



El dilema de la evaluación

The dilemma of evaluation

Gonzalo Sebastián Peña-Muñante*

Universidad de Almería (UAL)

Recibido: 30-11-22; aceptado: 6-12-22

Introducción

Con la firme creencia de que las crisis se producen por acciones que ponemos en marcha de forma deliberada y generan un cambio (por suponer una ruptura con todo lo anterior), uno de los momentos más importantes en la historia de la evaluación se dio con la crisis de la relevancia. Gracias a una conferencia impartida por Miller (1) ante los miembros de la Asociación Americana de Psicología (APA), los psicólogos se dieron cuenta de que se habían centrado mucho en el laboratorio y se habían olvidado de lo relevante; esto es, las necesidades reales de la población. A partir de ahí, los psicólogos se comprometieron a investigar los problemas sociales, diseñar programas dirigidos a solucionar esos problemas sociales y evaluarlos. En este contexto, el objetivo de este breve artículo de opinión es exponer, desde una mirada crítica, el uso que se ha hecho hasta ahora de la evaluación.

Argumentación

Ahora bien, ¿qué es esto de evaluar? La evaluación puede definirse como el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor o mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un programa determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (2). De forma resumida, evaluar sería como emitir juicios de valor.

Dicho esto, ¿para qué sirve la evaluación? Según Chelimsky (3), las funciones de la evaluación se resumen en: incrementar nuestro conocimiento sobre los problemas y los programas; cumplir con la responsabilidad social, es decir, dar cuenta de unos resultados; y perfeccionar y mejorar el programa. Sin embargo, a veces nos podemos encontrar con evaluaciones que no cumplen con los mencionados propósitos. Estas pseudoevaluaciones, como las llamó Stufflebeam (4), incluyen estrategias como la de “música celestial” (escuchar lo que me atañe de un programa y cargármelo o no en función de mis intereses) o la del “submarino” (hundir un programa independientemente de sus resultados); ambas muy comunes entre las administraciones públicas.

Hasta el momento, hemos estado hablando de criterios o estándares que se supone son de calidad y se establecen en consenso por un grupo de expertos. En otras palabras, estos expertos son los que deciden qué es lo adecuado, lo válido, lo correcto, lo normal. Conceptos tan subjetivos cuyo significado varía de persona a persona (gracias a las diferencias individuales) y que vienen dados por las creencias que cada uno tiene con respecto a la cualidad de un objeto, individuo o situación. Aunque, si algo tenemos en común todas las personas, es que tendemos a etiquetar como loco o raro a aquel que se salga de ese molde, que se desvíe de esa norma. Y es que la mayor enfermedad del siglo XXI es “tener razón”. Queremos tener razón continuamente con lo que creemos y entonces vemos toda

nuestra vida en base a las gafas que llevamos.

Esto es un sesgo que nos impide ser flexibles (frenando nuestra capacidad de adaptación al cambio), que nos dificulta ponernos en el lugar del otro (al carecer de empatía) y que supone una barrera para el aprendizaje (quedándonos en la comodidad o el conformismo).

No obstante, el hecho de evaluar, valorar o juzgar algo es inherente o forma parte de la naturaleza humana, queramos o no. De hecho, todo el tiempo estamos juzgando en nuestra vida cotidiana. Por ejemplo, cuando vemos a alguien e inferimos cómo es su personalidad simplemente basándonos en su apariencia. Aunque en este caso, la evaluación que se hace es de tipo cualitativo, basada en la observación de ciertas características. Un momento, ¿acaso la evaluación no tiene que basarse en criterios medibles, cuantificables y meramente cuantitativos? En teoría, sí; eso es lo que dice la literatura sobre el tema y también lo que se ha llevado a la práctica todos estos años en diversos ámbitos (5).

En este sentido, la psicología, en su intento de convertirse en una ciencia con evidencia empírica, se ha deshumanizado. Ha olvidado que su objetivo último es mejorar la calidad de vida de las personas. Hemos pasado de hacer experimentos con ratas en los laboratorios a estudiar problemas reales, pero de manera poco útil. En el sentido de que hemos reducido las actitudes o conductas de una persona a una puntuación en un cuestionario, e interpretamos esa puntuación en base a un manual que sirve de guía, sumergiéndonos en una frivolidad que mucho dista de promover el bienestar de la comunidad. ¿Un individuo que saca un 2 en una escala de depresión es exactamente igual a otro que saca la misma puntuación? No. Ambos tienen detrás una historia y unas características que los hacen diferentes y únicos; sin embargo, para el cuestionario son iguales (6).

Y lo mismo ocurre en el sistema educativo (7). Hemos llegado a un punto en el que tu valía como estudiante depende de la nota que saques y ese número te acompañará por el resto de tu vida académica. De él dependerán las opiniones de los demás sobre tu capacidad en un área determinada, las oportunidades que tengas, y

quizá hasta el trabajo que consigas en un futuro. Bueno, y sin contar la serie de problemas que eso puede desencadenar en tu autoestima o autoconcepto. Sin duda, un buen terreno para que nazca el famoso “miedo al fracaso”, el cual nos lleva a simplemente no intentarlo.

Conclusión

Concluyendo, consideramos que para evaluar se debería adoptar una postura integradora en la que se utilicen técnicas cuantitativas y cualitativas a la vez. Así, vamos a poder prestar atención a objetivos múltiples, analizar puntos de vista que separados pierden claridad, y contrastar resultados entre ambas.

Por tanto, nuestra propuesta para evaluar el aprendizaje de forma que podamos generar un conocimiento significativo, funcional y contextualizado en los alumnos, consiste en centrarnos en las variables que hacen a alguien competente para aprender a aprender. Estas son (8): las competencias conceptuales (“saber”), que se refieren al conocimiento teórico que tenemos almacenado en la memoria sobre los hechos y principios relativos a una determinada área temática; las competencias procedimentales (“poder”), que se refieren al conocimiento práctico que faculta al individuo para tomar decisiones a fin de ejecutar una serie de acciones y resolver problemas concretos que puedan presentarse; y las competencias actitudinales (“querer”), que se refieren a la implicación del alumno en el propio proceso formativo a partir de sus actitudes, valores y hábitos.

Por consiguiente, los procedimientos de evaluación deben ser acordes con las competencias a construir. De esta forma, para la evaluación de los criterios centrados en los aspectos conceptuales, se propone realizar exposiciones docentes interactivas en las que el alumno, a fin de potenciar su estudio personal, pueda llevar a cabo auto-preguntas evaluadoras al final de cada unidad temática (evaluación sumativa parcial). A este respecto, se puede aprovechar el potencial que tienen las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje para diseñar presentaciones al estilo de PowerPoint, donde se inserten diapositivas con preguntas y los alumnos puedan conec-

tarse a la presentación mediante su smartphone para responder en tiempo real (Mentimeter).

Por su parte, para la evaluación de los diversos aspectos procedimentales, se sugiere el planteamiento de situaciones problemáticas al alumno para que pueda trabajar y resolver en equipo. Por último, para la evaluación de los aprendizajes actitudinales, se recomienda ofertar actividades de participación en clase y fuera de ella (conferencias) a las que el alumno pueda asistir. Así pues, estaremos haciendo un uso de la evaluación en el que se utilicen diversas actividades de aprendizaje de forma combinada.

Referencias

- (1) Miller GA. Psychology as a means of promoting human welfare. *American Psychologist*. [Internet]. 1969; 24(12), 1063-1075. Disponible en: <https://doi.org/10.1037/h0028988>
- (2) Stufflebeam DL. Professional standards for assuring the quality of educational program and personnel evaluations. *International Journal of Educational Research*. [Internet]. 1987; 11(1), 125-143.
- (3) Chelimsky E. Thoughts for a new evaluation society. *Evaluation*. [Internet]. 1997; 3(1), 97-109. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/135638909700300107>
- (4) Stufflebeam D. Evaluation models. *New Directions for Evaluation*. [Internet]. 2001; 89, 7-98. Disponible en: <https://doi.org/10.1002/ev.3>
- (5) Fernández-Ramírez B. Construcciónismo, postmodernismo y teoría de la evaluación. La función estratégica de la evaluación. *Athenea Digital*. [Internet]. 2009; 15, 119-134. Disponible en <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v0n15.559>
- (6) Montoya-Rodríguez MM, Molina-Cobos FJ. Efectos estigmatizantes del diagnóstico psicológico en niños. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. [Internet]. 2017; 7(1), 47-58. Disponible en: <https://doi.org/10.3390/ejihpe7010004>
- (7) De la Fuente J. A path analysis model of protection and risk factors for university academic stress: Analysis and psychoeducational implications for the COVID-19 emergency. *Frontiers in psychology*. [Internet]. 2021; 12, 562372. Disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.562372>
- (8) Chereguini CDP y Gea, AIP. Model for the evaluation of teaching competences in teaching-learning situations. *Societies*.

[Internet]. 2021; 11(2), 56. Disponible en: <http://doi.org/10.3390/soc11020056>

* Gonzalo Sebastián Peña-Muñante

Es licenciado en Psicología con Maestría en Investigación en Ciencias del Comportamiento por la Universidad de Almería (España). Actualmente está realizando su segunda Maestría en Psicología General Sanitaria y es miembro del Grupo de Investigación "Psicología, Salud y Educación" (HUM-760)