

## EVALUACIÓN VERSUS CALIFICACIÓN

### FORMATIVE EVALUATION AGAINST QUANTITATIVE EVALUATION

*Dra. Noelia Alcaraz Salarirche*

#### Resumen

El artículo<sup>1</sup> que aquí se presenta pretende diferenciar y enfrentar los conceptos de evaluación y calificación. Para ello se definen ambos conceptos, aludiendo a algunas de las principales implicaciones educativas que ambas prácticas tienen. Se describe cómo la práctica de calificar persigue la ilusión de medir el aprendizaje bajo el paraguas del control, la selección y la clasificación. Mientras que la de evaluar, se pone al servicio del aprendizaje y por lo tanto al análisis de los procesos y los contextos que tienen lugar en la vida del aula.

Se concluye exponiendo que existe una importante confusión terminológica que a menudo dificulta la diferenciación, tanto teórica como práctica, de ambos conceptos.

#### Palabras Clave

*Evaluación. Calificación. Enseñanza. Aprendizaje. Procesos educativos. Contextos educativos.*

---

<sup>1</sup> El contenido de este artículo forma parte del trabajo realizado para la tesis doctoral de la autora, como estudiante de Doctorado en la Universidad de Málaga.

## Abstract

In this article we present the difference between the concepts of formative evaluation and quantitative evaluation. For that reason it defines both concepts as, referring to some of the principal educational implications that both have. It describes how the quantitative evaluation follows the illusion of measure learning under the umbrella of control, it is selected and classified. Meanwhile the formative evaluation, it is at the service of learning and therefore the analysis of processes and contexts that happen in the life of the classroom.

It concludes by showing that there is a significant terminological confusion that often hinders the differentiation, even theoretical and practical, of both concepts.

## Key Words

*Formative evaluation. Quantitative evaluation. Teaching. Learning. Educational processes.*

*Context processes.*

## 1. Introducción

Históricamente el interés por la evaluación se remonta a tiempos muy antiguos. Desde entonces hasta la actualidad, el concepto de evaluación ha ido modificándose a través de diferentes conceptualizaciones y características que han ido dando lugar a una serie de etapas que han ido evolucionando desde la generación de la medición hasta la “generación ecléctica” (Alcaraz, 2015).

Sin embargo, en la actualidad aún seguimos en el ámbito educativo confundiendo algunas características de la evaluación con las de la calificación. De modo que, prácticas que dicen ser de evaluación tienen tras de sí, muchas de las cualidades propias del acto de calificar. Decimos que evaluamos para comprobar si el alumnado está

aprendiendo o no y olvidamos que la principal función de la evaluación no es tanto comprobar el aprendizaje como, asegurar las condiciones para que se produzca dicho aprendizaje. Esto que puede parecer un pequeño matiz, implica tener una serie de consideraciones en el aula que marcarán la diferencia real entre estar poniendo el acento en calificar o estar poniéndolo en evaluar.

En este artículo expondremos cuáles son las principales preocupaciones de la calificación y cuáles las de la evaluación, con la intención de ponerlas a cada una en su lugar y así recuperar el sentido de la evaluación, como proceso de aproximación a la comprensión del proceso educativo que tiene lugar en las aulas y no, como herramienta medidora o sancionadora (Alcaraz, Fernández y Sola, 2012).

## 2. Calificar o la ilusión de medir el aprendizaje

Si echamos un vistazo a la historia descubrimos que la calificación encuentra su origen en aquella pretensión clásica de la medición de los años treinta que, históricamente consistió en tratar de cuantificar los atributos presentes en objetos o individuos. Se intentaban objetivar los juicios valorativos respecto de los mismos y facilitar su estudio y su conocimiento. “Con la medición se intentan hacer comparables los individuos en relación a aquellas propiedades que previamente hemos analizado” (Mateo, 2006, pp. 166-167).

Llama la atención el hecho de que a pesar de que a veces, el concepto de calificación se relaciona con la idea de medición, la Real Academia Española de la Lengua no incluya la palabra medir en ninguna de las acepciones del concepto calificación, y viceversa. La RAE define la calificación como puntuación obtenida en un examen o prueba y, como la acción y efecto de calificar. Así mismo ni entre las acepciones del término

“calificar” ni entre los sinónimos, se encuentran las palabras “medición” o “medir”. Si aparecen los verbos “apreciar”, “determinar”, “juzgar” y “acreditar”, muy empleados también en la jerga educativa, a veces casi como sustitutos de “medir”. Pero la realidad es que la medición no es sinónimo de apreciación, determinación, juicio o acreditación. Nadie que compra o vende una casa realiza una apreciación de sus medidas, sino que la tasa para asegurarse. Tampoco compramos una funda de colchón apreciando lo que nuestra cama puede medir, sino que nos aseguramos de que las sábanas son de la medida del colchón. Y no lo hacemos porque, sabemos que apreciar no es sinónimo de medir y que cuando apreciamos podemos ser poco precisos, existe margen de error.

Según la RAE el concepto “calificación” tiene cinco acepciones. Trabajaremos con la primera: Comparar una cantidad con su respectiva unidad con el fin de averiguar cuántas veces está la segunda contenida en la primera. Es decir, medimos la altura, la longitud, la superficie, el volumen, etc., porque para todas existe una unidad patrón, pero ¿cómo se mide el aprendizaje? Siguiendo la idea de Gimeno (2010), los logros genuinos alcanzados por los-as alumnos, en términos de aprendizaje –él habla de resultados efectivos del currículum–, no son accesibles para observarlos directamente, como sí lo son los cambios producidos en el crecimiento en la estatura. Gimeno expone que únicamente podemos aproximarnos a ellos y de forma indirecta, por lo que al ver desde fuera, lo que es un estado interno, se presenta el problema de la validez entre lo que nosotros apreciamos y la realidad de los cambios que tienen; existiendo un inevitable hiato entre lo conseguido y lo apreciado. El autor critica la ligereza con la que solemos valorar, dictaminar o diagnosticar.

De modo que, pese a que hay cierto acuerdo sobre la imposibilidad de medir con exactitud lo que los-as estudiantes aprenden, sigue existiendo casi una obsesión por intentarlo. Y aparecen los esfuerzos por apreciar qué aprenden los-as alumnos-as, por caracterizar, autorizar, atribuir, calificar. Seguimos empeñados en darle un valor a las notas (suponiendo que reflejan lo aprendido) que no merecen. Curiosamente en lugar de reconocerlo y dirigir los esfuerzos a otras tareas más provechosas, educativamente hablando, lo que hacemos es incidir en la búsqueda de refinadas herramientas de calificación que nos puedan acercar de algún modo al aprendizaje de los-as estudiantes. Es como una especie de ilusión, un acto que se sabe imposible, pero que se trata de salvar a través de la estimación, aproximación, intuición, etc. Aunque ello nos pueda llevar a ser arbitrarios, a cometer errores o, a determinar el futuro de nuestros-as jóvenes. Tal y como plantea Santos Guerra (1990, p. 39): “Las escalas de estimación, los cuestionarios, las pautas de evaluación que exigen valoración numérica, no dejan paso a la explicación causal de la realidad”.

## **2.1. La obsesión por los resultados**

Nos obsesionamos por intentar medir o apreciar lo que aprenden los-as estudiantes porque lo que importan son los resultados. Vivimos en una sociedad meritocrática, preocupada por reconocer los méritos acumulados por las personas. Hasta la incorporación al mundo laboral, esos méritos son validados por el Sistema Educativo, que controla la distribución del mérito en función de los resultados expresados a través de las notas. Merece la pena nuevamente, recordar las palabras de Gimeno al poner un ejemplo en relación a esto: “El dato que fijamos y hacemos público como resultado, que se

expresa en lo que denominamos como una nota o calificación (aprobado o un “5”) es más el producto de un hábito, que la expresión de una información que consideramos que refleja los efectos reales experimentados por los sujetos” (Gimeno, 2010, p. 318); como alude López Pastor (2005), en cualquier caso el “aprobado/suspenseo” sólo sería un síntoma, ni siquiera un diagnóstico.

Esta falta de precisión acompaña, además, a la ausencia de intervención –con sentido– en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo con la idea que exponía López Pastor (2005) sobre el “aprobado-suspenseo” como síntoma, éste añade que el problema aún es más grave; dado que a menudo se aplica un tratamiento (repetir examen, repetir curso...) sin ni siquiera haber hecho un diagnóstico. Sólo a partir del síntoma. Coincide también Gimeno (2010) en que la nota no es más que una pobre información que sin embargo, nos lleva a tomar decisiones cuyas consecuencias son realmente importantes. Los juicios elaborados son pobres pero las consecuencias son trascendentes en la vida de las personas.

Parece haber cierta falta de conciencia (o quizá no), sobre el hecho de que a través de la calificación se deja a un alto porcentaje de estudiantes en los márgenes del Sistema Educativo.

De modo que, a través de un juicio poco preciso sobre lo que una persona aprende; las notas, los resultados de la calificación, se siguen utilizando como el argumento único para discernir quiénes están preparados y quiénes no para seguir adelante en el Sistema.

Los resultados son las “almas” de muchas prácticas escolares, por y para lo que se trabaja, el fin en sí mismo. Un fin que modifica a su antojo los medios. Así, si por

ejemplo lo que cuenta es sacar buenas notas en las pruebas de “evaluación diagnóstica” o, tener un alto porcentaje de pruebas de selectividad superadas, los procesos, los “durantes” de la enseñanza y el aprendizaje quedan supeditados al fin, y todo gira en torno a aquello que nos acerca más rápida y cómodamente a unos buenos resultados.

En definitiva, como expone Stake (2006), una escuela que califica es aquella que mira hacia atrás, que centra su atención exclusivamente en los resultados, tiene una actitud sumativa que la convierte en un apéndice de la enseñanza. Una escuela que valora al final del recorrido de enseñanza-aprendizaje a través de un acto de calificación desligado del proceso. La escuela que olvida la importancia de la búsqueda permanente de información, no para puntuar, sino para comprender. Stake (2006), lo compara con el siguiente ejemplo: Cuando el cocinero prueba la sopa, está haciendo “evaluación formativa” –le llama él–, pero cuando es el invitado quien la prueba, la suya es una calificación, él se refiere a “evaluación sumativa”. El peso de los resultados en la educación hace que lo secundario se convierta en primordial y, lo principal se transforme en algo absolutamente secundario. Para el alumnado queda claro que aquello que no se pueda canjear por unas buenas puntuaciones no merece la pena. Es lo que muchos autores, entre ellos Pérez Gómez (1998) y Santos Guerra (2005) han denominado valor de cambio del conocimiento. Y para el profesorado, la tradición calificativa de la institución escolar cae como una aplastante losa que consigue que se pierda de vista qué es lo realmente importante en la tarea de educar.

Por lo que, con la presión de los resultados y de las notas, podemos convertir a sujetos curiosos y creativos, Tonnucci (2013), Robinson (2012), en estudiantes aburridos y entrenados en superar con éxito las tareas mayoritariamente mecánicas y reproductivas

que les conducen a la superación con éxito de las pruebas. Sujetos desprovistos de la emoción por aprender porque aquello tiene sentido y es útil para la vida fuera del ámbito académico. Alumnos y alumnas que muestran aparente interés solo por aquello que cuenta para la nota. Aprenden, y eso sí lo aprenden bien, que las cosas importantes de sus vidas no tienen valor en la escuela. El mensaje es que en la escuela solo importa lo que entra en el examen, lo que influye en los resultados, las notas.

## **2.2. La obsesión por controlar el aprendizaje**

Vinculada a la ilusión de medir el aprendizaje y a la tiranía de los resultados, se encuentra la preocupación por controlar lo que los alumnos y las alumnas aprenden. Tiene lógica, si se trata de valorar qué y cuánto ha aprendido el alumnado para determinar sus resultados, el proceso de aprendizaje debe estar bajo un aparente control todo el tiempo, de modo que, como decíamos en el apartado anterior, todos los esfuerzos del docente y del alumnado, están dirigidos a hacer, exclusivamente, aquello que les dirige hacia la meta. Nos encontramos en la visión del currículum como aplicación técnica, donde “lo importante acaba siendo cómo poder comprobar si se alcanzan los objetivos o no, para lo cual, la tarea más importante del profesorado es determinar situaciones en las que el alumnado manifieste las conductas que reflejen la consecución o no, de los objetivos previstos” (Alcaraz, 2014, p. 68). En este sentido, Hernández (2001) titula a unos de sus artículos sobre el currículum: “De la ilusión del orden a la realidad del caos”. Él se refiere al origen del currículum vinculado a la noción de orden religioso primero, y orden científico, después. Responsabiliza a esa visión de orden preconizada por la perspectiva instruccional del currículum, de favorecer formas de exclusión. Parafraseando a Jesús

Ibáñez, Hernández expone: “Hoy, los caminos del orden están siendo sustituidos por los caminos del caos. Los primeros, nos cierran en un espacio cerrado: están marcados de una vez por todas. Los caminos del caos nos abren a un espacio abierto: nos hacen caminar” (Ibáñez, 1997, cit. por Hernández, 2001, p. 81). Es exactamente eso, lo que se planteaba párrafos más arriba; cuando lo que importan son los resultados, los caminos se cierran, se estrechan, nos marcan y dirigen y es preciso tenerlo todo bajo control, con un orden establecido. No importa perder la oportunidad de descubrir y explorar, porque eso sería exponerse demasiado.

La planificación del currículum, según Hernández (2001) pasaría de ser algo que se aplica desde un –a priori– prefijado, a una hipótesis que se reconstruye y se readapta de manera constante. “Los contenidos pasan de ser lugares para conquistar, a tierras para explorar. Del currículum del turista (que deriva en que una escuela de buen nivel sea aquella que da todos los contenidos, que repasa varias veces el libro de texto) se pasa a un currículum del viajero (un tema puede ser recorrido desde diferentes puntos de vista) y el camino no nos lleva a un lugar predeterminado, sino a descubrimientos marcados por la sorpresa, la extrañeza, la curiosidad y, en ocasiones, la inquietud” (Hernández, 2001, p. 82). Pero éste último, el currículum del viajero, no tiene cabida en una realidad que supedita los procesos a los resultados. La sorpresa supone una amenaza, una pérdida de control del profesorado.

Roger Shank en una entrevista que Eduard Punset le hace en el programa REDES, expone que éste es uno de los motivos por los que en las escuelas, los ordenadores no están transformando las experiencias de los-as estudiantes. El autor plantea que el único modo en que podrían ayudar sería si las prácticas con ordenadores

proporcionaran experiencias al alumnado. Y añade que el Sistema Educativo se resiste mucho a ello porque a través de los ordenadores no se puede controlar lo que el alumnado aprende.

La obsesión por los resultados nos llevan al deseo por controlar el aprendizaje del alumnado y nos atrapa en una pedagogía transmisiva, en la que, recogiendo las palabras de Feito, “se sabe la ineficacia del método transmisivo. Sirve, en el mejor de los casos, para un aprendizaje a corto plazo que permite sortear un examen tras otro. En modo alguno permite adquirir una visión más amplia, no digamos distinta, sobre el mundo” (Feito, 2010, pp. 382-383).

En definitiva, el deseo por controlar lo que los-as estudiantes aprenden, es causa o consecuencia de la obsesión por “comprobar” los resultados. Una vez más, la concepción eficientista de la escuela no duda en sacrificar la esencia del aprendizaje humano, en pro de sus intereses de control, sean cuales sean estos. Y sigue existiendo ese deseo por controlar el aprendizaje durante el proceso (de ahí el miedo por perder el control de hacia dónde van tus estudiantes). Y al final del proceso (de ahí la necesidad de comprobar lo que mis alumnos-as han aprendido).

La institución escolar trata de desprofesionalizarnos y así acabamos reconociéndonos cómodamente en el papel de vigilantes, y pasamos mucho más tiempo estableciendo objetivos y comprobando su consecución que, pensando en cómo diseñar contextos ricos y potentes que favorezcan el aprendizaje. Porque cuanto más ricos son esos contextos, más posibilidades existen de que haya aprendizaje, pero menos de controlar dicho aprendizaje. Esto que decimos se comprende muy bien cuando en clase proponemos una actividad abierta como preparar y simular un juicio o elaborar entre toda

la clase el proyecto educativo de una escuela de infantil. No hay caminos definidos, el alumnado te sorprende, en ocasiones te abruma. Surgen preguntas y las respuestas a esas cuestiones abren nuevos interrogantes. Cada cual tiene una preocupación, cada cual aprovecha el contexto a su manera. Se busca información, se traen materiales, surgen debates inesperados, hay colaboración, se toman acuerdos y se elaboran normas. La clase se pone “patas arriba”, mientras cada cual toma sus propias riendas y tú eres un recurso más a su disposición, dispuesto y expuesto a experimentar, probar, crear, cuestionar y cuestionarte, equivocarte. Dispuesto también a aprender. Cuando esto se da no hay control posible para saber qué aprende cada estudiante, ni en qué momento. Y justo eso es lo valioso.

Claro que todo esto nos llevaría inevitablemente a replantearnos otras viejas cuestiones como son: la formación del profesorado y la función docente. Es muy sencillo; resulta poco costoso que el-la docente asuma ese rol controlador. A las muy malas, la editorial te lo indica expresamente. Es mucho más complejo, costoso y arriesgado, lo otro; centrar la preocupación docente en el diseño de contextos de aprendizajes altamente favorecedores, y no en el control de lo que reproducen tus alumnos-as. Ya que supone más tiempo y exige autonomía y responsabilidad; y eso no viene indicado por la editorial de turno en el cuaderno del-la profesor-a.

Muchos y reconocidos autores han escrito sobre la función docente, Stenhouse (1984); Shön (1983); Elliot (1993); Contreras (1990); y un largo etcétera. Sin ánimo de profundizar en el tema, únicamente rescataremos las palabras de Pérez Gómez al proponer un cambio en la mirada de la función docente: “Ha de sufrir evidentemente un cambio tan radical como el resto de los componentes del Sistema Educativo. La mirada ha

de trasladarse de una concepción del docente como un profesional definido por la capacidad para transmitir conocimientos y evaluar resultados, a un profesional capaz de diagnosticar las situaciones y las personas; diseñar el currículum ad hoc y preparar materiales; diseñar actividades, experiencias y proyectos de aprendizaje; configurar y diseñar los contextos; evaluar procesos y tutorizar el desarrollo global de los individuos y de los grupos. Evidentemente, este docente requiere unas competencias profesionales mucho más complejas que las exigidas tradicionalmente, para poder afrontar una actividad tan rica como difícil: provocar, acompañar, orientar y cuestionar el aprendizaje de los estudiantes” (Pérez Gómez, 2008, p. 95).

En definitiva, cabe resaltar que desplazar el acento desde la enseñanza hacia el aprendizaje implica necesariamente ceder una buena parte de la parcela del control a tus estudiantes, al fin y al cabo tú solo puedes pretender provocar aprendizaje, el resto es cosa de ellos.

### **3. Calificación, clasificación y selección**

La práctica de la calificación en el ámbito educativo comienza a crecer y desarrollarse en la década de los treinta. Siguiendo a Álvarez Méndez (2001), aquella mentalidad positivista aplicada a la educación y a la “evaluación” exigió al profesorado trasladar el conocimiento a respuestas medibles, precisas e inequívocas, en la que el aprendizaje es algo que se puede medir, manipular e incluso predecir. Más tarde, a mediados de la década de los setenta apareció un nuevo modelo situado en el polo epistemológico opuesto, en el que aprender no era un acto simple de modificar conductas y, “evaluar” no era una técnica precisa que permitiera comprobar lo que las personas

aprendían. Sin embargo la calificación siguió y sigue estando muy presente en la institución escolar de nuestra sociedad, ya que ésta es un medio para clasificar y seleccionar a los individuos.

Existe una fábula recogida en Gould (1984) que contiene uno de los discursos de Sócrates a Glaucón. En ella se reproducen las palabras de Sócrates a Glaucón tratando de buscar una estrategia para que el pueblo aceptara la existencia de una jerarquía que dividiese a la sociedad en gobernantes, ayudantes y artesanos. La fábula recoge de forma muy ilustrativa el cuento del mantenimiento de las clases sociales. En la sociedad existen diferentes estratos, y tal y como Sócrates planteaba, es necesario que cada uno de esos estratos asuma cuál es su condición natural y social. ¡Qué mejor maquinaria para vendernos el cuento, que la escuela con todo su sofisticado aparataje de calificaciones! Wittrock (1990), Martínez Rodríguez (1999), Rodríguez (2003) entre otros, sostienen que en las escuelas a través de las calificaciones (suspense, aprobado, notable o sobresaliente) no sólo se asigna una nota sino que se clasifica, se selecciona, se estigma, se producen segregaciones académicas, sociales y culturales.

El Sistema Educativo se convierte, de acuerdo con el viejo análisis marxista, en la razón que reproduce y legitima las desigualdades sociales, convirtiendo éstas, tan injustas e intolerables, en diferencias académicas más que justificadas con el sistema de calificaciones. Ahora cada cual tiene lo que se ha buscado, –se le dio la oportunidad y no la supo aprovechar–. Ya no hace falta ningún cuento como el de Sócrates a Glaucón, no hay que engañar a las generaciones porque la escuela, muy hábilmente, se encarga de ello. Existe lo que Bowles y Gintis (1976) denominaron “teoría de la correspondencia” que sostiene que: Existe una relación directa de “correspondencia” entre la estratificación

económica de la población y la estratificación entre los estudiantes “producida” a través de los procesos de escolarización. Para esta teoría, los procesos de escolarización eran relativamente impotentes para cambiar la estructura económica de las clases. Así, quien nace de oro muere de oro; quien nace de plata muere de plata, y quien nace de bronce muere de bronce. Las escuelas, según la teoría de la correspondencia, se limitan a imitar en mímica o a reproducir.

Sin embargo, sin negar la relación de correspondencia que existe entre la estratificación social y económica de las familias y la estratificación de los-as estudiantes al salir del Sistema Educativo obligatorio, que hasta PISA reconoce, hay que decir que, surgen las teorías de la contestación a la reproducción, encabezadas por autores críticos como Apple (1979) y Giroux (1981), que argumentan que las escuelas no sólo no son impotentes, sino que no deben serlo. Las escuelas, como sistemas formados por personas, y las personas como agentes humanos que somos, son capaces de provocar cambios y producir nuevas oportunidades.

Pero, ¿cómo es posible combatir las desigualdades sociales con las que los-las estudiantes llegan a la escuela, en un Sistema esclavo de las calificaciones? La práctica de la calificación es el arma más poderosa para clasificar y dividir a quienes valen de quienes no. Los primeros son aspirantes al estado de bienestar y al poder; los segundos, deshechos sociales (recuérdese la viñeta de la escuela fábrica de Frato). Y es tan poderosa porque pasa inadvertida ante los ojos de la gente, nos examinan y nos ponen notas porque así debe ser. El trabajo tiene que tener su recompensa en forma de expediente académico. Quienes se esfuercen deben obtener compensación, y quienes no, ya tendrán su merecido, que para eso se lo han buscado. La LOMCE encabezada por el

ministro Wert ya ha dado cuenta de todo esto y nos ha dejado declaraciones sobre la excelencia y la importancia de seleccionar y diferenciar a los mejores del resto, centrando el interés en diseñar una serie de pruebas que convierten a nuestro Sistema Educativo en una carrera de obstáculos que hay que sortear para alcanzar las puntuaciones que nos llevarán al éxito (Alcaraz, 2014).

#### **4. La evaluación o la intención de servir al aprendizaje**

Álvarez Méndez (2001) expone que la evaluación responde a una racionalidad práctica –frente a la técnica de la calificación– que manifiesta su interés por cuestiones sobre al servicio de quién está la evaluación que se realiza, en qué principios se inspira, qué fines persigue y qué usos se van a hacer de la información y de los resultados de la evaluación. Habla de una dimensión ética de ésta que, se relaciona directamente con preguntas de orden práctico y no técnico. También Santos Guerra (2014) alude a ello. Se refiere a que la evaluación “es un fenómeno moral. Importa mucho saber a qué valores sirve y a qué personas beneficia” (2014, p. 13). Por ello, se debe caracterizar por el cuestionamiento constante de: Al servicio de qué valores y personas se hace ésta. De este modo, a diferencia de la calificación (que suele obstaculizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se preocupa por comprobar y controlar el aprendizaje y se obsesiona por los resultados académicos del alumnado, relegando a los procesos a un plano absolutamente secundario); la evaluación es aquella que se pone, no en contra, sino a favor y al servicio del aprendizaje de todos los agentes que intervienen en el proceso evaluador.

Se trata de una premisa fundamental ya que, decir que la evaluación está al servicio del aprendizaje implica necesariamente que ésta sea respetuosa con los principios psicológicos y pedagógicos del aprendizaje. Del mismo modo, decir que con ella deben aprender todos los agentes, estudiantes y también docentes, implica que la visión del-la maestro-a vaya más allá de una concepción tecnocrática de la enseñanza. Evaluar, podríamos decir, significa investigar, conocer, analizar, comprender, mejorar, aprender, formar, educar... La escuela que evalúa es aquella que pone la evaluación al servicio del aprendizaje, de quien aprende y de quien enseña. La evaluación es por tanto, siempre, fuente de posibilidades de mejora. “La evaluación es una ocasión más de aprendizaje” (Álvarez Méndez, 2008, p. 226).

En base a ello podemos definir la evaluación como: *Un proceso planificado y horizontal a través del cual el profesorado recoge y devuelve información sobre los procesos y los contextos de su aula, con el fin de conocer, analizar, y comprender todo aquello que pueda estar influyendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la intención de mejorar la calidad del aprendizaje –de su alumnado y del suyo propio–. La evaluación más que un proceso, es una forma de vivir en –y para– el aula.*

#### **4.1. La importancia de analizar los procesos y los contextos educativos**

Una de las principales cuestiones de la evaluación tiene que ver con la pregunta: ¿Cuál es el objeto de valoración o juicio? La evaluación a diferencia que la calificación no puede dirigir su atención a los resultados académicos del alumnado o lo que es igual, a los productos. La evaluación ni trata de medir el aprendizaje, ni se obsesiona por controlar lo que se supone que aprende el-la estudiante. Se preocupa por el cómo.

Trata de controlar las condiciones en las que éste se produce. Si son múltiples los factores que intervienen en el aprendizaje, múltiples han de ser los elementos que intervienen en la evaluación. A diferencia de la calificación, ésta no puede incorporar únicamente procesos de medición y de cuantificación, sino explicaciones causales sobre las mismas (Santos Guerra, 2014).

En este mismo sentido, la evaluación tiene obligatoriamente que ser acorde con la perspectiva holística del aprendizaje relevante. Perspectiva que a su vez implica, de acuerdo con Pérez Gómez (2008), un cambio de mirada sobre el currículum, los modos de enseñar y de aprender, sobre la función docente, sobre el diseño de los contextos de aprendizaje y por tanto, también sobre la forma de entender la evaluación.

De ahí que la evaluación deba enfrentar la preocupación por la calidad de los productos a la preocupación por la calidad de los procesos y los contextos. Ésta debe detenerse en la consideración de tales procesos y contextos, pues “limitar el concepto de calidad de la enseñanza a la medida de los productos observables a corto plazo, no supone sino una miope y pobre restricción de un campo tan complejo y extenso, que conduce inevitablemente a la ignorancia en el terreno del conocimiento y a la imprudencia en el terreno de la acción” (Pérez Gómez, 2002, pp. 105-106).

A continuación se expone a qué nos referimos al decir que la evaluación debe considerar los contextos y los procesos:

*Considerar los contextos:* Se refiere a que la evaluación elabora juicios no solo sobre el rendimiento del alumnado, sino sobre la calidad de los contextos de aprendizaje, con el fin de reajustar las acciones educativas y mejorar tales contextos. De modo que, en tanto en cuanto es un proceso a través del cual analizamos la acción educativa y

ajustamos nuestra intervención, es también un proceso de aprendizaje para el-la docente. “Una de las competencias básicas del profesor es la de preparar las condiciones adecuadas del aula, observar permanentemente las interacciones y relaciones que se producen entre los alumnos [...] Así como planificar su actuación docente, ponerla en práctica reestructurándola en función de las situaciones que se produzcan en el contexto educativo y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta concepción nos sitúa en la orientación de la “reflexión en la acción” y “sobre la acción” por parte del profesorado” (De la Blanca e Hidalgo, 2012, pp. 20-21).

La evaluación así entendida y así practicada, sí es coherente tal y como reclamaba Alcaraz (2014), con las teorías aceptadas sobre las formas de aprender, enseñar y entender el currículum escolar. Y puesto que la calidad de lo que se enseña no depende exclusivamente ni de la actuación del alumnado ni de sus resultados académicos, debemos trasladar la preocupación hacia el análisis y la comprensión de las características de esos contextos de enseñanza-aprendizaje. Para ello necesitamos poner en marcha mecanismos a través de los cuales recojamos información útil y relevante sobre los elementos influyentes en la vida del aula. Y dado que la vida escolar va mucho más allá de las producciones del alumnado, nuestra mirada como evaluadores-as debe alcanzar todos los recovecos de ésta.

*Considerar los procesos:* Aunque suene a tópico, la evaluación debe centrarse siempre en los procesos, lo cual a nuestro entender, nada tiene que ver con tener en cuenta para la nota qué ha hecho un-a alumno-a a lo largo del proceso y en función de esto sumar o restar. La consideración, análisis y comprensión de los procesos, desde la perspectiva de la evaluación no debe traducirse en puntuar, premiar o castigar cada una

de las actuaciones y/o actitudes que el alumnado manifiesta a lo largo de estos; o lo que es lo mismo, no podemos decir que la evaluación no se centra en los resultados finales pero sí en cada uno de los resultados parciales que el-la estudiante va consiguiendo. Cuando decimos que la evaluación no debe centrarse en los resultados, también aceptamos que ésta no debe centrarse exclusivamente en los contenidos “aprendidos”, en lo que el alumnado “consigue” o “demuestra” poco a poco. Del mismo modo, al decir que la evaluación se centra en los procesos de aprendizaje, expresamos que lo que nos interesa es el cómo, el cuándo, el por qué, el para qué, etc., cuestiones fundamentales que han de plantearse docentes y estudiantes. Ya que no sólo es el-la docente quien debe comprender dicho proceso, sino que también es el-la estudiante quien ha de conocerlo y entenderlo. La evaluación es también aprender cómo aprender. En la línea que se viene exponiendo, resulta obvio que si el acto de evaluar debe suponer aprendizaje del-a alumno-a y del-la docente, éste no puede dejarse para el final, tal y como ocurre con la calificación. Es decir, la evaluación siempre y en todo momento debe estar atenta a los procesos. La evaluación es parte integrante del proceso educativo. Por tanto la evaluación no es ni puede ser apéndice de la enseñanza. Es parte del mismo proceso en que se dan la enseñanza y el aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa: discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, argumenta, opta... entre lo que considera que tiene valor en sí y aquello que carece de él. Esta actividad evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo, que como tal es continuamente formativo” (Álvarez Méndez, 2008, p. 229).

Las cuestiones planteadas anteriormente, es decir, el modo en que creemos han de ser considerados los procesos y los contextos, nos lleva inevitablemente a la

siguiente cuestión: sobre qué debemos recoger información. Recordemos, según Doyle (1981) y Pérez Gómez (1998), la presencia de dos estructuras en la vida del aula: La estructura de tareas académicas y la estructura de participación social. La evaluación que trata de comprender todo lo que ocurre en la vida del aula debe estar atenta a cada uno de los elementos que componen ambas estructuras, es decir, debe conocer, comprender, cuestionar y reflexionar sobre objetivos, contenidos, metodologías, recursos y evaluación por un lado, pero también sobre tiempos, espacios, relaciones, participación y tratamiento de los posibles estereotipos, por otro. La relación entre estas dos estructuras es de carácter permanente, de tal modo que para comprender qué ocurre en la escuela no podemos obviarla. De ahí que la evaluación deba estar atenta a todo ello. La evaluación debe preocuparse y preguntarse sobre:

- *La adecuación de las finalidades del proceso de enseñanza-aprendizaje:* Al evaluar debemos reflexionar sobre el sentido de nuestra acción educativa en el aula. Qué pretendemos y qué esperan los y las estudiantes. Cobra aquí una especial importancia la función propedéutica de la educación que a menudo se le atribuye erróneamente. ¿Tiene la educación fin en sí mismo? ¿Lo que se enseña y lo que se aprende sirve aquí y ahora? O ¿nuestras acciones y las del alumnado están supeditadas a prepararnos para lo que viene después (en infantil nos preparamos para la primaria, en la primaria para la secundaria, en secundaria para el bachillerato y en éste para la selectividad, y cuando lleguen a la universidad diremos que no vienen bien preparados-as)? Esto merece ser objeto de análisis.

- *La adecuación de los contenidos que abordamos en el aula:* Qué, por qué y para qué. Debemos reflexionar sobre el sentido, la relevancia y la utilidad que el alumnado le ve, así como sobre la conexión y proximidad que estos tienen con los intereses del alumnado.
- *La adecuación de la metodología que empleamos en el aula o lo que es lo mismo, cómo trabajamos en ella:* Debemos preguntarnos si la manera de trabajar en el aula es acorde a los principios psicológicos, pedagógicos, epistemológicos y sociológicos desarrollados a lo largo de tiempo por las distintas áreas de conocimiento. Algunas cuestiones podrían ser: Si nuestra metodología es acorde a la etapa de desarrollo en la que se encuentra el alumnado; si favorece la actividad o la pasividad del alumnado; si favorece la transmisión de información o la construcción del conocimiento; si excluye o incluye al alumnado; etc. Así como, qué y por qué el alumnado se muestra más motivado e interesado por unas formas de trabajar que por otras.
- *La adecuación de los recursos y materiales:* Los medios a través de los cuales tratamos de favorecer el aprendizaje ocupan un lugar privilegiado en la vida del aula. Preguntarnos y preguntarle al alumnado sobre las preferencias de unos sobre otros. Reflexionar sobre la significatividad lógica y psicológica del material que ofrecemos. Analizar la variedad y la relevancia de unos recursos sobre otros, valorar si los recursos que empleamos favorecen la experimentación, la creación, la investigación, la colaboración, la reflexión, la crítica; así como conocer el sentido y utilidad que para los-las estudiantes tienen.

- *La calificación:* ¿Cómo ponemos las notas? ¿Cómo percibe el alumnado este acto? ¿Qué presencia tiene en la vida del aula y qué consecuencias se derivan de ello? ¿Qué significa para nosotros-as? ¿Qué para ellos-as?, etc.
- *La adecuación de la evaluación, o lo que es lo mismo, meta-evaluación:* El modo en el que procedemos a acercarnos y comprender la realidad del aula. ¿Cómo, cuándo y por qué? ¿Con quién contamos? ¿Para qué nos sirve? Y para qué les sirve.
- *La adecuación de la organización y distribución de los espacios y los tiempos:* La rigidez o flexibilidad de estos; el modo en que nos condicionan o nos favorecen, así como la manera en la que lo gestionamos nosotros-as y el modo en que lo gestionan ellos-as.

*Las relaciones, participación y los estereotipos:* Para comprender la vida de un aula e intervenir a tiempo con objeto de mejorar, es fundamental atender al clima de clase, comprender los entresijos de las relaciones, preguntarnos si estamos fomentando la colaboración o la competitividad; si alimentamos los estereotipos o luchamos contra ellos; si damos cotas de libertad para favorecer la responsabilidad; si damos el protagonismo necesario al alumnado y si le hacemos partícipe de las decisiones que se van tomando. A menudo nos quejamos de cuán competitivos-as son los-as estudiantes, de lo poco solidarios-as que son, de su irresponsabilidad y de lo poco que participan, pero qué estamos haciendo día a día para combatir esto. Soñamos con un alumnado participativo, responsable, empático, solidario, crítico, autónomo, pero prestamos escasa atención al modo en el que procedemos en el aula para construir ese sueño.

## 5. Como conclusión

A lo largo del artículo se ha tratado de enfrentar la calificación a la evaluación, aludiendo para ello a las principales cuestiones que caracterizan a una y a otra. De modo que podemos concluir que mientras por un lado, la calificación basa todo su interés en la búsqueda obsesiva sobre cómo “evaluar” con bases científicas que garanticen el rigor de los métodos racionalmente planificados, tratando de asegurar procedimientos objetivos (Álvarez Méndez, 2003). Y centra toda su atención en qué, cuándo y cómo calificar, tratando de neutralizar las relaciones y separar al sujeto que conoce del objeto de conocimiento, al alumnado que aprende de la persona que le enseña, con el fin de corregir y decidir la “calidad” de lo aprendido asignando una determinada calificación, que servirá de base para la clasificación. Por otro, la evaluación se basa en valores esencialmente formativos. Para lo cual es imprescindible tomar consciencia de qué y por qué ocurre lo que tiene lugar en el aula. Es decir, necesitamos contar con información relevante y útil de la vida escolar, centrando la atención tanto en los procesos como en los contextos implicados en la enseñanza y en el aprendizaje.

De modo que, para hacer efectiva esta diferenciación es necesario realizar una separación teórica clara entre ambas. Algo que no siempre resulta fácil, ya que el problema, de acuerdo con Santos Guerra (2003, p. 73) es que: “La complejidad que encierra el proceso de evaluación es tan grande que resulta sorprendente el reduccionismo con el que frecuentemente se practica en el marco de las instituciones”. El autor expone que una de las causas de esa simplicidad es el reduccionismo lingüístico que confunde evaluación con calificación. Reduccionismo que según Álvarez Méndez (2001) provoca que se mezclen las funciones que se les asignan a la evaluación; produciéndose

una gran confusión en torno al concepto, ya que muchas de esas funciones llegan a contradecirse. “Funciones relacionadas con la formación, selección, certificación, ejercicio de autoridad, mejora de la práctica docente, de motivación, orientación; funciones administrativas, académicas de promoción o recuperación, de información, de retroalimentación, de control. Tantas que, al tiempo que aumentan en proporción, pierden en transparencia” (Álvarez Méndez, 2001, p. 24).

Ocurre que aunque disponemos de una bibliografía sobre el tema amplia y variada, a veces resulta confusa; pues hay que hacer un esfuerzo extra por tratar de diferenciar constantemente cuándo una nueva expresión se refiere a evaluación o a calificación. Así, mientras que sobre el papel, el concepto de evaluación ha sufrido numerosas transformaciones de acepciones y nomenclaturas, en la práctica casi no hemos sido capaces de diferenciar la “evaluación formativa” de la “sumativa”, o lo que es lo mismo, la evaluación de la calificación. Por lo que consideramos que es necesario hacer un esfuerzo por recuperar el sentido de los términos sencillos “evaluación” y “calificación”, situándolos claramente a cada uno en su lugar y enfrentando uno a otro, tal y como hemos intentado hacer en este artículo.

## 6. Bibliografía

Alcaraz, N., Fernández, M., & Sola, M. (2012). La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (2), 26-39. Recuperado el [04] de [08] de [2015] desde [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art2\\_htm.html](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art2_htm.html)

Alcaraz, N. (2014). Un viejo trío de conceptos: Aprendizaje, currículum y evaluación. *Aula de Encuentro*, 16 (2), 55-86. Recuperado el [04] de [08] de [2015] desde <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/1771>

- (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: De la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa RIEE*, 8 (1), 11-25. Recuperado el [04] de [08] de [2015] desde <http://rinace.net/riee/numeros/vol8-num1/art1.html>

Álvarez Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

- (2003). *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

- (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias. In Gimeno Sacristán (Comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.

Apple, M. (1989). *Ideology and the Curriculum*. Londres: Routledge and Kegan.

Bowles, L. & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Nueva York: Basic Books.

Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.

De la Blanca, S. e Hidalgo, J. (2012). Formación inicial. Nuevos maestros para tiempos nuevos. *Revista Padres y Maestros*, 345, 20-24.

Doyle, W. (1981). Research on classroom contexts. *Journal of Teacher Education*, 28 (6), 51-55.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Feito, A. (2010). Éxito escolar para todo el alumnado. *Revista CEAPA*, enero, febrero, marzo, 23-27.

- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? In Gimeno Sacristán, J. (Ed.), *Saberes e incertidumbres del currículum* (pp. 19-44). Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1981). *Ideology. Culture and the Process of Education*. Philadelphia: Temple University Press.
- Gould, S. J. (1984). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Crítica.
- Hernández, F. (2001). El currículum integrado. De la ilusión del orden a la realidad del caos. *Kikirikí, cooperación Educativa*, 59-60, 79-85.
- Ibáñez, J. (1997). *A contracorriente*. Madrid: Ed. Fundamentos.
- López Pastor, V. (2005). La evaluación como sinónimo de calificación. Implicaciones y efectos en la Educación y en la Formación del Profesorado. *REIFOP*, 8 (4), 1-7. Recuperado el [04] de [08] de [2015] desde <http://www.aufop.com/aufop/home/>
- Martínez Rodríguez, J. B. (1999). La negociación del currículum: La relación enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar. Madrid: La Muralla.
- Mateo, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 165-186.
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- (2002). El aprendizaje escolar: De la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura del aula. En Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. In Gimeno Sacristán, J. (Ed.), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid, Morata.

- Robinson, K. (2011). *Busca tu Elemento. Aprender a ser creativo individual y colectivamente*. Barcelona: Empresa Activa.
- Rodríguez Sánchez, A. (2003). *El conocimiento escolar. La experiencia educativa del conocimiento en un aula a través de un proceso de investigación en la acción*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Málaga, España.
- Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques educacionales*, 5 (1), 69-80.
  - (2005). Valor de cambio. *Blog el Adarve*. Recuperado el [04] de [08] de [2015] desde <http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2005/06/18/valor-de-cambio/>
  - (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid: Narcea.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think y action*. Londres: Temple Smith.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tonucci, F. (2013). El alimento de la escuela debería ser la experiencia de los niños. *Blog de Educación y Tic*. Recuperado el [04] de [08] de [2015] desde <http://blog.tiching.com/francesco-tonucci-el-alimento-de-la-escuela-deberia-ser-la-experiencia-de-los-ninos/>

Wittrock, M. C. (1990). Los procesos de pensamientos en los alumnos. In Wittrock, M. C. (coord.). *La investigación de la enseñanza III: Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Alcaraz Salarirche, N. (2015). Evaluación versus calificación. *Aula de Encuentro*, nº 17, vol. 2. pp. 209-236.

**Noelia Alcaraz Salarirche es**  
**Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar**  
**de la Universidad de Cádiz**  
**Correo-e: [noelia.alcaraz@uca.es](mailto:noelia.alcaraz@uca.es)**

*Enviado: 5 de agosto de 2015*

*Aceptado: 14 de septiembre de 2015*