

LA EVALUACIÓN ¿NOS CONDUCE A LA TIERRA PROMETIDA?¹

WILL EVALUATION LEAD US TO THE PROMISED LAND?

Tiburcio Moreno Olivos (*)

*Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa
México*

Resumen

La evaluación es un tema recurrente en el ámbito educativo porque tiene tantos ángulos e implicaciones en la vida de los evaluados que el debate parece interminable. El artículo analiza, desde una perspectiva crítica, ciertos planteamientos formulados por los promotores del paradigma de evaluación dominante (entendida como medición y realizada a través de pruebas estandarizadas) para la educación básica mexicana, que revelan las dificultades que afronta esta perspectiva de la evaluación para lograr la mejora de la educación. También, se contrastan algunos elementos de este discurso oficial con las prácticas evaluadoras que tienen lugar en los centros escolares, y con los aportes teóricos más recientes que la investigación en este campo nos ofrece, lo que manifiesta una incongruencia entre las aspiraciones y la realidad.

Palabras clave: : evaluación de la educación, evaluación del aprendizaje, evaluación del estudiante, pruebas estandarizadas.

Abstract

Evaluation is a recurring theme in the educational realm. As evaluation has many points of view and implications on the lives of those evaluated, the debate seems endless. This article analyzes from a critical perspective, some statements formulated by those who champion the dominant paradigm on evaluation for Mexican primary education (that is, evaluation as measurement and carried out through standardized tests). Analysis indicated that this paradigm faces difficulties in contributing to educational improvement. Likewise, using recent theoretical contributions, a comparison is made between some elements of official discourse on evaluation and the evaluation practices carried out in the schools. The analysis revealed that there is incongruence between aspirations of the dominant paradigm and reality.

Keywords: educational evaluation, assessment of learning, student assessment, standardized tests.

(*)Autor para correspondencia:

Tiburcio Moreno Olivos
Doctor en Pedagogía
Universidad Autónoma
Metropolitana-Cuajimalpa.
Departamento de Tecnologías y Sistemas de
Información
Av. vasco de Quiroga 4871, Colonia Santa Fe,
Delegación Cuajimalpa de Morelos,
Ciudad de México, C.P. 05300.
Correo de contacto:
tiburcio34@hotmail.com
tmoreno@correo.cua.uam.mx

©2010, Perspectiva Educacional
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

RECIBIDO: 05 de abril de 2016
ACEPTADO: 30 de julio de 2016
DOI: 10.4151/07189729-Vol.56-Iss.1-Art.453

¹ La Tierra Prometida es uno de los nombres para la tierra de Israel, es decir, la región que según la Biblia hebrea le fue prometida por Yahvé a Abraham y sus descendientes.

1. INTRODUCCIÓN

En una época en que la evaluación ha llegado a convertirse en un componente fundamental del sistema educativo mexicano, resulta perentorio analizar ciertos planteamientos que revelan una serie de inconsistencias y contradicciones entre lo que dicta el discurso oficial y lo que discurre en las prácticas educativas y evaluadoras que se materializan en los centros escolares de educación básica². Desde una mirada crítica, se reflexiona respecto a ciertas ideas que a modo de revelaciones circulan en el ambiente. En la narrativa de las autoridades y funcionarios educativos es perceptible un exceso de confianza, en algunos casos se trata casi de actos de fe en las bondades de la evaluación, especialmente aquella que se realiza mediante pruebas estandarizadas que representa para sus promotores la mejor garantía de una evaluación “objetiva y científica”. En tal discurso se puede apreciar que “algunos poseen una fe de carbonero en la objetividad de la evaluación. [En tanto que otros, quizá los menos]...saben que ninguna medida por instrumentada e imparcial que sea, puede encerrar de modo absoluto la realidad de las diferenciaciones” (Perrenoud, 2008, p.44).

Las creencias en la perspectiva técnica de la evaluación³ suponen que esta, como una cesta colmada de cosas buenas, indefectiblemente nos conducirá a la tierra prometida, es decir, a una educación de calidad, aunque no siempre se tenga claro qué se entiende por esto o bien que se haga desde visiones estrechas. En este enfoque, la evaluación aspira a lograr que los educandos mejoren de forma significativa sus resultados de aprendizaje, lo que, según la nueva ortodoxia de la reforma, se traduciría en la adquisición de las competencias establecidas en el currículo formal⁴. En estas coordenadas se afirma que la evaluación siempre producirá una mejora, se olvida que no toda evaluación tiene como prioridad la mejora de la educación —al menos no directamente—, que existen funciones de la evaluación que tienen otros propósitos. Al respecto, se afirma que:

el valor determinado [por la evaluación] puede ser empleado con múltiples fines distintos, como puede ser mejorar un proceso, conceder un premio, asignar cursos de enseñanza compensatoria o reconocer el cumplimiento de un contrato. Y estos son solo algunas de las numerosísimas funciones para las que se usa la evaluación (Stake, 2006, p.61).

Este exceso de confianza ha generado un impulso de la evaluación, entendida como medición, que se expresa mediante la aplicación de pruebas estandarizadas; solo que esta perspectiva de la evaluación al no estar conectada directamente con la enseñanza y el aprendizaje, apenas si tiene posibilidades de producir la mejora esperada. Esto, “sin olvidar que la manera en que la prueba sea construida, administrada, corregida será posiblemente tan determinante como su contenido” (Perrenoud, 2008, p.73). Incluso los defensores de las pruebas de alto riesgo reconocen que las pruebas estandarizadas no cubren la gama completa de importantes objetivos de enseñanza (Shepard, 1989).

² En México la educación básica comprende 12 años de escolaridad (3 de preescolar, 6 de primaria y 3 de secundaria).

³ Desde una perspectiva técnica la evaluación se entiende como sinónimo de medición (Moreno, 2014). La evaluación se separa del proceso de enseñanza-aprendizaje y puede ser llevada a cabo por personas distintas a los profesores que imparten la enseñanza. Para que la evaluación goce de autoridad y legitimidad ha de adoptar la forma de medida (Grundy, 1991).

⁴ La educación básica opera con un currículo que tiene un enfoque basado en competencias.

En otras palabras, los efectos que las pruebas pueden producir en los evaluados dependerán en buena medida de quién diseña tales instrumentos, quién los administra y los califica, por tanto, detrás de este proceso siempre existirá alguien que persigue unos propósitos determinados, no es un acto aséptico ni neutral como en ocasiones se pretende hacer ver.

Toda evaluación implica una medición, pero la evaluación deberá ir más allá de la medición si quiere lograr propósitos de mejora como reza el discurso actual. Qué duda cabe que:

la evaluación siempre es mucho más que una medida. Es una representación, construida por alguien, del valor escolar o intelectual, de algún otro. Por consiguiente, se inscribe en una relación social específica, que conecta a un evaluador con un evaluado (Perrenoud, 2008, p.73).

Esto significa, entre otras cosas, que la evaluación debe concebirse como un juego estratégico entre actores que poseen intereses distintos e incluso opuestos. No obstante, tal como discurre la praxis en el marco del sistema educativo nacional, más que permitir el acceso a la tierra prometida las prácticas de evaluación predominantes parecen conducir a los evaluados a una tierra de yermo, en la que se reproducen equívocos de manera rutinaria, lo que está provocando su desaliento al no ver concretadas sus aspiraciones. Una vez situados en el desencanto, seguramente se podrá reprochar a la evaluación los problemas de la educación no resueltos, pero ¿Es realmente culpa de la evaluación haber generado expectativas tan ambiciosas? ¿La evaluación está en condiciones de poder resolver los diversos problemas educativos que nos aquejan? Muchos de los fracasos derivan del optimismo desproporcionado en "un tipo particular" de evaluación al que se le han depositado beneficios que por sí mismo no puede ofrecer, es decir, se le han atribuido funciones estrictamente pedagógicas a una evaluación mediante pruebas masivas que originalmente no ha sido concebida ni diseñada técnicamente para ello. Además que, "cuanto más nos enfocamos en mejorar los puntajes de las pruebas, más se distorsiona la enseñanza, y menos creíbles son los mismos puntajes" (Shepard, 1989, p. 9).

Muchas evaluaciones se realizan de manera descuidada y están signadas por las preferencias o los sesgos de los evaluadores, esto es especialmente cierto en un sistema educativo donde, a diferencia de lo que ocurre en países como Estados Unidos o Inglaterra, no existen evaluadores profesionales. Nuestra apreciación es que una gran parte de lo que ocurre con la evaluación en educación básica, se basa en los malos hábitos copiados del pasado y la ausencia de pensamiento crítico de lo que hacemos. Estamos atrapados en patrones de evaluación que no pueden justificarse por ningún motivo educativo en absoluto. La evaluación es una parte vital de la enseñanza y el aprendizaje. No debería socavar su influencia positiva por su adhesión irreflexiva a las prácticas convencionales vigentes (Boud, 1998).

Las tareas de gestión de la evaluación generalmente son dejadas en manos de personal profano e improvisado que carece de los conocimientos y las habilidades necesarias para conducir de un modo

apropiado las evaluaciones que le son encomendadas (Moreno, 2015). Por supuesto, no estamos aludiendo al personal de los organismos nacionales evaluadores como el INEE o el CENEVAL, que se consideran expertos psicómetras y cuya función principal consiste en diseñar tests estandarizados, los cuales se adscriben a la perspectiva de la evaluación como medición, sino que apuntamos especialmente a los funcionarios públicos estatales responsables de la evaluación y a los encargados de la aplicación de las pruebas. Basta consultar el perfil profesional de las personas que ocupan los puestos en las direcciones de evaluación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en los Estados de la república o en las direcciones de evaluación de algunas instituciones educativas, para confirmar lo antes dicho.

Robert Stake (2014), un especialista estadounidense en este campo, en una conferencia impartida en Ensenada, Baja California, nos advertía que de las mediciones y de nuestras capacidades no deberíamos esperar ni mucho ni poco, que la evaluación requiere investigación y tiempo, y el beneficio esperado será mínimo. El mensaje es claro: los grandes logros están fuera de nuestro alcance, debemos ser más cautos en nuestras pretensiones de la evaluación.

Este reconocido teórico de la evaluación educativa también nos recordaba que la metaevaluación formal (la evaluación de la evaluación) es moderna, que fue Michael Scriven (2009) el creador de este concepto y que su aportación se dio en un contexto en que la educación superior en los Estados Unidos estaba a punto de caer en la estandarización. En su conferencia, el citado autor afirmaba que en la evaluación elegimos aquellos conceptos que nos interesan y que los méritos son multidimensionales. Esto es importante porque:

la evaluación siempre consiste en una determinación de los méritos y los defectos. A veces, es mucho más, pero su función esencial es la de establecer el mérito de algo. Esa es su finalidad primera. Esa es su definición. Esa es su condición sine qua non (Stake, 2006, p.61).

Por tanto, el cómo se entiende lo que es un mérito se torna fundamental en el campo de la evaluación. En su intervención Stake (2014) sostuvo que algunos méritos son una cuestión de valor, que lo que se considera mérito puede variar de un lugar a otro, puede cambiar a través de las circunstancias y esto es comprensible porque todas las personas ven las cosas de forma diferente.

Estas afirmaciones nos deberían conducir a una postura más mesurada con respecto a la evaluación y al uso de la información que genera, pues a ella se le pueden aplicar diferentes perspectivas. Otros autores como Koretz (2008) argumentan precisamente a favor de un enfoque moderado y a que seamos escépticos de las pruebas de rendimiento. Este investigador reconoce que si bien es cierto que las pruebas estandarizadas pueden ofrecer información valiosa acerca del rendimiento de los alumnos, esa no es una razón para ser acríticos de la información que nos ofrecen; y declara que de las muchas complejidades que conllevan las pruebas estandarizadas, la más fundamental, y la que en última instancia constituye la raíz de tantos malentendidos de las puntuaciones de las pruebas, es que los resultados, en general, no presentan una medida directa y completa de los logros educativos.

A continuación, se desarrollan algunas de esas creencias o revelaciones de ciertas autoridades educativas, relacionadas con la evaluación, a las que hacíamos referencia anteriormente.

a) La evaluación es un medio no un fin en sí misma

En diferentes espacios hemos escuchado *ad nauseam* que la evaluación es solo un medio para lograr un fin, pero que en sí misma no mejora nada, que requiere de una serie de mediaciones⁵. Esta afirmación revela una concepción convencional de la evaluación, al entenderla únicamente como una herramienta o como un mecanismo que es empleado para lograr un propósito mayor, que suele ser el aprendizaje. Esta creencia firmemente enraizada ha sido superada por la investigación en este campo, gracias a los recientes aportes de diversos autores actualmente se dispone de una visión mucho más potente de la evaluación, la cual ha sido denominada evaluación para el aprendizaje (Boud & Fachikov, 2007; Stiggins, 2002; Stiggins, 2004; Black & Wiliam, 1998a; Black & Wiliam, 1998b).

La evaluación para el aprendizaje es cualquier evaluación que tiene como primera prioridad en su diseño y en su práctica, servir al propósito de promover el aprendizaje de los estudiantes. Se trata de usar la evaluación para aprender y no solo para verificar lo aprendido. Por lo tanto, difiere de la evaluación que se diseña sobre todo para servir a los propósitos de rendición de cuentas, clasificación, o acreditación de competencias (Moreno, 2016).

Desde esta óptica la evaluación se convierte en una experiencia y una fuente continua de aprendizajes, más que verificar o corroborar el nivel de conocimientos adquirido en un momento determinado (en este caso se trata de una evaluación del aprendizaje), la evaluación para el aprendizaje busca fortalecer en los educandos la confianza en su capacidad para continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

La evaluación para el aprendizaje es algo que va más allá de las pruebas frecuentes y debe incluir a los estudiantes en el proceso. Una actividad de evaluación puede ayudar al aprendizaje si proporciona información que los profesores y los estudiantes pueden usar como retroalimentación para evaluarse a sí mismos y a otros, y para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en que participan. Dicha evaluación se convierte en evaluación formativa cuando la evidencia es utilizada efectivamente para adaptar la enseñanza de modo que responda a necesidades de aprendizaje.

Tanto las evaluaciones del aprendizaje como para el aprendizaje son importantes. La distinción crucial está entre una evaluación para determinar el estado que guarda el aprendizaje en un momento dado y una evaluación para promover un aprendizaje mayor. Por tanto, no se trata de reemplazar la evaluación del aprendizaje por una evaluación para el aprendizaje, sino de establecer un balance entre ambas porque las dos son necesarias. En síntesis, la evaluación no es solo un

⁵ Para que la evaluación sirva para mejorar se requiere de mediaciones. La evaluación es solo parte del asunto, y ni siquiera es la más importante, porque lo importante está justamente en las mediaciones, las cuales son acciones de política educativa a todos los niveles, desde lo nacional hasta la política que se defina para un centro escolar o incluso para un salón de clase (Schmelkes, 2014).

medio para lograr un fin sino que puede ser un fin en sí misma, claro, siempre que se le conciba como evaluación para el aprendizaje, luego entonces, el alcance que la evaluación pueda tener en la práctica estará dado, en buena medida, por la posición teórica que se adopte al respecto.

b) La evaluación en sí misma no mejora nada ¿ni siquiera el aprendizaje?

Esta afirmación está en un tono similar a la idea anterior, pero, si no es así, entonces el compromiso debería ser asegurar que la evaluación sí mejore el aprendizaje. No obstante, mucho de lo que se hace en evaluación actúa directamente para inhibir las mejores intenciones de enseñanza, pues “enseñar para los exámenes abarata la instrucción y socava la autenticidad de las puntuaciones como medidas de lo que los niños realmente saben” (Shepard, 1989, pag. 7).

La evaluación opera como una señal que indica a los estudiantes lo que es más importante de aprender. Si los resultados no representan lo que se esperaba que los alumnos alcanzaran en un curso, entonces se les está engañando. Hay un ejercicio que se sugiere para corroborar lo anterior que consiste en que un profesor muestre a uno de sus colegas una serie completa de sus tareas de evaluación y le pida que infiera acerca de lo que él considera importante para sus estudiantes. Si el profesor solicitante encuentra que los resultados de aprendizaje más importantes no están presentes en sus tareas de evaluación propuestas, entonces, es posible que sus prácticas de evaluación sean inadecuadas (Boud, 1998).

Por otro lado, cuando en nuestro medio uno escucha la frase: “tenemos que demostrar que las evaluaciones sirven para mejorar”. Entonces surge la pregunta obligada ¿cómo se puede demostrar esto? Desde luego, nos parece que no será empleando instrumentos estandarizados. Además, como ya se ha mencionado antes, no todas las evaluaciones tienen como pretensión la mejora de la educación o al menos no es un objetivo que persigan explícitamente. La evaluación tiene funciones sociales y de control que no necesariamente buscan la mejora, sino que pueden estar orientadas (como tradicionalmente ha sido) a lograr la selección, clasificación y jerarquización de los evaluados, indirectamente se podría afirmar que estos procesos están encaminados a alcanzar una mejora del sistema educativo, pero, insistimos, no es su preeminencia inmediata. Cuando la evaluación sumativa es empleada para la rendición de cuentas, para delimitar responsabilidades o para demostrar quien ejerce el poder no tiene como fin esencial la mejora, como no sea perfeccionar los mecanismos para dominar y someter mejor a los evaluados (Foucault, 2005).

Si se espera que la evaluación realmente contribuya a la mejora del aprendizaje se debe empezar por cambiar esa visión que la entiende solo como un medio y no como un fin en sí misma, en cuyo caso su efectividad siempre estará supeditada a otros componentes o mediaciones de política educativa. En la nueva imagen la evaluación se concibe como una experiencia de aprendizaje en sí misma, como un proceso continuo en el que los alumnos tienen la oportunidad de adquirir nuevos aprendizajes, de reforzar saberes anteriores, pero sobre todo de albergar en su interior la confianza en sus capacidades para continuar aprendiendo en el futuro. En este último caso se estaría hablando de una evaluación sostenible⁶ (Boud, 2000; Monereo, 2009; Moreno, 2011).

⁶ La evaluación sostenible es aquella que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de los estudiantes para satisfacer

Desde luego, lo anterior se refiere a evaluaciones diseñadas y aplicadas por los profesores en el aula de clases, a evaluaciones con carácter formativo, puesto que son las que realmente tienen una incidencia decisiva en la mejora del aprendizaje de los alumnos y la enseñanza del profesor. Estas evaluaciones generalmente son informales. Un problema que se suele afrontar en este terreno es que la evaluación formal⁷ requiere excesiva burocracia y la evaluación informal⁸ mucha improvisación por parte de los evaluadores, de ahí la importancia que reviste el tema de la formación de los docentes, ellos necesitan cambiar drásticamente su visión de la evaluación y desarrollar competencias profesionales como evaluadores, entre otras. Este asunto es neurálgico, pues de su profesionalismo dependerá en buena medida su credibilidad y confianza como evaluadores y por ende de la evaluación.

También, se necesita crear sanos ambientes de evaluación de suerte que los educandos gradualmente vayan construyéndose una autoestima más fuerte, tan lacerada por tantos años de prácticas de evaluación nocivas. Solo así se estará en condiciones de lograr que la evaluación se conduzca por el sendero de la deseada calidad de la educación. Es innegable la fuerte conexión que existe entre la evaluación y las emociones para aprender. En la actualidad se reconoce el papel de las emociones en el aprendizaje y la evaluación, pero sorprendentemente, se trata de un campo muy poco investigado. La evaluación tradicionalmente ha sido tratada en la literatura como una actividad técnica que consiste en la medición, con poco impacto en los evaluados (Falchikov & Boud, 2007).

c) La enseñanza y el trabajo docente son complejos ¿y la evaluación no lo es?

Si se admite que la enseñanza y el trabajo docente son tareas complejas, entonces ¿por qué las prácticas de evaluación suelen ser demasiado simplistas? Generalmente, estas prácticas emplean una única técnica o un solo instrumento de evaluación, por ejemplo, los exámenes para evaluar conocimientos o las rúbricas para evaluar las competencias. Cuando esto pasa, se advierte que la evaluación es inconsistente con el reconocimiento de la complejidad y diversidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque este artículo tiene como objeto de análisis la evaluación del aprendizaje, a continuación, queremos hacer referencia brevemente a la evaluación docente, porque enseñanza-aprendizaje-evaluación son tres elementos de una triada indisoluble, por tanto, reflexionar en torno a la evaluación docente nos permitirá tener una comprensión más amplia del tema que aquí estamos abordando. Pues bien, en el caso de la evaluación docente esta visión simplificadora se acentúa cuando se evalúa al profesor(a) de manera individual en lugar de evaluar el desempeño la escuela en su conjunto, qué duda cabe que los docentes son un componente

sus propias necesidades futuras de aprendizaje (Boud, 2000).

⁷ La evaluación formal implica a la organización escolar y fija oficialmente el nivel de excelencia reconocido a cada alumno. La evaluación formal suele estar escrita y normalizada, en su forma, periodicidad, difusión y, en principio, en sus consecuencias respecto a repeticiones de curso, el apoyo pedagógico y a la orientación (Perrenoud, 1996).

⁸ La evaluación informal se integra en el flujo de las interacciones cotidianas, no está codificada, registrada ni negociada. Esto no quiere decir que no tenga consecuencias, sino todo lo contrario. A fuerza de juzgar a un alumno acerca de su trabajo y de su conducta en clase, el maestro, con independencia de una evaluación más formal, se formará una imagen relativamente estable de su carácter y competencias; al mismo tiempo, el alumno interiorizará, al menos en parte, los juicios del maestro, incorporándolos a la imagen de sí mismo (Perrenoud, 1996).

clave para determinar la calidad de la enseñanza pero no son los únicos. Además, esas evaluaciones son uniformes, iguales para todos los docentes sin importar la etapa de su vida ni el ciclo de su desarrollo profesional (Goodson, 2004; Bolívar, 2014). Y nótese que no se está sugiriendo que se tengan que diseñar y aplicar diferentes tipos de exámenes para cada grupo docente de acuerdo con el tramo de la carrera profesional en la que se encuentren, porque las objeciones surgirían casi de forma inmediata en el sentido de que esto ya se ha probado en otros lugares y solo ha generado más burocracia administrativa, amén de que resulta económicamente muy costoso.

¿Se busca mejorar la docencia individual o mejorar la docencia de manera colectiva? Tal vez se piensa que la calidad del sistema se puede lograr mediante la agregación de la calidad de las evaluaciones individuales. Pero en este caso el todo no es igual que la suma de sus partes. Para tener una evaluación de la docencia más adecuada se recomienda combinar la docencia individual con la docencia del campus en su totalidad, la evaluación del sistema es diferente de la evaluación del profesor individual.

Esta visión holística de la evaluación parece mucho más apegada a la realidad, con lo que se evitaría culpabilizar al profesorado casi de forma exclusiva cuando los resultados de las evaluaciones no fueran favorables a la escuela, de modo que todos los actores implicados tendrían que asumir como suyos esos resultados al tiempo que se comprometen con la mejora de la escuela como una comunidad.

En definitiva, es preciso dejar de simplificar el acto de evaluación y reconocer que es un proceso complejo que requiere distintas miradas teóricas y una visión multimetodológica. De no hacerlo, la evaluación corre el riesgo de convertirse en un acto burocrático y adulterado, perdiendo así su potencial transformador. "En este tema nuestro reto es definir hacia dónde vamos, si hacia una evaluación formativa o hacia una evaluación del desempeño. . ." (Díaz Barriga, 2014, p.200).

- d) Escuelas descentradas y distraídas de su tarea esencial: la enseñanza y el aprendizaje ¿tendrá algo que ver en esto el exceso de evaluaciones?

En la actualidad nuestras escuelas viven agobiadas por múltiples exigencias de diverso tipo, sobre los hombros de los profesores recae un cúmulo de presiones que el contexto social más amplio ejerce sobre la escuela. Algunas de estas demandas son justas y otras claramente desproporcionadas, que no deberían transferirse a las escuelas porque corresponde atender a otras instancias o instituciones. Esta saturación de ocupaciones, muchas de ellas de carácter administrativo, distraen a las escuelas de lo fundamental, conduciéndolas a descentrarse de su misión. Existe una urgente necesidad de desburocratizar la escuela.

Si el factor tiempo es importante para el aprendizaje, entonces ¿Por qué invertimos tanto en evaluaciones que restan tiempo a lo esencial que es la enseñanza y el aprendizaje? Además, si tales prácticas sirvieran para algo –no solo para informar que se hizo la evaluación y se cumplió con una exigencia administrativa– al menos habría valido la pena la inversión de recursos que consumen.

Las prácticas de evaluación corriente toman un tiempo considerable y absorben mucha energía e ingeniosidad, tanto del lado de los docentes como de los alumnos... Alrededor de la evaluación se anudan competencias, estrés, sentimientos de injusticia, temor con relación a los padres, al futuro, a la propia imagen (Perrenoud, 2008, p.88).

Desde hace varias décadas se sabe que la cantidad de tiempo que los alumnos permanecen expuestos a tareas o actividades de enseñanza es uno de los factores decisivos en sus oportunidades para aprender, ergo, habría que gestionar el tiempo en el aula de forma mucho más racional, procurando que durante la jornada escolar los profesores dediquen a la enseñanza (y no a otros quehaceres) el tiempo que está previsto en el currículum, así se incrementarían las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Si el tiempo de enseñanza es escaso o insuficiente, es predecible que los alumnos obtengan poco aprendizaje. En un estudio dirigido por Shepard (1991a), se indagó, mediante entrevistas a especialistas en tests, acerca de los esfuerzos realizados para asegurar que el currículum formal y los tests estatales estuvieran alineados, si los maestros pasaban más tiempo enseñando los objetivos específicos de los exámenes de lo que lo habrían hecho si no se hubieran requerido tales exámenes, y si a los objetivos importantes se les estaba dando menos tiempo o énfasis porque no estaban incluidos en los tests.

Los docentes aprenden mucho más de la enseñanza de una asignatura que los alumnos que la toman. ¿Cómo se puede cambiar el balance de aprendizaje de los docentes hacia los alumnos? El tiempo invertido en tareas importantes es esencial. Los alumnos aprenden de su propia actividad, no de los maestros. El aprendizaje implica un procesamiento activo, de suerte que mientras más oportunidades se les provean a los alumnos para esto, mayor será el beneficio que obtengan. La meta debe ser siempre motivar a los alumnos para que participen en actividades que les permitan aprender y practicar las destrezas y habilidades que son más importantes para su aprendizaje de una asignatura. Cuanto más se llena su tiempo de clases con otro tipo de actividades, más se les aleja de lo esencial. La evaluación proporciona una señal que apunta a lo que se considera que es importante, hay que estar seguros de que esa señal no sea engañosa.

Es patente que en nuestras escuelas existe un desperdicio de tiempo, que este no se cuida como el bien preciado que es y buena parte de este recurso lo absorben las diversas evaluaciones tanto internas como externas que se realizan durante el curso académico. Según Hargreaves (1999, p.119) "el tiempo es una dimensión fundamental a través de la cual construyen e interpretan su trabajo los propios profesores, sus colegas y quienes los regentean y supervisan" y él identifica cuatro dimensiones interrelacionadas del tiempo que aplica al trabajo de los maestros: el tiempo técnico-racional, el tiempo micropolítico, el tiempo fenomenológico y el tiempo sociopolítico. Entonces, una cuestión clave es cómo se utiliza e interpreta el tiempo por parte de los diferentes actores educativos.

Un planteamiento pedagógico bastante aceptado es el que refiere que la educación debe

adaptarse a las diferencias de aprendizaje, que no se traducen sino en diferencias de ritmo, pues se parte de la base que todos los alumnos comparten el mismo sistema de tiempo.

La organización de la escuela y la distribución y ordenación del tiempo educativo conlleva una ideología dominante por medio del cual es el tiempo académico el más valorado por el tiempo escolar, en detrimento de otros tiempos, como el tiempo personal y el interactivo (Romero, 2000, p.197).

En otras palabras, aunque conceptualmente existen diferentes nociones de tiempo, lo cierto es que en la vida real este siempre será un recurso escaso, de ahí que la escuela deba distribuirlo de forma sensata y equilibrada, evitando distraerse de su meta principal: la enseñanza y el aprendizaje.

A veces pareciera que antes que enseñar y aprender lo más importante en la escuela es evaluar, lo cual significaría algo así como poner la carreta por delante de los bueyes. La factura que tendremos que pagar en un futuro por derrochar el talento de tantos alumnos será demasiado alta (Gardner, 1993), es tiempo de prestar la debida atención que esto merece y de reorientar el barco en otra dirección.

Por otro lado, aprender requiere motivación y el aprendizaje profundo exige tiempo. Ignorar estos principios puede forjar generaciones de alumnos apáticos que en su paso por la escuela solo consiguen aprendizajes superficiales y fútiles. Los alumnos con un estilo de aprendizaje superficial buscan hechos y palabras que puedan memorizar, intentando anticiparse a cualquier pregunta que alguien pudiera hacerles. Estos alumnos normalmente se centran solo en aprobar los exámenes y nunca utilizan nada de lo que leen. A diferencia de aquellos, los alumnos con un estilo de aprendizaje profundo buscan comprender el significado que subyace a un texto y pensar sobre sus implicaciones y aplicaciones, averiguan razones y distinguen entre evidencias a favor y conclusiones. Estos alumnos intentan comprender la diferencia producida por una idea, una línea de razonamiento o un hecho, y como se relaciona con lo que ya conocían (Bain, 2014). Por supuesto, asumir un aprendizaje profundo requiere una mayor inversión de tiempo y esfuerzo por parte del educando.

Muchos de los alumnos de educación básica consideran a la escuela irrelevante y optan por abandonarla, pese a su carácter obligatorio, al no ver cubiertas sus expectativas e intereses. La escuela se convierte en expulsora de individuos cuyo futuro es impredecible (o quizá no tanto), dejando de cumplir con su función que consiste en garantizar a los jóvenes el acceso, permanencia y culminación de sus estudios, mediante una educación de calidad que les brinde los conocimientos y competencias (cognitivas y sociales) que les permitan integrarse como ciudadanos de pleno derecho a la sociedad.

Este escenario problemático de la educación básica en el país está conformado por escuelas descentradas del aprendizaje, por maestros desprofesionalizados que parecen más preocupados

por acumular puntos para mejorar sus ingresos económicos que por atender las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Se requieren profesores centrados en el aprendizaje, pero para lograrlo hay que evitar la tentación de distraerlos con tareas ajenas a su labor prioritaria. Las distracciones son definidas por Hargreaves y Shirley (2012, p.52) como "cualquier cosa que te desvía de la atención continua a la enseñanza, el aprendizaje y el progreso de los estudiantes". Más adelante estos mismos autores señalan que algunas distracciones suelen ser "una excesiva burocracia y tareas administrativas impuestas a profesores y directores" y que deshacerse de distracciones como estas es muy importante, pero que:

el Gobierno en sí mismo también puede distraernos del cambio positivo. Su agenda política, marcada por otras preocupaciones además de las estrictamente educativas, a menudo coordinadas por individuos con escaso conocimiento de la práctica de la docencia, a veces distrae a la gente del camino del aprendizaje y la mejora... (Hargreaves y Shirley, 2012, p.53).

Esto es precisamente lo que parece estar ocurriendo en México, la preeminencia de una política de evaluación del aprendizaje cuya función esencial es la rendición de cuentas tanto de las escuelas como de los individuos, lo que representa un claro ejemplo de una estrategia que conduce a la distracción.

e) La evaluación debe ser contextualizada, sí ;pero cómo?

Algunas autoridades educativas traducen esta idea en el sentido de que cada institución educativa decida cómo atender a sus alumnos específicos. Claro, toda escuela tiene alumnos específicos que son distintos a los de otra escuela, esta afirmación resulta una verdad de perogrullo. Ante estos planteamientos no resulta banal preguntarse ¿Qué capacidad tienen las instituciones para tomar esas decisiones? ¿Con qué recursos cuentan los directores y maestros para hacer efectiva esa atención de sus alumnos? ¿Las escuelas tienen autonomía presupuestaria para hacerlo? ¿Pueden realizar una autoevaluación y una vez identificadas sus necesidades recibir apoyo (asesoría, recursos, formación...) para atenderlas? Pudiera darse el caso que una escuela detecte que un grupo tiene necesidades educativas especiales, por ejemplo, el caso de alumnos sobresalientes o en riesgo de fracaso escolar ¿Puede la escuela contratar a especialistas en este campo para atender los requerimientos formativos de estos chicos? Detectar necesidades y después no emprender medidas concretas para atenderlas parece un ejercicio infructuoso y desgastante para cualquier centro educativo.

Muchas evaluaciones diagnósticas en las escuelas del país se hacen solo como un ejercicio retórico para informar a la autoridad correspondiente que se ha cumplido con este acto, pero raras veces se derivan acciones o se diseñan programas para cambiar el estado actual a partir de la información que ofrecen tales evaluaciones. En otras palabras, tenemos que:

las diferentes estrategias de evaluación permiten acumular información que después no

es recuperada a favor de lo que se está evaluando, es decir, se insiste mucho en la evaluación, pero el ciclo se cierra en ella misma sin que se utilice esa información, sin que se les devuelva a los implicados para que mejoren las actividades que están siendo objeto de evaluación (Rueda, 2014, p.192).

Desafortunadamente, esta práctica es bastante más común de lo que sería deseable, con las consabidas consecuencias perniciosas que trae consigo para la educación básica.

Toda buena evaluación siempre será formativa y contextualizada. El evaluador interpreta los datos de la evaluación siempre en relación con un contexto específico, pero:

ni la más perfecta tecnología de la sociedad puede garantizar elecciones prácticas acertadas con la simple invocación de la evaluación, puesto que el conocimiento requerido en las situaciones concretas de la vida diaria es un conocimiento práctico de una clase distinta (Stake, 2006, p.36).

Por supuesto, la importancia que tiene el contexto aplica no solo para el caso de la evaluación del aprendizaje si no para cualquier otro componente del currículum o del sistema escolar en su conjunto que se desee evaluar.

f) Una evaluación equitativa exige que todos los alumnos sean tratados de la misma forma

Otra idea que ha permeado fuertemente el ámbito de la evaluación del aprendizaje es la que sostiene que para lograr una evaluación justa y equitativa, todos los estudiantes deben ser expuestos exactamente a las mismas tareas de evaluación, las cuales deben ser idénticas en todos los aspectos, pues solo a través de estas, ellos podrán ser juzgados de manera equitativa. Este planteamiento es de vieja data y corresponde a una etapa del pensamiento de la evaluación en que esta se concebía solo como medición del aprendizaje, en esta fase los intereses técnicos dominaron la teoría y la práctica de evaluación. Hubo un énfasis en la búsqueda de soluciones estadísticas para los problemas de la evaluación. La confiabilidad se hizo famosa y la forma más sencilla de alcanzar altos niveles de confiabilidad era empleando enfoques estandarizados que trataran a todos por igual. Esto sin duda cubrió algunos criterios limitados de equidad, pero no reconoció la diversidad legítima de los resultados. Aunque sea deseable que los alumnos tengan una buena base de ideas y conceptos básicos, no es necesario que todos posean exactamente el mismo conocimiento específico.

Al referirse a la evaluación Shepard (1997) alude a dos principios que considera importantes: primero, las evaluaciones deben permitir a los estudiantes demostrar que saben y; segundo, las evaluaciones no deben permitir a los estudiantes aparentar que saben cuando realmente no saben. La perspectiva de esta autora consiste en emplear una variedad de métodos de evaluación de modo que cada estudiante tenga la oportunidad de desempeñarse utilizando la forma que mejor sabe hacer, pero que todos los estudiantes respondan a todos los métodos de tal manera

que el profesor pueda ver y trate de comprender cuál modalidad de evaluación afecta su rendimiento.

Hoy en día, se espera que los alumnos sepan cómo aprender y cuándo necesitan hacerlo, y no que se conformen con un currículum estandarizado. Esto significa que la validez de la evaluación adquiere una relevancia mayor. Es decir, la evaluación necesita reflejar lo que es más importante en los resultados educativos y esto puede ser a expensas de la simple confiabilidad. Cuando existen varias fuentes de evaluación, el riesgo de falta de confiabilidad en cualquiera de ellas se puede tolerar más fácilmente que el riesgo de invalidez. La igualdad de trato significa que todos los alumnos deben tener iguales oportunidades para demostrar los resultados de aprendizaje deseados en un curso o asignatura. Esto puede significar que se involucren en diferentes tareas de evaluación. Desde luego, la evaluación que se sustenta en pruebas estandarizadas al no considerar diversas actividades de evaluación no puede garantizar una igualdad de trato a todos los alumnos y, por tanto, tampoco la equidad educativa.

2. REFLEXIONES FINALES

La evaluación es un asunto notable en el sistema educativo mexicano contemporáneo, así lo revela tanto la intensidad como la frecuencia con la que cotidianamente se llevan a cabo actividades de evaluación, las cuales muchas veces terminan copando el tiempo de los docentes distrayéndolos de su tarea esencial: la enseñanza y el aprendizaje (Moreno, 2007). También, porque en los resultados de la evaluación se depositan amplias expectativas, al menos en el discurso, porque luego somos testigos de cómo los responsables de la toma de decisiones en el ámbito de las políticas educativas suelen hacer caso omiso de la información que aporta la evaluación, con lo cual esta termina convirtiéndose en un ejercicio burocrático de rendición de cuentas que consume tiempo y dinero, pero con escasa incidencia en la mejora de la educación. En este artículo, hemos pasado revista a un conjunto de ideas que, a modo de creencias, deambulan en el ambiente educativo nacional, particularmente entre las autoridades del ramo y aquellos que defienden una postura a favor de la evaluación entendida como medición que se expresa mediante pruebas estandarizadas. Al respecto, Shepard (1991b, p.1) plantea que "a nivel nacional, las puntuaciones de las pruebas de habilidades básicas se han incrementado a expensas del pensamiento de orden superior y la resolución de problemas".

También, hemos revisado como tales ideas, a la luz de las prácticas evaluadoras y los aportes teóricos recientes, resultan insuficientes para hacer una contribución significativa orientada a elevar la calidad de la educación. Se planteó la necesidad de analizar estas creencias con miras a superar visiones estrechas o limitadas de la evaluación por parte de las figuras que, por su posición dentro del sistema educativo, ejercen cierta influencia en el campo, toda vez que estas ideas no solo no contribuyen a generar un cambio positivo en la evaluación, sino que dan al traste con cualquier intento de mejora de la educación a través de la evaluación (Moreno, 2010).

En este contexto se reconoce el enorme poder que tiene la evaluación, toda vez que está presente en las políticas públicas como un eje que cruza todos los niveles educativos, de modo que si queremos

que una reforma curricular logre sus propósitos tenemos que prestar especial atención al papel de la evaluación, pues como afirman Hargreaves, et. al (1998):

La evaluación es "la cola que menea al perro". A menudo vemos a la evaluación como algo que sigue al aprendizaje que aparece después de la enseñanza. La evaluación es tanto el mecanismo que hace funcionar nuestros objetivos educativos como un reflejo de los mismos. En este sentido, cualquier cambio en la evaluación educativa debería planificarse en consonancia con los cambios que se propongan para el currículum. La reforma del currículum y de la evaluación es una labor que debería emprenderse de forma conjunta, coherente y previamente planificada. De otro modo, la reforma de la evaluación se limitará a configurar el currículum por defecto (p.183).

En otras palabras, si se cambia todo, pero se deja intacta la evaluación lo más seguro es que nada cambiará. Tenemos claro que la evaluación per se no nos conducirá a una tierra prometida, pero se corre el riesgo de que más bien nos traslade a una tierra repudiada, si no se adoptan las medidas necesarias para hacer que la evaluación tenga como prioridad la mejora del aprendizaje en vez de estar al servicio de funciones de control como la rendición de cuentas o la distribución de premios y castigos.

En este artículo concebimos a la evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje como un proceso complejo y multidimensional que se aleja del empleo de un método único para situarse en un enfoque multimetodológico. Se trata de un proceso que para la recolección de evidencias utiliza diversos métodos, siendo el registro sistemático de los datos lo que permite posteriormente al evaluador sustentar sus juicios de valor (Nevo, 1997). No existe un método único de evaluación que pueda cumplir un amplio rango de objetivos educativos, como se pretende hacerlo con las pruebas estandarizadas. A menos que haya una verdadera diversidad de estrategias y a menos que estas estrategias impliquen tareas desafiantes e interesantes como las que se espera que los evaluados realicen, entonces necesariamente se estará distorsionando el aprendizaje.

Por último, solo nos resta afirmar que dada la importancia que ha cobrado la evaluación por su capacidad para moldear el currículum e incidir en el funcionamiento de los sistemas educativos –en realidad, "la buena evaluación debería estar tan entrelazada con la buena enseñanza que se hiciera imposible ver dónde termina una y donde empieza la otra" (Shepard, 1997, p.26)– sostenemos que es tiempo de superar cierto discurso oficial dominante acerca de la evaluación, que nos retrotrae a nociones del pasado que hoy resultan exiguas e impiden dar cuenta de la complejidad y la diversidad de los procesos y resultados educativos. Los desafíos en la sociedad del siglo XXI son de tal envergadura que se requiere adecuar la evaluación a las nuevas concepciones de enseñanza y aprendizaje, de modo que podamos transitar de una evaluación del aprendizaje como sinónimo de medición, que emplea pruebas estandarizadas, hacia una evaluación para el aprendizaje y como aprendizaje, para ello requerimos arribar a una visión de la evaluación más integral, diversa, humana y sostenible. Si seguimos instalados en una perspectiva convencional de la evaluación que se aleja de

LA EVALUACIÓN ¿NOS CONDUCIRÁ A LA TIERRA PROMETIDA?

estos principios, mucho nos tememos que el arribo a la tierra prometida, es decir, el logro de una educación de calidad para todos y no solo para unos cuantos, será solo una lejana quimera.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bain, K. (2014). *Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Black, P. & William, D. (1998a). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Black, P. & William, D. (1998b). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5, 1, 7-74.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734.
- Boud, D. (1998). Assessment and learning-unlearning bad habits of assessment. En *Presentation to the conference 'effective assessment at university'*. University of Queensland, 4-5 November.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term*. New York: Routledge.
- Díaz Barriga, A. (2014). La evaluación educativa. En *Presentación del número especial de perfiles educativos 2013, la evaluación en la educación superior* (Vol. 36, 145). Perfiles Educativos.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión, 34ª edición*. México: Siglo XXI.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.
- Goodson, I. (ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Koretz, D. (2008). *Measuring Up: What Educational Testing Really Tells Us*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Monereo, C. & Castelló, M. (2009). La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones, en Monereo, C. (Coord.). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó, 15-31.
- Monereo, C. (Coord.) (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Moreno, T. (2007). *La evaluación de alumnos en la educación secundaria*. México: Fondo Sectorial de Investigación para la Educación SEP-CONACYT.
- Moreno, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(2), 88-101.
- Moreno, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles educativos*, 33(131), 116-130.
- Moreno, T. (2014). Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículum. *Perspectiva educacional. Formación de Profesores*, 53(1), 3-18.

- Moreno, T. (2015). Las competencias del evaluador educativo. *Revista de la Educación Superior, ANUIES*. Vol. XLIV (2), No. 174, abril-junio, 101-126.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa.
- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: El Mensajero.
- Perrenoud, Ph. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar, segunda edición*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Romero, C. (2000). *El conocimiento del tiempo educativo*. Barcelona: Laertes.
- Rueda, M. (2014). La evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, 36(145).
- Schmelkes, S. (2014). La evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, 36(145).
- Scriven, M. (2009, enero). Meta-evaluation revisited. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 6(11), 3-8.
- Shepard, L. A. (1989). Why we need better assessments. *Educational Leadership*, 46, 4-9.
- Shepard, L. A. (1991a, octubre). Psychometrician's beliefs about learning. *Educational Researcher*, 2-16.
- Shepard, L. A. (1991b). *Will National Tests Improve Student Learning?, CSE Technical Report 342. National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST)*. UCLA Graduate School of Education.
- Shepard, L. A. (1997). *Measuring achievement: What does it mean to test for robust understandings?* M. William H. Angoff Memorial Lecture Series, Third Annual. Educational Testing Service.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stake, R. (2014). Metaevaluación de los sistemas de evaluación de la docencia. Conferencia impartida en el V Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED). Experiencias de evaluación de la docencia: debates en Iberoamérica (3, 4 y 5 de septiembre de 2014). Ensenada, Baja California. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Stiggins, R. (2002). Assessment crisis: the absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 758-765.
- Stiggins, R. (2004). New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappan*, 22-27.