

LA EVALUACIÓN PEDAGÓGICA. UNA CONCEPCIÓN INTEGRADORA

Por Ramón Pérez Juste
Catedrático de la UNED
Presidente de la Sociedad Española de Pedagogía

PRESENTACIÓN

La ponencia se centra en la presentación y defensa de una determinada concepción de la evaluación, formulada desde una perspectiva fundamentalmente pedagógica, esto es, orientada a la mejora de los procesos y resultados educativos.

Se estructura en tres grandes apartados; en el primero se analizará brevemente su naturaleza y su relevancia y su utilidad para quienes tienen responsabilidades en el sistema educativo, en los centros educativos o en las aulas. Esta afirmación nos sitúa ya ante una de las posiciones defendidas por el autor, y recogidas en el título de la ponencia al hablar de *una concepción integradora*. Se quiere resaltar la conveniencia de que todas estas evaluaciones, aunque puedan servir a otros objetivos y presentar enfoques diferentes, puedan planificarse y llevarse a cabo buscando la máxima armonía y coherencia para obtener los mejores frutos.

El cuerpo de la ponencia se dedica al desarrollo de tres grandes ideas, a modo de principios, que deberían adornar la evaluación pedagógica:

- a) *La evaluación pedagógica es, ante todo, un medio al servicio de los objetivos educativos, a cuyo logro debe contribuir decisivamente.*
- b) *Una evaluación de tal naturaleza debe responder a tres grandes características, sintetizadas en los adjetivos “integral”, “integrada” e “integradora”.*
- c) *Las evaluaciones no estrictamente pedagógicas, como son aquellas que sirven a la función sumativa, deben cumplir ciertas exigencias para dar lugar a aportaciones pedagógica y socialmente relevantes.*

La ponencia termina con la presentación de unas a modo de conclusiones sobre los aspectos desarrollados.

1. NATURALEZA Y VALOR DE LA EVALUACIÓN

Probablemente sea el tema de la *evaluación* uno de los más estudiados, analizados e investigados en nuestro país a partir de la Ley General de Educación de 1.970. Sin embargo, este hecho, lejos de contribuir a su clarificación, ha dado lugar a una gran confusión, como ponen de relieve la multiplicidad de adjetivos que suelen añadirse al sustantivo “evaluación”¹.

¹ Entre otros, los siguientes: cuantitativa, cualitativa, iluminativa, democrática, sumativa, formativa, holística, etc.

Sin entrar en definiciones formales² sí parece conveniente dejar claro desde un primer momento que a la evaluación le corresponde un papel subordinado al de la Educación o, si se prefiere, al de la *calidad de la Educación*, una demanda generalizada en las sociedades avanzadas.

Tal subordinación se concreta en su carácter de herramienta o instrumento al servicio de la educación, y nunca al contrario. Sin embargo, preciso es hacer notar que tal herramienta adquiere un especial relieve.

En efecto: como en tantos otros ámbitos y situaciones, contar con la herramienta adecuada llega a ser no sólo conveniente sino necesario y hasta imprescindible para alcanzar las metas u objetivos de la realidad a la que la herramienta sirve, algo que en nuestro caso es la Educación.

Evaluación y eficacia

El carácter instrumental de la evaluación en relación con la Educación ha podido evidenciarse a través de la investigación educativa. En tal sentido, parece conveniente hacer una referencia a la línea de investigación, conocida como de las *escuelas eficaces*; las diversas síntesis de sus resultados³ vienen a coincidir en un importante hecho: entre los factores que subyacen a la eficacia escolar se encuentra la evaluación constante y regular del progreso de los alumnos.

Además, y junto a ello, las investigaciones emprendidas a partir de los '80 para promover la mejora de la Escuela mediante programas *ad hoc*, revelan que la evaluación también está presente entre los factores que contribuyen a tal mejora⁴.

Evaluación y calidad

En este punto no cabe hablar de una clara contrastación empírica de tal relación. Sin embargo, es una realidad constatable a través de la propia experiencia que el alumnado orienta su estudio hacia aquellos aspectos que son objeto de atención por parte del profesorado; es más: que prepara las pruebas de forma diferente según las técnicas que utilice el profesorado en la evaluación.

Esta realidad se puede constatar también entre los profesores; en determinados cursos, como ocurría en COU o, en la actualidad, en segundo de bachillerato, orientan su docencia especialmente al dominio de aquellos contenidos / objetivos que configuran las pruebas que dan acceso a la Universidad, dejando de lado otros aspectos que también figuran entre los contenidos y objetivos de su programa.

² Para el autor evaluar es valorar, mediante la aplicación de criterios y referencias preespecificados, los diferentes "objetos educativos" como base para la toma de decisiones de mejora de los mismos. En todo acto evaluativo se parte de una información en relación con la realidad evaluada, que es valorada aplicando tales criterios y referencias, sirviendo de base para las decisiones correspondientes (planes de mejora).

³ Probablemente la más conocida y lograda por su sencillez sea la de Edmons.

⁴ En los primeros '90 aparece una importante obra sobre el tema debida a Reynolds.

De hecho, el contenido de las pruebas orienta la enseñanza de los profesores y el aprendizaje de los alumnos. En consecuencia: si tales pruebas no guardan coherencia con los objetivos de los programas, concretándose en ciertos temas y en objetivos de menor relieve, la calidad se resentirá, ya que alumnos y profesores los dejarán de lado, al ser percibidos como algo no relevante para alcanzar el éxito.

Parece clara, por tanto, la vinculación entre calidad y evaluación.

2. TRES GRANDES IDEAS A DESARROLLAR

Como se afirma en la presentación del documento, el cuerpo de la ponencia se centra en el desarrollo de tres grandes ideas. Es obvio que el tema de la evaluación no se agota en ellas, pero sí que con ellas se abordan los aspectos nucleares de una evaluación de naturaleza pedagógica.

Veamos.

*2.1. La evaluación pedagógica es, ante todo, un **medio** al servicio de los objetivos educativos, a cuyo logro debe contribuir decisivamente.*

El de la evaluación es un concepto que ha evolucionado ampliamente en los últimos años, una evolución que se puede concretar en el hecho de haber ampliado notablemente su campo de acción.

Probablemente, la evolución fundamental deriva de la incorporación, junto a la tradicional de *control*, de la función de *mejora*.

En efecto: el control ha venido siendo la función clave de la evaluación dado que el ejercicio de esta ha venido estando reservada a quienes ocupan una posición de poder – autoridad, supervisión- sobre otros, como ocurre con el profesorado sobre el alumnado, la dirección del centro sobre los profesores, la inspección sobre directivos y profesores.

Sin embargo, de Scriven para acá, junto a tal función, conocida como *sumativa*, de gran relevancia como tendré ocasión de hacer notar más adelante, se reconoce la importancia de la función *formativa* o para la mejora.

Pues bien: si la evaluación sumativa puede informarnos sobre el grado en que los objetivos se han alcanzado –información que es necesaria y útil a los interesados y a la sociedad- la formativa nos ayuda a tomar las decisiones pertinentes y adecuadas que nos permitan alcanzarlos en el grado establecido o para mejorar los niveles inicialmente previstos.

Esta función de mejora hace de la evaluación un *medio* al servicio de los objetivos pues aporta la información necesaria para que las decisiones sean las adecuadas en cada caso; es más, el mero hecho de informar sobre errores y carencias, sobre puntos fuertes y áreas de mejora, da lugar a la mejora, como puso de relieve en la primera mitad del pasado siglo XX la investigación llevada a cabo por Page. Vale la pena añadir que la función de mejora no se aplica sólo al aprendizaje del alumnado sino que puede hacerse

realidad en la mejora profesional de los educadores, que encuentran en los resultados de sus alumnos –tomados ahora como grupo- una información valiosa sobre su propio programa y actuación docente.

Ahora bien: hacer de la evaluación un *medio* para lograr los objetivos y no sólo una actividad que nos informa del grado de logro alcanzado implica una serie de cambios fundamentales, algunos de los cuales van a ser enunciados a continuación.

Evaluación continua frente a discontinua

Uno de ellos tiene que ver con la necesidad de que la evaluación deje de ser una actividad discontinua en relación con la enseñanza / aprendizaje para estar lo más ligada posible a tal proceso, procurando su *continuidad*. Si los procesos de enseñanza /aprendizaje se desarrollan de forma sistemática y continua, una evaluación concebida como medio debería gozar también de tales cualidades.

Una evaluación continua, en efecto, permite disponer de la información pertinente a tiempo, cuando es posible introducir los cambios necesarios sin que sea demasiado tarde. La evaluación discontinua puede llevarnos a constatar el éxito o el fracaso; la continua hace posible introducir las modificaciones necesarias –refuerzos, aclaraciones, actividades, motivación...- cuando el fracaso no ha fraguado y es posible reconducir la situación.

De la calificación al informe

Como algún especialista ha llegado a decir⁵, la calificación oculta más de lo que informa. Es más, este mismo autor llega a afirmar que nadie ha aprendido a partir de una calificación. Y es lógico, porque la calificación sólo informa de si ha habido éxito o fracaso, pero no de las razones que subyacen a uno u otro.

Sin embargo, informar al alumno de los aspectos correctos detectados en la evaluación – sean exámenes o cualquier otra técnica adecuada al caso- se convierte en un importante factor de motivación; y hacerle saber las lagunas, errores y carencias orienta su trabajo de estudio en la dirección adecuada: no tendrá que volver a estudiar “todo”, sino aquellas cuestiones o partes en que la insuficiencia o la importancia de los errores lo exijan. Es más: si las pruebas están bien concebidas y elaboradas, las lagunas y errores detectados podrán informar en alguna medida sobre su naturaleza –errores de cálculo, de planteamiento, de interpretación...- lo que facilitará la toma de decisiones más ajustadas y, por ello, previsiblemente más eficaces.

De los exámenes a la diversidad de técnicas

Otro importante cambio tiene que ver con las técnicas que deben utilizarse en una evaluación de esta naturaleza. De los exámenes tradicionales, generalmente de amplio espectro por aplicarse tras largos períodos de enseñanza –trimestres, cuatrimestres, cursos académicos- se debe pasar a una variedad de técnicas, y ello, al menos, por dos importantes razones:

⁵ En concreto, Jh. Hills. En efecto: una misma calificación de notable, o de suspenso, puede alcanzarse mediante múltiples combinaciones de respuestas correctas o incorrectas. La calificación, pues, sólo informa del éxito o fracaso, pero no de su naturaleza y alcance.

- Porque los objetivos a evaluar en el ámbito de una educación de calidad son variados y complejos, y cada una de las técnicas resulta especialmente adecuada para un tipo de objetivos. Así, si una prueba objetiva evalúa principalmente los objetivos más elementales (conocimiento, comprensión, cálculo, aplicación..), una prueba de ensayo permite evaluar mejor los objetivos elevados –síntesis, interpretación, elaboración personal.... Bien podríamos afirmar que no hay una técnica que sea mejor que otra sino que hay técnicas adecuadas a los objetivos a evaluar y, dada su diversidad y complejidad, lo mejor es acudir a diversidad de técnicas.
- Porque la información puede recogerse no sólo mediante técnicas clásicas especialmente destinadas a la evaluación. La observación del trabajo en las aulas, las preguntas en clase, las actividades ordinarias, ofrecen a los profesores información natural, espontánea... y rica, para comprobar si el alumnado va alcanzando o no los objetivos. Este tipo de actuaciones es más ágil y permite al profesor tomar de inmediato las medidas correctoras –decisiones- adecuadas, convirtiéndose por tanto en un importante *medio* al servicio del logro de los objetivos.

De la valoración de los resultados a la toma de decisiones

Señalemos, para concluir este apartado, que el cambio clave está en hacer de los resultados de la evaluación no el momento final de la misma sino el origen de la actividad educativa. Podríamos decir que el profesor no está actuando en cuanto tal cuando evalúa pero sí cuando, a partir de la evaluación, toma las decisiones pertinentes.

En la medida en que se considere la docencia como *profesión de ayuda* podrá entenderse que el profesor se está sirviendo de la evaluación para ayudar al alumno a aprender, y no sólo, ni fundamentalmente, para enjuiciar su trabajo y sus resultados.

Cabe señalar que las *decisiones* no son en realidad sino nuevos programas, ajustados a las necesidades y carencias individuales y grupales. Baste considerar para entender esta afirmación que un *programa* no es sino un *plan* al servicio de unos objetivos pedagógicamente relevantes

Todavía más: la evaluación, que hemos visto conveniente aplicar a los procesos para tomar a tiempo las decisiones, puede perfectamente aplicarse previamente a los programas o planes de acción, con un carácter *diagnóstico*, con el fin de ajustarlos a las necesidades y carencias de sus destinatarios.

2.2. Una evaluación de tal naturaleza debe responder a tres grandes características, sintetizadas en los adjetivos “integral”, “integrada” e “integradora”.

Los planteamientos anteriores, centrados en la consideración de la evaluación como *medio* al servicio de los objetivos educativos, exigen que responda a determinadas características. Aquí se sintetizan en los siguientes términos: la evaluación *debe ser integral, estar integrada* en el conjunto de medios y tener *carácter integrador*.

2.2.1. *Evaluación integral*

Desarrollaremos este punto tanto desde la perspectiva de los objetivos del Proyecto educativo y de los programas de los profesores como en relación con lo que pudiéramos denominar “nuevos objetos de evaluación”.

a) *Evaluación integral de los objetivos del Proyecto educativo y de los programas*

Un principio fundamental de la evaluación, tal vez su característica clave, es la necesidad de plena coherencia entre los objetivos de los proyectos y programas, las actividades docentes y la propia evaluación.

El carácter *integral* de la evaluación deriva precisamente de tal principio. Si una educación de calidad se plantea la formación de toda la persona –y no sólo de algunas de sus dimensiones: memoria, intelecto- y de cada una de las personas –atención y respeto a la diversidad- la evaluación no debería limitarse a algunos aspectos o dimensiones del ser humano que aprende.

En efecto: en el contexto de nuestro planteamiento es fácil argumentar que la no evaluación de algunos objetivos del Proyecto educativo y de los programas del profesorado tiene consecuencias negativas tanto para la eficacia de la acción educativa como para la propia calidad de la misma.

Las consecuencias pueden concretarse en tres grandes aspectos. El primero tiene que ver con la minusvaloración de los objetivos no evaluados. Pareciera que, subrepticamente, se traslada la idea de que lo importante es lo que forma parte de la evaluación, siendo secundario aquello que queda fuera de la misma.

En lógica con lo anterior, la no evaluación de algunos objetivos *reorienta el currículo* hacia los objetivos evaluados. Con ello se introduce un elemento distorsionador del Proyecto y de los programas ya que algunos de sus componentes quedan fuera de la atención tanto en la acción educativa / docente como en la propia evaluación.

Por último, cuando ciertos objetivos no se evalúan, obviamente se carece de información sobre los niveles de logro alcanzados así como sobre las carencias y errores que puedan darse. Por tanto, podemos afirmar que la no evaluación de algunos objetivos priva a quienes deben tomar decisiones de la información relevante para la mejora de los mismos.

b) *Nuevos “objetos” de evaluación*

Señalábamos al comienzo de la ponencia que la evaluación ha venido siendo una actividad desempeñada por quienes ejercían determinadas funciones de autoridad o supervisión sobre otros, como es el caso de los profesores sobre sus alumnos. Y ello se explica fácilmente desde una función de control: control del cumplimiento de las normas, control de lo que se enseña, control de lo que se aprende.

Sin embargo, cuando ampliamos las funciones a la *mejora*, la no evaluación de algo implica la falta de posibilidades de mejora de ese algo. En consecuencia, parece lógico mantener que todo aquello que en educación debiera poder ser mejorado, debería ser objeto de evaluación.

Tal es el caso de los profesores y sus programas y de los centros educativos. En el primer caso, es evidente que los profesores podemos, y debemos, mejorar. Y, tan evidente al menos, es que la acción docente –estímulo, apoyo, orientación, enseñanza, motivación...- también puede ser mejorada. Es más: la enseñanza forma un par inseparable del aprendizaje, hasta tal punto que pueda afirmarse que si los alumnos no aprenden, el profesor, en verdad, no enseña⁶.

Algo similar podríamos afirmar en relación con los centros educativos. Simplificando la situación podríamos afirmar que un centro educativo no es sino un gran programa –el Proyecto educativo- a cuyo servicio están una serie de medios y recursos –personales, organizativos, funcionales, materiales, técnicos- suficientes y adecuados. De hecho, los profesores –el medio por excelencia- y sus programas están o deben estar subordinados a los objetivos del proyecto educativo.

No evaluar el centro es no disponer de información útil, necesaria, valiosa, para tomar las decisiones que puedan repercutir en la mejora del personal y, desde luego, del aprendizaje del alumnado, tomando el término aprendizaje en su sentido más amplio.

La misma argumentación nos debe servir para justificar la necesidad de evaluar los sistemas educativos. En ellos, además de fijarse los grandes objetivos, se diseñan una serie de actuaciones cuya justificación es el logro de aquellos. Que los responsables del sistema dispongan de la información necesaria y adecuada parece que no exige demasiada argumentación.

Es interesante señalar que la apertura de nuevos “objetos” implica el reconocimiento del papel que en la evaluación tienen personas que, desde otra perspectiva, no lo tendrían. Alumnos y padres, en efecto, pueden –y deben- contribuir con su información –muchas veces la fundamental- a conformar los juicios evaluativos y, sobre todo, a hacer realidad los planes de mejora subsiguientes.

Concluiremos este apartado con un planteamiento que no viene siendo habitual en la práctica diaria. Nos referimos a la necesidad de que tales evaluaciones estén orientadas a la mejora pero, sobre todo, de que resulten *armónicas y coherentes entre sí*.

En modo alguno pretendo decir que estas evaluaciones –de profesores, programas, centros, sistema educativo- no puedan tener otras funciones diferentes o estar al servicio de distintos objetivos. Pero sí mantengo la necesidad de que, en la medida de lo posible, y hasta donde las circunstancias, los medios y los planteamientos lo permitan, todas ellas resulten coherentes y ofrezcan información compatible, de forma que sus efectos beneficiosos se multipliquen.

Es preciso reconocer que unas y otras evaluaciones, hasta el momento, han ido cada una por su lado, respondiendo a objetivos propios, con enfoques diversos, metodologías

⁶ Aunque desarrolle tareas de explicación, motivación...

diferentes y para funciones distintas. Basta analizar los indicadores de la educación o las metodologías de evaluación de centros y programas para constatarlo.

Desde aquí lo que se demanda es que se trabaje en pro de su armonía y compatibilidad hasta donde sea posible, a fin de potenciar sus efectos. Un sencillo ejemplo aclarará el planteamiento: las evaluaciones del sistema, que con frecuencia toman en consideración los *indicadores*, deberían permitir a los centros educativos situarse en el marco de grupos de referencia diferentes –Europa, España, la Comunidad autónoma, una red de centros...- facilitando así la interpretación de los resultados, la toma de decisiones e incluso, la emulación, al ofrecer referencias en alguna medida modélicas.

2.2.2. *Evaluación integrada*

La lógica de nuestro planteamiento conlleva una segunda característica: la de estar integrada en el proyecto educativo y en los programas de los profesores.

En efecto: si bien cabe hablar de una evaluación con sentido propio, al margen de la acción pedagógica, cuando la evaluación sirve a una función de control⁷ -evaluación sumativa- no tiene sentido decir lo mismo cuando se considera, como lo venimos haciendo, como un *medio* al servicio de los objetivos.

En este caso, la evaluación debería formar parte de proyectos y programas, como se recoge en el siguiente cuadro:

| COMPLEJIDAD DEL PROGRAMA |
|---|
| <p>1. Los CONTENIDOS, de diversa naturaleza sustantiva.</p> |
| <p>2. El enfoque de estudio, ligado a los OBJETIVOS, en gran medida transversales a las diferentes áreas.</p> |
| <p>3. Los MEDIOS y RECURSOS, facilitadores del aprendizaje en sus diversas modalidades (conceptuales, procedimentales, actitudinales):</p> <ul style="list-style-type: none">-Información-Metodología y recursos didácticos-Motivación- Enseñanza-Actividades-Materiales-Ambiente educativo del centro y del aula-Evaluación (formativa) |
| <p>4. La EVALUACIÓN (sumativa)</p> |

Obviamente, en tales casos, la evaluación de ser armónica y coherente con el resto de medios y recursos puestos al servicio de los objetivos educativos. Es más, debe

⁷ U otras, como las denominadas por D. Nevo, administrativa y sociopolítica.

contribuir a su logro, tomando a aquellos como el elemento directriz para la selección de la metodología y de las técnicas a utilizar.

2.2.3. *Evaluación integradora*

La tercera y última nota a considerar hace relación a la necesidad de su carácter integrador, concepto esto que podemos traducir como el hecho de que sea capaz de activar, de dinamizar la vida de los centros y aulas.

Una evaluación que concluye en el juicio de valor –positivo o negativo- es algo pasivo que, con frecuencia, no alterna la situación general de centros y aulas.

Una evaluación que, en verdad, da lugar a la toma de decisiones, concretadas en auténticos *planes de mejora*, puede servir de revulsivo para la acción de directivos, educadores, padres y alumnos. Y en un contexto más amplio, para los responsables de los sistemas educativos.

Desde luego, los resultados de la evaluación deben ayudar al profesor a mejorar personal y profesionalmente además de a mejorar su programa –dando a este término el sentido amplio ya apuntado de plan al servicio de unos objetivos pedagógicamente valiosos.

Y no cabe duda de que la evaluación puede, y debe, motivar al alumno, ayudarle en su proceso de formación, contribuir a su éxito académico y a su perfeccionamiento como persona. Y si los centros educativos actúan como una auténtica comunidad educativa, también la evaluación puede y debe jugar un importante papel activador de mejoras en el seno familiar, haciendo conscientes a los padres de los aspectos en los que deben ayudar a sus hijos y comprometiéndoles en su formación y en la activa colaboración con el profesorado.

Es más: a través de la autoevaluación, los propios alumnos pueden disponer de elementos que activen su compromiso con su formación y la de sus compañeros, haciéndose corresponsables de la buena marcha del centro y del aula.

2.3. Las evaluaciones no estrictamente pedagógicas, como son aquellas que sirven a la función sumativa, deben cumplir ciertas exigencias para dar lugar a aportaciones pedagógica y socialmente relevantes.

Hasta aquí nos hemos movido en el marco de una evaluación estrictamente pedagógica. Sin embargo, la evaluación puede servir, y hoy por hoy, tiene que hacerlo, a otras funciones, en concreto la sumativa.

Pues bien, cuando es preciso llevar a cabo evaluaciones en funciones sumativas o de control, no parece que la sociedad disponga de una alternativa razonable a la del profesor como evaluador.

En este caso, el profesor juega un doble papel, como se desprende del cuadro en el que se presenta la complejidad del programa: el de *profesional de ayuda*, que se sirve de evaluación para alcanzar los objetivos –la formativa, que figura en el conjunto de

medios y recursos- y el de *representante de la sociedad* -juez- que da fe de los niveles de logro, algo que en las etapas no obligatorias, e incluso en secundaria obligatoria, va aparejada a la promoción y obtención de títulos.

Pues bien: en relación con este segundo tipo de evaluación, que figura en el citado cuadro como un punto diferente –punto 4- cabe también la posibilidad, y es conveniente que así sea, de que tal evaluación llegue a tener sentido pedagógico, para lo cual es necesario que cumpla determinadas cualidades técnicas, imprescindibles en función de sus consecuencias.

Evaluación sumativa y calificaciones

En el ámbito escolar, las evaluaciones sumativas suelen concretarse en las *calificaciones*, sean numéricas o verbales, de carácter descriptivo⁸.

La importancia de estas calificaciones reside, además de en su valor informativo para alumnos, padres y profesores, en su dimensión social. En efecto: una calificación da fe ante la sociedad, especialmente en los niveles no obligatorios, de un nivel de dominio, de una capacitación, de una competencia. Y este hecho puede tener repercusiones, como lo son el hecho de contar con personas, con profesionales, que pueden ejercer determinadas funciones y tareas debidamente acreditadas.

La calificación permite la confianza en los profesionales; son, de hecho, su primera carta de presentación en muchas situaciones: becas, selección para oficios o profesiones, etc. Pues bien: si de las calificaciones se pueden desprender consecuencias, a veces graves, para las personas, para sus familias y hasta la para la sociedad, parece lógico exigir que cumplan con determinadas exigencias.

Si desde el punto de vista personal y social las calificaciones deben ser justas, desde el técnico es preciso asegurar su validez: la validez contribuye eficazmente a la justicia.

Se entiende que las calificaciones cumplen el criterio de validez cuando responden a evaluaciones que han permitido a las personas calificadas poner de relieve lo que saben, el grado de dominio de los objetivos.

Pues bien: tal validez exige ciertas características técnicas a las pruebas y demás técnicas de evaluación. Podríamos concretarlas en la *suficiencia* de las cuestiones evaluadas y en su *representatividad y ponderación*.

La suficiencia implica la necesidad de disponer de una información capaz de evidenciar si el alumno conoce o no la materia. Una sola pregunta será insuficiente, muchas pueden dar lugar a fatiga. El asunto es encontrar la medida justa.

Sin embargo, muchas preguntas o cuestiones no aseguran una información válida si está sesgada hacia ciertas partes, dejando abandonadas otras. Será necesario que las cuestiones que integran la evaluación representen adecuadamente al total. Y todavía una

⁸ Hay quienes prefieren estas, denominándolas Evaluación cualitativa; en realidad NOTABLE y 7 u 8 equivalen a lo mismo.

cuestión más: no todos los aspectos a evaluar tienen la misma importancia; de ahí la necesidad de ponderar -atribuir más o menos importancia- a las diferentes cuestiones.

Suficiencia, representatividad y ponderación hacen posible hablar de una evaluación válida, y esta permite alcanzar calificaciones justas.

Evaluación sumativa y decisiones

Si del ámbito académico o más estrictamente, de la evaluación sumativa del aprendizaje, pasamos a los demás objetos de evaluación –profesores, programas, centros, sistema educativo- la validez sigue siendo fundamental si se pretende que las decisiones que puedan tomarse a partir de los resultados sean correctas y adecuadas.

En este sentido, es preciso señalar que la validez puede verse negativamente afectada por una información *insuficiente, incompleta o sesgada*.

El problema aquí se encuentra en alcanzar el equilibrio entre el perfeccionismo de la evaluación, que suele conducir a modelos muy ambiciosos, que exigen demasiado tiempo, recursos y personas, y esa información insuficiente, incompleta o sesgada.

Ciertos modelos evaluativos de programas y, sobre todo, de centros educativos, implican la recogida de una gran cantidad de información, procedente de fuentes productoras diversas a través de técnica diferentes. Tal información debe ser analizada y debidamente tratada, además de contrastada, antes de llegar a la identificación de los puntos fuertes y de las áreas de mejora, para las que es necesario alcanzar suficiente consenso si se desea implicar y comprometer a todas las partes afectadas –comunidad educativa- en las decisiones subsiguientes. Todo ello puede resultar en exceso gravoso.

La tarea de los responsables de la evaluación es la de encontrar modelos y propuestas que exijan los recursos y tiempos razonables, prudentes, suficientes para llegar a decisiones relevantes, pero sin invertir los términos de forma que la evaluación pueda llegar a convertirse en el fin en lugar de en el medio del que venimos hablando.

3. CONCLUSIONES

Los anteriores planteamientos se pueden sintetizar en unos enunciados a modo de conclusiones derivadas de la argumentación presentada. He aquí las fundamentales:

- 1ª) *Pedagógicamente hablando, nuestra meta debe ser la calidad, la calidad de la Educación. La evaluación debe ser considerada como una herramienta o instrumento a su servicio. A pesar de su carácter de herramienta, su importancia es grande, pues influye en la eficacia de los centros educativos y de los programas de mejora de los mismos, además de condicionar la calidad de proyectos y programas.*
- 2ª) *Como herramienta o instrumento, su calidad depende, por una parte, del grado en que cumpla sus exigencias técnicas; de otra, y ello es fundamental, de su coherencia y armonía con los objetivos del Proyecto y de los programas, o de cualquier otro objeto sometido a evaluación.*

- 3ª) *Entre los objetivos educativos y la evaluación se encuentra la actividad docente / discente, llevada a cabo al servicio de la enseñanza y del aprendizaje. Pues bien: la calidad de la evaluación también depende de su armonía y coherencia con tal actividad.*
- 4ª) *Así entendida, la evaluación debe ser integral, estar integrada y tener carácter integrador. Integral supone no dejar objetivos relevantes ni objetos mejorables sin evaluar. Estar integrada representa su consideración como un medio o recurso al servicio de los objetivos, con los que debe ser coherente y armónica. Tener carácter integrador implica convertirse en un elemento dinamizador de la mejora de personas y objetos.*
- 5ª) *Entendida como **medio**, la evaluación debe extenderse a profesores y sus programas, a centros educativos y al sistema educativo. No hacerlo representaría una gran dificultad para proceder a su mejora por carecer de la información necesaria para la toma de decisiones.*
- 6ª) *Caben evaluaciones de centros, programas, profesores y sistema educativo, en funciones y con objetivos diferentes, tales como los de control, selección, acreditación...*
- 7ª) *Pero sería deseable que, hasta donde sea posible, se tomaran las medidas pertinentes para plantear la evaluación de estos “objetos” de forma armónica y coherente con la tradicional evaluación de los aprendizajes del alumnado.*

Cieza (Murcia) 19 de noviembre de 2005
Ramón Pérez Juste