

EVALUACIÓN, CALIDAD Y EQUIDAD, CLAVES DEL SISTEMA EDUCATIVO

M^a Antonia Casanova¹

Introducción

Intentando responder a las cuestiones que se plantean en relación con los propósitos y usos de la evaluación, desde la perspectiva actual de los sistemas educativos institucionales y los retos que la sociedad pone ante ellos, mi propuesta concreta para aplicar adecuadamente la evaluación en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje se dirige a su utilización como elemento de mejora, dentro del diseño curricular general del sistema. Por ello, en el título de este artículo se une el término de evaluación al de calidad -como no puede ser de otro modo, según veremos más adelante- y, sin duda alguna, al de equidad, pues la calidad lograda en el sistema de enseñanza debe llegar a todos, mediante un modelo evaluativo apropiado, que es lo que pretendo justificar en el texto que sigue.

El concepto de evaluación, clave para su cambio de imagen

Hay que comenzar afirmando que la evaluación tiene “mala imagen”. Y eso no debe ser por azar. Todo resultado es consecuencia de un proceso y en el mundo educativo la evaluación se ha utilizado para “clasificar” a los estudiantes, para decidir quién promociona y quién no, para establecer, en definitiva, quién puede incorporarse a la sociedad en condiciones aceptables y quién queda fuera de ella o se mantiene en situación de desventaja o segunda categoría con respecto al resto de los ciudadanos. Como afirma Perrenoud (1996, 15): “las clasificaciones escolares no son sino la prefiguración de jerarquías vigentes en la sociedad global, en virtud de modelos de excelencia que reciben una valoración suficiente como para ocupar un espacio en el currículum”.

Por ello, el papel que se asigna y con el que se visualiza e identifica la evaluación es realmente negativo y desagradable para la persona evaluada, sometida a presiones constantes a lo largo del sistema educativo, hasta que logra (o no) disponer de los “papeles” que la acreditan como válida para desempeñar un puesto digno en el conjunto social.

Si queremos modificar esa imagen y la poca aceptación de la evaluación en el ámbito educativo, hay que comenzar cambiando su concepto, sus funciones y su metodología, de manera que esta misma evaluación, que en muchos casos se rechaza, sea requerida, exigida y valorada positivamente por las instituciones y las personas (profesores y alumnos), que vean en ella el trampolín para su mejora y su toma de decisiones adecuada hacia el futuro, personal y profesional.

De modo quizá excesivamente sintético, voy a resumir el concepto, la funcionalidad y el modelo metodológico que considero apropiado para que se produzca este cambio deseado y la evaluación pase a considerarse, de forma general, como un elemento curricular que contribuye -como los demás elementos: propósitos, contenidos, metodología, recursos...- al perfeccionamiento constante de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula y de la mejora institucional del funcionamiento de las escuelas.

¹ Inspectora Central de Educación, del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. España.

Es necesario adoptar el concepto de evaluación que la entiende como un proceso riguroso de obtención y análisis de datos, que facilitan información continua acerca de cómo transcurre ese proceso y permite, por lo tanto, ajustarlo para superar las disfunciones que se presenten y reforzar los puntos fuertes que se pongan de manifiesto (Casanova: 1995). De esta forma, el maestro puede regular su forma de enseñar con el modo de aprender de cada alumno, pues posee información suficiente y permanente para hacerlo. Es la única opción que permite adaptar el sistema educativo al estudiante y no obligar a éste a adaptarse, en todo momento, a la rigidez que cualquier norma escrita tiene (y que no puede ser de otro modo, porque de alguna forma hay que concretar los elementos mínimos comunes y aceptados para todos). Me permito presentar una comparación entre el trabajo del maestro y del artesano, ceramista en este caso: el barro con el que trabaja es distinto en todos los casos y la forma que da a sus objetos siempre se diferencia en algo. Cada pieza elaborada es única. La naturaleza básica del material adopta variedad de coloraciones y los resultados formales resultan diversos (fotografía 1). Eso ocurre con los niños: todos son diferentes (si bien iguales en derechos) y con cada uno hay que trabajar de modo diferenciado. El resultado también es único: cada persona es irrepetible en su individualidad.

En consecuencia, la funcionalidad principal de esta evaluación es la formativa, es decir, la que se aplica a los procesos desde que comienzan y resulta útil para mejorarlos, pues favorece las posibilidades de ajuste ya comentadas. Esta opción no es contraria al uso de la evaluación sumativa, pero sabiendo que cada una posee unas finalidades y virtualidades diferentes; es decir, que son convenientes para distintas situaciones (ver cuadro nº 1).

Cuadro nº 1: Evaluación formativa y sumativa

Evaluación formativa	Evaluación sumativa
Se aplica a la evaluación de procesos	Se aplica a la evaluación de productos terminados
Se incorpora al mismo proceso de funcionamiento como elemento integrante del mismo	Se sitúa al final de un proceso, cuando éste se considera acabado
Su finalidad es la mejora del proceso evaluado	Su finalidad es determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos
Permite adoptar medidas de carácter inmediato	Permite adoptar medidas a medio y largo plazo

Adaptado de Casanova (2004, 56)

Una segunda consecuencia inmediata, muy importante, es que si la evaluación adoptada es la formativa, toda su aplicación debe perseguir, igualmente, los mismos objetivos y estar concebida con esa idéntica funcionalidad, lo que supone implementar una metodología evaluativa que no utilice, exclusivamente, el tradicional examen como medio de comprobación de conocimientos, pues además de ser injusto el sistema (el alumno se “juega” su futuro en sólo varios momentos puntuales de un curso escolar, y no lo apoya en su trabajo diario y aprendizajes reales de todo tipo, no preferentemente memorísticos y conceptuales), no permite la mejora del aprendizaje. Por otra parte, este modelo tradicional se basa en la psicología conductista, en estos momentos suficientemente superada, que aplica la evaluación para comprobar los resultados al final del proceso y que, así, es poco útil para los fines que estamos comentando. Por tanto, la metodología evaluativa será

también formativa (educativa, en definitiva), teniendo a su disposición técnicas e instrumentos tales como los que aparecen en el cuadro nº 2.

Cuadro 2: Metodología de la evaluación

Paradigma evaluador	Cualitativo
Método	Inductivo-Descriptivo
Técnicas	De obtención de datos: Observación Entrevista Encuesta Trabajos del alumnado
	De análisis de datos: Triangulación Examen de contenido
Instrumentos	Anecdotario Lista de control Escala de valoración Cuestionario Sociograma/Psicograma Diario Grabación
El portafolios: recopilación de la historia académica	
El informe de evaluación	

Adaptado de Casanova (1995, 131)

La tercera consecuencia imprescindible es que la evaluación de actitudes, destrezas, habilidades..., en definitiva, de competencias, requiere del trabajo en equipo del profesorado (Armengol: 2001), ya que el contraste de información se hace necesario para la evaluación objetiva y, por otra parte, son numerosos los propósitos comunes en estos aspectos educativos, que deben trabajarse de forma coherente en todas las áreas o materias curriculares (fotografía 2).

Evaluación y atención a la diversidad

El desarrollo y aplicación del concepto de evaluación expuesto, habla de un modelo de evaluación absolutamente personalizado que, por lo tanto, atiende a las características de cada alumno y alumna; es decir, atiende a la diversidad de situaciones individuales que se plantean ante el maestro, todos los días, en el aula. Mediante la observación, la entrevista, los trabajos de los estudiantes..., y la información plasmada en registros como la lista de control o la escala de valoración, por ejemplo, se dispone de la fotografía diaria o semanal que refleja la evolución progresiva del aprendizaje que va dominando el grupo.

Este planteamiento deriva en que la evaluación ya no pretende homogeneizar a la población mediante exámenes iguales para todos y expectativas idénticas para cualquier alumno, sea cual sea su circunstancia, sino que toma en cuenta las situaciones personales en el momento de valorar su desarrollo, decidiendo si éste es suficiente o no en función de las previsiones realizadas de antemano. Se decide si su rendimiento es satisfactorio o debería haber sido otro, y se adoptan medidas para optimizar el proceso inmediato. El modelo expuesto, igualmente, favorece la inclusión educativa, pues los alumnos diferentes (en cultura, en capacidad, en lengua, en religión, en etnia...) pueden convivir juntos en el aula, ya que esa ubicación física no supone uniformidad de intervención educativa, sino igualdad de oportunidades y de derechos para los niños. La educación se adaptará a las necesidades y posibilidades de cada uno, que se compartirán con los otros y enriquecerán los procesos, logrando, también, uno de los fines importantes de la educación: la convivencia en la diversidad, que, dado el mundo global en que vivimos, es imprescindible para alcanzar una sociedad más justa y equitativa.

Por otro lado, entendida y aplicada de este modo, la evaluación no excluye a nadie, ni del sistema educativo ni del sistema social. Por el contrario, intenta que cada estudiante desarrolle al máximo sus capacidades iniciales y adquiera las competencias necesarias para desenvolverse en la vida, más adelante, con plena satisfacción personal y grupal: ésta es la finalidad del sistema educativo y, cómo no, de la evaluación que coherentemente se desarrolle en el mismo.

En cada momento en que el maestro evalúa, debe ser plenamente consciente de la importancia de su actuación, porque el modelo que adopte va a condicionar su forma de trabajo en el aula y el aprendizaje significativo, o no, de su alumnado. La evaluación dirige los sistemas educativos y lo que importa en ellos es lo que se evalúa. Lo que no es objeto de evaluación, desaparece del sistema. Y ahí reside la clave de la evaluación en relación con la calidad educativa: si somos capaces de seleccionar adecuadamente los aprendizajes más decisivos para el futuro del alumno, estaremos guiando a esa persona hacia el dominio de las competencias que luego necesitará. Si sólo evaluamos conocimientos, por métodos memorísticos, el alumnado terminará sus estudios y no estará preparado para desempeñar ningún puesto en la sociedad. Hay que evaluar el dominio de conocimientos, pero también el de actitudes, valores, destrezas, habilidades, etc., que son tanto o más útiles que los primeros, sobre todo en la sociedad de la información y de la tecnología en que ahora vivimos.

Evaluación externa e interna: su necesaria coherencia

En los últimos años se han puesto de moda -permítanme la expresión- las evaluaciones internacionales que, de modo homogéneo, se aplican en múltiples países, muy diferentes entre sí (Schleicher, A.: 2005). Casi siempre a través de exámenes a muestras significativas de alumnado de diferentes etapas o niveles educativos. También se suele evaluar el sistema de forma externa en cada país, bien mediante la evaluación de la escuela como institución, bien con la aplicación de pruebas estándar a la totalidad de los estudiantes (este segundo modelo es el más extendido) (INCE: 2002).

La pregunta clave se centra en si no resulta contradictorio el abogar por un modelo de evaluación cualitativo, formativo, continuo..., que permite valorar a cada alumno en función de sus posibilidades, si luego se van a aplicar, desde fuera de la escuela, evaluaciones que pueden estar muy alejadas de este modelo personalizado de evaluación.

La respuesta debe ser que no, que no debe ser contradictorio, sino que debe resultar complementario, aunque el procedimiento de aplicación sea tan diferente. Siguiendo el razonamiento de todo este artículo, con la evaluación formativa se pretende mejorar el

aprendizaje del alumno, con lo cual hay que concluir que su rendimiento va a ser óptimo. Y, por otra parte, cuando la Administración evalúa el sistema con la aplicación de pruebas estándar, lo que hace es valorar una parte de esos aprendizajes (la totalidad de adquisición de todos los tipos de contenidos resulta casi inabarcable en una prueba puntual: actitudes, destrezas, valores..., se escapan a un examen escrito), que se supone deben haber conseguido los estudiantes si su rendimiento es positivo. ¿Por qué rechazar una evaluación externa? En cualquier caso, por falta de confianza en la calidad del propio trabajo o por la falta de confianza en la adecuación de la prueba externa. Si ambas evaluaciones se llevan a cabo de forma apropiada, serán enriquecedoras de la información parcial que proporciona cada una de ellas. La situación ideal debería ser que la escuela dispusiera de datos rigurosos (internos) relacionados con sus estudiantes y que pudiera contrastarlos con los que la Administración le facilita tras aplicar la evaluación externa. Esa posibilidad de comparación constituye un instrumento especialmente valioso para la mejora institucional, pues con él se dispone de dos enfoques complementarios, como digo. La visión externa y la visión interna de una misma escuela (de su funcionamiento y de sus resultados), son esclarecedores de algunos datos difícilmente interpretables con una sola de ellas (Gairín: 2006).

Es más difícil, lógicamente, que las evaluaciones internacionales mantengan la coherencia con todos los sistemas que evalúan, pues los currículos, generalmente, serán bastante distintos de un país a otro y, por la experiencia española en el PISA, a veces lo que se evalúa en un nivel no se corresponde con lo que está previsto en la programación de un país concreto. Sin embargo, y sin aludir a otras evaluaciones, el PISA pretende valorar las competencias del alumnado, con lo cual no deberían darse tantas diferencias en los resultados alcanzados por los estudiantes, aunque éstas, por el momento, sean una realidad incontestable. Una evaluación bien planteada a nivel internacional puede ayudar a cada nación a plantear y seleccionar los elementos curriculares más significativos, para que su sistema mejore y logre un desarrollo personal más ajustado a las exigencias sociales de la actualidad. Por esa vía transcurre la evaluación externa más extendida hasta ahora. Lo que hay que esperar es que no condicione de tal forma los procesos internos de la escuela, que al final los alumnos aprendan a resolver las pruebas del PISA y..., nada más. Supondría un retroceso en el aprendizaje real de la población, algo que nadie desea suceda así.

La evaluación como base para la calidad

Para terminar, parece obvio que cualquier decisión de mejora en el sistema educativo debe fundamentarse en datos fiables y válidos, que sólo se obtienen a través de la evaluación sistemática y permanente, tanto del aprendizaje de los alumnos como del funcionamiento institucional de la escuela.

¿Es rentable, es útil, es necesaria la evaluación? Sin lugar a dudas. Toda actuación humana debe ser evaluada, y de hecho lo es, de forma más o menos rigurosa. Las tomas de decisiones o de opciones vitales, se basan siempre en valoraciones de lo ocurrido con anterioridad, en plazos más o menos extensos de tiempo.

La calidad es un concepto dinámico que nunca se alcanza definitivamente: todo sistema o toda organización son siempre mejorables, por principio. O, como afirma de Bono (1993, 47): "la calidad total es el mejoramiento progresivo, aun cuando no haya habido ningún fallo". La calidad es una utopía hacia la que se debe caminar permanentemente. Y exige, por lo tanto, esa evaluación continuada que venimos defendiendo a lo largo de la argumentación precedente. Cada decisión hay que apoyarla en una evaluación. En caso contrario, el azar decidirá por nosotros. Y no hay que olvidar que con la educación se juega el provenir de la persona y de la sociedad y que el tiempo perdido no es recuperable, por lo que la responsabilidad de evaluar para mejorar la calidad educativa supone un objetivo

inexcusable para todos los profesionales que estamos involucrados en esta importante tarea.

Bibliografía

Armengol, C. (2001): *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid, La Muralla.

Bono, E. de (1993): *Más allá de la competencia: la creación de nuevos valores y objetivos en la empresa*. Barcelona, Paidós Ibérica.

Casanova, M.A. (1995): *Manual de evaluación educativa*. Madrid, La Muralla; 9ª edición: 2007.

Casanova, M.A. (2004): *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid, La Muralla; 2ª edición: 2007.

Gairín, J. (dir.) (2006): *Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE

INCE (2002): *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Perrenoud, Ph. (1996): *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid, Morata-Paideia.

Schleicher, A. (2005): *La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas*. Madrid, Fundación Santillana.