesitaba leer las preguntas tres o cuatro veces para entenderlas. Pero la tarde de la última prueba de su vida de colegial no había podido. El revoltijo de palabras solo se hizo más y más indescifrable; cuando intentaba leer, únicamente veía manchas de luz ante sus ojos, y no paraban de venirle a la cabeza respuestas absurdas en japonés a cuestiones que ni siquiera entendía. Era consciente de que debía calmarse, de que el pánico solo engendraba pánico, pero entonces recordó que aquel examen era obligatorio, y que, si no lo aprobaba, suspendería todo. ¿Cómo podría volver a mirar a su padre a los ojos. En cuanto pensó en Sajjad Ashraf (el rostro confiado y expectante) se quedó en blanco. Y a continuación ya estaban recogiendo los exámenes. Así, sin más. Y él no había empezado...”

Y páginas más adelante:

“La segunda vez había sido incluso peor que la primera. Ya antes de entrar en la sala, había perdido la facultad de entender: cuando se dirigía a examinarse en autobús, al fijarse en las carteleras y los graffiti vio que las palabras se le desenfocaban. Y cuando el examinador dijo que podían empezar a escribir, su corazón latía con tanta fuerza que temió que fuera a salirse del pecho. No entendía nada. Ni siquiera era capaz de sostener la pluma. A los cinco minutos, salió de la sala y volvió a casa, incapaz de mirar a sus padres a los ojos cuando lo vieron entrar y se dieron cuenta de que era muy pronto, demasiado para que hubiera acabado la prueba...”

He recurrido a una novela para citar un testimonio aunque estoy convencido de que, en el libro de la vida podríamos encontrarlos a miles.

¿Cuántas personas han sufrido la tortura de la evaluación?, ¿cuántas personas se han sentido angustiadas antes y maltratadas después de la evaluación?

Hace unas semanas, en un curso impartido a docentes de diferentes Facultades de la Universidad de Granada, una profesora levantó la mano para decir que un alumno,

al comienzo de un curso, respondiendo a la pregunta que ella les había formulado sobre sus expectativas, dijo:

- ¡No sufrir!

Es una modesta aspiración, pero muy clara y muy significativa. Esa demanda revela una historia de dolor y de angustia. Creo que nuestra actitud debe ser sensible hacia el dolor gratuito. Se puede exigir e, incluso, suspender con respeto. Se puede exigir con dureza y suspender con arrogancia. No abogo por la blandura y la falta de exigencia sino por el respeto y por el amor.

¿Y el alumnado? Me preocupa la falta de participación en el proceso y la enorme pasividad ante situaciones injustas.

Evaluar con el corazón

Me he encontrado recientemente con dos casos de docentes, uno de ellos de Universidad, que me han hecho pensar y que, a la vez, me han producido dolor.

Hay que evaluar con la cabeza, pero también con el corazón. Porque, detrás de ese boletín de notas hay una persona, una familia, una historia que pueden saltar por los aires. Permítaseme decir, antes de continuar, que no se mina la autoridad de los docentes cuestionando su labor sino respaldándola de forma incondicional, aunque sea discutible. No se pierde la autoridad reconociendo los errores sino defendiéndolos a capa y espada.

En los dos casos a los que hago referencia el sufrimiento es el denominador común. El sufrimiento de los evaluados, claro. Se piensa pocas veces en la esfera del sentimiento. Puede existir sufrimiento en la actividad de la evaluación por parte de quien la realiza, claro. Y a ese respecto he de decir que nunca he entendido muy bien a quienes suspenden mucho, pero menos a quienes disfrutan cuando lo hacen. Es como si un cirujano estuviese más contento mientras más cadáveres salen del quirófano. Le consideraría un incompetente y, además, un desalmado.

Y, ¿por qué encierran tanto dolor estos casos? Porque en los dos existe una preocupante actitud de dureza de los respectivos evaluadores. Los docentes se han mostrado inflexibles en sus decisiones de suspender, a pesar de las demandas de los alumnos, de los colegas y, en un caso, de la familia. Y, además, porque las consecuencias de los resultados acarrear unos daños gravísimos para los evaluados y para sus familias.

Los dos casos claman al cielo. Un alumno que no puede obtener el título de Graduado en Educación Secundaria porque le falta el aprobado en una sola materia, a pesar de que ha trabajado con esfuerzo e interés en ella y a pesar de que ha hecho avances evidentes (a juicio de otros docentes). Otro alumno que agota las convocatorias y que tiene que ir a examinarse a otra Universidad o dejar de estudiar porque carece de medios y condiciones para desplazarse. ¿Por qué solo son malos estudiantes con esos profesores?

Es curioso que sean siempre los mismos. Es decir, que esa actitud de pretendida exigencia, de aparente rigor, de estricta defensa de la justicia, parece ser un atributo exclusivo suyo. Los demás profesionales parecen ser blandos, condescendientes y poco rigurosos. Es decir, irresponsables.

No sé lo que sucedería si a algunos docentes se les retirase el poder de evaluar. No sé cuántos alumnos y alumnas tendrían si se pudiera acudir a ellos solo por el interés que suscita su enseñanza y por la cercanía que genera su amor a lo que enseñan y a los que enseñan.

Me pregunto cuáles son los motivos que se esconden detrás de esa rigidez: ¿Se consideran más importantes por ser únicos?, ¿piensan que son mejores docentes porque exigen más y mejor que los demás?, ¿se creen más protagonistas porque tienen detrás una cohorte de suplicantes formada por padres, profesores y alumnos?, ¿consideran que con este proceder su asignatura, y por consiguiente ellos mismos, tienen más categoría?, ¿piensan que de esta forma se afianza su autoridad? No quiero pensar, por el debido respeto a esos profesionales que, detrás de su comportamiento, se esconde un tipo de actitud malintencionada.

No voy a entrar en el análisis de las prácticas profesionales de estos docentes, pero pienso que no les gustaría que les juzgasen con el mismo rigor, con la misma intransigencia, de la misma forma inapelable. En algunas ocasiones, la calidad de la enseñanza de estos que quieren hacerse pasar por “el hueso de la institución” deja mucho que desear. Cuántas veces producen el efecto secundario en sus alumnos y alumnas de acabar odiando la asignatura y el aprendizaje de por vida.

Justicia no es dar a todos por igual sino dar a cada uno lo que se merece. Al decir esto no estoy abogando por una evaluación sin exigencia, sin cumplimiento de mínimos, sin rigor alguno.

Hay que pensar en el contexto del alumno, en sus circunstancias, en sus capacidades, en su historia, en su proceso de aprendizaje. Hay posibilidades de hacer tareas complementarias, de proponer nuevos trabajos, de realizar nuevas pruebas por el mismo o por otros evaluadores. Hay que pensar en las consecuencias de una calificación que corta el camino, que rompe los sueños, que cierra el horizonte. Hay que pensar en los daños que produce una evaluación que se convierte en un juicio inapelable, en una sentencia brutal.

Se me dirá que el alumno ha tenido tiempo de pensar en todo esto. Claro que sí. No hablo de regalar nada, de bajar el nivel, de aprobar porque sí. Pero, en los casos que comento diré que lo han tenido en cuenta. Que han trabajado, que se han esforzado. Que han hecho todo lo posible.

Me pregunto en el caso de estos severísimos jueces si nunca se preguntan si eso que les ha faltado a sus alumnos no se debe a su incompetencia, a su falta de compromiso o a su falta de entusiasmo. Digo esto desde el respeto más profundo y desde la más sincera admiración a la tarea que realiza el profesorado.

¿Cómo afrontan los alumnos estas situaciones? Las más de las veces con resignación y sufrimiento. ¿Cómo se comportan los alumnos ante los casos de injusticia o de extrema dureza? Por lo que he visto, con dolor personal y con silencio ante la institución

A modo de epílogo

Voy a cerrar estas líneas con tres reflexiones que pretenden sintetizar lo que hasta ahora he planteado y con una propuesta de mejora.

La primera se refiere a la importancia, tantas veces olvidada, que tienen la esfera de los sentimientos. En primer lugar para que haya buenos aprendizajes y en segundo lugar porque está amarrada directamente a la felicidad humana. Somos felices en la medida que nuestros sentimientos positivos nos dominan. La inteligencia es la capacidad de ser felices y de ser buenas personas (Marina, 2008). La inteligencia fracasa cuando somos desgraciados.

La segunda tiene que ver con el proceso de aprendizaje y enseñanza en la Universidad. No puede efectuarse de espaldas a nuestra condición de personas que sienten. Que piensan, sí. Que exploran, investigan y descubren. Pero que sienten.

La tercera se centra en el proceso de evaluación. Un proceso que tiene componentes técnicos, más o menos presentes pero que tiene otros de carácter psicológico y ético que frecuentemente se olvidan. ¿Cuántos estragos ha producido la evaluación? No podemos encogernos de hombros ante esta inquietante pregunta.

Quiero hacer una propuesta para la mejora. Y la voy a ilustrar con dos experiencias que he coordinado en dos Universidades, una española (Granada) y otra chilena (Santiago).

Vaya por delante la idea de que la propuesta de mejora no parte de prescripciones externas como tantas veces sucede. Quienes piensan y quienes mandan, imponen a quienes trabajan el camino que hay que recorrer hacia la mejora de las prácticas (en este caso evaluativas). Los profesionales se convierten así en simples ejecutores de lo que otros deciden. Quienes investigan y no dan clase, diagnostican, comprenden y deciden. Quienes dan clase, ejecutan y aplican. Es un modelo desprofesionalizador. Mi propuesta tiene un planteamiento inverso. Los profesionales de la enseñanza diagnostican, comprenden y deciden y quienes mandan generan las condiciones para hacerlo posible: brindan formación, facilitan tiempos y medios, dan estímulos... Es un modelo más profesionalizador. El verdadero protagonista de la mejora es el profesional.

Creo que hay sobrados testimonios de que el primer modelo, asentado en la racionalidad práctica, no funciona. Y, si funcionase, sería peor. Todo seguiría asentando en las rutinas hasta que llegasen las nuevas prescripciones.

El Instituto de Innovación Educativa de la Universidad de Santiago puso en marcha una experiencia para mejorar la evaluación y me encomendó el diseño, el desarrollo y la evaluación del mismo. Un grupo numeroso de docentes de diversas especialidades quiso participar voluntariamente en el mismo. Escribieron un texto guiado sobre la práctica de la evaluación en el que tenía una importante presencia la participación del alumnado.

Los textos fueron analizados y discutidos por todos los participantes. Se rehicieron a la luz de las sugerencias y se publicaron en un libro (Santos Guerra y Urbina, 2013) que fue presentado a toda la comunidad universitaria. Es importante escribir. El pensamiento errático y caótico que tenemos sobre la evaluación, al ser plasmado en un escrito, tiene que ser sometido a la disciplina de la escritura en la que hay que ordenar el pensamiento y argumentar para pasar de una idea a otra.

La segunda experiencia se ha producido en la Facultad de Políticas y Sociología de la Universidad de Granada. Mi propuesta supuso un pasito más ambicioso ya que, después de un curso sobre evaluación, los asistentes hicieron un diseño de investigación sobre sus prácticas. Los informes de las investigaciones figuran en un texto editado por el Servicio de Publicaciones de la Universidad (Santos y Smolka, 2015).

En ambos casos, el objeto de la investigación se sitúa no en el contenido disciplinar sino en una parte del proceso de enseñanza y aprendizaje tan importante como es la evaluación. Y se trata de investigaciones que tienen como foco la práctica de los investigadores. Se trata, pues, de procesos de investigación en la acción. Un tipo de investigación que hacen los profesores y las profesoras sobre sus propias prácticas con el fin de comprenderlas y de transformarlas en su racionalidad y en su justicia.

Quiero terminar reivindicando un mayor protagonismo para el alumnado (Santos Guerra, 2006) ya que solo aprende el que quiere. El verbo aprender como el verbo amar no se puede conjugar en imperativo. La participación del alumno en el diseño, desarrollo y evaluación del curriculum generaría motivación y propiciaría el desarrollo de la responsabilidad.

Creo que los estudiantes universitarios de hoy se han convertido en meros destinatarios de la acción institucional y de sus profesionales. No hay estructuras adecuadas de participación auténtica. En parte porque no las crea la institución y en buena parte porque ellos no las reclaman y no las exigen.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J.M. (2003). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ed. Morata: Madrid.
- Anijovich, R. (Comp.) (2013). *La evaluación significativa*. Ed. Paidós: Buenos Aires.
- Bain, K. (2008). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universidad de Valencia
- Doyle, W. (1979). Classroom Task and Students' Abilities. En Peterson, P.L. y Walberg, H.J. (Ed): *Research on teaching: Concepts, Findings and implications*. McCutchan Publishing Corporation: Berkeley (California).
- Fernández Pérez, M. (2005). *Evaluación y cambio educativo. El fracaso escolar*. Ed. Morata: Madrid.
- Marina, J.A. (2008). *La inteligencia fracasada*. Ed. Anagrama. Madrid.
- Neill, A. (1978). *Corazones, no solo cabezas en la escuela*. Editores Mexicanos Unidos: México.

- Perrenoud, Ph. (2001). L'école ne sert à rien! En *Tribune de Genève*.
- Shamsie, K. (2009). *Sombras quemadas*. Barcelona: Salamandra.
- San Fabián, J.L. (2014): *Evaluar programas socioeducativos en tiempos de crisis*. Ed. Trabe: Oviedo.
- Santos Guerra, M.A. (1993). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ed. Aljibe: Archidona. (Publicado posteriormente en la Editorial Magisterio del Río de la Plata de Buenos Aires en dos tomos, con los títulos *Evaluación educativa I y Evaluación educativa II*).
- Santos Guerra, M.A. (1998). *Evaluar es comprender*. Ed. Magisterio del Río de la Plata: Buenos Aires.
- Santos Guerra, M.A. (2006). *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Ed. Bonum: Buenos Aires. (Traducción al portugués en la Editorial ASA. Porto).
- Santos Guerra, M.A. (2007). Epistemología genética y numismática o el absurdo arte de la copia. En Casamayor, G (Comp.). *Los trucos del formador*. Ed. Graó: Barcelona.
- Santos Guerra, M.A. (2009). Almas tatuadas. Aprendizagens sobre avaliação a partir da experiencia. En *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*. Nº 9
- Santos Guerra, M.a. y Urbina, C. (Coord.) (2013). *La evaluación como aprendizaje. Experiencias en la Universidad de Santiago de Chile*. USACH. Santiago.
- Santos Guerra, M.A. y Smolka, I. (Coord.) (2015). Reflexionar para mejorar la evaluación. Experiencias en la Facultad de Políticas y Sociología de la Universidad de Granada. Servicio de Publicaciones. Universidad de Granada.
- Santos Guerra, M.A. (2015). *La evaluación como aprendizaje*. Ed. Narcea: Madrid, (Traducción al portugués en la Editorial ASA, de Porto).
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Ed. Graó: Barcelona.
- Torres Hurtado, D. (2014). *La evaluación de los aprendizajes en la Universidad*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

Artículo concluido el 23 de junio de 2015

Santos Guerra, M.A. (2015). Corazones, no solo cabezas en la universidad. Los sentimientos de los estudiantes ante la evaluación. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*. Número monográfico dedicado a "Los nuevos estudiantes universitarios", 13(2), pp. 125-142

publicado en <http://www.red-u.net>

Miguel Ángel Santos Guerra

Universidad de Málaga
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Mail: arrebol@uma.es



Doctor en Ciencias de la Educación (premio extraordinario en la Universidad Complutense). Catedrático Emérito de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga. Diplomado en Psicología por la Universidad de Boston. Diplomado en Cinematografía por la Universidad de Valladolid. Director del Grupo de Investigación Humanidades 0365 de la Junta de Andalucía. Cinco sexenios de investigación y miembro de la Comisión nº 7 de la CNEI. Autor de 67 libros como autor único o coordinador y de numerosos artículos científicos. Los temas principales de investigación son organización escolar, dirección, participación, evaluación y género. Ha recibido diversos premios por sus trabajos de investigación y artículos. Medalla de Otro del Ateneo de Málaga.