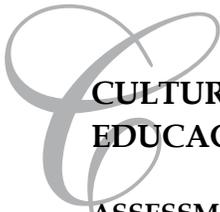




Investigación Educativa
vol. 11 N.º 20, 11 - 19
Julio-Diciembre 2007,
ISSN 17285852



CULTURA EVALUADORA Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

ASSESSMENT CULTURE AND QUALITY OF EDUCATION

*Kenneth Delgado Santa Gadea**

RESUMEN

Cuando abordamos el estudio de la evaluación educacional, es necesario que lo hagamos de una manera integral. Esto significa que comprendamos toda la problemática, dejando de lado una visión reduccionista que solamente se limita al rendimiento en el aprendizaje. Es preciso considerar que el asunto de fondo es la necesidad de impulsar una nueva cultura evaluadora dentro y fuera de las universidades, atenta a la calidad de la educación.

Palabras clave: evaluación, educación, cultura, calidad de la educación.

ABSTRACT

When we study the educational assessment, is necessary to do so with an integral vision. Then we must understand all the problems and eliminate a narrow perspective that

* Doctor en Educación (PUCP), Profesor Principal y directivo de la UPG de la Facultad de Educación de la UNMSM. Asociado de Foro Educativo y consultor educacional. Premio al mérito científico por el CSI, años 2005 y 2006. Ponencia presentada en el X Congreso CREAD MERCOSUR/SUL, en la Universidad Católica del Norte (Antofagasta, Chile), del 2 al 5 de agosto de 2006. E-mail: kdelgados@unmsm.edu.pe

cares only for learning evaluation. It is indispensable to develop a new assessment culture in and outside of the universities, paying attention to the quality of education.

Key words: assessment, education, culture, quality of education.

INTRODUCCIÓN

Renovar la cultura evaluadora implica reflexionar sobre los hábitos y también reconceptualizar las ideas que hemos ido desarrollando en torno al hecho de evaluar, porque se ha reducido a la evaluación del aprendizaje y dentro de esto a la evaluación del rendimiento como un simple proceso administrativo de asignar calificativos o notas a resultados del aprendizaje. Debemos, entonces, asumir que la evaluación es realmente una valoración o apreciación, donde la persona o quien está aprendiendo es más importante que la calificación de su rendimiento.

Actualmente, a consecuencia de esta reflexión y renovación de la cultura evaluadora, es frecuente hallarnos frente a tres puntos de incomprensión y controversia. Nos referimos a las relaciones entre la evaluación formativa y la evaluación sumativa, a la relación aparentemente contradictoria entre la evaluación cuantitativa y la evaluación cualitativa y, finalmente, a la evaluación concebida como norma frente a la concepción de la evaluación por criterio.

Debe advertirse que la evaluación formativa se caracteriza por motivar positivamente y facilitar el aprendizaje. Al mismo tiempo, sirve para la valoración del esfuerzo de los estudiantes por aprender y favorece la revisión del trabajo docente. Sin embargo, muchos de los profesores no la aplican adecuadamente porque siguen utilizando los promedios para evaluar el aprendizaje, con lo cual se sigue confundiendo evaluación con medición y se desnaturaliza la esencia de la evaluación.

Otro asunto de controversia es la pretendida oposición entre la evaluación cuantitativa o numérica y la evaluación cualitativa, al confundir el concepto de evaluar con el uso de escalas para calificar y, además, cuando se identifica la escala numérica con escala vigesimal, como si no existieran otras.

Finalmente, y no por ello menos importante, está la escasa difusión que hay sobre la evaluación por criterio frente a la masiva y ciega aplicación

de la evaluación por norma. Vale decir, la controversia entre evaluación flexible de acuerdo a los logros de aprendizaje, frente al planteamiento de una evaluación de carácter rígido que solamente pone atención al punto crítico que separa los puntajes de los aprobados y de los desaprobados.

La evaluación implica el desarrollo de un proceso holístico, pero se encuentra en una situación confusa cuando se afirma, erróneamente, que los docentes evalúan competencias en vez de indicadores de capacidades, o que se emplean modelos de evaluación cualitativa, cuando no hay pleno conocimiento al respecto ni existe una práctica consolidada sobre el particular. ¿Qué entienden los docentes por evaluación cualitativa? Simplemente asignar calificativos que no sean numéricos, aunque en el fondo de todo ello la traducción a la equivalencia numérica no se abandone. ¿Se pueden evaluar competencias, cuando lo que realmente se hace es evaluar capacidades y actitudes a través de indicadores determinados?

TENDENCIAS

Actualmente debemos plantearnos como **objetivo** un modelo de evaluación educativa que esté centrado en la libertad productiva de los estudiantes que son evaluados y motivando la participación de ellos. A esto es lo que se llama una evaluación de quinta generación. Las cuatro anteriores fueron: la evaluación entendida como medición (primera generación), como descripción de los logros de aprendizaje (segunda), como juicio o valoración de logros y esfuerzos (tercera) o como negociación entre el evaluador y los evaluados (cuarta), lo cual implica el uso de aproximaciones sucesivas para relacionar los logros esperados con los efectivamente conseguidos. Aquí se introducen las triangulaciones, que permiten el cruce de la información obtenida desde diversos procedimientos, incluyendo entre ellos la observación.

Asimismo, en la llamada cuarta generación se introduce y generaliza el empleo de la autoevaluación y la interevaluación, además de la heteroevaluación. Ahora, como decíamos líneas arriba, es necesario combinar la evaluación cualitativa con la cuantitativa junto con los procesos de evaluación formativa, la autoevaluación y la interevaluación, en el marco de una perspectiva de trabajo multidisciplinar.

Si consideramos una visión panorámica retrospectiva sobre el fenómeno de la evaluación educativa,¹ notaremos que al comienzo se le confunde con la aplicación de exámenes orales en China, durante el siglo II a.C., con lo que pareciera ser la primera manifestación histórica que tenemos registrada.

Más adelante será la universidad medioeval donde se inicia y difunden las pruebas escritas que caracterizaba la práctica educativa de los jesuítas. Según esto se consideraba a la evaluación como demostración de lo que se aprende, sea mediante expresiones escritas o por medio de exposiciones individuales.

Cuando se expanden los sistemas educativos a consecuencia de la masificación de la institución escolar, la relación profesor-estudiante se debilita y es entonces que se asume la costumbre de estimular y controlar los rendimientos estudiantiles.

R. Tyler (1942) es uno de los primeros investigadores evaluativos que enriquecen el terreno de la evaluación con su modelo de evaluación por objetivos. Será característico de su modelo una permanente comparación entre lo que es y lo que debe ser, entre la meta y los resultados logrados al pretender el logro de la misma.

El modelo de evaluación por objetivos surgió con Tyler y se desarrolla después con Mager, durante la década de los años cincuenta. Lamentablemente propició una atomización de los contenidos y una orientación exageradamente enfocada en los resultados. Debemos precisar, sin embargo, que la evaluación por objetivos no implica necesariamente un interés exclusivo o prioritario por la evocación de contenidos informativos. Que algunos lo hayan hecho no debe llevarnos a cuestionar todo acto de evaluación por objetivos.

Es evidente que dominar los contenidos no implica solamente lo teórico, ni debe limitarse a la simple evocación, sino que también debe considerarse lo aplicativo, práctico o procedimental. Esto requiere de la propuesta de técnicas e instrumentos que sean adecuados. Sin embargo, la naturaleza de las técnicas e instrumentos de evaluación, el uso de situaciones reales, el empleo de una evaluación formativa, etc. tienen que ver con la manera en que se va a evaluar y no cuestiona el uso de indicadores o resultados de los aprendizajes.

1 MORALES, Ovidio. Compartiendo algo sobre Historia de la Evaluación. En: cuedistancia@listserv.uned.es; 21 de mayo de 2001.

Asumamos que toda evaluación, sea en procesos educativos presenciales o a distancia, implica una valoración; un juicio de valor sobre la persona que aprende y no solamente sobre los resultados sino –principalmente– sobre los procesos de aprendizaje. Pero no debemos ir al otro extremo, propuesto por las opciones de evaluación etnográfica, iluminativa y otras, que sólo se interesan por los procesos de aprendizaje y satanizan la atención por los resultados, considerando que esto es eficientismo, positivismo y conductismo.

EVALUACIÓN FORMATIVA

Michael Scriven (1967) consideraba que la evaluación debe entenderse como una práctica investigativa. Este investigador presenta un modelo orientado a la búsqueda de información, planteando como propósito de la evaluación hacer una estimación del valor de la enseñanza, utilizando por vez primera la expresión “Evaluación Formativa” y estableciendo las diferencias entre ésta y la evaluación certificante tradicional, que será entendida como Evaluación Sumativa.

La evaluación formativa da la oportunidad al evaluador de intervenir en el proceso educativo para conocer mejor su propio trabajo docente, a fin de perfeccionarlo antes que concluya su desarrollo. Es decir, la EF surge tomando como referencia la información sobre el aprendizaje del estudiante, principalmente para poder juzgar la labor docente como orientadora de los estudiantes.

La evaluación sumativa, en cambio, está centrada solamente en los resultados finales. Para Scriven, los criterios para realizar los juicios de valor deben estar centrados en las necesidades de los sujetos del proceso educativo: docentes y estudiantes.

Poco tiempo después, Stufflebeam (1971)² va a considerar que el objetivo de la evaluación es el perfeccionamiento de la enseñanza. El punto de partida del modelo de Stufflebeam es un proceso de identificación de necesidades de aprendizaje y a partir de ellas se procede a la elaboración de programas de evaluación centrados en el proceso y no en los resultados.

Más adelante L. Cronbach (1973) trata de presentar las bondades de una evaluación cuyo eje principal sea la información (tanto su aprovechamiento como la comunicación oportuna). Cronbach propone el uso de una

2 STUFFLEBEAM, D. and A.J. SHINKFIELD: *Systematic Evaluation*. Boston, MA: Kluwer-Nijhoff.

metodología que equilibre los procedimientos experimentales y naturales en función de cada situación. Destaca la calidad de la información, caracterizándola como clara, oportuna, exacta, válida y amplia.

Parlett y Hamilton (1972), con ocasión de una conferencia realizada en Cambridge, sobre modelos alternativos de evaluación, propusieron un modelo de evaluación iluminativa, cuya tesis fundamental es: "La evaluación debe abarcar no sólo los resultados de la enseñanza sino a ésta en su totalidad, frente a la utilización de técnicas psicométricas, recomienda el uso de la observación para la recogida de datos y considera también el contexto en el que tiene lugar la enseñanza".³

Stake (1975) propuso un modelo de evaluación flexible, interactivo y holístico, que esté orientado no solamente a los resultados sino también a los antecedentes, los procesos, las normas y los juicios, que deben estar al servicio de todos los implicados en la ejecución del proceso educativo.

Otro investigador, Elliot Eisner (1979),⁴ planteó que la evaluación debe consistir en la realización de tres tareas: descripción, interpretación y valoración. El modelo propuesto por este investigador es conocido como modelo de evaluación cualitativa, el cual surge a partir de los modelos innovadores desarrollados en la década de los años setenta y se sustenta en bases epistemológicas diferentes a las de los modelos de evaluación cuantitativa, que se hallaban muy dependientes del análisis estadístico y, por tanto, eran realmente acciones de medición y no precisamente valoraciones o evaluaciones.

La evaluación orientada a objetivos surgió hace más de cincuenta años con Tyler y se fue perfeccionando, pero decíamos que se incurrió en errores debido a una visión enciclopedista caracterizada por la atomización de los contenidos. No obstante, hay que reconocer que en esa propuesta se asentaron las bases de lo que ahora se conoce como estándares de desempeño. Los modelos alternativos de evaluación enfocaron la evaluación como una práctica investigativa que da luces sobre el proceso educativo desde una perspectiva integral y no como un simple acto de medir el rendimiento del estudiante, para cumplir una norma administrativa. En consecuencia, una

3 PÉREZ GOMEZ, A. y otros. *La evaluación, su teoría y su práctica*. COP. Laboratorio Educativo. Caracas, 1998, pág. 29.

4 EISNER, Elliot. *La escuela que necesitamos*. Amorrortu; Buenos Aires, 1990.

evaluación educacional incluye también la evaluación del trabajo docente, la evaluación del currículo y la evaluación institucional.

Si bien el examen puede ser un requisito para ciertas asignaturas, sería absurdo que fuera la única fuente de información. Esto nos coloca ante la disyuntiva sobre si las fuentes de información para tomar decisiones en cuanto a la evaluación puedan ser diversas (participación en foros, grupos focales, discusiones, aportes al conocimiento y al trabajo en grupo, etc.) o trasladamos las formas clásicas de evaluación en la modalidad presencial tradicional. La valoración conjunta de todas las fuentes de información debería ser armónica, por lo que el examen sólo sería un complemento necesario que corrobore lo que se observa. Es preciso ensayar formas creativas para evaluar y que no se limiten a la evaluación de personas aisladas, también debemos incluir la evaluación de grupos de interaprendizaje.

ESTÁNDARES Y NORMALIZACIÓN

En los últimos años se está hablando mucho de lo necesario que será relacionar la evaluación con determinados estándares, en la perspectiva de conseguir un trabajo educativo que asegure calidad. Habrá que tomar en cuenta la connotación que tiene el uso del término, porque pueden haber tres acepciones:⁵

- Estándares curriculares. Aluden a los contenidos, describen lo que los profesores debieran enseñar y lo que se espera aprendan los estudiantes.
- Estándares de desempeño. Se refieren a los grados de dominio o de logro, describen qué clase de desempeño puede revelar un logro inadecuado, aceptable o destacado.
- Estándares de oportunidad para aprender. Estos comprenden la disponibilidad de programas, personal calificado, materiales educativos y equipamiento que las escuelas puedan tener.

En 1987 la ISO (International Organization for Standardization) publicó las primeras cinco normas internacionales sobre el aseguramiento de la calidad, conocidas como Normas ISO 9000. Éstas son normas genéricas que expresan principios aplicables en las empresas prestadoras de servicios

5 FERRER, Guillermo y otros. *Estándares educativos*. Cooperativa Editorial Magisterio; Bogotá, 2002, pág. 64-65.

y en las empresas productoras o industriales. Son normas relativas a la gestión de la calidad total (TQM) y su aseguramiento, considerando el factor humano y el proceso de producción.⁶

El ISO está constituido por institutos de normalización en más de noventa países del mundo. Las normas ISO 9001 están dirigidas a empresas productoras o de servicios que sean aplicables al modelo de aseguramiento de la calidad en lo relacionado al diseño, desarrollo, fabricación, instalación y servicio. Las que llevan el código ISO 9002 son empresas que requieren generar confianza en el valor agregado al producto o servicio y en referencia a la fabricación e instalación. Las normas 9003 son para aquellas que no agregan valor al producto y se refieren al mantenimiento, inspección y distribución mayorista.

Las normas ISO 9004 se refieren a la gestión de la calidad y elementos de un sistema de calidad. Suministra información necesaria para decidir políticas de tipo gerencial orientadas al aseguramiento de la calidad. En el caso concreto de los servicios, la norma ISO 9004-2 es una importante extensión de la norma ISO 9004 y está orientada a estructurar un sistema de calidad que sea relevante para una organización de servicios. Las características de servicio y de prestación de servicios pueden evaluarse cuantitativamente o cualitativamente, mediante evaluaciones sistemáticas. De acuerdo a la norma,⁷ se consideran dos aspectos fundamentales:

1. Requerimientos para servicios: son los que observa el cliente en forma directa: tiempo de espera, cortesía, facturación y costo competitivo.
2. Requerimientos para prestación de servicios: pueden no ser observables siempre, pero afectan al servicio. Es el caso de la capacidad de atención, cultura organizacional y valores.

6 Tomado de la ponencia Educación Ocupacional y Calidad Educativa, presentada por el autor en el Congreso Pedagógico Internacional organizado por la Universidad de Buenos Aires del 23 al 27 de julio de 1996.

7 FALLAS, Víctor y Vilma HERRERA: Evaluación e implantación de un sistema de calidad en instituciones educativas. EUNED; San José, 2000, pág. 28.

CONCLUSIONES

Es necesario investigar, experimentar y proponer estándares específicos e indicadores para evaluar la calidad de los programas educativos que se imparten por la Educación Semipresencial o Abierta y a Distancia, pero también para el caso de la Educación Presencial, lo cual hace indispensable desarrollar espacios de reflexión e intercambio académico personal e institucional, como el que estamos compartiendo ahora en el X Congreso CREAD MERCOSUR / SUL 2006, en la acogedora ciudad de Antofagasta, en Chile.

BIBLIOGRAFÍA

- Eisner, Elliot: *La escuela que necesitamos*. Amorrortu; Buenos Aires, 1990.
- Ferrer, Guillermo y otros: "Estándares Educativos". Cooperativa Editorial Magisterio; Bogotá, 2002, páginas 64-65. Tomado de la ponencia *Educación Ocupacional y Calidad Educativa*, presentada por el autor en el Congreso Pedagógico Internacional organizado por la Universidad de Buenos Aires del 23 al 27 de julio de 1996.
- Fallas, Víctor y Vilma Herrera: *Evaluación e implantación de un sistema de calidad en instituciones educativas*. EUNED; San José, 2000, pág. 28.
- Morales, Ovidio: *Compartiendo algo sobre Historia de la Evaluación*. En: cuedistancia@listserv.uned.es; 21 de mayo de 2001.
- Stufflebeam, Daniel: *The CIPP model for evaluation*. Paper presented at the 2003 Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network (OPEN) Portland, Oregon, 10/03/2003. <http://www.wmich.edu/~evalctr/pubs/CIPP-ModelOregon10-03.pdf>
- Pérez Gómez, A. y otros (1998). *La evaluación, su teoría y su práctica*. COP. Laboratorio Educativo. Caracas, pág. 29.