

Notas sobre la evaluación continua, por ANTONIO MARTINEZ SANCHEZ

A) ASPECTOS GENERALES

A partir de su institución en la Ley General de Educación, la evaluación continua ha sido objeto de estudio y curiosidad tanto desde el punto de vista de los especialistas como desde el de los educadores en general e, incluso, del público interesado en los problemas educativos. Este interés se presenta a veces acompañado de una cierta alarma y desconfianza en determinados sectores. ¿Qué supone la evaluación continua?, se han preguntado no sólo los padres de los estudiantes, sino incluso algunos de los que componen el personal docente. La respuesta que a esta pregunta se da resulta muchas veces errónea. Por eso creemos puede resultar útil todo lo que sirva para aclarar este concepto.

Hay un peligro que acecha al nuevo sistema, y es el de confundir la evaluación continua con un nuevo tipo de exámenes, que tan sólo se diferencia del tradicional en que los alumnos en lugar de una sola prueba a final de curso se ven agobiados por un conjunto de ellas a lo largo del mismo, y en que los resultados de la evaluación se han de expresar necesariamente conforme unas nuevas fórmulas de interpretación más o menos equívocas. En otras palabras, el peligro que acecha a la evaluación continua—y este peligro no

es ajeno a otros muchos aspectos de la reforma— es conservar los viejos usos bajo la etiqueta de unos nuevos nombres.

Pero no es éste el espíritu de la ley. Como muy bien señala la orden de 16 de noviembre de 1970: «En el proceso de formación la evaluación no debe ser un apéndice de éste ni un procedimiento de selección el estilo de los exámenes tradicionales, sino principalmente de orientación y, como tal, parte integrante de la actividad educativa.» Estas palabras son lo suficientemente claras para disipar de una vez por siempre el equívoco al que antes hicimos referencia.

La evaluación, pues, no es un nuevo sistema de examinar ni un nuevo método más o menos formalista y estándar de clasificación escolar. La evaluación no debe plantearse como un mero testimonio de rendimiento ni como una hipotética prueba de selección de los más aptos, sino como un medio de orientación educativa y esto a los dos niveles, el discente y el docente: Orientación de los propios alumnos para la optimación de sus posibilidades, y orientación del propio proceso educativo al reflejar sus logros o sus fallos, sus alcances o sus deficiencias.

En ese proceso de trasvase de conocimientos, que es tan sólo uno de los aspectos de la educación, la *evaluación continua* debe plantearse como un intento

de lograr un medio perfecto de control de información que nos asegure que el mensaje educativo llega al receptor sin distorsiones de un significado, y que nos detecte, en su caso, la existencia de estas distorsiones, posibilitando su corrección inmediata.

Tenemos, pues, ya una fundamental diferencia entre el nuevo sistema y el tradicional. No se trata tan sólo de que la evolución continua al realizarse a lo largo de todo el proceso permite subsanar las deficiencias en el aprendizaje del alumno, lo que no ocurre con un examen final que se nos presenta como un acto irreversible. Se trata, y aquí está la diferencia sustancial, de que, desde *el punto de vista de la transmisión de conocimiento*, en ese sistema de información constituido por un *emisor*, un *mensaje* y un *receptor*, el examen tradicional sólo se preocupa de la cantidad de información almacenada por el receptor del *mensaje*, mientras que una *evaluación* que quiera cumplir su requisito de control del sistema de información deberá atender a sus tres elementos. Deberá medir no sólo la información almacenada por el receptor, sino también las condiciones en que se realiza la *emisión* y las condiciones del propio mensaje. O en términos más claros: si en el sistema tradicional de exámenes los juzgados eran únicamente los examinados, el sistema de evaluación propugnado por la reforma educativa extiende este juicio a todo el sistema pedagógico.

Desde este punto de vista y haciendo referencia a la aplicación de la evaluación por los profesores, evaluar no es tan sólo juzgar, clasificar ni, mucho menos, eliminar. Evaluar para el profesor debe ser tener una clara conciencia de las posibilidades de las personas y de la eficacia de los medios de que se dispone para potenciar esas posibilidades al óptimo posible.

B) LA PERSONALIDAD TOTAL DEL ALUMNO COMO OBJETO DE LA EVALUACION

Al realizar la evaluación, el evaluador debe partir del receptor del mensaje educativo. Evaluar supone analizar el nivel

que cada destinatario haya alcanzado en la recepción del mensaje.

El examen tradicional también pretendía la medición de este nivel. Pero el examen tradicional parte de una abstracción inadmisibles. Parte del concepto abstracto de alumno como mero receptáculo de conocimientos, ignorando que este receptáculo era una persona humana. Para el examen tradicional lo único que importa es la cantidad de información que un determinado alumno pueda tener. Esta ignorancia de toda una totalidad personal en favor de la potenciación de una simple categoría personal, supone una visión completamente alienadora.

Hemos dicho que el trasvase de conocimientos es tan sólo uno de los aspectos de la educación. La educación —y la Ley General de Educación así lo propone— debe tener por objeto el desarrollo armónico de la persona humana. Será, por tanto, de esta persona humana como totalidad, de la que tendremos que partir para realizar la evaluación.

Pero incluso desde el punto de vista de *mero receptor del mensaje*, el evaluador encuentra que las condiciones de recepción dependen de una serie de factores que debe tener en cuenta.

Al enfrentarse con estos *factores* hallará que responden a dos tipos:

- a) Factores fisiobiológicos-genéticos.
- b) Factores sociales-adquiridos.

Dentro de los factores genéticos —los de base más estrictamente individual—, cabría distinguir:

- a) Aptitudes físicas.
- b) Aptitudes mentales.

El enfoque de los factores sociales puede tomarse desde dos puntos de partida:

- b₁) *Causales*.

Nos encontramos con el hábitat familiar, económico, social, cultural, conflictivo, etc., en que el sujeto se desarrolla.

- b₂) *Factores manifiestos*.

Tenemos los caracteres de la personalidad, las actitudes, la *integración* social,

las tendencias e intereses en *que el sujeto se manifiesta*.

El comportamiento, desde el punto de vista de la recepción del mensaje educativo, se traduce en un *rendimiento* susceptible de medición. Pero en último término el evaluador no debe olvidar que este rendimiento viene dado en función de los factores *a)* y *b)*. Por tanto, un sistema de evaluación eficiente no debe limitarse a la medición de los rendimientos, sino al análisis de los diversos factores que los condicionen.

Análisis de los rendimientos

Evaluar supone ante todo medir el rendimiento; en el caso que nos ocupa, el rendimiento educativo del alumno. Ya hemos señalado que la medición de este rendimiento educativo supone algo más que la constatación de los conocimientos adquiridos y que debe extenderse a esa totalidad que supone el desarrollo armónico de la personalidad. Por otra parte, la medida del rendimiento puede enfocarse bajo dos aspectos: desde un punto de vista individualizado y desde un punto de vista general. Si la medida del rendimiento individualizado supone ante todo el análisis del receptor del mensaje, las medidas del rendimiento atendiendo a la generalidad de los receptores, permitirá el análisis de las condiciones del propio mensaje y del emisor del mismo.

Al efectuar una prueba de conocimiento, su evaluador, al analizar los resultados individuales, debe deducir tres tipos de consideraciones:

Ante todo, el evaluador debe deducir de los resultados de la prueba, el nivel real alcanzado por el alumno en el aprendizaje de la materia compartida. El profesor se ha propuesto unos determinados objetivos. Por tanto, debe medir—evaluar—hasta qué punto esos objetivos se han logrado respecto al alumno objeto de la evaluación.

Esta primera consideración de constatar los conocimientos —que en la doctrina suele conocerse con el nombre de inventario— permitirá deducir otros dos tipos de conclusiones. Del inventario se deducirá ne-

cesariamente el pronóstico y la diagnosis pedagógica.

- El pronóstico es el conjunto de conclusiones que de cara al futuro deben deducirse del inventario. El nivel de conocimientos actuales y la forma en que el alumno ha respondido a los objetivos de los profesores deben permitir al evaluador anticipar los resultados educativos del alumno, tanto en las próximas etapas educacionales como en las más lejanas.
- Diagnóstico, por el contrario, es el conjunto de conclusiones que, a partir del inventario se obtienen sobre las causas que determinaron los posibles logros o deficiencias que en éste se reflejan. Si el pronóstico se proyecta hacia el futuro, el diagnóstico investiga el pasado. El pronóstico nos permitirá *orientar*; el diagnóstico, *corregir*.

Vemos, pues, que, conforme a esto, la evaluación se plantea de una manera dinámica. Los exámenes de tipo tradicional eran exámenes estáticos. Realizados al final del proceso educativo, no influían para nada sobre éste; se limitaban a constatar el nivel de conocimiento, a realizar el inventario de cada alumno y a clasificarlo con un juicio aprobatorio o desaprobatorio, pero sin posibilidad alguna de modificarle.

El inventario de la evaluación debe ser por el contrario no un nuevo juicio clasificatorio, sino un instrumento de actuación. El inventario debe ser un dato que nos remita al pasado y al futuro. Debe obligar a analizar las causas que han motivado la consecución del nivel actual para, mediante la corrección de las mismas, impulsar al alumno a un futuro más provechoso que el que nos hace pronosticar este inventario.

De esta forma, la evaluación se constituye —tal como se dice en la mencionada orden de 16 de noviembre de 1970— en parte integrante de la actividad educativa. Pero esta integración de la evaluación en la totalidad del proceso educativo se ve aún más enriquecida si el análisis se

lleva de la evaluación individual a la evaluación del grupo de trabajo.

En la evaluación del grupo, el nivel alcanzado por el mismo permitirá al evaluador conocer hasta qué punto se han logrado los objetivos señalados en la etapa del proceso educativo que es objeto de evaluación. Le permitirá conocer los puntos débiles de estos objetivos y, por tanto, tomar las medidas necesarias para subsanar sus deficiencias. De esta forma, la evaluación de los destinatarios del mensaje le lleva a la evaluación del propio mensaje, haciendo resaltar las partes oscuras o confusas del mismo y permitiéndole su posible corrección. Asimismo, el evaluador podrá deducir del análisis de los niveles de información y de la claridad del mensaje, útiles conclusiones sobre el emisor del mismo. La evaluación alcanza así su objetivo de control total del mensaje pedagógico.

C) ANALISIS DE LOS FACTORES INDIVIDUALES DEL RENDIMIENTO

El análisis del rendimiento nos ha llevado a la consideración no sólo del análisis del receptor del mensaje educativo, sino del emisor y del propio mensaje, permitiéndonos así una revisión global del proceso educacional. Pero ya hemos señalado con anterioridad que, con independencia de las cualidades del emisor y del código en que se cifra el mensaje, existen una serie de factores individualizados de los receptores que condicionan el nivel de información alcanzado por los mismos.

Estas condiciones individualizadas son, en último término, las determinantes de la personalidad de cada receptor. Y como el objeto de la educación es el desarrollo armónico de la personalidad del individuo de acuerdo con las exigencias del grupo cultural al que pertenece, los factores individualizados a que nos vamos a referir constituyen no sólo un condicionante del nivel de información, sino, lo que es más importante, un objetivo final del mensaje pedagógico.

Examinemos brevemente estos factores.

a) FACTORES FÍSICO-BIOLÓGICOS

Cabe establecer una distinción:

a₁) Factores orgánicos.

Al enfrentarse de una forma analítica con el problema de la evaluación, el evaluador se enfrentará en primer lugar con la base orgánica del alumno. Esta base condicionará en buena parte su propio rendimiento escolar.

El estudio y análisis de estos datos es ante todo una cuestión médica. Pero este análisis, que supone una finalidad ante todo terapéutica, no excluye otro destinado a una finalidad más estrictamente pedagógica. En cuanto que las deficiencias orgánicas del alumno pueden influir de una forma más o menos primordial en su rendimiento, el evaluador tendrá que tener en cuenta estas circunstancias al efectuar la evaluación de los rendimientos con visión de diagnóstico pedagógico.

Todos los aspectos orgánicos pueden resultar pertinentes para el rendimiento educativo, pero de una forma especial conviene prestar atención a los siguientes:

- enfermedades y deficiencias crónicas,
- defectos físicos (sobre todo por su posible repercusión en la personalidad),
- visión y audición,
- crecimiento y desarrollo orgánico.

Esto, naturalmente, sin contar aquellas anormalidades tan condicionantes del rendimiento que exigen una educación especial (subnormales).

a₂) Aptitudes intelectuales.

Ante todo conviene establecer claramente la diferencia entre aptitud y rendimiento. Se puede decir que la aptitud supone una reserva potencial de rendimiento. La aptitud condiciona el rendimiento. Es precisamente la combinación de esa reserva potencial para alcanzar un determinado nivel y el entrenamiento destinado a ese mismo fin, lo que se refleja en un resultado, que es el rendimiento o realización.

Desde el punto de vista de una perfecta evaluación no cabe duda que el conocimiento de esa aptitud potencial permiti-

rá, mediante la comparación con el inventario real de conocimientos, obtener importantes consecuencias respecto al pronóstico y al diagnóstico pedagógico.

Las aptitudes deben de considerarse como potencial de actuación, libres, por tanto, de toda influencia cultural, de toda modificación por el aprendizaje. De ahí que el método más idóneo para su medición sean los tests psicotécnicos adecuados a la aptitud que se quiere medir.

b) FACTORES SOCIALES-ADQUIRIDOS

b₁) Desde el *enfoque causal* de estos factores cabe investigar el hábitat del alumno para poder tener una visión más clara de sus problemas y posibles dificultades. El conocimiento del *status* social y cultural de su familia, de las condiciones de su habitación, del medio en que se desenvuelve, de los valores admitidos por ese medio, facilitan el diagnóstico pedagógico y será un medio imprescindible para intentar modificar el rendimiento del alumno.

b₂) Factores manifiestos.

En los aspectos comportamentales susceptibles de una observación directa o indirecta, a través de pruebas adecuadas, conviene distinguir:

1) *Intereses*.—Los intereses hacen referencia a la dirección de la actividad del individuo. Los intereses nos vienen señalados por un fin. Es precisamente la intensidad espontánea —no forzada— con que el individuo se dirige a los diversos fines lo que nos marca la escala de intereses.

La diversificación del trabajo docente conlleva ya una diversificación de centros de interés. Estos centros serán ponderados de distinta manera según la escala de intereses de los sujetos.

La constatación de los intereses puede realizarse a partir de los siguientes medios:

- Manifestación personal del propio interesado, *interés explícito*.
- Manifestación personal del interesado a través de su conducta directamente observable, *interés manifiesto*.

— Manifestación indirecta del interés a través de respuestas a cuestionarios estandarizados. Son los *intereses comprobados* si las cuestiones son pruebas objetivas, o los *intereses inventariados* si se basa en inventario de intereses.

La manifestación más directa de los intereses es la de los explícitos, pero es asimismo la menos fiable. Los intereses comprobados son los que experimentan menos censura por parte del sujeto. Son, por tanto, los más auténticos. El peligro es su interpretación, ya que se trata de un método indirecto. Dentro del ámbito escolar, la constatación más factible es la del interés manifiesto y tiene la ventaja de presentar un grado de espontaneidad superior a los intereses explícitos.

2) *Actitudes*.—Actitud es el juicio (aprobación-desaprobación) del individuo sobre el conjunto de actividades, instituciones, principios y valores que constituyen su ámbito cultural. La diferencia entre interés y actitud presenta a veces dificultades. Desde el punto de vista pedagógico, y para esclarecer la distinción, podemos considerar estos dos aspectos aplicados a un mismo campo de actuación.

Un alumno, ante una materia escolar determinada, sentirá un grado de interés proporcional a la intensidad con que espontáneamente se ve atraído o repelido por la ejecución de las diversas actividades que suponen el aprendizaje de esa materia. Pero la actitud del alumno hacia la misma será el resultado de una combinación de actitudes parciales de juicios favorables-desfavorables que realiza sobre la importancia de la asignatura dentro del medio docente general; sobre el valor del estudio en general dentro del mundo de valores; su aprobación o desaprobación de los métodos didácticos; su relación con el profesor que la imparte; su interés hacia la materia y su aceptación o rechazo según el lugar que la asignatura y él mismo ocupen dentro de la dinámica del propio grupo de los alumnos o de la dinámica de otros grupos extraescolares a los que el alumno puede pertenecer. Naturalmente, todas estas variables, enumeradas tan

sólo a título ilustrativo y sin ánimo de totalización, determinarán la actitud del alumno ante la disciplina en cuestión.

Centrándonos en la relación con el mensaje educativo, la actitud del alumno se moverá siempre dentro de una polaridad aceptación-rechazo y se referirá: a) Al mensaje educativo. b) Al emisor del mensaje. c) Al grupo con el que —en función de dicho mensaje— interrelacione.

3) *Adaptación.*—Esto último nos pasa a otro aspecto del comportamiento, que tendrá suma importancia en el rendimiento: la adaptación.

Sin necesidad de recurrir a técnicos especializados, el evaluador, por la simple observación, está en condiciones de medir el grado de adaptación de los alumnos. Podrá también constatar el hecho de la estructura grupal. Dentro del grupo escolar pueden estructurarse subgrupos. Algunos de ellos estarán condicionados por relaciones predominantemente escolares, de estudio y aprendizaje. Pero también pueden existir subgrupos estructurados por otro tipo de relación. El educador procurará extraer las consecuencias pertinentes de todas estas estructuras grupales. Muchas veces una falta de adaptación escolar no tiene su razón de ser en motivos propiamente escolares, sino quizá en una paralela falta de adaptación a un grupo deportivo o de juegos. A veces, todo el problema de un alumno puede solucionarse con el simple cambio del puesto físico que le corresponde en el aula. El educador tiene que estudiar los subgrupos no integrados, en los que puede manifestarse una actitud de rebeldía frente a todo lo que suponga una tarea del grupo principal, incluyendo, claro está, la aceptación del propio sistema educativo. Debe también tomar en cuenta las relaciones de liderazgo y considerar que un liderazgo informal basado en valores equívocos puede resultar totalmente pernicioso para la labor común educativa.

Desde el punto de vista de la evaluación, al establecer la adaptación del alumno deben también considerarse tres criterios:

Madurez: Examinar si la conducta del

alumno es la que corresponde a la edad media del grupo.

Normalidad: La normalidad supone una conducta ajustada a la conducta media del grupo. Se diferencia de la madurez en que si ésta está determinada por la edad y una conducta inmadura, se convertirá en conducta madura al transcurrir algunos años; la conducta anormal tiene raíces más profundas, íntimamente ligada a la personalidad del sujeto.

Adaptación: Supone el grado de integración en el grupo, el grado en que es aceptado por el grupo y en el que a su vez acepta el grupo, sus roles y sus valores .

4) *Personalidad.*—Al hacer referencia a la normalidad ya encontramos el concepto de personalidad como totalidad individualizadora. En último término, esta totalidad individualizadora es la que debe enriquecerse con la acción pedagógica. Es, pues, esta totalidad la que debe ser el objeto final de toda evaluación, aunque el objeto inmediato sea uno de los aspectos de esta personalidad. Naturalmente, todo lo anterior ayudará al evaluador al conocimiento de la personalidad del sujeto. El estudio de los rasgos del carácter será complemento necesario e indispensable para este conocimiento y la ulterior acción.

D) LA EVALUACION COMO PARTE INTEGRANTE DE LA ACTIVIDAD EDUCATIVA

Una gran parte de los trabajos publicados sobre la evaluación continua se ha enfocado desde el punto de vista de técnica de evaluación de conocimientos del alumno. Consideramos de suma importancia estas técnicas, y el hecho de que cada profesor sea capaz de aplicar en cada momento la prueba de control de conocimiento más objetivo y apropiado nos parece debe ser uno de los fines a cubrir en toda formación del profesorado. Indudablemente, un profesor que sepa que dominar una materia es algo más que la simple acumulación de datos; que tenga conocimiento de la taxonomía de Bloom, pongamos por ejemplo, y la aplique de una forma siste-

matizada; que sea capaz de construir cuestionarios objetivos y evaluar sus resultados con métodos estadísticos, estará indudablemente en condiciones de realizar no sólo una mejor evaluación, sino, lo que es más importante, de alcanzar un mayor rendimiento docente.

Pero aquí no vamos a tratar de estos métodos. Y esto porque consideramos que la insistencia en ellos encierra un peligro. Este peligro es —y aunque lo repitamos, la repetición nos parece necesaria— *el confundir la evaluación continua con la técnica de los exámenes.*

Insistir en las diversas técnicas de construcción de cuestionarios, de cálculos de eficacia y poder discriminatorio de las pruebas, de métodos de anotaciones estadísticas de los resultados puede llevar a una psicosis de exámenes continuos; puede llevar a convertir la evaluación—tomando esta palabra en su sentido más estricto de constatación de niveles de información— en el centro de todo el sistema educativo. Y esto sería caer en todo lo contrario de lo que se propone la ley.

Asusta pensar lo que puede ser un sistema educativo en el que la tensión que caracteriza a las pruebas finales tradicionales se convirtiese en el denominador común de todo el proceso educacional; en el que los alumnos estuvieran pendientes todo el curso de efectuar con éxito las pruebas más variadas, resolviendo ejercicios prácticos, llenando cuestionarios, contestando pruebas objetivas de conocimiento y realizando tests psicométricos; en el que el profesor centrase su atención de un modo primordial en la construcción y valoración de estos cuestionarios y pruebas y en la confección de diversas y numerosas fichas en que de una forma minuciosa y matemática fuera anotando los resultados.

Ciertamente toda evaluación necesita en alguna medida acudir a estas cosas. Pero el peligro está en convertir a fin lo que tan sólo es un medio. El peligro está en olvidar la auténtica finalidad de la evaluación.

Cuando el maestro tradicional está tomando constancia de los progresos en el aprendizaje de sus alumnos en la lectura,

la escritura o el vocabulario, en el mismo momento y acto en que está propiciando dicho aprendizaje está efectuando, acaso sin saberlo, la más perfecta de las evaluaciones. La evaluación en este caso es un acto más del proceso educativo, un acto que no se puede desgajar de este proceso sin que el mismo se tambalee. Y este maestro tradicional, que va adecuando su enseñanza de una forma personalizada a los niveles de aprendizaje; este maestro que evalúa sin que el alumno tenga conciencia de esta evaluación, lleva su juicio mucho más allá de la simple constatación del proceso de aprendizaje. El maestro tradicional de un grupo reducido que, entregado a él, conoce perfectamente a cada uno de sus componentes, ha evaluado—seguramente sin saberlo, sin tener acaso una clara conciencia del significado de estos términos— no sólo los conocimientos, sino las aptitudes, los intereses, las actitudes, la integración social, la dinámica del grupo y la personalidad de cada niño. Y cada uno de estos elementos le sirven para adecuar su acción pedagógica, para actuar sobre cada niño de una manera personalizada y totalizadora. Este maestro tradicional de escuela unitaria está haciendo, desde mucho antes de la reforma, el tipo de evaluación continua que, a nuestro entender, la reforma quiere que se realice.

Por eso, en estas notas sobre la evaluación continua hemos dejado a un lado las técnicas de examen y hemos resaltado, en cambio, todos los factores—tanto físicos como sociales— que condicionarán ese rendimiento. Hemos señalado que una evaluación sin finalidad de diagnóstico no tiene sentido. Que la evaluación debe ser dinámica y debe dirigirse necesariamente a la totalidad de la persona. Y que es con este sentido con el que el evaluador debe de enfrentarse a las fichas y a los cuestionarios.

Las técnicas deben tomarse como medios. Los tests de aptitudes tendrán valor y serán beneficiosos sólo en cuanto hagan recapacitar al educador sobre *lo problemático de sus propios criterios y convicciones.* Si en lugar de esto, si en lugar de servir para que un maestro, ante los resultados brillantes en un test de aptitud

de un *mal alumno*, busque la causa de esta disparidad, investigando en los demás factores condicionantes del rendimiento, o planteándose la parte de culpa que él mismo puede tener en esta discrepancia; si en lugar de esto, decimos, sólo sirve para inducir a los maestros a un prejuicio clasificatorio, con los resultados de la famosa experiencia de Rosenthal, los tests de aptitudes serían no una ayuda, sino un grave inconveniente para el proceso educativo.

El evaluador, al hacer la evaluación continua, *debe* tender primordialmente a dos objetivos: constatar la forma en que el mensaje educativo es recibido por el grupo, observando hasta qué punto se cumplen los objetivos propuestos y teniendo en la evaluación un medio que le permite detectar cualquier fallo en el cumplimiento de sus objetivos en el momento en que se produce, posibilitando así su inmediata rectificación, y personalizar la enseñanza al realizar, mediante la evaluación, el diagnóstico pedagógico que le permitirá ajustar la enseñanza a las necesidades y condiciones de cada uno de los alumnos.

Al servicio de esto están las diversas

técnicas. Técnicas de exámenes, tests de aptitudes y personalidad; cuestionarios de intereses y sociogramas. Todo ello unido, claro está, a la más importante y vieja de las técnicas: La observación cuidadosa y sistemática de la conducta de cada uno de los alumnos.

Estas técnicas pueden ser objeto de aprendizaje, y sobre ellas existe una abundante bibliografía que no nos parece oportuno presentar. Porque el objeto de estas notas no ha querido ser otro que el de recalcar este hecho, ya señalado por la ley: «En el proceso de formación la evaluación no debe ser un apéndice de éste ni un procedimiento de selección al estilo de los exámenes tradicionales, sino principalmente de orientación y, como tal, parte integrante de la actividad educativa.» Esta integración de la evaluación en el *proceso educativo* al servicio del desarrollo de la persona humana, considerada no como el mero receptáculo de conocimientos y habilidades, sino en su totalidad, es lo único que nos hemos propuesto resaltar en estas breves consideraciones sobre la evaluación continua.