

Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación

Tiburcio Moreno-Olivos

Resumen

En los últimos años la evaluación ha tenido un gran impulso en el sistema educativo, de modo que actualmente ocupa un lugar destacado en los centros escolares. La evaluación tiene diversas aristas que producen distintos efectos en la vida de los sujetos y las instituciones educativas. Si bien se reconocen algunos beneficios que la evaluación ha traído consigo, dada la importancia que ésta ha adquirido al estar vinculada a beneficios materiales (recursos económicos) y simbólicos (prestigio, reconocimiento), se ha generado un conjunto de creencias y prácticas que resultan perniciosas para el desarrollo y la mejora de la educación. En este artículo se alude a la evaluación en diversos ámbitos o dimensiones, con el propósito de enmarcar el panorama general del tema en el contexto nacional, pero el debate se centra en la evaluación del aprendizaje en los niveles medio superior y superior. En la primera parte se presentan algunos aportes positivos de la evaluación; en la segunda, se alude a algunas consecuencias negativas que la cultura de la evaluación en ciernes en nuestro país ha mostrado en su corta existencia de vida.

Palabras clave: evaluación educativa, evaluación del aprendizaje, funciones de la evaluación, pruebas estandarizadas.

O bom, o mau e o feio: as muitas caras da avaliação

Resumo

Nos últimos anos a avaliação teve um grande impulso no sistema educacional, de forma que atualmente ocupa um lugar destacado nos centros escolares. A avaliação tem diversas arestas que produzem vários efeitos na vida dos sujeitos e das instituições educacionais. Embora se reconheçam alguns benefícios que a avaliação trouxe consigo, devido à importância que ela adquiriu ao estar vinculada a benefícios materiais (recursos econômicos) e simbólicos (prestígio e reconhecimento), tem se gerado um conjunto de crenças e práticas que resultam perniciosas para o desenvolvimento e a melhora da educação. Neste artigo alude-se à avaliação em diversos âmbitos ou dimensões com o propósito de emoldurar o panorama geral do tema no contexto nacional, mas o debate está focado na avaliação do aprendizado nos níveis médio e superior. Na primeira parte são apresentados alguns resultados positivos da avaliação; na segunda, alude-se a algumas consequências negativas que a cultura nascente da avaliação em nosso país mostrou durante a sua curta existência de vida.

Palavras chave: avaliação educativa, avaliação da aprendizagem, funções da avaliação, provas padronizadas.

Tiburcio Moreno-Olivos

Doctor en Pedagogía por la Universidad de Murcia, España. Jefe del Área Académica de Ciencias de la Educación y profesor investigador titular C de tiempo completo, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Temas de investigación: evaluación del aprendizaje, *curriculum* y formación docente en educación superior, educación secundaria, cultura escolar y competencias en educación.

morenoo@uaeh.edu.mx



The good, the bad and the ugly: the many faces of evaluation

Abstract

In recent years such great emphasis has been placed on evaluation that it now plays a leading role in the education system. Evaluation includes a number of angles that have different effects on the lives of students and on centers of education. Although it is true that evaluation has its benefits, the importance that has been placed on it on being linked to material (economic resources) and symbolic (prestige, recognition) benefits has generated a set of beliefs and practices that are detrimental to the development and improvement of education. This article focuses on evaluation in various fields and dimensions, in order to provide a general overview in the national context, but the debate centers on the evaluation of learning at the high-school and higher education levels. The first part presents some of the benefits of evaluation, while the second lists some of the negative consequences that the budding culture of evaluation has shown during its short existence.

Key words: educational evaluation, learning evaluation, functions of evaluation, standardized tests.

Recepción: 28/01/2010. **Aprobación:** 24/06/2010.



La evaluación está en el núcleo de las contradicciones del sistema educativo y, continuamente, en la articulación de la selección y la formación, del reconocimiento y la negación de las desigualdades. (Perrenoud, 2008: 9)

Presentación

La década de los noventa representa un parteaguas en el ámbito de la educación pública en México porque es en este periodo histórico cuando irrumpe la evaluación y surgen la mayor parte de los organismos, agentes y programas evaluadores. Esto no significa que antes de esta época no se hiciera evaluación, por supuesto que se llevaban a cabo acciones en este sentido, pero la emergencia del “Estado evaluador” como tal se da a finales de los ochenta y principios de los noventa con el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, impulsado por el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (SEP, 1989).¹

Desde entonces a la fecha, la evaluación ha ido infiltrándose sigilosamente en nuestras vidas, pero con la fuerza suficiente para permear todos los niveles educativos, llegando a abarcar hoy en día prácticamente todos los ámbitos y elementos del sistema educativo. Esta tarea se emprendió con la convicción, por parte de las autoridades y líderes educativos, de que la evaluación nos conduciría a lograr —de modo casi inevitable— la calidad de la educación, haciendo al sistema más eficiente y transparente. No ha sido así en absoluto, el cambio y la mejora en educación es un proceso mucho más complejo de lo que los impulsores de las pasadas reformas llegaron a suponer (Fullan, 1993; Fullan y Hargreaves, 1997; Sarason, 2003).

Y aunque no se pueden negar algunos de los beneficios que la evaluación ha traído consigo, lo cierto es que no han sido tan espectaculares como los promotores oficiales y sus seguidores han pretendido hacernos creer.

Tenemos prácticamente dos décadas haciendo evaluaciones y el camino recorrido ha sido bastante sinuoso, con avances y retrocesos. La evaluación es un proceso multidimensional, complejo y polémico en todas partes del mundo. La evaluación, al igual que un prisma, tiene muchas caras; en este artículo hacemos referencia a algunos de los rasgos que esbozan el rostro de la evaluación del aprendizaje en el sistema educativo mexicano, procurando destacar algunos de sus logros, así como algunos efectos indeseables.

Nuestro acercamiento al tema se hace con una mirada crítica, de ahí que resulte inevitable mencionar que la joven evaluación —veinteañera— ya muestra un rostro marcado por cicatrices, manchas y puntos negros, pero consideramos que quizá aún estemos a tiempo de someterla a un tratamiento facial para subsanar estos defectos y recuperar su mejor cara antes de que sea demasiado tarde, el daño resulte irreversible y tengamos una joven avejentada. Aunque seguramente hay quien piensa que lo que la evaluación necesita no es un tratamiento facial sino una cirugía mayor.

¹ “Las cosas comenzaron a cambiar con el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, cuando la evaluación penetró en la política de la SEP. En el programa de modernización educativa el gobierno se planteó crear y consolidar una cultura de la evaluación, de generar conocimiento para inducir programas donde fueran más útiles, impulsar innovaciones y asignar mejor los recursos, en suma, conocer los resultados de la educación. Y la política de evaluación comenzó con ímpetu; primero en la educación superior, después en la media y por último en la básica. En el gobierno de Carlos Salinas la apertura económica determinó que también México se abriera a otros horizontes, uno de ellos fue participar en exámenes internacionales y permitir que extranjeros evaluaran el desempeño de la educación mexicana” (Ornelas, 2008: 224-225).



Somos conscientes de que no es un tema novedoso, pero consideramos que la evaluación, por las implicaciones e influencia que tiene en la vida de las personas y de las instituciones, representa una fuente inagotable de análisis y discusiones diversas; precisamente este artículo pretende sumarse al debate actual en torno a la evaluación, sobre todo ahora que parecen cobrar nuevos bríos las pruebas nacionales estandarizadas, tanto en la educación media superior como en la educación superior.

Lo bueno

La evaluación como recurso imprescindible para lograr la calidad

Aunque el término de calidad² es polisémico, manifiestamente elástico y acomodaticio (Escudero, 2003), lo cierto es que, como quiera que se le defina, siempre va a guardar una relación intrínseca con la evaluación (Santos, 1999).³ Resulta difícil decir algo acerca de la calidad de un proceso o producto si no se evalúa. Por su parte, toda evaluación siempre se hace con base en un modelo que sirve como patrón o estándar de comparación, a partir del cual se determina el mérito o valor del objeto evaluado. El estándar indica lo bueno que debería ser.

Son las personas las que han de definir el estándar, a veces, el evaluador es quien lo establece. A menudo ocurre que personas diferentes tienen estándares también distintos. La evaluación podría

ser una actividad bastante simple si contáramos con estándares sobre los que todos estuviéramos de acuerdo. Fijar estándares es pues una labor sumamente difícil (Stake, 2006).

A su vez, para que la evaluación tenga valor debe ser de calidad, es decir, no vale cualquier tipo de evaluación, ésta debe poseer un valor en sí misma. Esto que parece una verdad de perogrullo, no lo es tanto, porque en la práctica vemos como muchas veces el afán se pone en hacer muchas evaluaciones como si este hecho por sí solo bastara para conseguir la calidad de la educación. No se trata de evaluar constantemente porque si las evaluaciones son pobres o apócrifas no sólo no harán ninguna contribución a la calidad, sino que pueden resultar contraproducentes porque pueden “vacunar” a los participantes contra la evaluación o provocar que ésta caiga en el desprestigio.

Sin embargo, a pesar de las críticas que se le puedan formular, lo cierto es que se ha conseguido que la evaluación forme parte de la vida cotidiana de las instituciones educativas y sea reconocida por los diferentes actores —aunque se le asignan sentidos diversos—, lo cual no es un logro menor.

La evaluación no se puede abolir pero si se puede reformar

La evaluación es una práctica que llegó para quedarse. Nunca más podremos volver a la época anterior cuando en las instituciones educativas las cosas se dejaban casi al libre albedrío de los encargados

² Al respecto, Escudero Muñoz (2003) afirma que el término calidad tiene múltiples caras y se refiere a seis versiones de la calidad: a) calidad como excelencia; b) calidad como satisfacción de las necesidades y expectativas de los usuarios de un producto o servicio; c) calidad como el grado en que se adecuan a ciertos estándares o criterios preestablecidos; d) calidad como consistencia y perfeccionamiento de ciertos procesos para el logro de objetivos; e) calidad como un marco o carta fundacional de ciertos derechos y deberes entre proveedores y usuarios de algo; f) calidad como transformación de los sujetos e instituciones implicados y comprometidos en la provisión de bienes o servicios.

³ En relación con el tema de la calidad, Santos Guerra (1999:79) afirma: “Una de las formas de plantear el discurso de la calidad es la simplificación de sus definiciones y la utilización posterior de sus resultados en beneficio de una determinada concepción de la sociedad y de unas capas de la misma. La simplificación de los planteamientos, el reduccionismo clarificador se convierte en coartadas de los poderosos. Poner objetivos cuantificables, evaluar su consecución mediante pruebas estandarizadas, hacer clasificaciones elementales, realizar procesos atributivos interesados, distribuir los recursos mediante criterios coherentes con los resultados...”.



de su funcionamiento, quienes discrecionalmente manejaban y distribuían los recursos prácticamente sin ningún tipo de control o supervisión.

De la mano de la evaluación ha llegado el *accountability* o la rendición de cuentas, tal exigencia resulta admisible cuando se reconoce que el sistema estatal de educación opera con fondos públicos, por tanto, el manejo del dinero debe hacerse con absoluta transparencia. En una sociedad democrática es un imperativo informar oportunamente a los ciudadanos en qué se gasta el dinero de sus impuestos y, además, que los responsables de administrar tales recursos lo hagan de forma eficiente y eficaz.

En este nuevo escenario, la improvisación y el azar ahora son vistos como taras que frenan e impiden el buen funcionamiento de los centros escolares. En su lugar, se está edificando una cultura de la evaluación, campo que continúa representando el Talón de Aquiles del sistema educativo mexicano. Habría que admitir que este cambio, aún incipiente, se está emprendiendo con errores y tropiezos,⁴ quizá ése sea el precio a pagar cuando se quiere perfilar un sistema educativo en el que la evaluación ocupe un lugar destacado.

Así las cosas, si la evaluación no la podemos eliminar de nuestras vidas, no nos queda más remedio que aprender a convivir con ella y sacarle el máximo provecho posible. Pero para que esto ocurra hay que hacer buenas evaluaciones (no muchas, las necesarias) lo cual exige reformar —en algunos casos será necesario reemplazar o desechar las existentes por otras más razonables— las evaluaciones que hacemos actualmente, porque tal como las hemos estado diseñando y aplicando, lo cierto es que estamos lejos de emplear la evaluación como un medio para la mejora de las escuelas.

La evaluación entendida como un proceso formativo

Desde que Scriven (1967) en la década de los sesenta estableció la distinción entre evaluación formativa y sumativa, en el discurso se han enfatizado las bondades de la evaluación formativa, aunque en la práctica ésta ha permanecido a la sombra de la sumativa, cuya hegemonía en nuestro sistema educativo sigue siendo notoria.

La evaluación es buena sólo si sirve para enriquecer plenamente a las personas que en ella intervienen (Hopkins, 1989) y para desarrollar los programas e instituciones evaluadas; si produce confianza y deseos para continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Una de las funciones pedagógicas más importantes es aquella que se emplea para que los evaluados identifiquen y reconozcan las fortalezas de su aprendizaje y lo que aún les falta por lograr. Para ello, la información que genera la evaluación debe ser oportuna y clara, comprensible para los evaluados. También debe servir para que el docente analice y reflexione acerca de su práctica, debe brindarle datos para tomar decisiones informadas que le posibiliten reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en caso necesario. Como bien ha señalado Bolívar (2000: 8):

La evaluación, se debe dirigir a juzgar el valor tanto de los aprendizajes alcanzados, como a los procesos que los han desarrollado. Referida al alumno la evaluación debía servir como instrumento para indicar en qué dimensiones se debe incidir más prioritariamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, orientar acerca del modo más adecuado para reforzar los aspectos a tener en cuenta, y detectar los progresos alcanzados.

⁴ Por ejemplo, al referirse a la evaluación de los académicos algunos autores reconoce que en las evaluaciones realizadas no existe claridad acerca de cuál es el sentido y destino de la información que se genera en torno a la evaluación, o bien que esta información no tiene fines de realimentación al académico ni a la institución misma, no repercute en programas de mejora del docente o de la enseñanza, no se analiza el cómo o el porqué de la dinámica de productividad en las instituciones. Se cuantifica pero no se analiza (Díaz Barriga, F. y A. Díaz Barriga, 2008: 204).



La evaluación *in strictu sensu* siempre será formativa, lo que significa que toda experiencia de evaluación debe educar a quienes participan de ella (Álvarez, 2001). Este tipo de evaluación se caracteriza por ser continua y estar integrada de manera natural en el proceso de enseñanza-aprendizaje mientras éste ocurre, no debe ser vista como un agregado al final del proceso (Gimeno, 1995; Moreno, 2004).

En este artículo defendemos la necesidad de poner la evaluación al servicio del alumno, pero esta idea, debemos admitirlo, tiene poco de novedosa.

No es una idea nueva que la evaluación pueda ayudar al aprendizaje del alumno. Desde que existe la escuela los pedagogos se rebelan contra las notas y quieren poner la evaluación al servicio del alumno, más que al del sistema. No se terminan de redescubrir esas evidencias y cada generación cree que “ya nada será como antes”. Lo que no impide a la siguiente proseguir el mismo camino y conocer las mismas desilusiones (Perrenoud, 2008: 8).

La evaluación como fuente de motivación para aprender

Una de las funciones pedagógicas más importantes de la evaluación es la motivación que puede producir en los participantes. La investigación más reciente ha revelado que lo que hace más efectivo el aprendizaje, es que los alumnos se involucren activamente en el proceso de evaluación (Stiggins, 2002). Las formas en las cuales la evaluación puede afectar la motivación y la autoestima de los alumnos, así como los beneficios que implica comprometerlos en la autoevaluación, sugieren que ambos merecen una cuidadosa atención.

Los alumnos sólo pueden evaluarse a sí mismos cuando tienen una imagen suficientemente clara de las metas que están aprendiendo. Y muchos alumnos carecen de tal imagen. Si a los educandos se les dan solamente notas o calificaciones, ellos no se beneficiarán de la retroalimentación de

su trabajo. En este tenor se menciona que “cuando a los estudiantes se les da una nota final en una tarea junto con comentarios formativos, es altamente probable que ellos atiendan sólo la nota y no tomen en serio los comentarios” (Butler, 1988; citado por Moreno, 2007).

La mayoría de nosotros hemos crecido en aulas en las cuales nuestros profesores creían que la forma de potenciar el aprendizaje era maximizar la ansiedad, y la evaluación siempre tenía que ser el intimidador más grande. A causa de sus propias experiencias exitosas en ascender a posiciones de liderazgo y autoridad, la mayoría de los políticos y líderes escolares aprendieron que el camino para el éxito —cuando se enfrentan con un fuerte desafío— es redoblar sus esfuerzos. Es decir, ellos consideran que la forma de provocar que los alumnos aprendan más es enfrentarlos con un reto más difícil. Esto provocará que dupliquen sus esfuerzos, con lo que aprenderán más, sus puntuaciones en las pruebas subirán y las escuelas serán más efectivas.

Según esta óptica, se piensa que se puede motivar a los alumnos para un esfuerzo mayor, “estableciendo estándares académicos más altos”, “subiendo el listón” e implementando más pruebas de alto impacto (*high-stakes tests*). Éste es el fundamento de la creencia en el poder de las pruebas estandarizadas orientadas hacia la rendición de cuentas para la mejora de la escuela.

De hecho, cuando algunos alumnos son enfrentados con un desafío más difícil mediante pruebas de alto impacto, lo que ellos hacen es doblar sus esfuerzos, y aprenden más de lo que podrían haber aprendido sin el incentivo adicional. Pero hay que hacer notar, sin embargo, que esto es cierto sólo para algunos alumnos.

Otro amplio segmento de la población escolar, cuando es enfrentado con un reto todavía más difícil que el primero en el que ya ha fracasado, no redoblará sus esfuerzos —un punto que la mayoría de la gente olvida. Estos alumnos verán los



altos estándares y las demandas por puntuaciones más altas en las pruebas como inalcanzables, y caerán en la desesperanza.

Por lo tanto, es irracional construir nuestros ambientes de evaluación sobre el supuesto de que las pruebas estandarizadas tendrán el mismo efecto en todos los alumnos. Esto no sucederá. Algunos alumnos encaran las pruebas con un historial personal académico fuerte y una expectativa de éxito. “Algunos alumnos vienen a dar muerte al dragón, mientras que otros esperan ser devorados por él” (Stiggins, 2002: 761). Como resultado, la evaluación de alto impacto fortalecerá el aprendizaje de algunos mientras desmotivará a otros y causará en ellos desesperanza.

Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje

Hay otra forma en la que la evaluación puede contribuir al desarrollo de escuelas efectivas que ha sido en gran parte ignorada en la evolución de los estándares, la evaluación y el movimiento de la rendición de cuentas. Nosotros también podemos usar la evaluación *para aprender*, término acuñado por el Grupo de Reforma de la Evaluación (Assessment Reform Group, 1999).

Si las evaluaciones *del aprendizaje* proveen evidencia del logro para informes públicos, las evaluaciones *para el aprendizaje* sirven para ayudar a los estudiantes a aprender más. La distinción crucial está entre una evaluación para determinar el estatus del aprendizaje y una evaluación para promover un aprendizaje mayor.

Tanto las evaluaciones *del aprendizaje* como *para el aprendizaje* son importantes. Aunque actualmente tenemos muchas evaluaciones *del aprendizaje* disponibles, si queremos balancear las dos, debemos hacer una inversión mucho más fuerte en la evaluación *para el aprendizaje*. Se pueden obtener beneficios sin precedentes en el logro si convertimos el actual proceso diario de evaluación en

el aula en un instrumento más poderoso *para el aprendizaje*. Para ello, es necesario proveer a los profesores con las herramientas de evaluación que necesitan para hacer mejor su trabajo.

Lo anterior es intentar equiparar la idea de evaluación *para el aprendizaje* con un término común entre nosotros: “evaluación formativa”. Pero no son lo mismo. La evaluación *para el aprendizaje* es algo que va más allá de las pruebas frecuentes y no provee a los profesores de evidencia, de modo que ellos puedan revisar la enseñanza, aunque esos pasos son parte de esto. Además, la evaluación *para el aprendizaje* debe incluir a los estudiantes en el proceso.

Cuando los profesores evalúan *para el aprendizaje*, usan el proceso de evaluación en el aula y el continuo flujo de información acerca del logro del alumno que esto provee, a fin de obtener ventajas, no sólo de verificar el aprendizaje del alumno.

En resumen, el efecto de la evaluación *para el aprendizaje* consiste en que los alumnos se mantengan aprendiendo y permanezcan confiados en que ellos pueden continuar aprendiendo productivamente. En otras palabras, que no caigan en la frustración ni en la desesperanza.

Si se quiere conectar a la evaluación con la mejora de la escuela en formas significativas, debemos ver a la evaluación a través de nuevos ojos. Nuestros actuales sistemas de evaluación son dañinos para un gran número de alumnos y ese daño surge, entre otras causas, de nuestro fracaso para balancear el uso de las pruebas estandarizadas y las evaluaciones de aula al servicio de la mejora escolar.

Hoy en día sabemos cómo construir sanos ambientes de evaluación que puedan satisfacer las necesidades de información de todos los que toman decisiones de enseñanza, ayudar a los alumnos a que quieran aprender, y se sientan capaces de aprender y así apoyar un incremento significativo en sus logros de aprendizaje. Pero para lograr esta meta debemos establecer mecanismos que hagan posible una evaluación sana, lo cual requerirá que



empecemos por ver a la evaluación de un modo distinto. El bienestar de nuestros alumnos depende de nuestra buena voluntad para hacerlo así. Si deseamos maximizar el logro de los educandos, debemos poner una mayor atención a la mejora de la evaluación de aula (Stiggins, 2002).

Lo malo

Una evaluación que profundiza la desigualdad

Las tradicionales prácticas de evaluación suelen favorecer a los vencedores de antaño en un sistema educativo inequitativo, al tiempo que hundien en el pozo del desánimo a los perdedores, a quienes seguramente les costará trabajo encontrar buenas razones y no tendrán la motivación suficiente para querer mejorar la situación en la que se encuentran, toda vez que la evaluación se ha encargado de confirmar públicamente su fracaso. Se olvida que el punto de partida es distinto, por ende, no se puede esperar que el punto de llegada sea el mismo. No hay una evaluación diferenciada ni ajustada a realidades tan distintas.

El descuido en la difusión de los resultados de la evaluación del aprendizaje, desde luego, mina la confianza y la moral de las escuelas, daña la autoestima de los alumnos y sus profesores, con lo que se discrimina a los grupos desfavorecidos y se perpetúan las diferencias entre escuelas e individuos. Entonces, ¿de qué equidad se está hablando cuando en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 se alude a la equidad como un reto pendiente del sistema educativo mexicano? ¿Cómo garantizar el carácter formativo de la evaluación una vez que se hacen públicos los resultados?

Evaluación que refuerza una cultura de fiscalización

Una dimensión negativa de la evaluación es cuando se emplea con fines de control de los alumnos.

Este es un rasgo muy común en nuestro sistema en el que la evaluación tradicionalmente ha sido empleada con un carácter punitivo. A partir de los resultados de la evaluación, se establece un *ranking* y según la posición que se obtenga en dicha clasificación, se reparten premios y castigos a los individuos evaluados.

Desde esta postura se concibe a la evaluación como un mecanismo de control a distintos niveles: de los profesores sobre los alumnos, del centro educativo sobre los profesores y alumnos, y de los administradores y diseñadores del currículo sobre el sistema, o sea, sobre todos y cada uno de los anteriores (Fernández, 1994).

Este tipo de evaluación tiene como eje central al alumnado, sobre el cual recae no sólo el peso de sus propias evaluaciones (reducidas a calificaciones) en las diferentes asignaturas académicas, sino que incluso los profesores, las escuelas y el sistema educativo en general, se valoran, ya sea directa o indirectamente, por ese parámetro llamado índice de éxito o fracaso escolar, entendido como las puntuaciones obtenidas en los exámenes por parte de los alumnos.

Evaluación que prioriza sus funciones administrativas

Es común que el profesorado emplee la evaluación en el aula para la selección, la clasificación, o bien para la certificación de los alumnos; si bien éstas son algunas de las funciones sociales de la evaluación, al enfatizarlas inevitablemente se descuidan sus funciones pedagógicas: formativa, retroalimentadora, motivadora. Al hacer esto, se desdibuja el carácter formativo que la evaluación debe tener para lograr aprendizajes significativos.

Las prácticas de evaluación en nuestro medio presentan como principales limitantes las siguientes: a) fomentan un significativo individualismo al estimular la competencia entre los alumnos para la obtención de ciertas recompensas; b) criterios de evaluación poco claros; c) informes de



evaluación deficientes; d) la evaluación en manos de personal improvisado, lo que pone en duda su formación, capacidad y objetividad en la tarea; e) evaluación al servicio de satisfacer las necesidades de información del sistema burocrático-administrativo, antes que de los alumnos y los profesores; f) prácticas que refuerzan el esquema del “garrote y la zanahoria”, toda vez que a partir de sus resultados se reparten premios y castigos a los evaluados, y g) evaluación que modela el tipo de alumno al que se debe aspirar si se quiere tener acceso a los beneficios que promete, entre otros.

Mucha evaluación pero sin cambios

Una idea errónea, bastante generalizada por cierto, consiste en pensar que por el simple hecho de hacer muchas evaluaciones, automáticamente los alumnos van a mejorar su actuación, coadyuvando de este modo a elevar su rendimiento académico. Falso. Como dicen los escoceses: “por mucho que se pese al puerco no pesará más, quizás pese menos de tanto llevarlo y traerlo por la báscula”.

La evaluación por sí misma no mejora la educación, aunque bien entendida y bien practicada, sí que puede convertirse en una poderosa herramienta que contribuya a la mejora de la educación. Santos Guerra (1996:19), con la lucidez que lo caracteriza, menciona en uno de sus textos que “la escuela es el lugar donde más se evalúa pero donde menos se cambia”, con lo cual hace una crítica a este afán desmedido y hasta esquizofrénico por evaluarlo todo. Para contextualizar el caso mexicano, A. Díaz Barriga (2008: 32) afirma que:

la evaluación se ha convertido en un acto compulsivo en el sistema educativo, casi podríamos afirmar que se evalúa para evaluar, se evalúa para mostrar indicadores; las prácticas y los procesos educativos sencillamente no son contemplados en la tarea de evaluación. Estos rasgos le dan una identidad a la evaluación que se realiza en

el medio nacional, que la diferencia de la que se hace en otras partes del mundo.

Insistimos en la idea de que no se trata de hacer muchas evaluaciones, ni siquiera de hacerlas bien desde un punto de vista técnico, sino de tener claro el para qué de las evaluaciones que hacemos y qué valores son los que se están promoviendo. En el caso de la evaluación del aprendizaje, el profesorado tendría que preguntarse al servicio de quién está la evaluación que practica, quién espera que se beneficie de esas evaluaciones, en definitiva, dónde está puesto su compromiso profesional.

En el 2009 se aplicaron en todo el país 15 millones de ejemplares de la prueba ENLACE, que por vez primera incluyó al bachillerato, ¿cuánto dinero nos costó a los ciudadanos esta evaluación?, ¿el gasto económico se compensa con los beneficios que representa para la educación la aplicación de esta prueba?; éstas son preguntas que quedan en el aire, para las que no tenemos respuesta. Lo que sí tenemos claro es que una evaluación de tal envergadura, si no se traduce en cambios que mejoren la educación pública del país, es un ejercicio inútil y desafortunado que representa un derroche de recursos que ningún país en estos tiempos de crisis económica puede permitirse, menos un país como el nuestro, históricamente lacerado por una grosera desigualdad social, con más de 50 millones de pobres.

Implementación de programas educativos que después no se evalúan

La literatura especializada menciona que cuando se elabora un programa o proyecto educativo, su diseño debe incluir un dispositivo de evaluación, de modo que se pueda conocer su eficacia y valorar sus resultados. Bueno, pues esto que se sabe desde hace tiempo, en nuestro medio muchas veces simplemente se ignora; así hemos sido testigos de cómo surgen iniciativas referidas a la evaluación del aprendizaje



para las que se destina una suma considerable de recursos sin que posteriormente se evalúen sus resultados. Por ejemplo, tenemos más de 15 años haciendo evaluaciones a través del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) sin que exista una metaevaluación de estas prácticas, es decir, una evaluación de la evaluación para conocer los resultados de tantas evaluaciones.

Lo feo

Homogeneidad que niega la diversidad

La historia de la educación en nuestro país está plagada de ejemplos de prácticas escolares estandarizadas que cierran la puerta a la diversidad, la cual, pese a todo, lucha por sobrevivir y ocupar su lugar en la escuela. La diversidad siempre al margen, hecha a un lado. Sin embargo, hay que reconocer que las últimas reformas educativas introducen, al menos en el discurso, la necesidad de atender la diversidad y de hacer adaptaciones curriculares que consideren las necesidades e intereses de los alumnos que pertenecen a esta categoría. Aunque una gran mayoría del profesorado no entienda qué es esto de hacer adaptaciones curriculares, ni tenga la sensibilidad para aceptar y reconocer la diversidad en el aula como un valor agregado y no como un pesado lastre que le demanda más trabajo.

La evaluación es un claro ejemplo de esta política que homogeniza realidades tan disímolas. Las pruebas nacionales estandarizadas que se aplican actualmente, por su propia naturaleza y diseño, no pueden reconocer la diversidad de las poblaciones escolares a las que se les suministran, aunque la información que brindan y las decisiones que se toman a partir de estos datos, sí que están afectando de manera significativa la actuación de los centros escolares, y la vida presente y futura de los sujetos evaluados.

Usos segados de los resultados de la evaluación... cuando se usan

Una práctica común es que los resultados de la evaluación del aprendizaje no se empleen para un fin determinado, con lo cual parece que la evaluación sólo se hace para cumplir con una exigencia administrativa, y una vez realizada ésta, la información se guarda en el cajón sin que pase nada. Un ejemplo de ello son las evaluaciones diagnósticas que se realizan en algunas instituciones de educación superior al inicio de cada ciclo escolar.

El ritual se sigue indefectiblemente en cada curso escolar, sin que la información que la evaluación aporta tenga un uso que permita introducir cambios tendientes a la mejora de la educación. Así, la evaluación se desgasta y pierde ante los ojos de los evaluados cualquier posibilidad de ser considerada como un mecanismo para el cambio positivo. Y no sólo eso, en este escenario la evaluación es vista como un ejercicio inane que consume tiempo y energía, con lo cual su credibilidad —si es que alguna vez la llegó a tener— es puesta en duda. Habría que ser más cautos cuando se dan a conocer los resultados y, sobre todo, ser muy vigilantes del uso que distintos agentes hacen de los resultados de las evaluaciones.

También es frecuente el empleo de los resultados de la evaluación para justificar ciertas políticas o programas que responden a los intereses particulares de un individuo o grupo, el cual tiene el poder para patrocinar una evaluación que sirva a sus propósitos, cualesquiera que éstos sean.

Evaluación que fomenta la cultura de la simulación

La evaluación se ha empleado para guardar las apariencias y decir que todo marcha bien, sobre todo en tiempos aciagos en los que se sabe precisamente que las cosas no andan bien. A nivel micro lo que se pretende es ocultar las debilidades, vacíos o carencias para salir bien librado del juicio evaluador.



Este tipo de conductas se promueven sobre todo en sistemas educativos en los que pesa una tradición de la evaluación como un medio de fiscalización o de control para repartir recompensas y sanciones.

Situados en el contexto del aula, vemos cómo los alumnos ante una situación de evaluación emplean estrategias diversas para aparentar que han aprendido los contenidos que marca el programa educativo, aunque para ello tengan que hacer trampa o mentir, lo más importante es salir airoso de la evaluación. Las excusas injustificadas suelen ser frecuentes el día del examen, cualquier pretexto que pueda persuadir al maestro y le garantice al alumno un buen resultado. El fin justifica los medios, no importa si los medios empleados son éticos o lícitos.

Pero lo anterior no sólo ocurre con los alumnos, también los docentes han desarrollado sus estrategias simuladoras, por ejemplo, sabemos de maestros que piden a sus alumnos con bajo rendimiento que no asistan a clases el día que se va a aplicar a su grupo el examen de conocimientos, cuyos resultados se tomarán en cuenta como parte de la evaluación docente, sólo para evitar una mala evaluación. Nuevamente, el fin es lo más importante a costa de lo que sea.

Evaluación conducida por personal improvisado

La evaluación en México ha estado permeada por una visión empirista que descansa en el principio: "Todos sabemos de evaluación, porque alguna vez hemos sido evaluados". De acuerdo con Nevo (1997), para ser un evaluador competente y fiable se necesita la combinación de una amplia gama de cualidades y características, entre las cuales destacan: a) competencia técnica en el área de la medida y la investigación, b) conocimiento del contexto social y de la naturaleza del objeto de la evaluación, c) destreza en relaciones humanas, d) integridad personal y objetividad, y

e) características relacionadas con la autoridad y la responsabilidad. Según este mismo autor existen varios tipos de evaluadores:

- *Evaluador interno*: generalmente es contratado por los responsables del proyecto y les informa directamente.
- *Evaluador externo*: no está contratado directamente por los responsables del proyecto y goza de mayor independencia.
- *Evaluador profesional*: tiene una amplia formación en evaluación y su principal responsabilidad consiste en dirigir evaluaciones.
- *Evaluador práctico*: no suele estar especializado en evaluación y su implicación en la misma representa sólo una parte de su trabajo.

Lo que ocurre en nuestro medio es que una buena parte de los docentes de educación superior no suele tener formación o carece de experiencia en el vasto y complejo campo de la evaluación del aprendizaje, lo que genera que en la práctica se ignore el gran cúmulo de conocimiento existente y se cometan muchos errores por omisión o desconocimiento. En estas coordenadas, se afirma que:

la asignación de múltiples finalidades en las tareas de evaluación y la falta de tradición de las concepciones evaluadoras en el país se manifiesta también en una carencia de personal especializado en esta disciplina. A ello hay que agregar que en los planes de estudio de licenciatura y posgrado del área educativa existe una tendencia a restar importancia a una asignatura de evaluación, o bien, una seria deficiencia en los contenidos que se trabajan (Díaz Barriga, 2008: 33).

Además del conocimiento teórico-metodológico, es menester que la persona que representa o encarna la figura del evaluador posea autoridad ética y moral, de modo que sus juicios evaluadores



sean acogidos con confianza y gocen de credibilidad entre la comunidad educativa (House y Howe, 2001). De no ser así, se corre el riesgo de que, desde el inicio, todo el proceso evaluador esté desacreditado. Desafortunadamente, en este terreno las cosas parecen apuntar en otra dirección: “Tanto en la formación de los docentes como en la concepción de las metodologías y los medios de enseñanza, la evaluación y la regulación de los procesos de aprendizaje a menudo siguen siendo los parientes pobres” (Perrenoud, 2008: 151).

Reflexiones finales

Como se ha podido apreciar a lo largo de este artículo, la evaluación es polifacética, tiene diversos ángulos y cumple distintas funciones en la sociedad. La evaluación del aprendizaje en su dimensión constructiva tiene una cara positiva, formativa, retroalimentadora, que ayuda a los sujetos a aprender, a querer continuar aprendiendo y a desarrollarse. Ésta es la vertiente que debemos potenciar y promover en las instituciones educativas si queremos hacer de la evaluación un proceso de comprensión y mejora de la educación.

Sin embargo, la evaluación en México se ha visto marcada por diversas distorsiones y dificultades, algunas de las cuales han sido mencionadas en este espacio. Así, la evaluación continúa mostrándonos su cara negativa, nociva, excluyente, que puede producir lesiones severas y daños irreversibles en los evaluados. Tal vez todos guardamos en el baúl de nuestros recuerdos experiencias de ambos tipos, tanto positivas como negativas, pero seguramente las anécdotas que más evocamos, incluso con vehemencia y hasta con cierta dosis de ansiedad o resentimiento, son aquellas en que sufrimos alguna vejación o fuimos víctimas de la evaluación en manos de un profesor perturbado.

Las prácticas de evaluación actuales afrontan diversos problemas, Carrión (2005) identifica

algunos de los más relevantes: la ausencia de un método o sistema de recopilación de información, confiable y válido, que pueda servir de base a los juicios valorativos; la falta de confiabilidad de la información, lo cual resulta paradójico en la era de la informática y las telecomunicaciones; la existencia de interpretaciones y concreciones múltiples sobre conceptos como normas de resultados, estándares, criterios de calidad; la carencia de efectos de las evaluaciones para diseñar planes de mejoramiento de las instituciones que tengan como base un mejor conocimiento del estado en el que se encuentran, es decir, una base valorativa y, lo más grave, la tergiversación de los procesos escolares en razón de las evaluaciones de que son objeto.

El sistema educativo mexicano no sólo no ha logrado superar el problema de la evaluación del alumnado, que desde siempre le ha aquejado, sino que todo parece indicar que lejos de avanzar hacia la senda de una “verdadera evaluación”, es decir, una evaluación auténtica, más cualitativa, centrada en los procesos de aprendizaje y en las personas como aprendices; en vez de orientarse hacia una evaluación formativa, integral y humana, lo que se observa, a juzgar por la importancia revelada en la cantidad de recursos invertidos que actualmente están teniendo las pruebas nacionales estandarizadas para evaluar tanto a los alumnos como a las escuelas y sus profesores, es un preocupante retorno al pasado en el que la evaluación era concebida como sinónimo de medición, reduciendo así su alcance y coartando sus posibilidades de mejora de la educación.

Contrariamente a lo que ocurre en países que tienen un sistema educativo exitoso, como es el caso de Corea del Sur, donde desde hace varias décadas las pruebas para promover a los estudiantes de primaria a secundaria y de secundaria a bachillerato fueron eliminadas por considerarse enfermedades sociales, en México este tipo de



pruebas están a la alza, cada vez se emplean con más frecuencia, abarcan más áreas de conocimiento e involucran a un mayor número de alumnos y escuelas.

Lo que estamos presenciando en nuestro sistema educativo es que para que la evaluación goce de autoridad y legitimidad ha de adoptar la forma de medida. La consecuencia de esta forma de pensar es que sólo si pudiésemos perfeccionar las

medidas y, quizá, sólo si los alumnos actuasen de forma más parecida a objetos inanimados a los que pudiéramos aplicar nuestros instrumentos de medida, podríamos operar la educación como una ciencia empírico-analítica (Grundy, 1991). Esta perspectiva claramente entroniza el paradigma positivista de la evaluación que, a decir verdad, nunca se ha ido del todo del sistema educativo mexicano. ■

Referencias

- Álvarez, Juan Manuel (2001), *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Madrid, Morata.
- Assessment Reform Group (1999), *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*, Cambridge, School of Education, Cambridge University.
- Bolívar, Antonio (2000), "La mejora de los procesos de evaluación", Ponencia impartida en el curso *La mejora de la enseñanza*, organizado por la Federación de Enseñanza de UGT de Murcia, España, 20 de septiembre, p. 21.
- Carrión, Carmen (2005), "Discusiones necesarias en torno a la evaluación de la educación", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, COMIE, octubre-diciembre, vol. 10, núm. 27, pp. 1259-1263.
- Díaz Barriga, Ángel (2008), "La era de la evaluación en la educación superior. El caso de México", en A. Díaz Barriga, C. Barrón y F. Díaz Barriga (coords.), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, México, ISSUE-UNAM, pp. 21-38.
- Díaz Barriga, Frida y Ángel Díaz Barriga (2008), "El impacto institucional de los programas de evaluación de los académicos en la educación superior", en A. Díaz Barriga, C. Barrón y F. Díaz Barriga (coords.), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, México, ISSUE-UNAM, pp. 165-221.
- Escudero, Juan Manuel (2003), "La calidad de la educación: controversias y retos para la Educación Pública", en *Educatio*, núm. 20-21, diciembre, pp. 21-38.
- Fernández, Juan (1994), "Evaluación del currículo: perspectivas curriculares y enfoques de evaluación", en J. F. Ángulo y N. Blanco (coords.), *Teoría y desarrollo del currículo*, Málaga, Aljibe, pp. 297-312.
- Fullan, Michael (1993), *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*, Madrid, Akal.
- Fullan, Michael y Andy Hargreaves (1997), *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*, Sevilla, Publicaciones MCEP.
- Gimeno, José (1995), "La evaluación en la enseñanza", en J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Grundy, Shirley (1991), *Producto o praxis del currículo*, Madrid, Morata.
- Hopkins, David (1989), *Evaluation for School Development*, Londres, Open University Press.
- House, Ernest y Kenneth Howe (2001), *Valores en evaluación e investigación social*, Madrid, Morata.
- Moreno, Tiburcio (2007), "La evaluación del aprendizaje en educación superior: el caso de la carrera de Derecho", en *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, México, (Universidad Autónoma Metropolitana), núm. 48, abril, México, pp. 61-67, disponible en <http://reencuentro.xoc.uam.mx>.



- Moreno, Tiburcio (2004), "Evaluación cualitativa del aprendizaje: enfoques y tendencias", en *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, vol. XXXIII (3), núm. 131, julio-septiembre, pp. 93-110.
- Nevo, David (1997), *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*, Bilbao, Mensajero.
- Ornelas, Carlos (2008), *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*, México, Siglo XXI.
- Perrenoud, Philippe (2008), *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*, Buenos Aires, Colihue.
- Santos Guerra, Miguel A. (1999), "Las trampas de la calidad", en *Acción pedagógica*, vol. 8, núm. 2, pp. 78-81.
- Santos Guerra, Miguel A. (1996), *Evaluación educativa 2. Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos y profesores, centros educativos y materiales didácticos*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- Sarason, Seymour (2003), *El predecible fracaso de la reforma educativa*, Barcelona, Octaedro.
- Scriven, Michael (1967), "The methodology of evaluation", en R. W. Tyler, R. M. Gagné y M. Scriven (eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, Chicago, Rand McNally, pp. 39-83.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1989), *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, México, SEP.
- Stake, Robert (2006), *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*, Barcelona, Graó.
- Stiggins, Richard (2002), "Assessment crisis: the absence of assessment for learning", en *Phi Delta Kappan*, junio, pp. 758-765.

Cómo citar este artículo:

Moreno-Olivos, Tiburcio (2010), "Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, ISSUE-UNAM/Universia, vol. I, núm.2, pp. 84-97, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/55/evaluacion> [Consulta: fecha de última consulta].