

## LA AUTOEVALUACIÓN DENTRO DEL GRUPO: SUS CONDICIONANTES PERSONALES Y SOCIALES

Por JOSÉ GIMENO SACRISTÁN

A la evaluación la entendemos como una comprobación de eficacia de un proceso que resulta de confrontar los resultados obtenidos con unos determinados objetivos propuestos. Este esquema sencillo, cibernético, puede encontrar aplicación en cualquier campo de la conducta humana, y por supuesto en el amplio abanico de conductas que los alumnos desarrollan en situación escolar.

Una vez realizado este proceso de verificación podremos saber en qué medida logramos aquello que nos propusimos y si el modo de llevarlo a cabo resultó eficaz y adecuado para alcanzar los objetivos propuestos. A la vista de todo ello podremos reafirmarnos en el planteamiento que hicimos en un principio o bien podremos reorientar todo ello en aras de unos resultados más satisfactorios. Sencillamente, lo que tratamos de hacer es racionalizar los procesos para tornar más eficaz la acción humana, pues de otra forma la espontaneidad quizá suponga una diversificación de la acción, no orientada por ningún fin concreto o al menos desconocido éste hasta el punto de que no sea principio rector de dicha acción.

En el campo de las relaciones humanas será fácil caer en este defecto al no encontrarse, o estarlo en mínimo grado, orientadas por esos principios rectores. Y no se trata en este momento, por supuesto, de eficacia material en orden a conseguir resultados de ese orden, sino espirituales, de orden psicológico.

En realidad sí que existen esos principios rectores de la acción bajo forma de motivaciones implicadas en el más espontáneo obrar. Pero en la medida que no están intelectualizadas y formuladas cons-

cientemente, separadas del obrar, difícilmente podrán ser manejadas inteligentemente.

A la educación institucionalizada se le exigen diversidad de logros instructivos y formativos en sus educandos, y en muy diversa medida susceptibles de comprobación. Tampoco se trata de coartar la creatividad del cotidiano hacer. La preocupación por definir los objetivos educacionales es patente en nuestro mundo de hoy y trabajos se vienen realizando en torno a ello, tanto en el plano intelectual como en el afectivo, en orden a racionalizar la praxis educativa. Paralelamente la práctica de la evaluación será más consciente y completa al hacerse más comprensiva de los diferentes aspectos que el educando pone en juego a su paso por la institución escolar. Ya empieza a hablarse de evaluación de objetivos afectivos, evaluación de la actitud, etcétera.

Varios son los elementos implicados en esta verificación de eficacia que es la evaluación. Por un lado, una sociedad con unos recursos limitados y con una jerarquía de preferencias determinadas en orden a la inversión de esos recursos; necesitada, además, de ciertas garantías en los sujetos que van ocupando los distintos puestos de sus engranajes. De otro lado tenemos la institución escolar y el personal docente, quienes deberán conocer lo provechoso e inadecuado de su labor. Y por último, con carácter prioritario, el alumno, elemento protagonista en función del cual se monta todo el tinglado educativo.

De cara a esos tres elementos citados, la evaluación nos ofrece dos aspectos fundamentales: Un *control* de eficacia o satisfacción de metas y, de otra parte, una *orientación* para el alumno respecto de cuáles son sus posibilidades hacia nuevas metas educacionales. Son dos aspectos diferentes pero bastante interrelacionados.

Siendo, pues, la evaluación una comprobación de la eficacia del aprendizaje, resulta ser un momento más del proceso que lleva a él. Momento final, si queremos, que dará entrada o no, según sea positivo o negativo, a nuevas unidades de contenido, a nuevos objetivos. Es por este carácter secuencial por lo que la evaluación debería estar incorporada en todo el quehacer escolar a modo como se halla integrada en el aprendizaje programado y *desprovista de todo significado especial* para evaluadores y evaluados, ya que este carácter no es sino un perturbador emotivo del natural discurrir.

Para el alumno tiene sentido de ser en tanto él se hace cargo de esa verificación que confronta el objetivo con el resultado que él ha producido. La evaluación será reforzante del aprendizaje, *motivación intrínseca del mismo*, si el sujeto que aprende capta la esencia de esa comprobación y adquiere automáticamente evidencia interna de superación positiva del problema. Es decir, si entiende la justificación de una determinada sanción en función del problema por el que se le asigna. De este modo *la evaluación que recae sobre él desde el exterior se convierte en autoevaluación en tanto cobra sentido en él, en tanto entiende su razón de ser*. Si no ocurre de tal modo su poder motivador, el de la evaluación, se habrá degradado. En tanto suponga premio o castigo tendrá un determinado signo y carga para el alumno, será motivación para que camine en un sentido o en otro, pero habrá perdido su valor educativo. Valor que en un primer momento la justificaba.

En este sentido son plausibles las tentativas de comentar los resultados que da el profesorado con sus alumnos. Por un lado el alumno tiene la oportunidad de comprender el porqué de un resultado de evaluación, qué razones han dado lugar a esa sanción y no a otra diferente. Esta práctica dará al profesorado conciencia y sentido de sus exigencias para con el alumno y le obligará a poseer criterios rigurosos, objetivos. De otra parte, el alumno verá al evaluador como una especie de salvaguarda de la certeza del aprendizaje, figura que se justifica por esto mismo. Con ello muchas actitudes negativas del alumno no tendrán lugar. Obvio es cómo gran parte de las actitudes del alumnado hacia las distintas materias de estudio son resultado del desplazamiento de las actitudes mantenidas hacia sus respectivos enseñantes.

No se nos escapa que existen múltiples condiciones previas a cumplirse para que todo esto sea una realidad. Entre otras se nos ocurren las siguientes como más importantes: *a)* Una planificación de objetivos aceptables desde un punto de vista lógico, didáctico, psicológico e incluso filosófico. *b)* Que los medios empleados en la evaluación respondan a un criterio de eficacia de acuerdo con lo que se quiere medir y que sean susceptibles de dar acogida a la variedad de situaciones en que el sujeto manifiesta sus adquisiciones. *c)* Que las relaciones profesor-alumno estén desprovistas de todo conflicto. *d)* Que la presión familiar, social, etc., no sea lo suficientemente fuerte como para desvirtuar este proceso.

Si alguno de estos requisitos deja de cumplirse daremos plena acogida a toda la subjetividad proyectada por el elemento evaluador, sea personal o técnico. El resultado que reciba el alumno deja de ser la imagen objetiva de aquello que él proyectó y dio de sí para pasar a ser un elemento alienante del sujeto, algo que refleja tanto o más el modo de ser de los demás que el suyo propio. El valor orientador de la evaluación habrá perdido buena parte de sus virtualidades. Una vez que el alumno se torna consciente de la arbitrariedad de que es objeto viene esa acomodación picaresca al modo didáctico peculiar de cada uno de sus enseñantes, a fin de poder superar todas las pruebas que éstos puedan plantearle. ¿Qué valor educativo pueden tener esas evaluaciones? Creemos que ninguno.

\* \* \*

Querámoslo o no, al evaluar al sujeto le estamos ofreciendo la imagen de lo que representa su faceta productiva respecto del trabajo escolar. La evaluación, para el alumno que la recibe, es una *autoconcienciación de lo que él da de sí*. Desde esta perspectiva podremos calcular la importancia que el hecho tiene desde el punto de vista de la orientación personal, contrastada quizá con la poca importancia con que le es asignada.

Esto resultará válido si los productos de la labor escolar los siente el alumno como algo propio, emanado de su persona y por ello con su cuño personal, algo con lo que personalmente pueda sentirse identificado. Sabemos que esto exige que el aprendizaje se realice en unas condiciones determinadas, que el alumno participe personalmente en él, tanto en la fijación de metas, en el desarrollo de actividades, etc. Existen otras muchas condiciones en las que no podemos entrar por el momento.

Lo cierto es que, independientemente de cómo lo hagamos, el muchacho va forjando su autoconcepto referente al quehacer educativo que él desarrolla en clase. A los educadores, mientras, se les va pasando por alto esa oportunidad y aún esa responsabilidad que es lo peor. Mucho lleva dicho ya la psicología respecto de la importancia que el autoconcepto tiene en la formación de la personalidad y su transcendencia en la conducta humana.

Por autoconcepto se entiende la valoración que el sujeto hace de su propio yo, concepto que se va forjando en el seno de la interac-

ción social. Sus primeros rasgos, los primordiales y seguramente definitivos, se forman en el ambiente familiar. A medida que el niño va madurando, es consciente de que cada uno de los miembros familiares desarrolla una conducta especial hacia él, y en contrapartida que él desarrolla una conducta especial hacia cada uno de ellos. En términos psicosociales podemos decir que desarrolla un determinado rol con cada uno de sus familiares. Sus acciones encuentran eco en los demás y de esta manera va obteniendo información respecto de su propio yo. Como decía G. Mead: "Asumiendo el rol de los demás hacia uno se convierte en objeto para sí"<sup>1</sup>. De la constancia de esos roles hacia el niño, de su congruencia y de la coherencia que todos ellos guarden hacia cada uno por separado, dependerá el que el niño obtenga una imagen coherente o no de sí.

Este concepto de "sí mismo" ya había sido desarrollado por otros autores antes de G. Mead. Así, por ejemplo, Cooley hablaba de un *glass-self* como la imagen en espejo que constantemente nos ofrecen los demás de nuestra propia actuación hacia ellos, y de la que iríamos tomando notas para la construcción del autoconcepto. Esta imagen no sería simplemente la nuestra reflejada, sino influenciada por las individualidades a través de las cuales nos vemos. Con ello el contexto social se internaliza formando parte del yo mismo<sup>2</sup>. Frente a esa imagen-espejo vamos reajustando la imagen previa de nuestro propio yo e incluso del yo ideal.

Este autoconcepto es algo complejo, compuesto de múltiples facetas en las que se muestra la personalidad y en el que no todos los semejantes que nos rodean influyen por igual en su formación. Solamente los "otros prestigiosos" son los que marcan las notas decisivas. Por ello los padres ocupan un papel preeminente en este proceso.

Es decir, que, el niño, cuando llega a la escuela, ya tiene sentadas las bases de su autoconcepto. Saliendo de la familia, el grupo de iguales tendrá una importancia considerable en su remodelamiento en facetas que hasta ese momento no habían entrado en acción. Su paso por el grupo de semejantes marcará decisivamente ese sentimiento del propio yo, según sean las experiencias, positivas o negativas, que padezca en su interior.

<sup>1</sup> MEAD, G., *Espíritu, persona y sociedad*, Buenos Aires, Paidós, pág. 202.

<sup>2</sup> ROCHEBLAVE-SPENLÉ, *La notion de rôle en Psychologie Sociale*, Paris, P.U.F., 1969, pág. 13.

El maestro, en cierto modo, asume el papel de “padre prestigioso” si bien con una proyección diferente a la que las figuras paternas hubiesen tenido hasta el momento: la del rendimiento escolar. Esta nueva faceta del niño en el aula de clase es inédita para él. Cuando salga de la institución escolar llevará acuñada una nueva imagen de su ser referido a su valía personal en el trabajo escolar. Las facetas anteriores de su autoconcepto habrán influido en sus realizaciones escolares. Investigaciones experimentales han puesto de manifiesto cómo el autoconcepto se encuentra relacionado con el concepto que de el sujeto tienen padres, *maestros* y *alumnos*, y cómo aquél puede cambiar a medida que le vamos dando noticia al sujeto de su propio rendimiento<sup>3</sup>. Es patente, pues, nuestra responsabilidad en la formación de ese autoconcepto que tanto va a dirigir la vida del sujeto.

Parece existir un proceso de acomodación personal a las expectativas que sobre el yo mantienen los demás. Las esperanzas que se tienen puestas en las personas cumplen la función de exigencias que el sujeto tiende a cumplir. Esto es palpable en el niño pequeño al buscar la protección y el cariño que le brindan sus progenitores. En el campo escolar existen sugestivas experiencias que nos hablan de cómo el alumno tiende a cumplir las “profecías”, las expectativas, que sobre él mantienen sus profesores. Rosenthal y Jacobson<sup>4</sup> pusieron de manifiesto que las esperanzas de rendimiento que los maestros mantenían de sus alumnos, creadas experimentalmente en ellos, tendían a convertirse en realidad, en logros objetivos, incluso traducibles en ganancias de CI.

No queremos extendernos en este apasionante y sugestivo tema. De todo lo dicho baste con que tengamos presentes los puntos siguientes:

El autoconcepto se adquiere por medio de la experiencia vivida con los demás y la faceta del mismo referente al rendimiento escolar se adquiere en la escuela.

El *profesor* y los *compañeros* desempeñan un importante papel en la creación de ese autoconcepto.

---

<sup>3</sup> JOHNSON, D. W., *Psicología Social de la Educación*, Buenos Aires, Kapelusz, 1972, págs. 91-107.

<sup>4</sup> ROSENTHAL Y JACOBSON, *Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*, Belgique, Casterman, 1971.

Podría objetarse que, al fin y al cabo, esta faceta es una parcela reducida de la personalidad. Pero no olvidemos su decisiva proyección en la vida escolar y postescolar de los educandos. Y esto cada vez más en una sociedad que cada día va proporcionando y exigiendo una preparación cada vez más prolongada e incluso permanente.

Habrà que tener en cuenta, por otro lado, que el autoconcepto en general, actúa de potenciador o de inhibidor de las aptitudes humanas. Y lo que es más importante para nosotros: *Con los resultados de la evaluación ofrecemos ese glass-self del alumno que rinde, estamos potenciando una faceta decisiva de ese autoconcepto.* Podremos percatarnos, pues, de la importancia que tienen los resultados de la evaluación y el que las sucesivas evaluaciones sean congruentes entre sí, el que sean orientadoras de la posterior actuación del niño.

La evaluación cumple, pues, una misión educativa, quiérase o no, sea positivo o negativo su influjo. En nuestras manos queda el que adopte un signo u otro. Es una ayuda informativa que brindamos a la autoconcienciación personal, una ayuda con proyección en la vida futura del escolar.

No se nos escape esta grave responsabilidad a los educadores: Velar por la pureza de ese proceso, teniendo en cuenta que estamos formando la personalidad del niño. Colgamos "etiquetas" por doquier que pueden ser una exigencia de realización superadora para el que las recibe o una pesada carga que derivará la actitud por otros senderos en los que vaya encontrando más satisfacción personal. Más adelante podremos ver cómo el sujeto reaccionará ante esas "etiquetas" para mantener un nivel de autoaceptación tolerable ante sus propios ojos. Podremos topar con inadaptaciones personales consistentes en una autototización personal inadecuada a la que los demás le están ofreciendo continuamente. Es, sin duda, un mecanismo de defensa para mantener la seguridad del yo.

\* \* \*

La educación tradicional se ha venido caracterizando por un predominio masivo de las relaciones verticales profesor-alumno menospreciando, o al menos dejando marginadas, las consecuencias que pudiesen derivar del tomar en cuenta tanto la propia iniciativa del alumno como sus relaciones con sus semejantes. A estos dos últimos aspectos se les dejaba entrar en acción fuera del aula de clase o bien

en actividades consideradas de antemano como secundarias. Hoy, en cambio, las cosas han cambiado y se ha llegado a un equilibrio entre estos aspectos. (Al menos teóricamente ya que la práctica camina un poco a la zaga de lo que debieran ser sus directrices.)

En el marco de la educación personalizada vemos, como notas definitorias de la misma, el cultivo de la *singularidad* y *autonomía* personales, así como la *apertura* hacia los demás incluso en la expresión del trabajo escolar; la comunicación en suma<sup>5</sup>. Es la exaltación del individuo como algo único e irrepetible comunicándose con sus semejantes, y así fundamentando las consiguientes prácticas docentes. El saber y toda la destreza adquirida en la educación sólo tienen sentido si pasan a ser instrumentos de cultura para el individuo con una cierta proyección social. “La educación es usar las habilidades; el proceso de aprendizaje en ella involucrado nos indica que puede darse en la forma más realista dentro de una situación social o de *grupo*. Aunque cabe en lo posible aprender una habilidad —muchos datos a manera de materia prima o conocimientos— dentro de un vacío relativo, el uso útil de nuestras habilidades se da únicamente cuando se es miembro de la sociedad, pues siempre es alguien el que ha de interesarse en aquella utilidad”<sup>6</sup>.

Y ya no sólo se trata de esta proyección social que tienen o han de tener las destrezas y conocimientos adquiridos, es que, además, hoy es necesario resaltar las motivaciones sociales que pueden aprovecharse en el aprendizaje. La vida psicológica de los grupos nos habla de numerosos mecanismos grupales y motivaciones del individuo para con el grupo que deberán tenerse en cuenta en la vida social de la clase. De esta forma, integrando el aprendizaje en la dinámica del grupo educacional, podrán prestarse apoyo mutuo ambos aspectos; al menos si sabemos aprovecharlo; la oportunidad sí que existe.

La clase, como grupo que es, requiere atención debida por ser un elemento educador de por sí, modelador del individuo, como comunidad de iguales. Desde esta perspectiva vemos cómo parte del monopolio que el educador ha ejercido sobre la clase pasa a manos de sus alumnos para ser manejado por ellos mismos. Y no es que la figura del educador disminuya en modo alguno. Todo lo contrario. Lo que ocurre es que cambia de función; su misión ahora es servir a sus

---

<sup>5</sup> GARCÍA HOZ, V., *Educación personalizada*, Madrid, C.S.I.C., 1970.

<sup>6</sup> PARKER, D., *La enseñanza a multinivel*, México, Pax, 1969, pág. 230.

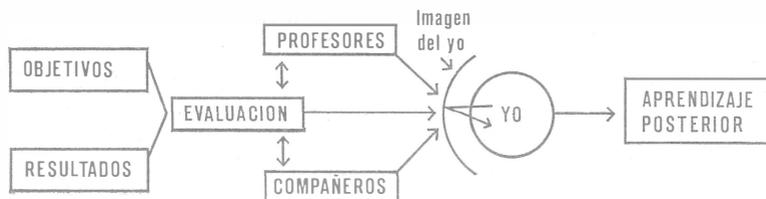
alumnos de árbitro de las comunicaciones interpersonales y dejarles sentir la difícil carga de sus responsabilidades personales.

Por otro lado, a la institución escolar se le vienen adjudicando tareas que nunca se le habían considerado como propias y que ahora, en cambio, se le exigen, paralelamente a ciertas transformaciones en el marco familiar y social en que se encuentra enmarcada. Se le pide tomar parte activa en la educación social y moral de sus alumnos, por ejemplo. Ante éstos y otros fines extraprogramáticos, ¿qué dificultad no habrá y qué misión habrá de cumplir la evaluación? ¿Qué haremos para distinguir resultados en educación social, moral, religiosa, etc., cuyos mismos contenidos se diluyen entre nuestras manos? Para cualquier apreciación de este tipo habrá de recurrirse en muchas ocasiones al propio sujeto y a sus compañeros, mejores conocedores de la conducta que desarrolla el alumno que el más despejado educador.

Si la evaluación, en la medida que cobra sentido en el sujeto que la recibe, se torna autoevaluación. Si la evaluación desempeña una importante función en la formación del autoconcepto. Si los compañeros del alumno influyen en ese autoconcepto. Si se ha de potenciar la autonomía y apertura de los educandos. Si la vida del grupo, como entidad educadora, ha de ser tenida en cuenta en el quehacer educativo. Si todo esto es aceptado no nos quepa la menor duda que la *autoevaluación* y la *evaluación en grupo* deberán ser incorporadas al desarrollo de las tareas educadoras como una fase de la vida misma y del individuo dentro del aula, una fase de autoconcienciación. Al educador le quedará el supervisar esas actividades para que ningún miembro sea objeto de los bloqueos del grupo y la justicia pueda quedar a salvo por encima de lazos personales.

\* \* \*

Veamos el siguiente gráfico, resumen en cierto modo de lo que venimos diciendo:



La evaluación ha sido una labor exclusivamente del profesor. Por medio de ella no sólo se da una imagen al sujeto de lo que es, sino que influye en el concepto mismo que el proyesor se hace del alumno proyectándose de esta forma en su relación posterior. A su vez esta imagen tiene una repercusión en el grupo en el que el sujeto está insertado, ya que la cotización alcanzada por el alumno será un factor influyente en las estructuras grupales que en el aula se formen. En suma: El alumno recibe su imagen con tres aportaciones. Su propia confrontación, la de su profesor y la de sus compañeros, son tres aspectos relacionados entre sí. Frente a dicha imagen contrastará su propio yo lo que dará lugar a los reajustes oportunos. Todo ello marcará la pauta en las conductas posteriores del sujeto y fundamentalmente en el aprendizaje.

Se trata, pues, de que el alumno tome parte en esta actividad evaluadora en forma activa y que esta misma actividad quede insertada en la vida del grupo.

Somos conscientes de que es éste un cuadro ideal, quizá bastante difícil de alcanzar en una situación concreta y condicionada por múltiples aspectos. Pero no por esto hemos de claudicar. Muchas resistencias habrá y de todo tipo: personales, técnicas, institucionales, etc. Es un reto que la pedagogía moderna plantea a la educación de hoy. Podremos ir acercándonos a ese ideal en forma prudente y por medio de un aprendizaje oportuno.

La evaluación, dejando de ser control, ha pasado a ser una función delegada en los alumnos, pues es ahí donde tiene su valor educativo. Podremos acentuar más aún este carácter dejándola a ellos como un instrumento de formación moral, de aprendizaje de la libertad personal y de las responsabilidades sociales. La educación se aparta de la vida en la medida que olvida que el individuo no se encuentra sólo en la comunidad y desaprovecha una magnífica ocasión de aprendizaje de la relación interpersonal dentro de la comunidad escolar bajo la mirada responsable del educador. Afortunadamente ya se van realizando intentos en este sentido bajo distintas denominaciones metodológicas y de organización escolar.

Ahora se trata de aprovechar, con ocasión de la evaluación de cada individuo dentro del grupo, una faceta más en el *aprendizaje de la percepción del "otro" y del "yo" dentro de la comunidad*. Algo clave en educación moral y social que queda soslayado cuando la evaluación únicamente desempeña la función de control y cuando a la

comunidad escolar no se le reconocen los valores educativos que tiene de por sí. En el caso contrario, la evaluación en grupo y la autoevaluación suponen un momento y una etapa necesaria para la toma de conciencia y de posiciones dentro del grupo.

Sin lugar a dudas las limitaciones se nos mostrarán patentes, pero también hemos recalcado que cierto aprendizaje era necesario. La evolución psíquica del alumno dará ya de por sí ciertos condicionantes. La capacidad de reflexión sobre sí es limitada en el niño y se irá acrecentando en la medida que su desarrollo psicoafectivo progrese. Su misma validez será limitada al estar impregnada de subjetivismo; sobre ella se vuelcan buena parte de las necesidades psicológicas. La educación puede ayudarle proporcionándole el punto de partida y de contrastación. El educador y sus compañeros serán una buena ayuda en ese aprendizaje.

La diferente estructuración y madurez de los grupos será otro factor a tener en cuenta antes de lanzarse a la acción. Los condicionamientos personales del sujeto y los producidos por las prácticas docentes que ha sufrido con anterioridad nos darán el estado de la situación a partir de la cual hemos de iniciar nuestra edificación. Tengamos en cuenta que en educación nos encontramos situaciones en las que nos limitamos a montar estructuras sobre bases formadas en la familia, en la sociedad o en el ambiente en general.

Poseemos algunos datos obtenidos por vía experimental que arrojan algo de luz sobre estos problemas y nos ponen de manifiesto algunas de estas situaciones condicionantes con las que hay que contar, así como ciertos mecanismos por los que se rigen estos procesos de autovaloración y valoración en grupo.

\* \* \*

Se trató de ver la autopercepción dentro del grupo y las percepciones interpersonales en el mismo con una muestra de aproximadamente mil estudiantes madrileños de ambos sexos, de E.G.B. y Bachillerato, comprendidos entre los diez y catorce años fundamentalmente.

Se les pedía la autovaloración personal y la valoración de todos sus compañeros de clase con respecto al rendimiento escolar que creían iban a obtener, dentro de una escala de seis grados. Puesto que la autovaloración se daba en un contexto social, ya que el sujeto se valoraba siendo consciente de que a su vez lo estaban valorando a él,

esas autovaloraciones debían estar condicionadas por la situación grupal en la que se hacía la experiencia. Las valoraciones grupales tendrán, sin lugar a dudas, más o menos relación con el rendimiento real, pero por ser algo espontáneas y personales estarán teñidas de imperfección y cargadas de aspectos emocionales.

Hay que pensar que la capacidad para juzgar a otras personas se halla mal organizada y depende de circunstancias del examinador, del examinado y de la característica a examinar. Hay que contar con una serie de vicios en la percepción interpersonal entre los que damos algunos: 1) La percepción es seleccionadora de ciertos detalles a la vez que omite otros. Hacer una cosa u otra depende en buena parte de las motivaciones del sujeto que percibe. 2) A partir de una serie de detalles aislados se estructura una impresión general, una *gestalt* completa. 3) Se juzgan determinadas cualidades personales en función de la impresión general que se tiene de la persona completa. 4) Se juzgan cualidades personales según se crea que se encuentren asociadas a otras determinadas. Es decir, que si tenemos la idea de que el buen rendimiento escolar se halla ligado con la estricta obediencia que el alumno observa en clase, cuando se nos pida el juicio sobre una de estas dos características lo daremos en función de la otra, a la que tenemos asociada la primera cualidad.

Bien que esas percepciones estén basadas en una realidad palpable como es la noticia que tienen los alumnos de su propio rendimiento escolar y del de sus compañeros, bien que sean una respuesta meramente emocional, o una mezcla de ambos aspectos, lo cierto es que esas opiniones del grupo respecto de sus componentes guardan una cierta constancia con el paso del tiempo; constancia que a veces se traduce en correlaciones de hasta 0,90. La permanencia de un sujeto en una categoría u otra dentro del grupo es diferente según sea esa posición. Los sujetos que más permanecen en el mismo status de grupo de una prueba a otra son los que ocupan las posiciones extremas<sup>7</sup>. Esta constancia de opiniones dará más peso a las conclusiones que obtengamos y a sus posibles consecuencias en los sujetos y en el grupo.

Con todas las imperfecciones que queramos objetar, lo cierto es que el sujeto recibe una cierta información, una "imagen en espejo"

---

<sup>7</sup> GIMENO SACRISTÁN, J., "Posibilidades y riesgos educativos en los Colegios Nacionales de Educación Básica", *Bordón*, núm. 189, mayo 1972.

de su yo, de cómo él es en ese grupo y de esta forma irá adquiriendo su autoconcepto respecto de su conducta.

### *Resultados experimentales*

A) Existe una tendencia significativa a que los sujetos se autosobrevaloren, es decir, a calificarse a sí mismos por encima de como se es calificado. Esa tendencia posee diversos tipos de condicionantes de orden grupal, debidos tanto a las corrientes afectivas fluyentes en el grupo como a características externas, formales, del mismo. Es comprensible que la actitud afectiva de los sujetos hacia cada uno de sus compañeros ha de influir en la valoración que den de ellos. Pero del mismo modo se comprueba que esa misma actitud influye en el individuo a la hora de autocalificarse a sí mismo. Es decir, que existen procesos de ósmosis comunicativa entre el individuo y el grupo.

Este desenfoque entre la autopercepción, entre la expresión del autoconcepto, y el cómo se es percibido, manifestado en la autosobrevaloración, parece estar condicionado por factores evolutivos de la personalidad o al menos de su faceta social. Hemos encontrado cómo dicha tendencia disminuye a medida que la edad de los sujetos de la muestra aumenta. Sin duda que el egocentrismo infantil evoluciona hacia etapas en las que se toma más en cuenta el juicio de los demás. Al menos el sujeto se percata de que al juzgarse a sí mismo los demás compañeros también le están juzgando en la situación experimental y entonces aminora la cuantía de su autoconcepto. Tengamos en cuenta que este fenómeno tiene lugar sin tomar en cuenta la cuantía de las valoraciones que los sujetos se asignan, o sea, que es una condicionante evolutiva.

B) Esa tendencia a la autosobrevaloración de sí afecta en desigual medida a uno y otro sexo. El hecho de autosobrevalorarse es más probable de encontrar en muchachos que en muchachas. Quizá en esta ocasión los grupos escolares estén reflejando, como elementos vivientes de una estructura social que les envuelve, los diferentes estereotipos que se atribuyen a los dos sexos en la sociedad. La agresividad social, la iniciativa, la competencia, la autovaloración, el sentimiento de la propia dignidad, etc., son papeles que nuestro contexto social atribuye al hombre más que a la mujer. Quizá el egocentrismo del

que hablábamos evolucione diferencialmente en los distintos sexos. Si esa compensación del yo es un mecanismo para mantener la autocotización personal ante uno mismo parece ser más necesario en los niños que en las niñas de la muestra empleada. Ello se completa con la siguiente conclusión.

C) Estudiada esa tendencia a la autosobrevaloración de los sujetos en el transcurso del tiempo nos encontramos con que es más permanente que la tendencia opuesta. Es decir: Los sujetos que se autosobrevaloran en un momento determinado tienen más probabilidad de repetir esa conducta algún tiempo después que los sujetos que se autoinfravaloraron la primera vez vuelvan a hacerlo en otra ocasión diferente. La actitud hacia sí mismo es más constante en los sujetos que se autosobrevaloran que en los que se autoinfravaloran; marca más decisivamente la personalidad del sujeto en este tipo de conductas.

D) Pero es importante consignar, además, que esta persistencia de actitud hacia sí mismo, dada en la expresión del autoconcepto, es diferente en chicos que en chicas. Mientras que los varones mantienen la actitud de autosobrevaloración más decididamente a través del tiempo de lo que lo hacen las hembras, éstas, por el contrario, mantienen más firmemente la actitud de infravaloración. Las actitudes de autoexaltación son más numerosas y más permanentes en los muchachos mientras que las actitudes de autohundimiento son más numerosas y más persistentes en las niñas.

La misma presión de los estereotipos sociales sobre los distintos sexos, la psicología diferencial de ambos, o ambos factores entremezclados, podrían explicarnos estas diferencias en la actitud que los dos sexos muestran en la expresión del autoconcepto y en el mantenimiento de esta actitud en el transcurso del tiempo. (La experiencia se había vuelto a realizar con los mismos sujetos dos meses y medio más tarde. Es a este período de tiempo transcurrido entre dos momentos puntuales al que nos referimos cuando decimos que una determinada tendencia ofrece un cierto comportamiento en función del tiempo.)

\* \* \*

Recogiendo los resultados de estas experiencias podemos apreciar cómo existen determinados fenómenos e influencias provenientes del ambiente, propias de los mismos sujetos y a su vez determinadas por

la dinámica misma del grupo escolar. Todo ello ha dejado notar sus efectos en las autoevaluaciones que pedimos a los sujetos así como en las valoraciones que hicieron de otros.

Es por ello que, ante estos desajustes, sea necesario poseer patrones objetivos donde los sujetos puedan contrastar sus resultados de forma que el reflejo que obtienen y el que de ellos tienen sus compañeros sea lo más objetivo posible, el más adaptado a la realidad. En nuestra experiencia esos patrones no existían, había que echar mano, pues, del recuerdo, de las opiniones; esto se mostró cargado de actitudes de todo signo. Pero es posible que, deslumbrados por la evaluación controladora —algo necesario por otra parte— no veamos, siquiera medianamente, esa otra vertiente educativa que posee, las posibilidades que nos guarda.

Creemos, como ya dijimos más atrás, que la evaluación de cara al sujeto es en última instancia autoevaluación. Razones inherentes al concepto mismo y otras más, aconsejadas por la psicopedagogía y la pedagogía moderna, nos hacen pensar que se debería hallar incorporada al proceso mismo del aprendizaje como una etapa más del mismo, una etapa natural desprovista de significado especial alguno que pueda perturbar su natural discurrir y su sentido educativo. ¡Nada fácil en nuestro contexto!

Creemos, por otro lado, que la misma vida escolar como comunidad viviente tiene posibilidades y riesgos educativos para el sujeto que vive en ella durante sus años escolares. No es aconsejable que esta vida quede olvidada o relegada a un segundo plano en aras de un academicismo acaparador de toda atención. Por el contrario, ese dinamismo interno de la comunidad educativa, hay que aprovecharlo y si es posible fomentarlo, integrando en su seno la faceta intelectual formativa. Ello supone la integración del educador y del aprendizaje en la vida, en la misma persona, en torno a un objetivo común.

Desde este punto de vista sería necesario una contrastación de pareceres, un reajuste de percepciones, en torno al aprendizaje que se realiza. El educador, lejos de ver disminuida su presencia, se verá comprometido y con mayores exigencias todavía.

El instrumento-evaluación, cedido al grupo, adquiere una serie de virtualidades educativas, aunque no sin riesgos como hemos podido observar. Pero será ocasión por medio de la que el sujeto se contraste con sus semejantes. Podrá confrontar la autovisión de sí con la que de él tienen los demás caminando de esta forma hacia una mejor adap-

tación social y unas más justas percepciones interpersonales. Ayudados por el educador puede así trabajarse por una desconflictuación de la vida emocional del grupo en pro de una mayor justicia intelectual.

No se nos escape, repetimos, la trascendencia que estos datos proyectan sobre la educación social y moral de los alumnos en clase. Es una ocasión propicia para que, de forma activa y viva, el sujeto se inicie en la cooperación con sus compañeros y en la justa apreciación de sus valores y los de los demás dentro de la comunidad.