

EVALUACIÓN MULTIDIMENSIONAL DE LA ACTIVIDAD EDUCADORA. METODOLOGÍA EXPERIMENTAL.

Autor: José Domínguez

1.- Actividad educadora y actividad evaluadora.

Una de las características más relevantes de la especie humana es su actividad educadora. Todos los seres humanos estamos inmersos en procesos educativos, desde el nacimiento hasta la muerte, en los grupos humanos primarios y secundarios, en las instituciones obligatorias o voluntarias de las que formamos parte, sean locales, regionales, nacionales, internacionales, mundiales. La actividad educadora es la base de todas nuestras actividades humanas como individuos y como colectivos.

Dentro de la amplísima actividad educadora de los grupos humanos y de las instituciones humanas, destaca la actividad educadora escolar. La escuela nació en los antiguos imperios – Sumeria y Egipto – hace unos 4.000 años para la preparación profesional de las élites religiosas, políticas y administrativas. Desde el siglo XVI de nuestra era, pretende convertirse en una institución universal para todos los seres humanos: desde las escuelas infantiles, primarias y secundarias hasta las universidades y demás instituciones de educación superior para la formación de científicos. La educación escolar, además de la transmisión de los conocimientos y de la cultura acumulada, pretende la formación – autoeducación o autocreación – de los educandos como seres humanos, como ciudadanos y como profesionales competentes.

Por su parte, la actividad evaluadora, según muestran los antropólogos evolucionistas, siempre acompañó a las actividades humanas a lo largo de la filogénesis biológica y socio-cultural, aunque los humanos primitivos no tuvieran teorías explícitas sobre la evaluación, como tenemos actualmente. Podemos afirmar, a partir del estudio de la filogénesis biológica y socio-cultural, que todo el progreso y la mejora de todas las actividades humanas y de la misma evolución de la especie es fruto de una constante evaluación negativa o positiva.

A la altura del siglo XXI, nos reunimos hoy para hablar de la actividad evaluadora, que ejercemos y que debemos ejercer sobre la actividad educadora, especialmente sobre la actividad educadora escolar y, dentro de ésta, sobre la educación escolar básica, que abarca las escuelas infantiles, las escuelas primarias y las escuelas secundarias. Todos los educandos, desde que saben hablar, expresan juicios de valor sobre la educación escolar que reciben; todos los padres que llevan sus hijos a la escuela emiten constantemente juicios de valor sobre los profesores, los centros educativos y los aprendizajes de sus hijos. Lo mismo hacen los educadores y las educadoras y los responsables sociales y políticos de la educación escolar. La evaluación es una actividad omnipresente y una dimensión esencial de la actividad educadora escolar. Pero no todos los juicios de valor sobre la actividad escolar sirven para tomar decisiones para mejorarla. La mayoría de las evaluaciones no traspasan el umbral de la queja.

El problema que nos ocupa hoy es éste: ¿Cómo podemos convertir la evaluación espontánea de la actividad educadora escolar en un potente motor de progreso y de mejora

de la misma, a partir de un diagnóstico certero de los fenómenos positivos y negativos que ocurren en la actividad educadora escolar?

Para empezar nuestra reflexión, sugiero una ampliación contextual del problema enunciado. En la España actual, los niños y adolescentes entre los 3 y los 18 años, pasan aproximadamente, según los casos, entre 11.000 y 12.000 horas calentando sillas en las aulas escolares. Esa permanencia nos cuesta muy cara: la construcción del centro; la compra de equipamientos y de material escolar; la calefacción, el mantenimiento y la limpieza; los gastos adicionales de las familias; la formación del profesorado y sus salarios; la contratación de personal auxiliar, administrativo y de mantenimiento; las horas extra de los educandos realizando deberes escolares en casa con la colaboración de los familiares; las horas dedicadas por los profesores fuera del horario escolar para preparar las clases y corregir ejercicios y trabajos de los educandos.

Aparte de las quejas y críticas de los educandos, de sus padres y de los profesores, con frecuencia, los responsables políticos, los medios de comunicación, las instituciones especializadas y los programas internacionales de evaluación, como el PISA de la OCDE, nos hablan del bajo nivel de los alumnos de ESO españoles, de un fracaso escolar en torno al 30% y de un abandono masivo de la escuela antes de los 18 años. Por su parte, muchos profesores universitarios se quejan del bajo nivel de los alumnos, que llegan a la universidad. Para arreglar la situación, se sugieren y se toman decisiones arbitrarias: gastar más, subir las tasas, aumentar los horarios lectivos, aumentar los controles externos, aumentar las pruebas y reválidas a los alumnos, aumentar o disminuir las ratios, etc.

A partir de esta descripción somera de la situación, podemos preguntarnos. **a)** ¿Por qué se producen esos resultados tan escasos? **b)** ¿Vale la pena tanto gasto y tanto esfuerzo para tan escasos resultados? **c)** ¿Cómo podemos mejorar los rendimientos de la educación escolar básica? ¿Por ensayo y error? ¿Cambiando arbitrariamente algunas actividades? ¿O haciendo un diagnóstico global y certero y a partir de él fijar un rumbo de mejora continua del conjunto?.

A partir del contexto descrito y de los interrogantes planteados se entiende perfectamente el alcance del título de la ponencia. ¿Qué relación tiene la evaluación multidimensional de la actividad educadora con la solución de los grandes problemas de nuestro sistema de educación escolar básica? ¿Qué métodos de investigación debemos aplicar? ¿Son suficientes y eficaces los métodos de investigación y evaluación utilizados por PISA? ¿Acaso la cocina estadística de las evaluaciones de PISA y de otras pruebas similares no implican una ingente manipulación ideológica que confunde y agrava los problemas?

Resulta obvio que en una hora no podemos debatir toda la problemática mencionada. Pero podemos conseguir un objetivo muy modesto: *determinar la perspectiva para investigar la situación y buscar respuestas individuales, colectivas, comunitarias y políticas*. Por eso, voy a sugerir un esbozo de posible esquema para iniciar los debates.

2.- Funciones y fases de la evaluación multidimensional.

Podemos establecer cuatro funciones fundamentales de la evaluación multidimensional que coinciden con sus fases o etapas de realización:

- a) *La primera función de la evaluación multidimensional es la elaboración de diagnósticos certeros* que pueden versar sobre múltiples objetos: sobre un sistema educativo completo, sobre uno de sus componentes, sobre uno de sus niveles, sobre la situación de los educandos en general, sobre la situación de un educando, sobre los profesores en general, sobre un profesor, sobre un proyecto educativo o un proyecto curricular, sobre los fines generales de la educación básica, o sobre los objetivos concretos de un proyecto cognitivo, convivencial o técnico-productivo, sobre una determinada capacidad o una determinada competencia de un alumno o de los alumnos de un aula o de un nivel, etc.
- b) *La segunda función de la evaluación multidimensional es la elaboración de propuestas de progreso o de mejora a partir de los diagnósticos realizados y la toma de decisiones individuales y colectivas:* ¿Qué podemos y qué debemos hacer individual y colectivamente para consolidar lo que funciona, eliminar lo que no funciona e introducir cambios que esperamos que funcionen?
- c) *La tercera función de la evaluación multidimensional es la evaluación continua de los procesos decididos por todos los actores y agentes implicados:* ¿Somos fieles a las decisiones tomadas? ¿Avanzamos hacia los objetivos propuestos? ¿Mantenemos el rumbo? ¿Nos desviamos? ¿Somos eficaces y eficientes? ¿debemos realizar ajustes? ¿Cuáles?
- d) *La cuarta función de la evaluación multidimensional es la evaluación final o sumativa.* Es una mirada retrospectiva al conjunto de los procesos seguidos y a los avances conseguidos desde el punto de partida diagnosticado. A la vista de los logros obtenidos, ¿Qué decisiones podemos y debemos tomar? ¿Continuar los procesos seguidos? ¿Mejorarlos? ¿Sustituirlos por otros más ajustados a la realidad? Todo ello debe ser objeto de reflexión personal, de diálogo, de debate y de consenso entre los actores individuales y los agentes colectivos implicados en el proceso o procesos evaluados.

3.- ¿Cómo podemos construir paradigmas o modelos de evaluación multidimensional?

De entrada, son posibles muchos paradigmas o modelos de evaluación multidimensional. Si no encontramos otro mejor, un procedimiento posible y realizable para construir paradigmas o modelos de evaluación multidisciplinar consiste en reflexionar individualmente y debatir colectivamente sobre el conjunto de preguntas relevantes, que proponemos a continuación, para elaborar y consensuar un conjunto de respuestas ética y técnicamente bien fundamentadas compatibles y coherentes entre sí.

1. ¿Para qué evaluar?
2. ¿Qué podemos y debemos evaluar?
3. ¿Para quién evaluamos?
4. ¿Quién debe evaluar?

5. ¿Cómo debemos evaluar? Aplicación de las metodologías experimentales de la investigación científica a la evaluación
6. ¿Por qué evaluamos como evaluamos?
7. ¿Debemos cambiar el modo de evaluar?
8. ¿En qué y por qué debemos cambiar el modo de evaluar?

3.1. ¿Para qué debemos evaluar?

Las respuestas a esta pregunta están relacionadas con las respuestas a las demás preguntas, especialmente a la segunda y la tercera. ¿Para qué evaluamos a los educandos? ¿Para garantizar el máximo éxito escolar posible a todos y a cada uno y evitar su fracaso escolar? ¿Para seleccionar a los mejores y egresar del sistema educativo a los que tienen dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales, o son incómodos, conflictivos o disruptivos? ¿Para clasificarlos? ¿Para concederles becas, acreditaciones o títulos?

¿Para qué evaluamos a los profesores? ¿Para qué evaluamos las políticas y las leyes educativas? ¿Para qué evaluamos los centros escolares y sus proyectos educativos y curriculares? ¿Para qué evaluamos una etapa educativa? ¿para qué evaluamos los programas educativos de los partidos políticos, de los parlamentos autonómicos, de las Consejerías de Educación y del Ministerio de Educación?.

3.2.- ¿Qué debemos evaluar?

En principio, debemos evaluar todo lo que tenga alguna incidencia en la garantía del derecho a la educación de calidad, especialmente de la educación básica, a todos los ciudadanos y todo lo que se relaciona con la construcción del éxito o del fracaso escolar de los educandos, no dando por hecho que ellos son los únicos responsables de su éxito y de su fracaso.

Debemos evaluar todos los *paradigmas* que configuran la actividad educativa: todos los paradigmas éticos que inspiran la actividad educadora; los paradigmas teleológicos: objetivos generales y concretos que inspiran y orientan la actividad educadora como actividad intencional; los paradigmas curriculares; los paradigmas de comunicación didáctica: los paradigmas técnico-instrumentales; los paradigmas organizativos y convivenciales; los paradigmas de control y autonomía; los paradigmas evaluativos.

Debemos evaluar la organización de los educandos, de los educadores, de los espacios y los tiempos, de las etapas, ciclos, cursos y de todas las segmentaciones o fragmentaciones verticales y horizontales de las etapas como ecosistemas y como climas educativos.

3.3. ¿Para quién evaluamos?

¿Para los educandos? ¿Para las administraciones? ¿Para los mercados? ¿Para los ciudadanos? ¿Para toda la humanidad?. Es extraordinariamente importante debatir a quienes benefician las evaluaciones que establecen los ministerios de educación y los organismos mundiales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la OCDE con sus informes PISA, las multinacionales organizadoras del mercado mundial de la educación (WEM), etc.

3.4. ¿Quién debe evaluar?

¿Sólo los profesores? ¿Sólo las administraciones educativas, ministerios y consejerías de educación? ¿Sólo con las directrices de los organismos mundiales y nacionales?

¿Deben participar los educandos en las evaluaciones desde las escuelas infantiles? ¿Y los padres? ¿Y las comunidades locales? ¿Y los ciudadanos que constituyen el entorno de los centros educativos?

¿Cómo se puede estimular la participación activa de todos estos grupos como actores individuales y como agentes sociales? ¿Deberían participar previamente en la planificación de la actividad educadora?

¿Cómo se puede estimular y aplicar la autoevaluación de los educandos, la autoevaluación de los educadores, la heteroevaluación entre los educandos, la heteroevaluación entre educadores y la heteroevaluación entre educandos y educadores? ¿Cómo podemos estimular y aplicar la coevaluación de educandos, educadores y padres a los proyectos, programas y procesos?

¿Cómo promover la autoevaluación interna de los centros, mediante la participación activa y democrática de todos los actores y agentes sociales relacionados con la vida cotidiana y la actividad educadora de cada centro? ¿Deben tener más peso las evaluaciones externas de los educandos, de los educadores y de los centros que las evaluaciones internas participativas y democráticas? ¿Cuáles son más útiles y eficaces para mejorar la calidad de la actividad educadora?

3.5. ¿Cómo debemos evaluar? La aplicación de las metodologías experimentales de investigación científica como metodologías de evaluación.

No es este el lugar para explicar las metodologías experimentales de investigación científica. Ni puede ser mi propósito. Pero dado que, según tengo entendido, ustedes cursan una asignatura de Metodologías Experimentales de investigación científica, parece oportuno relacionarlas con las metodologías de la evaluación. Por eso, les invito y les sugiero a comparar, relacionar y aplicar las metodologías de investigación experimental a la evaluación de la actividad educadora.

En una primera aproximación genérica y poco fina, podemos clasificar las metodologías experimentales de investigación científica en tres grandes grupos: **a) Las metodologías científico-positivas**, fruto del positivismo filosófico y del positivismo científico: diseñadas para investigar las dimensiones observables, medibles y cuantificables de las realidades naturales y sociales, mediante la utilización de métodos estadísticos; **b) Las metodologías fenomenológico-hermeneúticas** para la investigación de los procesos mentales y sociales no observables directamente, como las ideas, creencias y valores de los individuos y de los grupos sociales y su influencia en los comportamientos conductuales individuales y colectivos; aquí entrarían muchas de las variables intervinientes en la conducta humana, que estudia la Psicología Experimental en sus grandes constructos: *la motivación, el aprendizaje y la personalidad*. **c) Las metodologías ecológicas y etnográficas**, especializadas en analizar contextos psicológicos y socioculturales y climas convivenciales determinados por valores,

creencias, convicciones e ideas culturales, compartidas por los miembros de un grupo humano, primario o secundario.

Tal vez, el método de *investigación-acción* propuesto por Kurt Lewin en 1951 y aplicado después por Stenhouse, Elliot, Kemmis y otros a la actividad educadora, si no se puede encuadrar en ninguno de los grupos anteriores, se podría considerar como un cuarto tipo de metodología experimental de investigación científica, que, además, puede ser el más adecuado para la evaluación continua.

Las metodologías experimentales de investigación científica generalmente siguen un proceso similar al de la evaluación: **a)** acotar y definir el objeto que queremos investigar o evaluar; **b)** definir los objetivos que queremos lograr con la investigación o la evaluación, de modo que luego nos sirvan de criterios para evaluar los resultados; **c)** elegir el tipo de metodología más adecuado para investigar o evaluar el objeto propuesto, diseñar los procedimientos y preparar los instrumentos necesarios; **d)** trabajo de campo o recogida de datos; **e)** análisis e interpretación de los datos; **f)** elaboración de un informe para comunicar los resultados.

Hasta aquí la investigación científica y la evaluación tienen un alto nivel de semejanza y de coincidencia. Pero en este momento, entra lo más relevante de la evaluación de la actividad educadora: la valoración ética de los datos de acuerdo con el derecho a la educación y a los derechos humanos y libertades fundamentales de los educandos y la valoración desde el paradigma teleológico de la actividad educadora que abarca: *el proyecto educativo personal de cada educando* como persona, como sujeto conocedor, como sujeto ético, como ciudadano del mundo, como profesional competente, como responsable del ecosistema planetario; *el proyecto de sociedad y de humanidad* con sus dimensiones técnico-productivas, ecológicas, económicas, políticas y, sobre todo, éticas.

A partir de esta doble evaluación técnica y ética, hay que diseñar propuestas de mejora, de las que arranca la evaluación continua o formativa para culminar en la evaluación sumativa.

3.6. ¿Por qué evaluamos como evaluamos?

Para los que hayan estudiado la historia de la educación con espíritu crítico, desde el siglo XVIII hasta hoy, sería suficiente la siguiente respuesta lacónica a la pregunta que encabeza este apartado: porque nuestra concepción de la educación sigue prisionera del *instruccionismo*, del *positivismo filosófico* y del *positivismo científico*.

Los sistemas educativos nacionales, construidos a partir del siglo XVIII, como sistemas duales – uno para las élites y otro para las clases populares – para evitar el riesgo de un estado educador, optaron por una concepción reduccionista de la educación que se puede calificar como *instruccionismo*. El objetivo del instruccionismo era transmitir a los alumnos la mayor cantidad posible de conocimientos científicos objetivos.

La instrucción ideal debía ser una transmisión de conocimientos científicos libre de valores, racional y objetiva. Esto no impedía que en la escuela tradicional existiera una socialización disciplinante mediante los reglamentos de régimen interno y una inductación

en valores políticos y religiosos de carácter instructivo encomendada a las “marías”: los catecismos religiosos y políticos, que sancionaban los reglamentos de régimen interno. El *instruccionismo* se alió con el *positivismo* filosófico y científico durante los siglos XIX y XX.

En el contexto de la escuela tradicional en la que era y sigue siendo hegemónico el *instruccionismo* aliado con el positivismo filosófico y científico, se gestaron cuatro modelos de evaluación que habéis padecido y seguís padeciendo: **a)** los *exámenes discrecionales, escritos y orales*, que sólo tienen una norma: que tengan una referencia explícita a los programas disciplinares desarrollados en los libros de texto y en las lecciones magistrales; los exámenes discrecionales son conjuntos de preguntas arbitrarias formuladas por los profesores, de acuerdo con lo que ellos consideran relevante o importante; **b)** los *tests escolares o pruebas objetivas*, fuertemente determinados por el positivismo científico; **c)** a medida que el positivismo dominaba el campo educativo se introdujeron los *tests de inteligencia* y los *tests de personalidad* al servicio de una psicología diferencial de los individuos; estos tests fueron manipulados para legitimar las desigualdades sociales mediante el determinismo biológico y sociocultural, especialmente por los pioneros eugenistas y más recientemente por los sociobiólogos, al estilo de Wilson y Dawkins.

Los métodos de evaluación inspirados en el *instruccionismo* y en el *positivismo filosófico y científico* defienden una concepción de la evaluación individualista, competitiva, meritocrática, clasificadora, selectiva y segregadora; este modelo de evaluación pretendía medir y cuantificar los grados de asimilación de los contenidos disciplinares por parte de los alumnos, expresándolos en una nota numérica. Se trata de seleccionar a los mejores y de reproducir la estructura social de clases, estratos y desigualdades. De hecho, se puede calificar como *darwinismo escolar*, al servicio del *darwinismo social*.

Desde Rousseau, pasando por Basedow, Pestalozzi, Fröbel y sus continuadores y los creadores del movimiento de las Escuelas Nuevas, se fue gestando lentamente el *holismo educativo* o *educación integral*, que quedó fuera de la educación tradicional y de las escuelas públicas, a pesar de los enormes esfuerzos realizados por algunos pedagogos y muchos educadores y educadoras de base para introducirlo en los sistemas educativos tradicionales. El *holismo educativo* se basa en un paradigma ético derivado del derecho individual de todo ser humano a una educación básica de calidad y al mayor éxito escolar posible para cada uno y del conjunto de los derechos humanos y libertades fundamentales.

En el seno del *holismo educativo* se desarrollaron las metodologías de evaluación vinculadas a las metodologías experimentales de investigación científica *fenomenológico-hermeneuticas, ecológicas y etnográficas*. Son los métodos mencionados en los apartados anteriores. Todos ellos tienen como objetivo central y prioritario la mejora de los procesos educativos individuales y colectivos al servicio de los educandos, de las comunidades y sociedades humanas y de la humanidad en su conjunto.

Conclusión: Evaluamos como evaluamos porque seguimos “prisioneros” del *instruccionismo* y del *positivismo*.

3.7. ¿Debemos cambiar el modo de evaluar?

A la vista de las reflexiones anteriores, parece que debemos cambiar los métodos de evaluación vinculados al *instruccionismo* y al *positivismo* y sustituirlos por los métodos de evaluación vinculados al *holismo educativo*. En todo, caso la evaluación vinculada al *instruccionismo* puede quedar reducida a un método auxiliar de evaluación, centrada en la evaluación de conocimientos objetivables.

3.8. ¿En qué y por qué debemos cambiar el modo de evaluar?

Debemos cambiar: de evaluar sólo la *instrucción* a evaluar la *educación integral* o formación completa del educando como ser humano de acuerdo con el paradigma ético derivado del derecho a la educación y de los derechos humanos y libertades fundamentales. Debemos cambiar de “evaluar para seleccionar” a “evaluar para mejorar”, siguiendo las sugerencias hechas en los siete apartados anteriores.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez Méndez, J. M. (2008): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Madrid, Morata.
- Dawkins, R. (2002): *El gen egoísta*, Barcelona, Salvat.
- Elliot, J. (1990): *La investigación-acción en la educación*, Madrid, Morata.
- 1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata.
- Gould, Jay (2007): *La falsa medida del hombre*, Barcelona, Drakontos.
- Lewin, K. (1951): *Field Theory in Social Science*, New York, Harper.
- Lewontin, R. C., Rose, S. y Kamin, J. L. (2009): *No está en los genes. Racismo genética e ideología*, Barcelona, Drakontos.
- Trillo Alonso, F. (2004): *Evaluación (Modelos de)*, en Diccionario Enciclopédico de Didáctica, vol. I, Ediciones Aljibe, Archidona: pp. 672-776.
- Tort, Michel (1977): *El cociente intelectual*, Madrid, Siglo XXI.

José Domínguez

Málaga, 29 de mayo de 2015