

La evaluación: delimitación terminológica, formas más comunes de abordarla y reflexiones sobre la tarea de evaluar

Erica Elena Scorians

escorians@gmail.com

En el presente trabajo analizaremos el campo de la evaluación, que es una de las áreas de la educación más conflictiva y menos clara. Al hacerlo, explicaremos la diferenciación entre el concepto de evaluación y los conceptos de calificación, medición y acreditación y, al definir la evaluación, describiremos las dos formas más comunes de pensar la tarea de evaluar en cuanto al tratamiento de sus resultados (la evaluación cuantitativa o basada en estándares y la evaluación cualitativa o comprensiva), teniendo en cuenta sus finalidades y algunas de las distintas técnicas e instrumentos de evaluación que se pueden utilizar. Para concluir, haremos una reflexión sobre el tema abordado con vistas a una mejora de la tarea de evaluar en nuestras prácticas docentes actuales y futuras.

Evaluación, medición, calificación y acreditación: términos que se confunden

El término *evaluación* es un concepto muy difícil de definir principalmente porque puede ser interpretado de diversas maneras. En esta sección intentaremos comprender su significado y diferenciación con los términos *medición*, *calificación* y *acreditación*, que muchas veces se confunden con el de *evaluación*. Según Álvarez Méndez (2000: 122),

“la misma falta de clarificación [*terminológica*] permite y legitima prácticas muy distintas, al amparo de una misma actividad que globalmente, y por conveniencia, se denominan *evaluación*”¹.

Para comprender la confusión entre los términos *medición* y *evaluación*, es necesario recurrir a una descripción contextual, dado que esta confusión surge de la investigación experimental, que luego se ha extendido y aún persiste. Álvarez Méndez (2000) explica que el desarrollo de la pedagogía por objetivos y su interés en la aplicación de pruebas objetivas contribuyó significativamente a esta tergiversación. Según este enfoque, evaluar es medir resultados utilizando alguna clase de instrumento de tipo test que produce información objetiva que se puede analizar estadísticamente. Los fenómenos que se evalúan son conductas explícitas observables, objetivables y medibles, que se pretenden controlar teniendo en cuenta

¹ Corchetes nuestros.

distintos tipos de variables mediante técnicas apropiadas y prescriptas por los “especialistas”.

Tanto la tendencia que se inspira más directamente en el paradigma experimental como la que sigue los principios de la pedagogía por objetivos están enraizadas en la tradición positivista y justifican sus lineamientos en la racionalidad técnica. La evaluación se entiende como producto y la aplicación del modelo tecnicista se basa en definir los objetivos educativos en términos operativos, instruir al alumno para que logre estos objetivos y, luego, medir dicho logro mediante pruebas objetivas.

Una de las críticas más importantes a estas dos tendencias es que desestiman los datos de información subjetiva, no medible (ya que la evaluación se reduce a medir las conductas predeterminadas de los sujetos que se evalúan), y que ponen énfasis en el rigor del método más que en el contenido de lo que se está evaluando. La *evaluación*, entonces, “se convierte en mera técnica y se aproxima peligrosamente a la *medición* y a la *calificación*, llegando a confundirse con ella” (Álvarez Méndez, 2000: 127). Además, cabe destacar que el aprendizaje puede ocurrir antes, durante o después de la acción de enseñar y que lo que los alumnos manifiestan en clase y hacen en un examen tradicional no necesariamente implica que hayan aprendido.

Ahora bien, ¿qué diferencia hay entre *calificar*, *acreditar* y *evaluar*? Cuando se evalúa sólo al final del proceso de enseñanza se está calificando y, al calificar, se clasifica a los alumnos en una escala de reconocimiento, excluyendo a un grupo de alumnos frente a otro. Díaz Barriga (1994: 131)² sostiene que

“es necesario reconocer que las calificaciones no estuvieron ligadas ni a la acción educativa ni a la historia de la educación. Su origen es social y se remonta a la exigencia del Estado nacional de certificar (mediante un diploma) los conocimientos adquiridos en la escuela. [*Esto conllevó a que, en el siglo XIX,*] el examen se convirtiese en una instancia independiente a posteriori de la cual se deriva una calificación como promoción”.

Para este autor es importante comprender que la acreditación responde a una lógica institucional y no del aprendizaje y que a través de ella se valora o devalúa

² Corchetes nuestros.

a un sujeto. El problema es que la asignación de una nota o calificación sólo aporta información sobre el lugar que ocupa cada alumno y su rendimiento en una escala numérica o conceptual, pero poco puede reflejar acerca del proceso de aprendizaje de un sujeto. Por eso, debemos pensar en efectuar otros tipos de prácticas a la hora de evaluar que sean más enriquecedoras que sólo otorgar calificaciones. Por ejemplo, podríamos analizar junto con los alumnos lo que se propuso en el curso, los logros obtenidos y las deficiencias que se perciben, para poder mejorar el aprendizaje y la forma de enseñar de un modo más democrático.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de *evaluación*?

Consideramos que la evaluación, que está sobredeterminada y es multidimensional (1), es un acto de interrogación o problematización, cuyo objetivo básico es proporcionar elementos para comprender lo que sucede en el aula y para facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos y mejorar nuestra práctica docente. Es decir, la evaluación, como bien lo indica Santos Guerra (1995), es un proceso de diálogo, comprensión y mejora. No podemos mejorar nuestra acción educativa si no la comprendemos y si no reflexionamos sobre ella con nuestros estudiantes. La evaluación debe ser un intercambio, un encuentro, entre profesores y alumnos. La propuesta que Álvarez Méndez (2009: 225) hace a raíz del enfoque por competencias es que

“la evaluación debe estar al servicio de quien enseña y sobre todo de quien aprende, porque ella es garantía de aprendizaje. Es aprendizaje. Ambas actividades, evaluación y aprendizaje, son actividades dinámicas que interactúan dinámicamente en el mismo proceso estableciendo relaciones de carácter recíproco para encontrar su propio sentido y significado en cuanto que las dos se dan en el mismo proceso. En la medida en que la enseñanza y el aprendizaje (...) son actividades críticas, la evaluación se convertirá en actividad crítica que culminará con la formación del alumno como sujeto con capacidad de autonomía intelectual y con capacidad de distanciamiento respecto a la información que el medio escolar le transmite y con capacidad para transferir los conocimientos adquiridos a las situaciones problemáticas o no en las que se encuentre. Sólo hay que darle la oportunidad.”

Este autor hace hincapié en que la evaluación debe ser una instancia más de aprendizaje, tanto para el alumno como para el docente, y que el alumno debe participar activa y responsablemente en este proceso. En la medida en que el

alumno aprende simultáneamente evalúa y, si consideramos que el proceso educativo debe ser formativo y continuo, entonces esta actividad evaluadora, que se aprende, también lo es.

Cuando Ken Bain (2007), que argumenta a favor de un enfoque basado en el aprendizaje y no en el rendimiento, describe lo que hacen los mejores profesores universitarios, explica que en manos de ellos, la evaluación y la calificación se entrelazan, reforzándose una a la otra de manera que deliberadamente beneficien al aprendizaje. Desde esta perspectiva, la evaluación y la calificación ayudan a los estudiantes a razonar sobre su propio pensamiento y a comprender su progreso en el aprendizaje y a los profesores a mejorar la docencia gracias a una constante autoevaluación, reflexión y buena predisposición a cambiar. Así, los objetivos intelectuales del curso deben ser congruentes con los que pone a prueba el examen y, además, la autoevaluación, de los estudiantes y de los profesores, como la evaluación de iguales cobra importancia. En términos de Álvarez Méndez (2000: 160), que sostiene que toda evaluación es cualitativa por naturaleza y que evaluarse también es formarse,

“la autoevaluación y la coevaluación son procedimientos habituales que se imponen como consecuencia lógica de este proceder didáctico [el del enfoque cualitativo].³

Evaluación cuantitativa y evaluación cualitativa: ¿es posible combinarlas?

Como mencionamos anteriormente, la evaluación puede basarse en la racionalidad técnica. A este tipo de evaluación que presta atención a la medición de los resultados con técnicas arbitrarias y predeterminadas se la suele denominar *evaluación cuantitativa*. Pero, como consecuencia del fracaso e ineficacia de estos modelos cuando se aplican a la evaluación educativa, surgen modelos alternativos basados en la racionalidad práctica, “que se encuadran en lo que se ha dado en llamar globalmente *evaluación cualitativa*” (Álvarez Méndez, 2000: 132). Estos modelos se preocupan por la descripción, comprensión e interpretación de lo que se está evaluando, teniendo en cuenta las variables contextuales reales que intervienen en dicho proceso de enseñanza y de aprendizaje (evaluación situada) y teniendo en

³ Corchetes nuestros.

cuenta todo el proceso, no sólo el producto o resultado final. En lugar de ser un diseño predeterminado, el enfoque cualitativo es dinámico y progresivo y considera la actividad de evaluar esencialmente como una actividad valorativa. Como tal, “el sujeto que evalúa y el sujeto evaluado están directamente implicados y comprometidos con una actividad que debe orientarse por principios de justicia” y que exige la toma de conciencia de cada decisión (Álvarez Méndez, 2000: 133). La evaluación se interpreta, así, como “una cuestión ética más que (o no sólo) como cuestión técnica” (Álvarez Méndez, 2000: 151).

Con respecto a las técnicas de evaluación desde la perspectiva cualitativa, el mismo autor señala que su elección depende de las decisiones que se tomen en cada caso y para cada caso y de las técnicas disponibles más apropiadas y, además, explica que son los problemas los que definen qué técnicas son necesarias y no al revés. Las técnicas metodológicas más utilizadas son la observación y la entrevista, dado que constituyen fuentes fundamentales para la obtención de información educativamente útil, pero se trata más bien de combinar técnicas que arrojen luz sobre el problema planteado, sin descartar *a priori* ninguna técnica ni instrumento (la entrevista, los cuestionarios, los tests, el análisis de documentos, los exámenes tradicionales (2), los trabajos de investigación, etc.). Es más, podríamos decir que “la *pluralidad metodológica* es la única vía que garantiza que los esfuerzos del docente puedan dar frutos apetecibles” (Álvarez Méndez, 2000: 143). Siguiendo esta lógica, Santos Guerra (1995) propone usar, de manera interactiva, una diversidad de métodos de exploración (la observación de la realidad, la entrevista a los protagonistas, el análisis de los documentos, el cuestionario y el diario), que sean sensibles a la complejidad de los fenómenos evaluados y que estén adaptados a las situaciones que se exploran, con el fin de evaluar la acción educativa que se realiza en una institución educativa.

La diferenciación que hicimos anteriormente entre evaluación cuantitativa y evaluación cualitativa está relacionada con las dos grandes formas de enfocar la labor de la evaluación que describe Stake (2006) en su libro *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. La primera está orientada a las mediciones o, según este autor, a estándares y criterios, y la segunda, a la experiencia o, según este autor, a la comprensividad del evaluador y su

interpretación. Lo interesante de este trabajo es que, si bien estas dos formas de pensar parecen contradictorias entre sí, es posible combinarlas y, de hecho, deberíamos hacerlo a la hora de evaluar algo, como por ejemplo la calidad de los programas en educación y servicios sociales, que es lo que él analiza en su libro.

Veamos cómo define Stake (2006: 22-23, 42) estos dos paradigmas de investigación:

“Los estudios de evaluación que se basan principalmente en los números y en el pensamiento a partir de criterios son, evidentemente, estudios basados en estándares, ya que no sólo ponen el énfasis en los criterios de descripción y de valoración, sino que hacen también alusión a unos determinados estándares (explicitados) de lo que ha de ser considerado de mérito o no. Suelen, incluso, interpretar méritos y deficiencias en términos de productividad y eficacia, así como de relación entre coste y beneficio (...) Los estudios de evaluación comprensivos [*o interpretativos*] enfatizan las cuestiones sociales y los valores culturales tanto como los dilemas personales y pragmáticos[, *pues*] se desarrollan sobre el conocimiento experiencial y personal en un espacio y un tiempo reales y con personas también reales (...) La evaluación basada en criterios consiste en determinar y representar la calidad mediante el uso de números y escalas, es decir, mediante criterios. Es la evaluación cuantitativa: más objetiva, analítica y basada en estándares. La evaluación interpretativa, por su parte, consiste en determinar y representar la calidad a través de la experiencia subjetiva, utilizando la descripción verbal y la experiencia indirecta de méritos y deficiencias. Se trata de una evaluación cualitativa: más episódica y holística.”⁴

Lo que debemos destacar del planteo de Stake es que tanto el pensamiento basado en criterios como el episódico conviven en nuestra comunicación y en nuestro cerebro, pero sólo uno de ellos es visible en un momento dado. En otras palabras, ambas formas de pensar son criterios e interpretativas al mismo tiempo, aunque la evaluación comprensiva suele centrarse más en la observación interpretativa que en la medición criterial y la evaluación basada en estándares, más en la medición que en la recolección de datos interpretativos. En el primer modo de evaluar, que "es una actitud más que un modelo o una receta" (Stake, 2006: 141), la finalidad principal es *comprender* los problemas clave, en particular, los experimentados por las personas involucradas en la situación particular que se quiere evaluar. Así, podemos afirmar que estos dos modos de pensar varían en la manera final de decidir la calidad del evaluando.

⁴ Cursivas nuestras.

La elección de un modo de pensar la evaluación sobre el otro dependerá, en gran medida, de la situación y de las preguntas que nos formulemos y de las finalidades que persigamos en dicha situación. La argumentación de Stake es muy enriquecedora porque, en lugar de descartar una forma de evaluar por otra, las complementa y nos ofrece, en cierto modo, un marco referencial distinto para analizar una situación dada. Nos obliga a hacer una reflexión más profunda de ésta y nos advierte que es esencial reconocer y hacer explícito el tipo de procedimientos y los criterios de valor y de verdad que utilizamos para valorar un evaluando determinado en una situación particular, de modo tal de limitar nuestras inclinaciones como evaluadores.

Consideramos, al igual que Díaz Barriga y Álvarez Méndez, entre otros autores, que, para que la evaluación se centre en la comprensión de lo que se hace en el aula con el fin de mejorar la tarea educativa, debemos

- Reconocer el protagonismo que tienen el profesor y los estudiantes, que son los principales actores del proceso de enseñanza y de aprendizaje;
- Revalorizar el saber y hacer docente en la institución educativa particular y en el momento socioeconómico y cultural concreto, considerando a los profesores como intelectuales que pueden *construir* formas metodológicas alternativas y creativas, como agentes intérpretes y (re)creadores de conocimiento;
- Establecer una relación distinta entre el profesor y los órganos de gobierno de la institución educativa pertinente;
- Otorgar a los profesores una remuneración digna.

Reflexión final

La experiencia evaluadora debería ser una fuente de reflexión compartida entre los sujetos que participan en el proceso de enseñanza y de aprendizaje en una situación áulica o institucional determinada en un momento dado. A pesar de que no nos parezca una tarea fácil, si somos conscientes de que la evaluación debe estar al servicio de la comprensión y de la mejora de la práctica educativa, podríamos comenzar por revisar las experiencias evaluadoras que hemos tenido como alumnos y como docentes, ya sea en la escuela o en la universidad, para intentar convertir la evaluación en un instrumento que sirva para que los alumnos se formen como sujetos reflexivos y críticos y para que los profesores se perfeccionen como intelectuales transformadores. Esto está muy relacionado con el enfoque de Celman (1998), según el cual es posible transformar la evaluación en herramienta de conocimiento si se cumplen como mínimo las condiciones de intencionalidad y de posibilidad y si se la organiza en una perspectiva de continuidad.

Para transitar este camino sinuoso, es fundamental que seamos solidarios, abiertos y flexibles con nuestros alumnos y colegas y que estemos comprometidos con el proceso de mejora de las prácticas evaluadoras en nuestros trabajos actuales y futuros. La complementariedad de los enfoques analizados en este trabajo, el cuantitativo y el cualitativo (o el basado en estándares y el comprensivo), nos permitirá reflexionar sobre las causas de los resultados cuantitativos obtenidos, por ejemplo, en un examen final, e incorporar el uso de instrumentos que permitan también recoger información de carácter cualitativo. Así, podremos trabajar en el nivel de lo formal y lo informal en las distintas fases del proceso evaluativo, teniendo en cuenta la dinámica de la interacción entre los distintos sujetos del proceso de enseñanza y de aprendizaje y el hecho de que no hay una única manera de evaluar que sea la mejor, dado que la evaluación es siempre situacional.

Notas

(1) Léase al respecto en Bertoni, A. Poggi, M. y Teobaldo, M. (1995). *La evaluación: nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapelusz.

(2) Con respecto a los exámenes, Álvarez Méndez (2000) hace sugerencias para una práctica reflexiva de ellos, argumentando que el examen como técnica no sirve si no educa ni es medio de aprendizaje.

Bibliografía

- Álvarez Méndez, J. M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- (2009). "Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias". En Gimeno Sacristán, J. (comp.) *¿Educar por competencias, qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Araujo, S. (2006). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmas.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: PUV.
- Bertoni, A. Poggi, M. y Teobaldo, M. (1995). *La evaluación: nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Brown, S. y Glasner, A. (Ed.) (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Nancea.
- Celman, S. (1998). *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?* En Camilloni, A. et al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Díaz Barriga, A. (1991). *Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires: Aique.
- Díaz Barriga, A. (1994). *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires: Aique.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Malbrán, M. del C. (2000). *Construcción de instrumentos de evaluación*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Nirenberg, O. et al. (2000). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Santos Guerra, M. A. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.