

La evaluación como sinónimo de calificación. Implicaciones y efectos en la Educación y en la Formación del Profesorado.

Víctor Manuel LÓPEZ PASTOR

Correspondencia

Víctor Manuel López Pastor

E.U. Magisterio de Segovia
(Universidad de Valladolid)
Pza/ Colmenares, 1
CP. 40001 - Segovia
Teléfono: 921-112200 / 96
Fax: 921- 112201

Correo electrónico:
vlopez@mpc.uva.es

Recibido: 9/11/2004
Aceptado: 10/3/2005

RESUMEN

En este texto se analiza la problemática que se genera en la práctica educativa cuando se identifica evaluación con calificación. Los efectos son una menor calidad educativa, peores aprendizajes en el alumnado, un incremento de la mercantilización y el credencialismo y una considerable desprofesionalización docente. En el trabajo se revisan las críticas que pueden hacerse desde el mundo educativo a los modelos tradicionales de evaluación. Son, por ello mismo, una serie de razones para superarlo lo antes posible.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, calificación, formación del profesorado.

Assessment As A Synonym Of Marking. Implications And Impact On Education And Teacher Education

ABSTRACT. This text analyzes problems that appear in education when assessment is identifying with marks. Effects are less education quality, worse students knowledge, a increase of both business operations and credentialization, and teachers disprofessionalization. We will also deal with the criticism that can be done from the world of education to the traditional assessment models and some of the reasons to overcome them as soon as possible. Are enough reasons to be overcome as soon as possible.

KEY WORDS: Evaluation, Assessment, Marks, Education, Teacher Education.

El concepto de evaluación es uno de los conceptos didácticos que más ha sufrido en nuestro contexto cultural y académico los rigores de la estrechez positivista... evaluar se ha hecho históricamente sinónimo de examinar, y el examen concierne casi exclusivamente al rendimiento académico del alumno.

(Pérez Gómez, 1989:426)

Introducción

En el texto que sirve de punto de partida y debate para esta mesa de trabajo se plantea el tema de la evaluación como sinónimo de calificación. En este trabajo vamos a profundizar en dicha temática de forma principal.

El principal problema de la evaluación es que no se la interpreta como tal, sino como "calificación" (o cualquiera de los diferentes términos integrados en su campo semántico: nota, examen, prueba, test, control...). Lo verdaderamente grave no es lo generalizada que está dicha confusión terminológica, sino el hecho de que las prácticas evaluativas (formativas, educativas), han desaparecido bajo la preeminencia y dominio de las prácticas calificativas. Consultar, por ejemplo, el clarificador artículo de Fernández Sierra (1996) o el libro de Álvarez Méndez (2001). Al final lo que cuenta es la evaluación sumativa y acreditadora. Sólo cuenta, sólo queda, sólo interesa realmente, la nota. Cuando todos los objetivos, instrumentos, técnicas y procesos evaluativos van dirigidos de una forma casi exclusiva hacia la calificación, algo muy grave está sucediendo en el sistema educativo y con los principales protagonistas del mismo: alumnos y profesores.

1.- Algunas reflexiones sobre la identificación entre evaluación y calificación.

En este punto expondremos algunas de las razones por las que la evaluación se interpreta a menudo como sinónimo de calificación. Inicialmente la evaluación de los alumnos cumple un doble objetivo:

- a)- Ofrecer información interna (intra-aula), con una finalidad claramente retroalimentadora y formativa.
- b)- Ofrecer información externa, con una función de notificación y certificación social (sumativa).

Son estas funciones sociales (de notificación, certificación y clasificación) el factor que más peso tiene en la transformación de la evaluación en calificación. FERNÁNDEZ SIERRA (1996:96-97) lo explica de la siguiente manera:

La prevalencia de la calificación y su supremacía sobre la evaluación obedece, más que a necesidades didáctico-educativas, a intereses sociales y políticos...

En anteriores trabajos (LÓPEZ, 1999, 2000) hemos profundizado en como desde una racionalidad técnica se identifica la evaluación con la medición estadística, el control y la selección, así como los efectos que esto ha generado en el mundo escolar. Nos remitimos a ellos para quién esté interesado en profundizar en esta temática, así como en la revisión de trabajos y autores que han analizado dichas cuestiones.

Una razón que ha de tenerse muy en cuenta para entender y transformar esta concepción de la evaluación como calificación, es la de la fuerza de la costumbre. Tradicionalmente se viene utilizando la evaluación en educación casi exclusivamente para dar calificaciones sobre el rendimiento escolar, con claras funciones de jerarquización y clasificación (GIMENO SACRISTÁN, 1992:340). Otra de las razones importantes del mantenimiento de dicha tradición, es que tras estos usos se ocultan también las funciones de la evaluación (calificación) como instrumento de poder y de control en el aula, hasta el punto de que tras las quejas de un considerable porcentaje del profesorado lo que se esconde el pánico a perderla y la pretensión de potenciarla. Estos intereses gremiales en la supervivencia de la calificación

no suelen ser explicitados públicamente, pero sí utilizados tan habitualmente que acaban por asumirse como normales y formar parte del entramado denominado "pedagogía venenosa".

2- La evaluación como práctica contradictoria.

La evaluación escolar es una práctica eminentemente contradictoria, puesto que pretende cumplir dos funciones contrapuestas entre sí:

-Las explícitas (lo que se dice que se hace (o que hay que hacer). Una función formativa, educativa: como regulación, y al servicio, del proceso de enseñanza y aprendizaje.

-Las implícitas (lo que se hace). Una función burocrática-administrativa, que requiere todo un sistema de calificación, acreditación y titulación (que cumple con los fines sociales de clasificación y selección).

Esta contradicción se ve reflejada en la mayoría de las disposiciones legales, que en los mismos documentos en que descartan los exámenes y las evaluaciones sumativas, identifica evaluación con calificación cuando llega el momento de la burocracia administrativa. Se favorecen de este modo prácticas confusas: se les aconseja a los profesores no examinar, pero se les exige una calificación (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1994). En buena parte, esto conduce a que la mayor parte de los docentes realicen prioritariamente la evaluación acreditativa y a que se reproduzca una concepción de la evaluación como sinónimo de calificación.

Pero el conflicto y la contradicción no afecta sólo al docente (o a los docentes) como dilema ético-profesional, sino también a su relación con los alumnos. El sistema presiona al profesorado para que califique y seleccione más que para que eduque, haciéndole desempeñar al mismo tiempo el papel de amigo-educador y de juez-sancionador, con las contradicciones que la simultaneidad de ambos provocan en la práctica docente cotidiana (FERNÁNDEZ SIERRA,1996:96-97).

3.- Las implicaciones.

Este carácter evaluador-calificador del contexto escolar, define el significado de los acontecimientos en el aula y condiciona los comportamientos de alumnado y profesorado. Se origina una "cultura del examen", en la que la evaluación se convierte en un intercambio formalizado de actuaciones o adquisiciones por calificaciones, que tiene lugar periódicamente. Dichos procesos producen una grave distorsión educativa, puesto que los contenidos y experiencias de aprendizaje se convierten en simples mercancías o valores de cambio, que permiten su transacción por calificaciones.

Es el desarrollo y predominio de la MERITOCRACIA y el CREDENCIALISMO (COLLINS,1989), de la comprensión de la educación como mercancía a "comprar" y "vender" (APPLE,1989:88), y de la ética escolar que generan los planteamientos neoliberales de la meritocracia, desde los que se entiende la calificación académica como logros individuales y como competición en una carrera por los mejores puestos.

Bajo la rueda demoledora de la meritocracia la educación deja de verse como una conquista democrática de la sociedad, a la que todos los ciudadanos tienen derecho, y pasa a ser tratada como mercancía de cambio y de consumo que hay que administrar y distribuir. Este es el fin al que sirve la administración burocrática de la evaluación (ÁLVAREZ MÉNDEZ,1996:79). Bajo el influjo de este planteamiento, los procesos de escolaridad y aprendizaje dan lugar a una "educación" para la meritocracia, para el arribismo y la trepa. "Triunfan" las características personales de competitividad, agresividad, individualismo, insolidaridad, y un presunto posicionamiento apolítico y técnico, propias de una sociedad industrial, neoliberal, competitiva y capitalista. Sin embargo, desde un punto de vista pedagógico se muestran como claramente antieducativas (SANTOS GUERRA, 1996). En la obra Alumnos de la Escuela de Barbiana (1970) pueden encontrarse comentarios muy interesantes sobre como la Escuela "oficial" conduce a esto. Por su parte, Fernández Pérez (1986) explica como este sistema de evaluación cuantitativista del rendimiento del alumno produce ciudadanos cínicos, escépticos, poco honestos y tramposos.

4 Los efectos.

A partir de esta interpretación de la evaluación, tan parcial y reduccionista, se crea un Currículum Oculto que influye poderosamente en la vida del aula (PERRENOUD,1990; TORRES SANTOMÉ,1991), puesto que la evaluación (calificación) se manifiesta como creadora del ambiente escolar. La evaluación condiciona el proceso de enseñanza y se convierte en estructura formalizadora de la vida en el aula. A continuación expondré los que considero los efectos más graves de este currículum oculto. SANTOS GUERRA (1993) se refiere a alguno de ellos como -"los efectos secundarios del sistema"-). Son los siguientes:

* a- Se estudia y se aprende para el examen.

La evaluación formal se convierte en un juego tácito entre dos intereses aparentemente contrapuestos: el del profesor (que busca, presuntamente, una evaluación fiable y justa); y el del alumno (que busca la mejor nota posible, o al menos aprobar). El éxito académico es el centro de la vida del aula y el alumno aprende los mecanismos para lograrlo, aunque ello implique el uso de estrategias para compensar su ignorancia. Son "los otros aprendizajes de la Escuela" (JACKSON, 1991; PERRENOUD, 1990; SANTOS GUERRA,1993); por ejemplo, aprender a obedecer siempre, y a decir lo que el profesor espera oír (no las propias opiniones).

Este empleo de estrategias variadas para rodear las demandas, frecuentemente cortocircuitan los pretendidos procesos de aprendizaje. Los alumnos aprenden a aprender para aprobar, no por el placer ni el interés del conocimiento y el saber. Incluso aprenden a aprobar sin el aprendizaje académico pretendido o exigido. PERRENOUD (1990;187-267) explica profusamente algunas de las tácticas empleadas por los alumnos frente a la evaluación formal, como la simulación y la utilización de signos externos de competencia, así como otros trucos y fraudes. Sobre este tema existe variado material bibliográfico: "*Manual del chuletaje*"; "*Cómo copiar*", etc...

El alumnado aprende que lo importante es el examen, la calificación (PERRENOUD,1990:256). Este "descubrimiento" conduce a trabajar (o estudiar) sólo por la nota, sólo ante el examen, desapareciendo así la motivación intrínseca que posee el aprendizaje y el conocimiento y dando lugar a una desmotivación masiva de alumnos y profesores. La educación deja de ser un proceso de aprendizaje, para convertirse en una carrera de obstáculos que hay que superar.

* b- La educación al servicio del examen.

Cuando se asume como normal "*la autoridad de la calificación*" (SANTOS GUERRA,1993); y como efecto secundario del sistema, se reduce la vida escolar a una preparación permanente de exámenes. Se vive entonces como importante lo que se pide en el examen, o lo que se tiene en cuenta a la hora de calificar.

De esta forma lo calificable se convierte en el objetivo de la educación; y dentro de esta lógica de actuación, el trabajo que no es calificado, a menudo es considerado por los alumnos como "de bajo estatus" (HULL, 1984). De la misma forma que el alumnado espera ser calificado, por lo que consideran que el profesor que no califica no es un buen profesor (WOOD,1986:109); o al menos se extrañan y desconfían cuando un profesor les devuelve sus trabajos corregidos, pero sin una calificación. La evaluación deja de estar al servicio de la educación (de servir para mejorarla), y ahora es la educación la que se pone al servicio de la calificación, pervirtiendo completamente las finalidades pretendidas. La evaluación se hace más importante que el propio proceso de aprendizaje al que dice servir, convirtiéndose incluso en una finalidad que somete y modela al resto de los elementos (TORRES SANTOMÉ,1991; ÁLVAREZ MÉNDEZ,1994,2001,..).

* c- La vivencia del éxito y el fracaso escolar.

Debido al excesivo énfasis puesto en las intenciones sumativas y el informe "oficial" del rendimiento, la evaluación tiende a actuar para muchos alumnos como un sistema que registra el fracaso, y que lo hace públicamente (JACKSON, 1991:51), más que como un sistema que apoya el aprendizaje y mejora el rendimiento. Este planteamiento evaluativo parte de la consideración del error como motivo de sanción, de tal modo que la evaluación (calificación) suele tener una relación inversamente proporcional al número de errores cometidos. Es la imposición del error como fracaso; el predominio de la dimensión de sanción y etiquetamiento que poseen los exámenes como acepción conductista de control técnico (TORRES SANTOMÉ, 1991 :44; DE LA TORRE, 1993:112,173). De esta manera

el error pierde toda su capacidad de ser fuente de aprendizaje, y se pone al alumno en situación de obligado silencio (TORRES SANTOMÉ, 1991; DE LA TORRE, 1993; ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1994, 2001;...).

Dado el sistema de evaluación-calificación imperante, y sus funciones sociales implícitas, el éxito o fracaso escolar se vive como éxito o fracaso personal por el alumno y por su familia, lo que da lugar a la creación de un "valor escolar" del niño: el niño "vale" -más o menos- en función de las calificaciones escolares que obtiene. Este "valor escolar" del niño está a veces íntimamente asociado a su valor personal y social.

Nos encontramos ante una de las caras fundamentales del poder y la trascendencia de la calificación: la relación de las calificaciones del alumno con su consideración familiar y social, y con su autoconcepto y autoestima. Estos aspectos dan lugar a una serie de consecuencias personales y sociales que afectan profundamente a la práctica educativa.

Por otra parte, FERNÁNDEZ PÉREZ (1986) explica que en muchos casos el denominado "fracaso escolar" que produce este sistema de evaluación-medición-calificación no es tal fracaso, sino una opción personal de dichos sujetos por otros tipos de éxitos personales que no son el escolar, ni el académico. "*Opción personal*" que probablemente esté influida de forma poderosa por las circunstancias socioeconómicas y culturales.

* d-La meritocracia individualista de la calificación.

Desde planteamientos de racionalidad técnica, la existencia de la diferencia entre el éxito y el fracaso escolar, ya desde tempranas edades, se justifica y explica con el discurso liberal meritocrático de la "igualdad de oportunidades" por un lado, y el de la capacidad, responsabilidad y trabajo individual por el otro. Así se vive como normal e incluso "natural" esta diferencia, esta desigualdad (APPLE, 1987:73). Los dilemas pueden comenzar a aparecer cuando se constata que los porcentajes más elevados de "fracaso" coinciden con las clases sociales más bajas y desfavorecidas, y los del "éxito" con las clases sociales dominantes (ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA, 1970; BOURDIEU Y PASSERON, 1977; LERENA, 1976,...).

Bajo esta nueva perspectiva, el discurso meritocrático (y la selección que conlleva) se convierte en legitimador de la desigualdad social. Se instaura así una explicación del elevado porcentaje de fracaso escolar como selección natural; desarrollando un peligroso concepto de darwinismo social, en que la desigualdad social aparece como natural (BOURDIEU Y PASSERON, 1977); y dando lugar a un nuevo racismo y clasismo (pseudo)"científico" (COLLINS, 1989:5).

El mecanismo a través del cual se legitima la desigualdad social de base meritocrática, es la individualización del fracaso escolar (BERNSTEIN, 1989:49), mediante su conversión en desigualdad individual "natural" (el fracaso como problema - y causas - personales); y que también se apoya en la perspectiva psicologista del aprendizaje como proceso meramente cognitivo e individual.

Desde enfoques de racionalidad práctica, la realidad del éxito y el fracaso escolar se ven de una forma muy diferente, pues se entiende que son la escuela y sociedad las que generan esta división, clasificación y etiquetamiento del éxito y el fracaso escolar. Se entiende que el éxito y fracaso académico son sobre todo un constructo social (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1994) que obedece a intereses ajenos a la educación y que está fuertemente marcado por el "capital cultural" y la clase social de origen.

Desde este punto de vista, la utilización de la calificación como el etiquetado del niño que fracasa en la escuela se convierte más bien en "*la condena a la víctima*" (APPLE, 1986:39), y nos muestra la función política del etiquetado escolar.

* e-La desprofesionalización docente.

La confusión e identificación terminológica entre calificación y evaluación cuantitativa y sumativa del rendimiento escolar posee una fuerte interdependencia con la desprofesionalización docente, al menos en los tres siguientes aspectos (ámbitos):

* La institucionalización de sistemas de evaluación sumativa, especialmente la evaluación externa y "pública", conduce habitualmente (como reacción defensiva y/o adaptativa) a la organización y subordinación de las actividades en función de la superación de los niveles exigidos en unas pruebas que han sido diseñadas, y aplicadas normalmente, por agentes externos (ELLIOTT, 1990, 1993; APPLE, 1986, 1987, 1989). De esta forma, el profesor se convierte en un mero técnico, ejecutor y reproductor

de diseños curriculares, elaborados por personas ajenas al contexto educativo de su centro y su alumnado. Este es un ejemplo claro de la evaluación como instrumento de control (indirecto) de currículos, centros y profesores (ELLIOTT, 1990,1993).

* La segunda cuestión, extraordinariamente preocupante, es que somos los únicos profesionales que disponen de sólo un diagnóstico (aprobado/suspense); y también los únicos que repetimos el tratamiento que acaba de mostrarse ineficaz: repetir curso o asignatura (Fernández Pérez, 1986). Realmente, en muchos casos el "aprobado/suspense" sólo es un "síntoma", ni siquiera un diagnóstico (que suele ser más informal, como por ejemplo: *"no vale, no da más de sí, no estudia, no se entera..."*); de forma que el problema es aún más grave: se aplica el tratamiento sin ni siquiera diagnosticar, sólo en función de un síntoma.

* La tercera es la tendencia a la reducción de las prácticas evaluativas del profesorado a meros procesos de medición y administración burocrática de la calificación. La función credencialista que cumple el sistema educativo en la sociedad (COLLINS, 1989) refuerza también el carácter más superficialmente burocrático y administrativo de la evaluación y convierte al profesor en funcionario administrativo de su práctica evaluativa-calificadora.

4- Algunas conclusiones sobre la calificación.

1- Realizar una evaluación exclusivamente sumativa, como instrumento de calificación de nuestro alumnado, supone desaprovechar el potencial didáctico que la evaluación tiene para el alumno, para el profesor y para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2- El actual sistema evaluador (deberíamos denominarlo más bien "calificador", puesto que se reduce a una evaluación puramente cuantitativa y final del rendimiento del alumnado), constituye un multiplicador y reforzador poderoso del fracaso escolar.

3- La verificación de los aprendizajes de los alumnos debe ir inseparablemente ligada a la evaluación de la acción docente, dado que su relación es estrecha, así como la aplicación de procesos de mejora.

4- Los diferentes instrumentos, técnicas y métodos de evaluación utilizados, no deben entenderse como simples acumuladores de información para calificar; sino que han de convertirse en elementos cuya finalidad esencial sea conocer el estado de la cuestión para ilustrar la toma de decisiones pedagógicas.

5- Lo más grave es la inercia al inmovilismo evaluativo; el hecho de que todo esto ya está dicho desde hace mucho tiempo, y año tras año se siga igual (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1994,2001).

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1994) "La evaluación del rendimiento académico de los alumnos en el Sistema Educativo Español." En ANGULO, J.F. Y BLANCO, N. "Teoría y desarrollo del currículum". Archidona (Málaga). Aljibe (313-342).
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1996) "Yo también quiero ser eficaz". *Cuadernos de pedagogía*, 247 (78-82).
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2001) "Evaluar para conocer, examinar para excluir". Ed. Morata. Madrid.
- ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA (1970) "Carta a una maestra". Barcelona. Hogar del Libro.
- APPLE, M.W. (1986) "Ideología y Currículo". Madrid. AKAL.
- APPLE, M.W. (1987) "Educación y Poder". Barcelona. Paidós-MEC.
- APPLE, M.W. (1990) "Maestros y textos. Una economía política de las reacciones de clase y sexo en Educación". Barcelona. Paidós-MEC.
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J.C. (1977) "La reproducción. (Elementos para una Teoría del sistema de Enseñanza)". Barcelona. Laia.
- COLLINS, R. (1989) "La sociedad credencialista". Madrid. AKAL.
- ELLIOTT, J. (1990) "La Investigación-Acción en Educación". Madrid. Morata.
- ELLIOTT, J. (1993) "El cambio educativo desde la Investigación-Acción". Madrid. Morata.

- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1986) “*Evaluación y cambio educativo: análisis cualitativo del fracaso escolar*”. Madrid. Morata.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1996) “¿Evaluación? No, gracias, calificación. *Cuadernos Pedagogía*, 243 (92-97).
- GIMENO SACRISTAN, J. (1992) “La evaluación en la enseñanza”. En GIMENO, J. Y PÉREZ, A. “*Comprender y transformar la enseñanza*”. Madrid. Morata (334-397).
- HULL, CH. (1984) “Marking: a critical alternative”. *Journal of Curriculum Studies*, 2 (155-164).
- JACKSON, Ph. W. (1991) “*La vida en las aulas*”. Madrid. Morata. (edición original: 1968).
- LERENA ALESON, C. (1976) “*Escuela, ideología y clases sociales en España*”. Barcelona. Ariel.
- LÓPEZ PASTOR, VM. (1999) “*Prácticas de evaluación en Educación Física: Estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*”. Universidad de Valladolid. Valladolid
- LÓPEZ PASTOR, VM. (2000) *Evaluación Compartida: descripción y análisis de experiencias en Educación Física*. Proyecto Editorial: “Cooperación Educativa”. Colección: “Cuadernos de Cooperación Educativa”. Ed. MECF. Morón de la Frontera (Sevilla).
- LÓPEZ PASTOR, VM. (coord) (1999) “*Educación Física, Evaluación y Reforma*”. L.Diagonal. Segovia.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1989) “Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases para el diseño de la instrucción”. En GIMENO, J. Y PÉREZ, A. “*La enseñanza: su teoría y su práctica*”. Madrid. AKAL (322-345).
- PERRENOUD, PH. (1990) “*La construcción del éxito y del fracaso escolar*”. Madrid. Morata.
- SANTOS GUERRA, MA. (1993) “*La evaluación: un proceso de dialogo, comprensión y mejora*”. Málaga. Aljibe (1993).
- SANTOS GUERRA, MA. (1996) “Un profesor para el cambio”. *VIII Congreso de Formación del Profesorado*. Ávila.
- TORRE, S. DE LA (1993) “*Aprender de los errores*”. Madrid. Escuela Española.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1991) “*El currículum oculto*”. Madrid. Morata.
- WOOD, M. (1986) “La hora de calificar”. En ELLIOTT, J. “*La Investigación-Acción en el aula*”. Valencia. Generalitat Valenciana.