

# Del buen uso de la evaluación en educación

Pierre-Louis Gauthier<sup>1</sup>

Fecha de aceptación de originales: Diciembre de 2000

**RESUMEN:** En este artículo se realiza una aproximación a las diversas posturas históricas acerca de la evaluación y se sintetizan las conceptualizaciones existentes sobre la misma. Cuando la educación se enfrenta a cambios inauditos, resulta muy importante conocer las distintas funciones de la evaluación, sin olvidar los distintos agentes implicados en ella.

**ABSTRACT:** In this paper it is carried an approach to the diverse historical postures about the evaluation. It synthesizes current thinking about evaluation. When education knows unprecedented changes it's very important the reflexion about evaluation's functions, without forget its partners.

**PALABRAS CLAVE:** Educación, evaluación, instituciones evaluadoras, resultados, evaluación interna, evaluación externa.

**KEY WORDS:** Education, evaluation, institutions of evaluation, outputs, internal assessment, external assessment.

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde hace una treintena de años, la presión social que se ejerce sobre los sistemas educativos ha empujado a los responsables, los actores y los usuarios de la educación a interrogarse sobre el funcionamiento y el rendimiento de sus propios sistemas.

A los importantes esfuerzos consensuados por acoger el mayor número de alumnos, durante el mayor tiempo posible, responden los legítimos cuestionamientos sobre la eficacia de estos esfuerzos. Las preocupaciones cuantitativas se ven acompañadas, en este momento, por la voluntad de acrecentar la calidad de la enseñanza y de la gestión

---

<sup>1</sup> Centre International d' Études Pédagogiques. Sèvres, París (Francia). Traducción: Analía Ayala de la Peña.

de los establecimientos. La evaluación responde, en gran medida, a estas necesidades de información permanente.

Evaluación y educación forman una pareja tan antigua que su dualidad parece indisoluble. Su relación, sin embargo, frecuentemente aparece teñida de incompreensión, acritud, hostilidad y de carencia de una estrecha asociación de los implicados de la educación con los objetivos y los procedimientos de la evaluación. Cuando la educación conoce, en los umbrales del nuevo siglo, mutaciones inauditas, cabe cuestionarse sobre los diferentes aspectos que puede tomar la evaluación de la educación y sobre los múltiples roles que está llamada a jugar.

## 2. ¿POR QUÉ EVALUAR?

La evaluación ha acompañado tradicionalmente a la educación durante más de un siglo. Sus objetivos se proponen apreciar los resultados individuales o colectivos, identificar las disfunciones y remediar, sea por repetición, por refuerzo o por modificación, la acción educativa. La evaluación contribuye, de este modo, a un mejor conocimiento del acto educativo. Con su maquinaria de controles y de exámenes, la evaluación ha contribuido, de forma considerable, a asentar la legitimidad de la escuela en la sociedad; los exámenes nacionales representan la consagración de este reconocimiento.

A partir de los años sesenta, nuevas tendencias han revelado una creciente demanda social en materia de educación. De una parte, la democratización de la enseñanza y la prolongación de los estudios engendraba un brusco aumento de los efectivos. De otra parte, este fenómeno cuantitativo, generador de importantes problemas de gestión, generaba también una nueva problemática: el proceso educativo se hallaba, sobre todo en las enseñanzas secundaria y superior, confrontado con los públicos, las culturas y las lenguas hasta entonces ignoradas por la escuela. Al mismo tiempo, las clases medias emergentes reivindicaban una educación más técnica y mejor orientada hacia las necesidades profesionales específicas. La doble inadaptación de la institución escolar alimenta la crisis de la educación<sup>2</sup>, crisis que perdura hasta nuestros días. Desde entonces, esta evolución se ve acompañada de una crisis de confianza ante una escuela sospechosa, por un lado, de no respetar el contrato establecido con los cuerpos sociales, –garantizar la igualdad de oportunidades–, y por otro lado, de no asegurar de forma óptima la preparación para un futuro profesional que deviene incierto. Estos desfases sucesivos entre la institución escolar y la sociedad civil alimentaron una demanda de transparencia cara a la escuela, convertida en “caja negra” al filo de las décadas. Desde otros sec-

---

2 COOMBS P.H. (1989): *La crise mondiale de l'éducation*. De Boeck Université, Bruxelles.

tores se encontraba, además, con otras reivindicaciones similares de transparencia y de eficacia en la misma época (justicia, salud, economía, consumo).

La crisis entraña una mutación de los fundamentos ideológicos de la educación. Después del fracaso de la democratización de la escuela confrontada a la enseñanza de masas, se ha producido un deslizamiento desde la igualdad de las oportunidades hacia la noción, mucho más abstracta, de la igualdad de derechos; desde la “escuela para todos” hasta la escuela liberal hay mucha distancia. Esta mutación se inscribe en los hechos por la legitimación del fracaso escolar, por la puesta en marcha de vías, técnicas y personal de ayuda y apoyo, frecuentemente tomado prestado del modelo ya viejo de la educación especializada<sup>3</sup>. Osaría decir que la escuela se ha acomodado al fracaso escolar, como si de una fatalidad se tratara, al mismo tiempo que la sociedad se ha acomodado al paro. A la fractura social se superpone la fractura escolar. Las medidas de discriminación positiva (zonas de educación prioritaria, por ejemplo) van en el mismo sentido. Estas van a emerger, frecuentemente, al margen de los cuadros reglamentarios, de las materias nuevas, de los implicados no institucionales (auxiliares educativos, auxiliares maternos, padres voluntarios, especialistas de leguas y culturas minoritarias, organizaciones deportivas y artísticas, etc.) que los censos ignoran de hecho. En el marco de una evaluación se debe poder analizar el rol y el peso de estos elementos en el sistema educativo.

Desde la mitad de los años noventa, múltiples signos han marcado el fin del periodo de expansión cuantitativa de los sistemas educativos. El descenso demográfico en los países desarrollados ha traído consigo un estancamiento de los efectivos de la maternal hacia la enseñanza superior. La media de la cohorte de edad de los cinco a los catorce años ha disminuído cinco puntos entre 1975 y 1995. La tasas mínimas son padecidas por Alemania, Italia y España que verán descender esta cohorte de edad bajo el listón del diez por ciento en el año 2010. Este cambio de coyuntura permite aliviar la presión y consagrarse durante más tiempo a la calidad de la enseñanza, en el momento preciso en que el conjunto de los cuerpos sociales exige un cambio de rumbo. Paradójicamente, al recelo frente a la escuela, le ha sucedido una demanda acuciante de respuesta educativa a los cambios del entorno económico y sociológico; la mutación de la célula familiar, por ejemplo, que entraña una expectativa de educación básica de los niños en la escuela.

Las nuevas problemáticas impuestas a los sistemas educativos traen como consecuencia un esfuerzo del presupuesto financiero durable otorgado por los padres, las colectividades, los gobiernos. Al mismo tiempo, la descentralización ha transferido

---

3 GAUTHIER, P.L. et al (1990): *Orientations, Sélections, Echech Scolaire, Quelles Réponses en Europe?*. (Les Papiers d’Etiolles, Etiolles).

hacia los responsables regionales y locales una gran parte de las cargas hasta entonces asumidas por el Estado. En Francia, el gasto interior en educación era asumido para 1999 en un 60,8 % por el Estado (67 % en 1997), frente a un 22,3 % por las colectividades territoriales y un 10,4 % por las familias. Está en aumento constante y progresivo al mismo ritmo que el PIB (7,2 % del PIB frente al 6,3 % de 1975). Para encauzar este montante del gasto interior en educación, la mejora de la eficacia de la educación está, a partir de ahora, prevista por cotas constantes. La inversión financiera y la descentralización de los niveles de responsabilidad refuerzan más la necesidad de evaluación de la educación y de su rendimiento. Fue inevitable que la evaluación conociera, ella también, un cambio de status, pasando de una función tradicional de “suma” de resultados logrados, a los objetivos de análisis abiertos al conjunto del sistema educativo.

La ampliación del campo de la evaluación se ve acompañado por una influencia creciente de la evaluación sobre la educación. De este modo, los resultados de la evaluación son considerados frecuentemente como indicadores del nivel nacional y adquieren, a los ojos de los docentes, un valor prescriptivo para sus propios alumnos. En esta desviación se ven mejor los riesgos de normalización de la acción educativa, estereotipada en una imagen única de competencias a atender.

Los procedimientos de evaluación son derivados hacia los fines pedagógicos. Entre estos efectos perversos, se ha visto, incluso, cómo se cambiaban cursos para preparar intensivamente la evaluación<sup>4</sup>. En numerosos países europeos, la evolución de los curricula hacia las estructuras modulares<sup>5</sup> refleja igualmente esta influencia creciente de la evaluación.

### 3. OBJETOS Y ÁMBITOS DE LA EVALUACIÓN

Incluso si uno se guarda bien de confundir la apreciación del trabajo escolar y la evaluación de la enseñanza, es forzoso reconocer que para el control de los logros y de los resultados de los alumnos, el docente ha hecho posible la introducción de las primeras orientaciones de la evaluación en el sistema educativo. Esta acción evaluativa ha dejado atrás rápidamente los simples aprendizajes para englobar las competencias, los comportamientos, el sentido de la cooperación, la toma de iniciativa, el sentido de la responsabilidad.

Tradicionalmente sometidos ellos mismos al control y a la inspección, los docentes y los otros actores del sistema educativo han permanecido mucho tiempo en el cuadro

---

4 *Propositions du conseil de l'évaluation (2000)*. Ministère de l'éducation nationale, Paris.

5 *Progetto 2002 (1999)*. Ministero della pubblica istruzione, Roma.

de una evaluación interna de su acción, debidamente diligenciada por sus pares y sus superiores jerárquicos. De hecho, la evaluación interna ha constituido un cuadro protector para el docente en relación con el exterior. La evolución actual hacia una pluralidad de oficios y de funciones, hacia una diversidad de los campos de actividad y de los ritmos de trabajo, introducen variables que perturban el cuadro tradicional de la evaluación del personal y lo hacen obsoleto. Se ha reprochado frecuentemente a estas formas de evaluación básica la subjetividad y la incoherencia de sus componentes. Por tanto, los docentes continúan manifestando una desconfianza tenaz a la consideración de los instrumentos de apreciación y de los test normalizados.

En los países en los que el control del personal ha sido vago hasta una época reciente, los dispositivos de evaluación externa han sido introducidos recientemente. Los docentes británicos descubrieron con inquietud, después de 1999, los procedimientos puntillosos llevados a cabo por la OFSTD<sup>6</sup> y la QQA<sup>7</sup>, teniendo en cuenta que los efectos de estas evaluaciones tuvieron una incidencia financiera sobre los establecimientos y el personal.

Además de las evaluaciones de las actuaciones individuales han aparecido por todas partes procedimientos de evaluación semi-colectivos concernientes a los establecimientos. A este nivel, lo que está en juego es de gran magnitud: la eficacia de la enseñanza, de la administración, de la planificación, el dominio de los costes, pueden identificarse aquí en su verdadera dimensión. Las autoridades locales y los usuarios son los primeros interesados. Todo un trabajo de clarificación sobre los funcionamientos y los rendimientos se desarrolla a medida que el círculo de implicados se acrecienta alrededor de la escuela. La evaluación externa demandada por los representantes de la sociedad civil, introduce nuevos términos en el contrato que liga la escuela a la sociedad.

Con la autonomía creciente y su proximidad con los niveles de decisión territoriales, los establecimientos de enseñanza han devenido en lugares de observación privilegiados del funcionamiento y de la evolución de la educación. Allí pueden ser observadas las tensiones entre poder local y poder nacional, como también entre lo local y la mundialización de ciertos parámetros de la educación y los riesgos de uniformización cultural. Es en el establecimiento (escuela) en el que estalla la contradicción entre la exigencia nacional de equidad y la disparidad de los medios disponibles en el plan local. A este nivel pueden ser tomadas en consideración las particularidades medioambientales de la educación. Es, en esta fase, en la que se afirman las tendencias más novedosas de la evaluación.

El establecimiento es, igualmente, el lugar donde mejor puede evaluarse la calidad

---

6 Office for Standards in Education.

7 Quality Assurance Agency for Higher Education.

y la validez del servicio público que establece el contrato social. Lo que está en juego es particularmente crucial y constituye el objeto de una atenta evaluación en los países en reconstrucción (países del Este, América Latina, África del Sur). En la República Sudafricana la “Ley sobre la Política de la educación nacional”, acta fundacional de la educación post-apartheid, trata en su artículo octavo de la evaluación e invita al ministro nacional a “velar directamente por los criterios de funcionamiento de la educación, en toda la República, estableciendo controles anualmente o a intervalos previstos, con el objetivo de una evaluación permanente en conformidad con los requerimientos de la Constitución y con la política nacional de educación”<sup>8</sup>.

Sin embargo, el alcance de estos micro-análisis a nivel del establecimiento resulta limitado. No tienen la misma significación que los análisis a nivel nacional que son los que confieren validez y legitimidad a la evaluación.

Con la evaluación relativa a un territorio, una provincia, un sector del sistema educativo, o si se quiere el sistema educativo entero, la demanda de información emana del poder político, atento a conocer el estado de la escuela y a aclarar la toma de decisiones. El cambio de escala induce un cambio cualitativo de la evaluación y conviene introducir aquí una solución de continuidad. ¡En efecto no se podría extrapolar, a partir de una situación local, las características de una política nacional!. Además, los objetivos son diferentes. Más allá del balance, se trata de determinar las nuevas orientaciones de la educación y de guiar la innovación. La evaluación permite identificar nuevos dominios de intervención. Puede poner en evidencia ciertos sectores educativos que permanecen subdesarrollados (por ejemplo: las nuevas tecnologías), o ámbitos en los que el rendimiento había sido subestimado (por ejemplo: la educación moral y cívica, la seguridad vial, la educación para la salud), o aquellos cuya presencia ha sido descuidada (por ejemplo: la educación informal). Para dirigir el sistema educativo, las instancias responsables, han recurrido a parámetros tales como los medios financieros, los currícula, los efectivos, el status del personal, las reglas oficiales que rigen el acceso a la escolaridad y a los exámenes. Se ve bien que los problemas del entorno del acto educativo le conciernen bastante menos: aquí aparece una línea de fractura que va a recorrer todo el dispositivo de la evaluación, como ella recorre probablemente todo el sistema educativo.

Los principales dispositivos fueron colocados en la multitud de reformas estructurales puestas en marcha en los períodos de la gran expansión, incluso si su falta de rigor científico no permitía siempre medir sistemáticamente el impacto<sup>9</sup>. Se ha reprocha-

---

8 NATIONAL EDUCATION POLICY ACT, N° 27 (1996). Republic of South Africa. Pretoria: Government Printer.

9 GAUTHIER, P.L. (1999): “Evolución de la educación en Francia. Diez años de reformas: 1990-2000”, *Revista Española de Educación Comparada*, 5.

do la falta de comparabilidad científica, una concepción limitada de los logros escolares, la falta de transparencia de resultados y la ambigüedad de sus objetivos. Su coste elevado, el despilfarro de tiempo tomado a la docencia, han contribuido, igualmente y en gran medida, a su descrédito entre los docentes. Más tarde, la mejora de dispositivos se ha hecho a través de organismos centrales de regulación como el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) en España, el Haut Conseil de l'Évaluation en Francia<sup>10</sup>, el Education Management Information System (EMIS) en África del Sur, Länder für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) en Alemania, Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO) en los Países Bajos, OFSTED y QAA en Gran Bretaña, etc.

Es en el ámbito de adquisición de saberes, mucho más cercano a sus raíces históricas, en el que la evaluación ha conocido los progresos más evidentes.

Desde 1986, el CITO ha desarrollado en los Países Bajos un sistema de seguimiento continuo de los alumnos (SSE) por cohortes enteras. La SSE se centra en la evaluación de todas las clases de enseñanza primaria (incluida la maternal) para las siguientes materias: matemáticas, neerlandés, descubrimiento del medio. Por su parte, el Ministerio de Educación francés ha introducido en 1990 las evaluaciones sistemáticas y anuales de los resultados escolares obtenidos en francés y matemáticas en la mitad de la escolaridad primaria y en la escolaridad secundaria. El análisis de las encuestas ha proporcionado resultados significativos en ambos casos. La práctica de las evaluaciones de resultados en su dominio estricto, desembocó, sin duda, en la mejora de la calidad de la enseñanza. Permite regular mejor el funcionamiento y, por ejemplo, ajustar la articulación entre los diferentes niveles de la enseñanza. Los resultados de los alumnos continúan siendo, ciertamente, un criterio esencial del rendimiento de la educación

Sin embargo, en todas las ocasiones se encuentra la preocupación constante de un contraste limitado a los logros en algunos dominios considerados fundamentales (lengua materna, matemáticas, lengua extranjera, ciencias). Las prácticas pedagógicas, el entorno del acto educativo, son excluidos. Al mismo tiempo, la apertura a la ciudadanía o el futuro profesional está ausente. Demasiado frecuentemente, esta concepción de la evaluación, que exacerba un solo aspecto de la problemática escolar, viene a fragmentar el discurso sobre la escuela. Por este hecho, permanece lejos del alcance de una evaluación global. Agregamos que la complejización de los tests, las consignas acompañadas de vocabulario pedante, favorecen una cierta "complicidad social" que está lejos de colocar a los diferentes implicados en un plano de igualdad<sup>11</sup>.

A una escala menor intervienen los estudios llevados a cabo por los organismos

---

10 Instalado el 15 de Noviembre de 2000 por Jack Lang, ministro francés de Educación.

11 BERGH, A.M. (2000): Politique de l'Évaluation. Evaluation de la Politique. Revue Internationale d'éducation, nº 26.

supranacionales, UNESCO, OCDE, IEA, Banco Mundial, Comisión Europea, Consejo de Europa. Estas evaluaciones informan a las instancias internacionales sobre la pertinencia de sus intervenciones territoriales o sectoriales. Los contrastes a escala continental, incluso planetaria, desembocan en clasificaciones en las que la evolución en el tiempo es particularmente indicativa de la política llevada a cabo por los gobiernos a medio plazo. Los trabajos abren la vía a las grandes comparaciones. Estas comparaciones internacionales generan, a veces, un retorno de las evaluaciones y de las reformas nacionales.

Así, el tercer estudio sobre la enseñanza de las matemáticas “TIMSS”<sup>12</sup>, iniciado por la IEA<sup>13</sup> en 1996 y que afecta a 44 países, ha revelado a los responsables alemanes y a la opinión pública las insuficiencias de la enseñanza de las matemáticas y de las ciencias en su país, clasificado por detrás de los Países Bajos, la República Checa, Corea, Bélgica, etc. Fué necesaria la elaboración y la aplicación de un programa para asegurar la calidad cuyos primeros resultados deben ser conocidos a finales del 2000.

Las evaluaciones internacionales dan lugar a veces a modelos presentados como “ejemplares”. El modelo japonés ha realizado en ocasiones estas emulaciones, sin tomar en consideración el medio ambiente social específico, ni tampoco las consecuencias negativas de este modelo sobre los jóvenes japoneses, que se ven abocados a una competitividad sin cuartel.

#### 4. PASOS Y METODOLOGÍA

La investigación específica en materia de evaluación permanece poco desarrollada. En consecuencia, la evaluación continúa rindiendo tributo a los métodos y el utillaje de la estadística. Los conceptos teóricos elaborados a partir de parámetros tales como los programas, los currícula, la organización escolar, las relaciones discente-docente, han relegado las ciencias de la educación como propias de los prácticos y han sido abandonadas. La poca consistencia de la investigación sobre los resultados escolares explica, en parte, las reservas expresadas por los pedagogos<sup>14</sup>. Las nociones de rendimiento escolar o de productividad han irritado profundamente al mundo de la educación, muy frecuentemente (¿demasiado?) alejado de estas perspectivas. La investigación ha progresado, de hecho, a partir de los trabajos anglo-americanos sobre el rol de las variables de entrada, tales como los medios financieros de la escuela, la formación de los docentes,

---

12 MARTIN, M.O., MULLISI, V.S. (1996): *Third International Mathematics and Science Study: Quality Assurance in Data Collection*. Chesnutt Hill, MA: Boston College.

13 IEA: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

14 STEINERT, B. (1995): *Educational Research in the Federal Republic of Germany*, en OCDE, *Educational Research and development*. Austria, Germany.



la descentralización, la relatividad de los factores extra-escolares (medio familiar, inteligencia de los alumnos, etc.). La diferencia entre los resultados escolares continúa siendo considerada como un producto principalmente de la escuela<sup>15</sup>, que a su vez es considerada como un micro-sistema en el que las relaciones interpersonales, el proyecto individual, se encuentran valorizados, en el que la acción educativa aparece en toda su realidad, sin la “pantalla” de la estadística, ni de la tecnología. La investigación se encuentra, pues, centrada sobre el establecimiento o espacio escolar considerado como unidad de acción pedagógica (“Schule als pädagogische Handlungseinheit”). Vemos pues el lugar estratégico que ocupa en la constelación educativa.

Las metodologías llevadas a cabo en el marco de los estudios comparativos internacionales han permitido elaborar modelos teóricos más complejos con la ayuda de herramientas de clasificación más técnicas (tests de resultados escolares transnacionales, muestras múltiples, análisis a varios niveles)<sup>16</sup>. La importancia de los diferentes parámetros varía en función de las variables de salida. Se diferencian igualmente por su importancia relativa en los diferentes dominios de resultados. Por ejemplo, la composición socio-profesional de la familia influye más sobre el aprendizaje de una lengua (maternal o extranjera) que sobre el aprendizaje de las matemáticas o de las ciencias. Un marco general permite situar las variables casuales entre cuatro polos: entorno, recursos, procedimientos, resultados. El modelo único así elaborado, con variables “maleables”, permite integrar los diferenciales necesarios para pasar, por ejemplo, de un nivel local a un nivel nacional. La dificultad reside en la elaboración de instrumentos específicos que aseguren la transición entre estadística y evaluación.

El mérito de los expertos de la OCDE reside en haber elaborado, a partir de 1990, en el marco del programa INES<sup>17</sup>, los primeros indicadores que integran una multiplicidad de parámetros y permiten sintetizar las interacciones complejas en el seno de la educación. La OCDE basa sus encuestas sobre el análisis de 41 indicadores repartidos entre siete dominios:

1. contexto demográfico, social y económico de la educación;
2. recursos financieros y humanos invertidos en la educación;
3. acceso a la educación, participación y promoción;
4. nivel de formación;
5. desarrollo en los planos social y profesional;

---

15 MORTIMORE, P. et al (1998): *School Matters*. London.

16 ROLFF, H.G. (1995): *Die Schule als besondere soziale Organisation. Eine komparative Analyse*, en Rolff, H.G., *Steuerung, Entwicklung und Qualitätssicherung von Schulen durch Evaluation. Zukunft der Schulforschung*, Weinheim.

17 *Evaluer l'Enseignement. De l'utilités des indicateurs internationaux* (1994). ceri-ocde. Paris.

6. resultados escolares;
7. número de diplomas emitidos por los establecimientos de enseñanza;

El banco de datos de la UNESCO hace recuento de los sistemas educativos de 144 países de todo el mundo, a partir de los cuales han sido extraídos un total de 34 cuadros comparativos referidos a tres variables principales:

1. Duración de la enseñanza primaria o la escuela básica;
2. Duración de los horarios escolares en la primaria;
3. Disciplinas impartidas durante los cinco primeros años de la primaria o de la educación básica.

La encuesta francesa anual sobre “el estado de la escuela”<sup>18</sup> se compone de treinta indicadores repartidos en once ámbitos: los costes; los activos; la estructura de los cuerpos de enseñanza; la estructura del personal no docente; la duración de la escolaridad; el acceso a los exámenes principales; el nivel de los jóvenes al finalizar sus estudios; el medio social y el acceso al “baccalaurèat”; titulación y desempleo; titulación y situación social.

Esta larga marcha de la investigación en evaluación ha influenciado mucho los procedimientos y las estrategias. A la estrategia funcionalista, basada sobre la idea de normas e indicadores cuantitativos y que destaca los logros y señala los disfuncionamientos, se opone el acercamiento sistémico, más atento a las vivencias reales y al entorno del acto de educar<sup>19</sup>. El clima que reina en el establecimiento es, a partir de este momento, tomado en cuenta antes que la evaluación de los aprendizajes. Las hipótesis cognitivistas permiten delimitar mejor, con los métodos y el comportamiento de los docentes, las condiciones objetivas del aprendizaje. Tener en cuenta situaciones de partida diferentes para cada establecimiento supone considerar las condiciones previas para una comparación equitativa (valor añadido al acceso). En el dispositivo de evaluación de las escuelas de Hambourg<sup>20</sup> quedan integradas las características siguientes: capacidad de razonamiento deductivo, número de libros en la familia, nivel de estudios de los padres, nacionalidad, estimación de las propias capacidades, estimación de la propia implicación con vistas al éxito escolar, frecuencia en la lectura de periódicos, edad, frecuencia de préstamo de libros en la biblioteca municipal, utilización de la lengua alemana en la familia, habitación propia a disposición del niño, frecuencia en el consumo televisivo y de videos.

18 [Http://www.education.gouv.fr/dpd/etat/present.htm](http://www.education.gouv.fr/dpd/etat/present.htm)

19 MICHEL, A. (1996): Pour une approche systémique du changement. Administration et Education, nº 1.

20 PEEK, R. (1997): Zur Bedeutung von Externer Evaluation für die Schulentwicklung. Das Beispiel Hamburg, en R.H. Lehmann et alii (edit), Erweiterte Autonomie für Schule. Bildungscontrolling und Evaluation. Berlin, Nyiregyhaza.

¿Quiénes son los evaluadores en esta compleja metodología?. Tradicionalmente la escuela ha estado evaluada de forma interna por los mismos actores de la educación: docentes, directivos, inspectores, responsables de la educación, etc.

La evaluación externa pone en juego a los usuarios, los representantes de la sociedad civil, los auditores profesionales. Los resultados de estos dos tipos de evaluación tienen tanta dificultad para parecerse cuanto sus objetivos se alejan. Sin embargo, interesantes complementariedades van tomando relevancia. Así, la evaluación de la enseñanza superior en Gran Bretaña comienza por una autoevaluación de cada uno de los actores de la formación de docentes presentada ante un comité de auditores que reúne las informaciones sobre el funcionamiento del establecimiento. En todos los casos que constan, la evaluación compete a un plan nacional en el que el marco es un modelo con numerosos niveles de implicación y de análisis.

Queda por asegurar, junto a la información así tratada, una circulación regular, transparente y democrática en todo el sistema. La obligación de transparencia se impone a todos los niveles, desde el local hasta el global. Esta es la condición necesaria y suficiente de la calidad del debate político sobre la educación. La transparencia garantiza el proceso de decisión a los ojos de los usuarios y de los actores de la educación. Sin embargo, ésta no dispensa a la política de tener el coraje de decidir.

La comunicación de los resultados juega, por otro lado, el rol de pasarela entre la investigación y los diferentes implicados de la educación. Esta circulación permanente de la información, comparable a aquella otra del flujo nervioso en un organismo, deviene estratégica en un contexto de autoevaluación y de autorregulación. Cada institución, en lo sucesivo, está relacionada con este deber de información, enormemente facilitado por las nuevas tecnologías de comunicación. Los establecimientos, las instancias regionales, los ministerios, disponen de espacios en internet que aventajan a las tradicionales publicaciones en papel. Es el caso de los dieciséis ministerios de educación de los Länder de la Alemania Federal. ¿Se camina hacia la ciberevaluación?.

Se sabe también a qué interpretaciones deformantes dan lugar los flujos de las informaciones, los media, las instancias corporativas y sindicales que prefieren atender más a las peticiones de su público que a dar una visión exhaustiva y matizada de los problemas y de las situaciones.

## **5. POSIBILIDADES Y LÍMITES DE LA EVALUACIÓN**

Innegablemente la evaluación juega, a través de los procesos educativos, un rol revelador de sus principales aspectos como también de funcionamientos de menor importancia y, en algunas ocasiones, ignorados. La evaluación, sin duda, ha contribuido a librar al paisaje educativo de la penumbra. A través del juego de los indicadores, por

sus correlaciones, la evaluación proporciona una percepción renovada de los hechos educativos y de su rendimiento y esta lucidez resulta molesta en los medios educativos donde reina frecuentemente un conservadurismo escalofriante. La cultura de la evaluación está lejos de conseguirse. A pesar de su coexistencia, la educación y la evaluación continúan evolucionando desde esferas separadas. La formación de los enseñantes la ignora soberbiamente, por falta de competencias de los formadores. La evaluación abre, por tanto, las vías de una prospectiva realista en educación, lejos de sueños difuminados. Integrando, de acuerdo a los métodos actuales, un abanico de parámetros adaptados a los medios y a los dominios observados, la evaluación permite, más allá del diagnóstico, recomendar los nuevos cambios, con conocimiento de las causas. Si los tiempos de las grandes reformas con costes dispendiosos y con resultados inciertos han pasado, los cambios paulatinos permiten acertar mejor con los sectores en los que una intervención se revela indispensable. Estas aproximaciones empíricas se adecúan mejor a la realidad de la dirección del sistema educativo. Permiten conciliar las iniciativas locales y la coherencia del conjunto, adaptarse a los cambios de los ritmos y de evolución, sin renunciar a un marco nacional firme que permanece garante de la equidad.

Las evaluaciones nacionales, por tanto, permanecen marcadas por la rigidez tecnocrática y tienen dificultad para integrar los nuevos datos que recomponen sin cesar el paisaje complejo de la educación. Ahora bien, la evaluación no es más que un cuadro de análisis provisional de un momento de la educación sobre un espacio dado. La repetición lancinante de ciertos indicadores convertidos en obsoletos se opone a una visión renovada sin cesar. Las mismas clasificaciones internacionales no son perennes: por ejemplo, la clasificación internacional tipo de la enseñanza (CITE) ha prescrito en nuestros días.

Desde sus orígenes, la evaluación de la educación focaliza sus estudios sobre lo cuantificable, que tan atractivo resulta en la sociedad contemporánea. El riesgo consiste en alimentar el debate que aúne lo medible despreciando los aspectos cualitativos de la educación. El peligro se puede detectar, bajo la sola iluminación de la evaluación; la problemática educativa se reduce a la gestión de los recursos humanos y financieros, como ha sido el caso en los períodos de gran expansión.

Ahora bien, el proceso educativo emana de un fenómeno eminentemente global. Del mismo modo que se integran los progresos recientes del acercamiento sistemático, ningún sistema de evaluación permite captar el acto educativo en su totalidad. Por el contrario, poco a poco el proceso educativo puede también ayudar a aclarar los disfuncionamientos y las insuficiencias de la enseñanza. Pero el remedio último permanece en el corazón mismo de los procesos educativos y no depende más que de él.

De un siglo al otro la educación ha cambiado profundamente de naturaleza. El mensaje del conocimiento, si permanece intacto en su esencia, debe acomodarse a los

nuevos parámetros sociales, culturales, económicos, políticos, tecnológicos. Cara al medio ambiente modificado sin cesar por la escuela, los docentes hacen el esfuerzo de redefinir sus funciones, de reorientar su acción. La evaluación puede aportar una ayuda decisiva, sin necesariamente proyectar la sombra invasora de su aparato tecnocrático sobre el proceso educativo. Sólo la integración de la evaluación en el continuo educativo, bajo la legitimidad de perfeccionamiento y democratización, puede reconciliar estos dos términos indisolubles.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- BERGH, A.M. (2000): "Politique de l'Évaluation. Evaluation de la Politique", *Revue Internationale d'éducation*, nº 26.
- CERI-OCDE (1994): *Evaluer l'Enseignement. De l'utilités des indicateurs internationaux (1994)*. CERI-OCDE, París.
- COOMBS P.H. (1989): *La crise mondiale de l'éducation*. De Boeck Université, Bruxelles.
- GAUTHIER, P.L. et al (1990): *Orientations, Sélections, Echec Scolaire, Quelles Réponses en Europe?*. Les Papiers d'Etiolles, Etiolles.
- GAUTHIER, P.L. (1999): "Evolución de la educación en Francia. Diez años de reformas: 1990-2000", *Revista Española de Educación Comparada*, 5.
- MARTIN, M.O., MULLISI, V.S. (1996): *Third International Mathematics and Science Study: Quality Assurance in Data Collection*. Chesnutt Hill, MA: Boston College.
- MICHEL, A. (1996): "Pour une approche systémique du changement". *Administration et Education*, nº 1.
- Ministère de l'éducation nationale (2000): *Propositions du conseil de l'évaluation (2000)* Ministère de l'éducation nationale, París.
- Ministerio della pubblica istruzione (1999): *Progetto 2002*. Ministerio della pubblica istruzione, Roma.
- MORTIMORE, P. et al. (1998): *School Matters*, London.
- NATIONAL EDUCATION POLICY ACT, Nº 27 (1996). Republic of South Africa. Pretoria: Government Printer.
- PEEK, R. (1997): "Zur Bedeutung von Externer Evaluation für die Schulentwicklung. Das Beispiel Hamburg", en R.H. Lehmann et alii (edit), *Erweiterte Autonomie für Schule. Bildungscontrolling und Evaluation*. Berlin, Nyiregyhaza.
- ROLFF, H.G. (1995): "Die Schule als besondere soziale Organisation. Eine komparative Analyse", en Rolff, H.G., *Steuerung, Entwicklung und Qualitätssicherung von Schulen durch Evaluation*. Zukunft der Sculforschung, Weinheim.

STEINERT, B. (1995): "Educational Research in the Federal Republic of Germany", en OCDE, *Educational Research and Development*. Austria, Germany.