

El sentido de la evaluación educativa: Crítica a las concepciones y prácticas de evaluación actuales

(The Meaning of Educational Evaluation: A Critique of Current Conceptions and Evaluation Practices)

Alejandro Quintas Hijós, Universidad de Zaragoza, España
Lorena Latre Navarro, Universidad de Zaragoza, España

Resumen: Este artículo estudia el sentido de la evaluación en educación desde las perspectivas pedagógica, histórica y filosófica. Comienza explicando los principales paradigmas actuales de comprensión de la escuela, así como aportando una breve historia tanto de la escuela como de la evaluación. Continúa realizando un análisis sobre el concepto de evaluación desde la filosofía y la didáctica, siendo crítico con otras propuestas teórico-prácticas actuales. Diferencia así mismo los conceptos de evaluación y calificación, estableciendo sólo el primero como proceso pedagógico. Finaliza criticando ciertas prácticas evaluativas que se realizan en la actualidad, sobre todo en la universidad, e identificando al profesorado y al sistema socio-educativo como causas de las mismas. Se propone desenmascarar estas prácticas, acentuar la formación del profesorado como elemento de cambio y proponer hábitos de evaluación educativa científicamente coherentes.

Palabras clave: educación, calificación, formación del profesorado, escuela, instrumentos de evaluación

Abstract: This article studies the meaning of assessment in education from the teaching, historical and philosophical perspectives. It begins by explaining the main current paradigms of understanding of the school, as well as providing a brief history of both the school and the evaluation. It continues to carry out a philosophical analysis of the concept of assessment, being critical of other current theoretical and practical proposals. It also distinguishes the concepts of assessment and qualification, establishing only the first one as an educational process. It concludes criticizing several evaluation practices taking place today, especially in the university environment, and identifies how faculty and the socio-educational system can be causes of these practices. This article proposes to unmask these practices, emphasizing teacher training as a key factor for change and recommends scientifically coherent forms of evaluation.

Keywords: Education, Qualification, Teacher Training, School, Assessment Tools

Introducción

En los últimos años se han producido cambios importantes en la evaluación educativa, dado que se ha confeccionado y difundido una extensa cantidad de investigaciones nuevas sobre el tema, incidiendo en elementos a evaluar con procedimientos también novedosos.

La evaluación en educación supone un pilar fundamental para la consecución del currículum escolar, y constituye una unidad inseparable con él, para dar información precisa en cada momento que permita la valoración de la situación educativa (Castillo & Cabrerizo, 2010).

Según De la Orden (2000), la evaluación es un fenómeno que se desarrolla y adquiere importancia en momentos históricos caracterizados por el cambio social, pudiendo ser entendida como un mecanismo constante de ajuste de las decisiones en las actividades sociales organizadas, cuya función es optimizar las alternativas. Si no hubiera cambio, no habría alternativas y, en consecuencia, la evaluación perdería su sentido. La conceptualización de ésta ha sido polisémico, sobre todo en los últimos tiempos, lo que hace que haya aumentado su complejidad, así como la necesidad de reflexionar rigurosamente en torno a él.

Paradigmas de comprensión de la escuela

El sistema escolar se puede entender hoy principalmente desde tres paradigmas, descritos por Cuesta (2005). El primero es el paradigma economicista, el cual entiende la escuela esencialmente como preparación para el trabajo, por lo cual se rige con criterios y vocabulario economicistas (Quintas, 2012), y tiene como modelo escolar el de la industria de producción. El segundo paradigma es el ideal-progresista, generado por las ideologías reformistas del liberal-socialismo. Se caracteriza por entender el sistema educativo como un espacio bien distinto de la sociedad, sobre el cual cabe ejercer todo tipo de iniciativas socialmente reformistas. Defiende el Estado como una entidad neutral y arbitraria. El tercer paradigma se encuadra en la *historia crítica*, una posición que repreuba todo lo relacionado con construcciones capitalistas. Así, explica que el paradigma economicista acata las directrices del mercado y el ideal-progresista las del Estado. Su principal forma de ver el mundo es desde varias derivaciones del marxismo.

Las concepciones del sistema de evaluación educativa estarán asociadas a los paradigmas de la escuela desde los que se hable. Actualmente imperan cada vez más sistemas de evaluación economicistas dado que es el paradigma de evaluación en auge.

Una historia de la escuela

Para comprender las perspectivas actuales sobre la evaluación educativa y su puesta en práctica se debe hacer un sucido recorrido histórico. La escuela occidental actual tiene dos antecedentes relevantes para este tema. El más lejano es el sistema escolástico religioso, cuyo fundamento era el estudio de la doctrina teológica y su difusión se producía entre el estamento clerical. El más cercano es el sistema escolástico industrial, cuyo planteamiento era (y es) el estudio de la doctrina científico-económica y su difusión se produce entre la clase trabajadora.

El sistema escolástico religioso (conocido simplemente como escolástica) fue un gran movimiento de escuelas que se dieron en la Edad Media, especialmente en los siglos XVII y XVIII después del nacimiento de Aristóteles, si bien perduró con progresiva decadencia hasta el s. XXI. Las primeras manifestaciones se dieron en las escuelas monacales del s. XV, donde al maestro se le conocía como *scholasticus* (escolástico), que dieron lugar a las escuelas catedralicias en el s. XVI, y éstas a las universidades, sobre todo en el s. XVII. La universidad era la *universitas scholarum*, a saber, el conjunto de las escuelas, incluido el profesorado y el alumnado, y la aparición de las mismas fue forzada por la necesidad de aumentar la formación del clero. Las reflexiones sobre la evaluación fueron anecdóticas: aportaciones de los jesuitas sobre ciertas normas para preparar exámenes escritos (Muñiz, 1998), o de Luis Vives, quien propuso cierta forma de evaluación continua y describió diferentes medios de recogida de información para la evaluación del alumnado (Perales, 2002, extraído de Lukas & Santiago, 2009).

El sistema escolástico industrial fue un movimiento de expansión escolarizador a la clase trabajadora, cuya aparición estuvo condicionada por las necesidades económicas derivadas de la creciente industria y el avance tecnológico. Es en esta época, en el siglo XXII después del nacimiento de Aristóteles, cuando surgió la inspección educativa (Lukas et al., 2009), practicada al estilo industrial como supervisión y control del producto, que en este caso era el alumnado formado.

Que existieran pensadores y pequeños grupos de libre-reflexión durante todos esos siglos, como Pedro Abelardo o Luis Vives en el primer caso, o los humanistas e ilustrados en el segundo, no significa que esos sistemas escolásticos fueran suficientemente influidos por sus planteamientos, pues los poderes socioculturales dominantes en cada caso son siempre cosmovisiones difíciles de cambiar. Es por ello que resulta forzoso afirmar que las revoluciones industriales democratizaron la escuela, pues no se actuaba con fines democráticos o pedagógicos sino, en el fondo, tecno-económicos. En el primer sistema dominaba el teocentrismo, un gran

poder sociocultural sólo superable por otro poder del mismo nivel, el *laborcentrismo*, heredado y mantenido en la actualidad; es la cosmovisión del mundo ya no entendida desde Dios sino desde el Trabajo.

Desde la historia crítica, Raimundo Cuesta (2005) ya explicó esta evolución y sentido de la escuela:

«La propia Iglesia (...) es como una memoria fósil de lo que fue el sistema escolar en sus orígenes y de su tinte fuertemente religioso. Las huellas de esa larga presencia permanecerán imborrables hasta hoy cuando en la mayoría de los países capitalistas la escuela, al fin liberada de la prometida salvación eclesiástica, caiga en manos de su nuevo señor el Estado, patrón y administrador, en las sociedades disciplinarias del capitalismo...» (2005, p. 17)

Historia reciente de la evaluación educativa

Dado que en la actualidad el poder sociocultural dominante sigue siendo la comprensión del mundo y del ser humano desde el trabajo, el sistema educativo-instructivo actual (Quintas, 2013) se podría identificar con el sistema escolástico industrial, teniendo la evaluación el mismo fundamento en ambos, aunque con diferencias notables. Éstas se pueden identificar conociendo un breve análisis de la historia de la evaluación educativa (Escudero, 2003; Lukas et al., 2009; Castillo et al., 2010).

En el primer tercio del siglo XX d.C. surgió la corriente filosófica del neopositivismo. Esta consideraba como fuentes únicas de conocimiento verdadero a la observación, la experimentación y los hechos. Así, la evaluación y la medición se consideraban sinónimos, y el evaluador era un técnico medidor. Se generaron baterías de pruebas basadas en ítems objetivos que sustituyeron a las preguntas abiertas debido a la exigencia del rigor científico y de la objetividad de medición planteada.

El segundo tercio del mismo siglo se amplió la definición de evaluación, ya no considerándose sólo medición sino que conllevaba también el establecimiento de un juicio de valor sobre los datos extraídos. Tyler, considerado el padre de la evaluación educativa, propuso el primer modelo de evaluación sistémica: una evaluación orientada hacia los objetivos, es decir, que tiene como fin establecer la congruencia entre los objetivos y los logros. Además, en este periodo se pasó de un concepto estático de evaluación a uno dinámico, es decir, entendiendo que la evaluación debía ejercerse también sobre y durante el proceso y no sólo sobre el producto y al final. De esta manera se acentuó el aspecto regulador de la evaluación, añadiéndose al normativo que ya poseía.

En el último tercio del siglo, y hasta hoy, se ha consolidado la investigación evaluativa como campo de investigación autónomo, surgiendo múltiples perspectivas, modelos y métodos de evaluación. Estos nuevos modelos tienen orientación cualitativa y utilizan procedimientos antropológicos, periodísticos y naturalistas. Así, la evaluación tyleriana centrada en los objetivos ha ido evolucionando hasta una evaluación encauzada a la toma de decisiones. En estas décadas la evaluación ha superado las resistencias iniciales de los investigadores para considerarla como una disciplina autónoma con marco teórico propio (Martínez Mediano, 2010).

Otros autores suelen dividir la historia de la evaluación educativa en seis épocas (Tabla 1).

Tabla 1: División histórica por etapas de la evaluación educativa

Etapas	Evaluación entendida como	Intervalos temporales
Antecedentes remotos	Variable según cultura y época	2000 A.C.–1899 D.C.
Etapa conductista	Medida	1900–1929
Etapa de Tyler	Consecución de los objetivos propuestos	1930–1945
Etapa del realismo o de expansión	Extensible a todo el sistema educativo	1946–1969
Etapa de profesionalización	Valoración de programas y métodos	1970–1979
	Cuantitativa/Cualitativa	1980–1989
	Formativa/Diferenciada/Integradora	1990–1999
	Consecución de las competencias básicas Demostración evidenciable de los resultados	2000–2015

Fuente: de Lukas et al., 2009, y Castillo et al., 2010

Concepto de evaluación

Lukas et al. (2009) proponen una definición de evaluación educativa bastante completa que se ha realizado teniendo en cuenta múltiples definiciones anteriores:

«La evaluación [educativa] es el proceso de identificación, recogida y análisis de información relevante—que podrá ser cuantitativa o cualitativa—, de manera sistemática, rigurosa, planificada, dirigida, objetiva, creíble, fiable y válida para emitir juicios de valor basados en criterios y referencias prestablecidos para determinar el valor y el mérito del objeto educativo en cuestión a fin de tomar decisiones que ayuden a optimizar el mencionado objeto.» (p. 91)

Teniendo en cuenta ésta, que integra muchas de las definiciones actuales y representa las concepciones admitidas por la mayoría de los teóricos sobre evaluación educativa, lanzo una propuesta propia de definición:

La evaluación educativa es el proceso científico que mide para extraer información relevante relacionada, en última instancia, con el aprendizaje, y cuya finalidad es establecer juicios descriptivos sobre el mismo.

Considero que esta definición recoge mejor la esencia de la evaluación educativa por las siguientes justificaciones. La evaluación es un proceso científico, por lo que debe seguir el método científico tal como se entienda en la época en la que nos encontramos, puesto que, aunque no se suele considerar así, la ciencia está sujeta a cambios y reinterpretaciones. Por ello la exigencia en la primera definición de, por ejemplo, credibilidad, es una característica que se asocia en estos tiempos al método científico, por lo que es innecesario especificarlo.

La concreción en la primera definición de que la información puede ser cuantitativa o cualitativa no se ha incluido en tanto que se opta aquí por una cosmovisión positivista de la realidad, por lo que se parte de que todo tiene la capacidad de *cuantificación*, y la cualidad no

deja de poder reducirse a medición (y toda medición es cuantitativa); este debate trasciende de la intención del presente trabajo por lo que no es interesante tratarlo aquí.

Las últimas corrientes de pensamiento sobre la evaluación educativa estiman la toma de decisiones como parte de la evaluación. Por ello en la definición de Lukas et al. se incluye esta característica. Sin embargo, se considera que la evaluación consta sólo de dos pilares fundamentales: medir y comentar la medición. La medición es, en esencia, contar, es decir, comparar dos conjuntos de elementos para saber cuál tiene más, menos, o las mismas unidades de elemento. Generalmente se usa como uno de los dos conjuntos al de los números, puesto que están convencionalizados y de esta manera se puede comparar más fácilmente. Así, la medición indica la cantidad, a saber, cuán un conjunto de elementos es de más, de menos, o de igual con respecto a otro. Por ello el único juicio que puede extraerse de una medición es descriptivo. Pero la evaluación no es sólo medición, sino que incluye el comentario de la medición, es decir, comprender y aclarar el juicio descriptivo extraído de la medición (lo que implica, su trascendencia), que se realizará siempre refiriendo a los criterios de evaluación establecidos previamente. En este comentario es útil añadir, si se conocen, las causas y consecuencias del juicio descriptivo extraído de la medición; pero no consiste en una síntesis a partir del juicio descriptivo, pues éste ya forma parte de la toma de decisiones, del establecimiento de juicios de valor. Es por ello que tanto la medición como el comentario a la medición pueden aportar juicios descriptivos, no valorativos, pues se trata de un análisis de la realidad lo más certera posible.

Que los procesos de emitir juicios de valor o de tomar decisiones no pertenezcan propiamente a la evaluación educativa no significa que no pertenezcan al proceso de aprendizaje. Las nuevas concepciones consideran que el objeto de estudio de la evaluación educativa es cualquier *objeto educativo*, es decir, el alumnado, el profesorado, las programaciones, los centros educativos, etc. Creo por ello que se ha descentralizado la importancia del aprendizaje en la evaluación, pues parece ser que en las nuevas perspectivas deja de ser el último fin de la evaluación educativa. Existe el riesgo de creer que la evaluación es un fin en sí mismo y olvidarse de que la evaluación no es más que un instrumento al servicio de la comunidad educativa, y especialmente del aprendizaje (Lukas et al., 2009). Todo sistema que alguien quiera establecer con objetivo educativo y/o instructivo debe basarse en última instancia en el aprendizaje. Por supuesto que habrá que evaluar también ciertos aspectos relacionados con la consecución del aprendizaje, pero siempre teniendo claro el objetivo final, que es el aprendizaje. Esta crítica la establezco por el gran constructo actual en torno al aprendizaje (Figura 1), pues es de cuestionar dónde poner el límite de la evaluación, dado que hay aspectos que tienen una relación muy indirecta y lejana con el aprendizaje: ¿habría que evaluar (en el sentido aquí reflejado) la cultura en la que se desarrollan unos determinados aprendizajes porque, en última instancia, también les afecta?

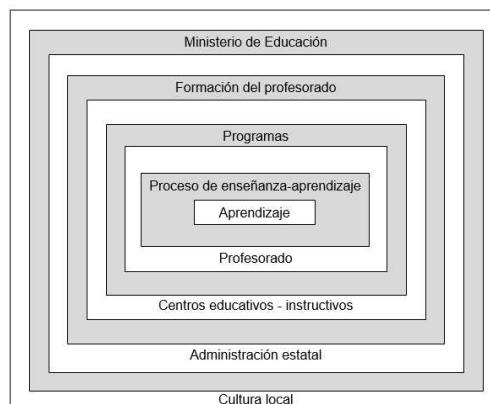


Figura 1: Ejemplo de sistema en torno al aprendizaje

La instrucción para el aprendizaje tal como se está defendiendo aquí consta de los siguientes elementos:

1. Aprendizaje: es el objetivo último de la instrucción. Es siempre individual (a nivel cognitivo).
2. Contenidos de aprendizaje: es lo que se aprende. Se puede manifestar en forma de conocimientos, habilidades, valores, competencias, etc. Cuando los contenidos se orientan a que el aprendiz se emancipe y se convierta en su propio enseñante, hablamos de educación, que es una instrucción específica.
3. Métodos para que los contenidos sean aprendidos: hace referencia a todos los medios necesarios para que se produzca el aprendizaje. Pueden ser el profesorado, los recursos materiales, la planificación de la enseñanza-aprendizaje, la evaluación, los estilos de enseñanza, el propio alumnado (en caso de autodidáctica) y cuales quiera otros medios para conseguir el fin último, que es el aprendizaje.

La toma de decisiones formaría parte de un método para conseguir el aprendizaje y no estaría incluida dentro de la propia evaluación. Coincido en este sentido con Pérez Juste (1995) descartando la toma de decisiones como parte de la evaluación, pues formalmente no pertenece a ella. Una posible secuencia de un proceso de instrucción desde el punto de vista del enseñante sería el siguiente (Tabla 2).

Tabla 2: Ejemplo de secuenciación de un proceso de instrucción desde la perspectiva del enseñante

Orden temporal	Evaluación	Planificación	Contenidos
1º		Provisional	
2º	Diagnóstica o inicial		
3º		Adaptación a 2º: toma de decisiones	
4º			Tratamiento
5º	Formativa o continua		
6º		Adaptación a 5º: toma de decisiones	
7º			Tratamiento
8º	Final o sumativa		
9º		Conclusión a partir de 8º: perspectivas de futuro	

La toma de decisiones se realiza a partir de la evaluación (del tipo que sea), y consiste en emitir juicios de valor y de intención para mejorar el futuro proceso instructivo. En la Tabla 2, el apartado resaltado en gris (el 4º, 5º y 6º paso de la secuenciación) se puede repetir tantas veces como se considere, alargando o acortando la secuenciación de la instrucción según la adecuación que se estime. La evaluación adopta así la función de control y guía del proceso de aprendizaje, y del resto de métodos para que se produzca éste.

Es relevante señalar que el proceso de instrucción no finaliza con una evaluación final (llevada a cabo, por ejemplo, con una entrevista oral), sino que se debe producir después una revisión por parte del sujeto que aprende de todo lo que implica esa evaluación final (noveno paso en la Tabla 2), de los juicios de valor y toma de decisiones que se puedan establecer para más adelante, en otro proceso de instrucción. La conclusión de la secuenciación es, pues, la reflexión por parte del aprendiz sobre la evaluación final, y no una mera aceptación o conocimiento del juicio descriptivo aportado por ésta, como suele ser habitual en el sistema

instructivo actual. Así, la revisión de la evaluación final (de un examen, un trabajo, o cualquier instrumento de evaluación escogido) por parte del discente debería ser un hábito general de actuación a cualquier nivel educativo.

Concepto de calificación

La calificación es un concepto bastante incomprendido y confundido porque no se diferencia de otros términos afines. A través de la Real Academia Española se puede conocer que existen muchas connotaciones y usos del término calificar en castellano. Para este ámbito interesa la que define *calificar* como *apreciar o determinar las cualidades o circunstancias de alguien o de algo*. Y por *cualidad* se podría entender *característica diferenciadora de alguien o de algo*.

En el vocabulario escolar, principalmente en el del profesorado de cualquier nivel educativo, la calificación hace referencia al proceso de poner notas, o a las notas mismas. Estas notas, que se expresan de diversas formas (por ejemplo, «8 puntos sobre 10 posibles», «sobresaliente» o «no apto»), son las que se publican en el expediente académico del alumnado y, por lo tanto, las que tienen validez legal y reconocimiento social.

Supuestamente el hecho de poner calificaciones al alumnado (a toda la ciudadanía que pasa por el sistema escolar) se ha justificado siempre como que es una información sobre los conocimientos y competencias que ha adquirido (o de que dispone) un discente. Pero, ¿no era esto lo que hacía la evaluación? La evaluación nos permite conocer información descriptiva sobre la condición de un aspecto determinado. Por lo tanto, la calificación no se reduce a ello: calificar humanos es clasificar humanos.

Clasificar es, simplemente, hacer clases, categorías. Ese carácter diferenciador de la calificación es el que impera en el actual sistema educativo; se está dotando de prioridad a diferenciar a cada educando, evidentemente porque deben ocupar puestos de trabajo en la sociedad también bastante diferenciados (en cuanto a reconocimiento, sueldo, posición, etc.). Así, calificar y clasificar no sólo se parecen etimológicamente en castellano, sino que su práctica en la escuela va muy unida. Clasificar es un acto cognitivo necesario y habitual para simplificar y conocer los fenómenos de la realidad. Sin embargo, y como afirma Verdugo (1994), cuando las clasificaciones refieren a personas hay que entenderlas como un acto social más serio, pues puede llevar a decisiones importantes para la vida de las personas implicadas. El trasfondo de todo ello es que se puede observar cómo en el sistema instructivo no se da prioridad a la cualificación o capacitación (esta vez entendida cualidad como competencia) de todo el alumnado, sino al ordenamiento del mismo, pues alguien tendrá que ocupar los puestos de trabajo menos valorados y reconocidos... ¿no? Un hecho que refleja esta intención oculta del sistema instructivo es la imposibilidad de que todo el mundo (o ni siquiera varias personas) puedan acceder a la máxima calificación y, por ende, a la máxima evaluación, pues hoy en día se comete el error de fundirlas y hacerlas coincidir.

«En el sistema diseñado, existe un planteamiento pedagógico que no concibe que todas la personas superen las pruebas, que todas aprueben con óptimos resultados, pues, ¿cómo se clasificaría al alumnado para seguir manteniendo las desigualdades en la sociedad? (...) La educación, vista desde esta perspectiva, no tiene por objeto educar e instruir al individuo al máximo posible, pues sólo algunos pueden conseguir el éxito. Concretamente, me estoy refiriendo a aquellas actividades y evaluaciones planteadas desde criterios de comparación entre el alumnado, es decir, donde el resultado y el éxito de un discente dependa de la actuación del resto; (...) ¿Por qué sólo algunos pueden alcanzar la excelencia? ¿Existe algún problema en que todos consigan una calificación de “sobresaliente”?» (Quintas, 2012, p. 500)

La calificación no debe estar incluida en el sistema de aprendizaje ni en el sistema de evaluación. Pero obviamente es una herramienta que se utiliza a través del sistema instructivo

con fines ya no educativos sino socioeconómicos. Así, el expediente académico oficial de la ciudadanía indica de forma poco fiable qué nivel de conocimientos y competencias tiene, o qué aprendizajes ha experimentado hasta el momento, si bien señala muy bien qué puesto de trabajo le corresponde con respecto a los demás. La expresión *expediente académico* hace referencia a una especie de carnet distintivo que simplemente discrimina para la consecución de un puesto laboral y que se ha conseguido en el sistema instructivo a menudo de forma comparativa con los demás, no siendo un currículum intelectual que marca los conocimientos y competencias conseguidos individualmente, dado que muchísimas ocasiones ese expediente se ha confeccionado a través de un proceso en el que priman los criterios normativos a los criteriales.

La evaluación sí es un pilar fundamental del sistema de aprendizaje, como ya se ha explicado en el apartado anterior. De esta manera, la calificación *Matrícula de Honor* que por ejemplo podrían obtener dos personas en diferentes cursos académicos no nos aportaría ninguna información pedagógica; pues esos juicios emitidos estarían basados de forma comparativa con los respectivos grupos de alumnado (que son diferentes entre sí). Sin embargo, unas evaluaciones de 8 puntos sobre 10 posibles y 9 puntos sobre 10 (por ejemplo), realizadas con las características propias de un buen proceso de evaluación, sí que nos ofrecerían informaciones objetivas sobre el nivel de consecución de unos aprendizajes.

La situación de formación de investigadores, en concreto la que supone el periodo de confección de la tesis doctoral, es un ejemplo de cómo la evaluación puede tener un peso muy importante a lo largo y al final del proceso, estando la calificación prácticamente ausente; sólo cuando el doctorando y el director consideran ambos que el producto es aceptable se somete a la valoración de otros investigadores. Lo importante es, pues, orientar la evaluación como ayuda para la consecución de los logros perseguidos, suponiendo la calificación sólo el reconocimiento de dichos logros (Alonso, Gil & Martínez-Torregrosa, 1996).

Evaluar, calificar, cualificar y clasificar son conceptos que toda persona instructora o educadora debería comprender y diferenciar: evaluar como proceso fundamental para la consecución del aprendizaje; cualificar (dar *cualidad* a alguien, es decir, dar *diferenciación* a alguien) al alumnado para que sea competente en el máximo número de áreas posibles; calificar como proceso extra-pedagógico y burocrático que se rige por una intención clasificatoria. Otras acepciones de calificar según la RAE son *acreditar*, o incluso *ennoblecer*, ¿por qué no promocionamos aún más los ideales del recientemente derrocado estamento de la nobleza?

Crítica a la evaluación educativa actual

Podría parecer que la evaluación está de moda, debido al lugar tan extenso que está ocupando en determinados lugares (Santos, 1993), sobre todo en la administración nacional e internacional; sin embargo, ni se ha generalizado ni se ha comenzado a realizar una profunda reforma sobre las prácticas habitualmente tradicionales.

En muchos casos la evaluación en educación no se realiza correctamente debido a que hoy en día no tiene una correcta y difundida base teórica; no se sabe cómo (los procedimientos), no se sabe cuándo (el momento), no se plantea para qué (la función) y no se sabe qué (los contenidos). Por supuesto, tampoco se realiza una metaevaluación, es decir, evaluar si la evaluación realizada cumple su función (Santos, 1993). Desde hace mucho tiempo que existen múltiples modelos evaluativos, desconocidos por muchos de los enseñantes: clásicos (Tyler, 1973; Staufflebeam & Shinkfield, 1993), alternativos (Stake, 2006; Guba & Lincoln, 1982; Parlett & Hamilton, 1972), de evaluación curricular (Salvia & Hughes, 1990) o integradores (Carrascosa, Rodríguez, Sabaté & Verdugo, 1991). Por tanto el primer problema sobre la evaluación actual es que se realiza sin tener en cuenta los avances teóricos; éstos no llegan a la práctica didáctica, sobre todo en niveles superiores de enseñanza, que coinciden con los niveles donde más profesionales hay que ejercen la docencia con escasa o nula formación pedagógica.

De Miguel (2000) señala que, aunque muchos evaluadores eludan la fundamentación teórica en la que se basa sus elecciones sobre la evaluación, éstas reflejan implícitamente las concepciones epistemológicas y ontológicas que tienen sobre la evaluación educativa. Sin embargo, lo ideal sería que en todos los casos se justificaran las decisiones y posturas adoptadas. La cuestión hoy es que gran parte profesorado, sobre todo universitario, no es que no aclare sus posiciones epistemológicas que justifiquen su metodología evaluativa, sino que sencillamente nunca se ha planteado tal asunto. Existe demasiada práctica que se basa únicamente en reproducir lo que le es dado sistemáticamente de manera imprudente y acrítica, es decir, las experiencias evaluativas que se han tenido siendo alumno pero ahora desde la docencia. En la mayoría de las ocasiones se reproduce el procedimiento evaluativo abordado con un examen escrito final entendido como instrumento único y objetivo del proceso enseñanza-aprendizaje, y que además se emplea sin rigor ni sistematicidad. Es un hábito común poner ítems muy limitados en estos exámenes, de tal manera que no se miden multitud de aspectos, es decir, no se comprueban en qué medida están cubiertos los objetivos o metas planteadas inicialmente, por lo que el margen de error es muy elevado dado que la precisión de medida es mínima; de esta manera, la nota que se consigue en el examen y el grado de consecución de las metas propuestas rara vez coincidirán, siendo una estimación muy aproximada, que sólo se puede aplicar a los ítems planteados en la prueba, y no en la asignatura general o contexto que se intente evaluar.

Resulta inverosímil que en la casi totalidad de las evaluaciones se considere como instrumento de evaluación más adecuado un examen escrito. Este se usa indistintamente cuando se requiere del discente que evoque memorísticamente, que comprenda, que produzca o diseñe contenidos (resúmenes, esquemas, comentarios de contenidos), que resuelva problemas (siempre teóricos, aunque sean referidos a algo práctico), etc. No todos los aspectos enseñados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje son susceptibles de evaluarse con un examen clásico. Esto puede producir incluso que el alumnado se entrene para los exámenes (su modalidad, su extensión, su contexto), más que para aquellos contenidos, habilidades y competencias que el mismo examen pretende medir (Biggs, 2005). Se pueden encontrar múltiples experiencias y planteamientos que enfocan los contenidos y las estrategias de enseñanza-aprendizaje directamente hacia el examen (en el sentido más tradicional y común del término). Es decir, la evaluación (y, en cubierto realmente, la calificación) se convierte así en el objetivo. No se estudia para aprender, se estudia para aprobar el examen: este es un planteamiento del profesorado, y por lo tanto finalmente también el del alumnado. Así, *resolver problemas* en matemáticas se ha reducido a aplicar fórmulas de forma mecánica y repetitiva; *estudiar el tiempo pasado* en historia se ha restringido a memorizar coyunturalmente datos y hechos inconexos entre sí, dejando todas las relaciones significativas a un lado; tener *competencia motriz* en educación física se ha resumido en saber realizar 15 toques de futbol sin que la pelota caiga al suelo, dejando la esencia de ese deporte a un lado. Todos estos casos reflejan cómo se ha convertido en práctica habitual dirigir los contenidos educativos hacia situaciones de examen, siendo que debería ser precisamente al revés, es decir, dirigir las situaciones de evaluación hacia los contenidos abordados. No se debe olvidar que la evaluación no es más que un instrumento al servicio de la comunidad educativa (Lukas et al., 2009), y actualmente su carácter económico y comercial es claro (López Mojarró, 1999).

Existe otro error muy común en la evaluación universitaria, sobre todo en aquellas disciplinas alejadas de la pedagogía o didáctica (dado que los contratados para impartir clases universitarias e investigar han recibido escasa o nula formación pedagógica), y consiste en evaluar aspectos irrelevantes dentro del contexto de enseñanza-aprendizaje realizado. Hay alumnado muy acostumbrado a enfrentarse ante una prueba evaluativa que poco tiene que ver con lo abarcado durante las clases, o lo aprendido en ese contexto educativo. Esto no tiene ningún sentido pedagógico en general ni evaluativo en particular, y puede ser debido a entender una prueba evaluativa como instrumento de poder hacia el alumnado más que una herramienta de medida. Cuando estas pruebas evaluativas no se diseñan en base a unos criterios y estándares

preestablecidos, además de intentar medir aspectos más o menos aleatorios del alumnado, produce que posteriormente en la corrección y revisión de la evaluación sea el docente el centro de atención en el contexto educativo, dado que él tiene el *poder* de decisión sobre el futuro del discente en base a aspectos que pueden ser puramente personales y, de nuevo, aleatorios.

Se hace necesario plantear alternativas a los procedimientos tradicionales de evaluación educativa (Carrascosa, et al., 1991; Verdugo 1994). En muchos casos, no es necesario innovar o crear nuevos elementos, sino simplemente aplicar los avances que se han quedado sólo a nivel teórico. Existe una multitud de técnicas e instrumentos de evaluación, aunque se utilicen muy pocas. Igualmente, hay muchos procedimientos de recogida de información propuestos (Rodríguez Diéguez, 1980; Verdugo, 1994; Lukas et al, 2009; Castillo & Cabrerizo, 2007; García Ramos, 2012) que serían muy útiles para el quehacer profesional a los docentes de cualquier nivel educativo.

Una razón por la cual se siguen realizando conductas evaluativas tradicionales es por la creencia del profesorado de que de esta manera se gana o se mantiene cierto estatus de su persona (Castillo et al, 2010), de su materia, o de su carrera. Tener un altísimo porcentaje de alumnado suspenso se considera por parte de bastantes docentes un buen indicador, pues se cree que de esta manera se muestra más dificultad de superación de la asignatura y, por tanto, más seriedad y calidad. Un instrumento de evaluación ya desarrollado es considerado por muchos docentes tanto mejor diseñado cuanto más se ajusten los resultados a una campana de Gauss con el 5 en el centro, lo que supone que el 50% del alumnado no alcance el mínimo exigido (Alonso et al., 1996). El asunto es, pues, mantener cierta autoridad basada en fuentes perversas de dominación:

«Se promueve actualmente continuar con la jerarquía de poder de dominación establecida entre el profesorado y el alumnado. No se quiere defender el planteamiento del educador como guía o intermediario entre el alumnado y el conocimiento (posible a través del lenguaje, a su vez), sino la identificación del profesor con el mismo conocimiento, como si de ello dependiera su autoridad. (...) Y desde luego su autoridad (que deriva del latín, augere, auxiliar, apoyar, aumentar, hacer crecer algo o a alguien) no debe provenir de la posesión de muchos conocimientos, sino de su capacidad para facilitar el aprendizaje del alumnado y favorecer el acceso al conocimiento en sentido amplio (saber, saber hacer, saber estar, etc.). La función del docente entendida de esta manera no debería tener, por supuesto, menos reconocimiento y mérito (todo lo contrario), pero sí destroniza su posición privilegiada de eterna dominación a través del conocimiento, e indirectamente del lenguaje.» (Quintas & Latre, 2015, pp. 9–10)

Pero lejos de todos estos tópicos, que además de irrelevantes son falsos, lo realmente importante es que se lleve a cabo una evaluación criterial en base al currículum y con un instrumento de evaluación que sea fiable y válido (entre otras características), evitando correcciones con criterios no prestablecidos y llenos de prejuicios.

Otra razón por la cual se suele desarrollar la evaluación tradicional es por puro desconocimiento. Scriven (1994) organiza en cuatro bloques los conocimientos y competencias que debe tener la figura del profesorado ideal:

1. Conocimientos de la materia
2. Competencias de instrucción (comunicación, gestión, programación...)
3. Competencias evaluativas
4. Profesionalidad (ética, investigación sobre la enseñanza...)

Cuanto más elevado es el nivel de enseñanza, más aumenta el primer bloque competencial, y más disminuye en el segundo y tercer bloque, si bien estas progresiones se producen más en algunas áreas de conocimiento que en otras. Al llegar al nivel universitario se suele dar la paradoja de exigir calidad de docencia al profesorado, pero evaluar su puesto laboral

principalmente por la investigación realizada, que es sólo una de las competencias que debe tener. Este método de evaluación de la calidad del profesorado no incentiva que se incida más en las competencias de instrucción y evaluativas de los docentes. Un buen profesor nunca podría ser sustituido por un buen libro o manual escrito de su misma disciplina; sin embargo, esta sustitución podría ser muy recomendable cuando el docente sólo tiene desarrollado el primer bloque competencial.

La gran mayoría de los problemas mencionados, y tantos otros, se solucionarían si existiera, por un lado, una formación de formadores extendida y de calidad, dejando de lado el mito de que si se sabe algo, entonces se sabe enseñar (Ramírez & Montoya, 2014), y por otro lado, una evaluación de calidad de la función docente, que en muchos casos se ha convertido en un cuestionario llenado por el alumnado “simplista e intrascendente” (Stake & Cisneros-Cohernour, 2000), que recoja todos los factores asociados a la función docente (Stake, Contreras & Arbesú, 2011; Ramírez et al., 2014).

Autores como Castillo Arredondo (2002) y Castillo & Cabrerizo (2010) realizan varias propuestas de mejora para superar prácticas evaluativas obsoletas, algunas las cuales se recogen a continuación:

1. La evaluación no debe considerarse posterior al proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. No se debe confundir evaluación con examen.
3. El objetivo de la evaluación no es poner notas al alumnado.
4. Las pruebas objetivas no tienen por qué ser mejores que las abiertas, y viceversa, si bien unas son más adecuadas que otras según el aspecto a evaluar.
5. La evaluación no sirve para determinar qué alumnado fracasa y cuál tiene éxito.
6. El profesor no es el único agente que tiene la responsabilidad evaluadora.
7. Se debe descartar la evaluación como instrumento o situación con el que construir o mantener la autoridad docente.
8. Es conveniente hacer una evaluación de la evaluación para seguir mejorando.

Conclusiones

Para el progreso del sistema educativo y de la sociedad, es recomendable atender a las siguientes reflexiones, derivadas del marco conceptual desarrollado anteriormente.

En primer lugar, se hace necesario distinguir los paradigmas economicista, liberal-socialista y sociocrítica de comprensión de la institución escolar, así como entender los poderes socioculturales dominantes en la construcción oficial de la escuela, a saber, primero el teocentrismo y actualmente el laborcentrismo, para relacionarlo con los sistemas de evaluación utilizados y promovidos desde instituciones nacionales e internacionales.

En segundo lugar, es útil conocer la historia reciente de la evaluación educativa, que evoluciona desde el neopositivismo de inicios del siglo XX hasta la consolidación y profesionalización de la investigación educativa actual, pasando por la evaluación tyleriana del segundo tercio del siglo XX orientada a los objetivos.

En tercer lugar, evaluar, calificar, cualificar y clasificar son conceptos que toda persona instructora o educadora debería comprender y diferenciar, más aún si está ejerciendo alguna profesión afín a la educación.

Por último, existen múltiples prácticas evaluadoras habituales que se realizan sin fundamento pedagógico, y que se podrían mejorar con formación específica del profesorado y actualización de la administración, dado que no hay escasez de investigación en esta área sino desconexión entre la teoría y la práctica.

REFERENCIAS

- Alonso, M., Gil, D. & Martínez-Torregrosa, J. (1996). Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias. *Investigación en la Escuela*, 30, 15-26.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea, S. A.
- Carrascosa, M., Rodríguez, F., Sabaté, J. & Verdugo, M. (1991). Evaluación I. La evaluación curricular del alumno. En Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (Ed.). *El alumno con retraso mental en la escuela ordinaria*. Madrid: MEC.
- Castillo, J. & Cabrerizo, D. (2007). *Prácticas de evaluación educativa: materiales e instrumentos*. Madrid: Prentice Hall.
- Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Cuesta, R. (2005). *Felices y escolarizados: critica de la escuela en la era del capitalismo*. Madrid: Octaedro.
- De la Orden, A. (2000). La función optimizante de la evaluación de programas evaluativos. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 381-389.
- De Miguel, M. (2000). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 289-317.
- Escudero, T. (2003). From tests to current evaluative research. One century, the XXth, of intense development of evaluation in education. *Relieve*, 9 (1). Conseguido en: http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1eng.htm
- García Ramos, J. M. (2012). *Fundamentos pedagógicos de la evaluación: guía práctica para educadores*. Madrid: Síntesis, D. L.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry. *Educational Communication and Technology*, 30 (4), 233-252.
- López Mojorro, M. (1999). *A la calidad por la evaluación. La evaluación de centros docentes*. Madrid: Escuela Española.
- Lukas, J. F. & Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marczely, B. (1992). Teacher evaluation: research versus practice. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5(3), 279-290.
- Martínez Mediano, C. (2010). *Evaluación de programas: modelos y procedimientos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Muñiz, J. (1998). *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Pirámide.
- Parlett, M. & Hamilton, D. (1972). *Evaluation as Illumination: A New Approach to the Study of Innovative Programs*. Edinburgh University (Scotland). Centre for Research in the Educational Sciences. Conseguido en: <http://eric.ed.gov/?id=ED167634>
- Pérez Juste, R. (1995). Evaluación de programas educativos. En Medina, A. & Villar, L. M. (Coord.). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas, 73-106.
- Quintas, A. & Latre, L. (2015). El uso del lenguaje y la lengua en educación: análisis filosófico, psicológico y sociolingüístico. Formación del profesorado y propuesta de lenguaje llano universal. *Revista Internacional de Pedagogía y Currículo*, vol. 2 (1), 1-14.
- Quintas, A. (2012). Educación y libertad, ¿amigos o conocidos? En *Actas del XV Congreso Nacional y V Iberoamericano de Pedagogía*. Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.
- . (2013). Formación del profesorado filosófico; sobre la educación, el sistema educativo y filosofía. En *Actas del Congreso Internacional Euro-Iberoamericano sobre la Formación del Profesorado de Educación Secundaria*, Vol. 2, 29, pp. 121-124.

- Ramírez, M. I. & Montoya, J. (2014). La evaluación de la calidad de la docencia en la universidad: Una revisión de la literatura. *Revista de docencia universitaria*, 12 (2), 77-95.
- Real Academia Española de la Lengua. En <http://www.rae.es/>
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1980). *Didáctica general. Vol. I: objetivos y evaluación*. Madrid: Cincel-Kapelusz, D.L.
- Salvia, J. & Hughes, C. (1990). *Curriculum-based assessment: Testing what is taught*. Nueva York: MacMillan.
- Santos, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Skiven, M. (1994). Duties of the teacher. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4, 19-32.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva: y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stake, R. E., Contreras P. G., & Arbesú, I. (2011). Evaluando la calidad de la Universidad, particularmente su Docencia. En *III Coloquio Internacional de la RIIED*, Bogotá.
- Stake, R. y Cisneros-Cohernor, E. (2000). Situational evaluation of teaching on campus. En Ryan (ed.) *Evaluating teaching in higher education: a collective vision for the future*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Stauffflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1993). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Verdugo, M. A. (1994). *Evaluación curricular: una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid: Siglo Veintiuno.

SOBRE LOS AUTORES

Alejandro Quintas Hijós: Maestro y filósofo, Profesor e Investigador, Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza, Huesca, Aragón, España

Lorena Latre Navarro: Estudiante de medicina, psiquiatría y psicología, Facultad de Medicina, Universidad de Zaragoza, Huesca, Aragón, España