

LA CREENCIA EN LA OBJETIVIDAD DE LA EVALUACIÓN. UNA ILUSIÓN IMPOSIBLE

M. AMPARO CALATAYUD SALOM*

En este artículo vamos a comentar en líneas generales y según los resultados que hemos obtenido en un trabajo de investigación que hemos realizado, con una muestra de 450 docentes de Educación Primaria de la Comunidad Valenciana, las creencias y prácticas evaluativas del profesor/a en relación con la objetividad de la evaluación. La objetividad es una ilusión imposible de llevar a término a la hora de evaluar a los alumnos. La evaluación como práctica compleja que es, posee una fuerte carga moral en la que no cabe una explicación de la evaluación como cuestión exclusivamente técnica. La evaluación, es por tanto, una actividad ligada a las creencias personales del docente.

In this article we present the results obtained into research with 450 teachers what work in the primary school. Research what pretends to know the beliefs and practices primary's teachers about objective assessment of learning. Assessment as complexe practice what it's, owns an fort moral loading. Assessment isn't an tecnicos question. Assessment is an activity union of letters in writing teacher's beliefs.

La obsesión por la objetividad de la evaluación

Si nos remontamos en el tiempo, podemos considerar que el influjo de la objetividad en el campo de la evaluación de los alumnos tuvo su procedencia tanto desde el campo psicométrico como del campo empresarial. Al igual que los empresarios medían cuantitativamente y objetivamente los resultados de su producción, el docente pretendió medir el progreso del alumno cuantificando lo aprendido. Con lo cual, se vio abocado a utilizar para evaluar el rendimiento académico del discente métodos experimentales (objetivos) y cuantitativos (Casanova, 1995; Broadfoot, 1994; Moss, 1992; Miller y Seraphine, 1992).

Estas aportaciones influyeron en el docente para que adoptara la tradición de evaluar el rendimiento del alumno de forma numérica, puesto que ello le proporcionaba una mayor objetividad, que en sí venía mediatizada por tres aproximaciones explícitas: producto terminal

* M. AMPARO CALATAYUD SALOM es Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Sección Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia.

observable, medible y numerable. Como afirma Álvarez Méndez (1987, p. 62) «la objetividad, entendida como imparcialidad, se nos ofrece como uno de los grandes y atractivos valores de la evaluación según objetivos conductuales. Se evalúa (se mide) según criterios “objetivos” establecidos que pretenden corregir cualquier interpretación subjetiva o evitar prejuicios supuestos».

Tal y como afirma Heredia (1997) los docentes buscaron la objetividad en la medición de los resultados educativos con el objeto de intentar eliminar la subjetividad en las calificaciones y las diferencias evaluativas que suelen darse a la hora de calificar al alumno. Por ello, la objetividad se ciñe a cuantificar el conocimiento del alumno, de manera que permita la comparación de los resultados de los alumnos y con ello su selección y jerarquización.

Profundizando un poco más en la “cierta” obsesión por la objetividad a la hora de evaluar los resultados de los alumnos destacan dos ideas que implícitamente condicionan el afán por ser objetivos. Nos estamos refiriendo a estos dos supuestos: la equiparación entre objetividad y neutralidad ideológica y la equiparación de la objetividad como sinónimo de justicia.

1. La equiparación entre objetividad y neutralidad ideológica

Según Torres (1991, p. 14) «el mito más importante en que se asienta la planificación y el funcionamiento del sistema educativo en los países capitalistas es el de la neutralidad y objetividad del sistema educativo y, por consiguiente, de la escolarización. Todo un grupo de ceremonias estarán encaminadas a intentar tal demostración, entre ellas: la creencia en un proceso objetivo de evaluación».

La equiparación entre objetividad y neutralidad ideológica, viene determinada la mayoría de las veces por la siguiente cuestión: ¿es verdaderamente cierto que al utilizar métodos objetivos para evaluar el aprendizaje del alumno se diluye la neutralidad ideológica del docente?. Esta es sin lugar a dudas una de las más usuales encrucijadas en la que suelen caer algunos docentes embaucados por el «sueño de la objetividad». Concretamente Freire (1990, 1985) desde su planteamiento de la naturaleza política de la educación es un claro exponente de la apreciación y entramado político que no sólo presenta la educación, sino también, la evaluación que jamás es y podrá ser considerada como neutral. Como

apunta este autor: «debido a que la educación es asunto de política, jamás es neutral. Cuando tratamos de ser neutrales, como Pilatos, damos apoyo a la ideología dominante. Al no ser neutral, la educación tiene que ser o liberadora o domesticadora. (Sin embargo, también reconozco que probablemente nunca la experimentamos puramente como una cosa o la otra, sino más bien como una mezcla de ambas). Así, es preciso que admitamos que somos políticos» (Freire, 1985, p. 17).

Ahondando algo más en estos supuestos, no hay que dejar de lado que el planteamiento de la evaluación bajo parámetros de «supuesta neutralidad» encuentra su punto de “arranque”, tras la asunción de la idea marco de considerar «la institución escolar como una institución neutra al igual que lo es el profesorado, los objetivos, los contenidos, la metodología, la organización, etc. y por supuesto los instrumentos de evaluación». Tal y como afirma Torres (1991, p. 15) «no existe en estas perspectivas, una preocupación por los principios normativos que gobiernan la selección, la organización y la distribución de los objetivos y de los contenidos, ni por los aspectos metodológicos y sus dimensiones ocultas. En resumen, podemos decir que se desconsidera el modo en que los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación se relacionan con el poder económico, político y cultural».

2. La equiparación de la objetividad como sinónimo de justicia

Existe la creencia errónea por tratar de buscar la objetividad de la evaluación dado que es el único medio que contribuye a una mayor justicia y a la comparación con el mismo baremo igualista para todos los alumnos, es decir evaluar a los discentes con las mismas pruebas y mismos criterios. Creencia de objetividad nacida desde planteamientos puramente positivistas. Esta “supuesta” objetividad viene determinada mayoritariamente por el uso predominante de procedimientos e instrumentos considerados como “verdaderamente” objetivos.

Explicitadas en líneas generales, la idea de que la evaluación no es una actividad técnica y neutral, sino que está ligada a factores bien de índole ideológico y sociológico, entre otros, pasamos a comentar cuáles son las implicaciones educativas que el uso de pruebas calificadas como “supuestamente objetivas” presentan.

Las implicaciones o repercusiones educativas que supone evaluar con instrumentos de “supuesta objetividad” los aprendizajes de los alumnos

Las pruebas objetivas son uno de los instrumentos más empleados en la evaluación de los aprendizajes porque entre otros supuestos, “solventan” los graves problemas que afectan a los exámenes en cuestiones de objetividad, fiabilidad y validez, tipificación, etc. (Zabalza, 1978; Fernández Huerta y Fernández Pérez, 1983; Lafourcade, 1983). Así como también, presentan una serie de características comunes, entre ellas: la brevedad de la respuesta, una única solución correcta, la objetividad en la corrección, etc. Tal y como ya hemos dicho en sobradas ocasiones, la incidencia de la psicometría y de las técnicas de elaboración de test psicológicos influyeron de forma determinante en el campo epistemológico evaluativo, enmarcándolo en principios de medición y cuantificación. El afán por la objetividad y sus implicaciones en la práctica evaluativa, tuvo una repercusión importante que consistió en la proliferación de las pruebas objetivas, prácticamente con una dimensionalidad eminentemente normativa. Como afirma Giroux (1993, p. 118) «esta exigencia de objetividad vinculaba la evaluación educativa al desarrollo de técnicas de medición y estadísticas en el seno de la psicología y la educación; simplificando se puede describir como un desarrollo de métodos cuantitativos para medir resultados educativos».

Bajo la denominación de test o prueba objetiva se recogen una serie de pruebas de la más diversa índole como son los test de aptitudes mentales: inteligencia, memoria, atención, los tests de personalidad, los tests de intereses vocacionales, los tests de instrucción, los tests de habilidades, etc. Tests que se configuran a partir de una serie de preguntas o tareas que una vez respondidas o realizadas permiten ser puntuadas y a su vez establecer categorías en base a las diferencias individuales, la mayoría de las veces según criterios y condiciones estadísticas rigurosas. Cuando hablamos “literalmente” de test nos estamos refiriendo, tal y como afirma Madaus (1988, p. 25) «a un instrumento psicométrico de medida, aunque en educación puede ser entendido como la selección de cuestiones o situaciones (ítems) de un dominio de contenido o de un universo de interés». Para Airasian (1994, p. 5) «un test es un formal y sistemático procedimiento de papel y lápiz que se usa para obtener información sobre la conducta de los alumnos». Según Cronbach (1972), citado por Félix Angulo (1994, p. 291) «un test es una técnica sistemática que compara la conducta de dos o más personas. Esta definición más orientada a la

psicometría psicológica, también es válida igualmente para educación, porque existe una marcada tendencia a comparar los resultados del alumnado, ya sea para identificar el índice de dificultad de la prueba o, más socialmente, para clasificarlos jerárquicamente». Así como para Gronlund y Linn (1985, p. 5) «el test es un instrumento sistemático para medir, por ejemplo una determinada conducta. (Responde a la pregunta: ¿qué rendimiento individual ha alcanzado el alumno, en comparación con otros o en comparación con un dominio, tarea...?). La prueba objetiva, como tal, presenta una serie de características que le son propias. Siguiendo a Rodríguez Diéguez (1985, p. 305) la prueba objetiva es un tipo de examen escrito cuyas características principales son: a) la presencia de un alto número de preguntas, cuestiones o ítems. Lógicamente, supone una relativa brevedad en su enunciado y sobre todo, en su respuesta; b) la determinación de las respuestas aceptables y, por exclusión, de las rechazables. Esta determinación debe ser unívoca y exacta, eliminando toda fuente de incertidumbre o error al calificarlas; c) la predeterminación de la valoración de los resultados de la prueba, que pueden convertirse así de inmediato en resultados cuantitativos. Del mismo modo, para Arnal y Col (1987) las condiciones básicas que deben de asumir las pruebas objetivas se resumen concretamente en que los elementos o ítems estén formulados con claridad, en tener previstas cuáles son las respuestas aceptables y las que no pueden aceptarse y la de establecer una puntuación para las respuestas aceptables, lo que asegurará la objetividad del juicio.

Indudablemente esta obsesión por la objetividad desencadenó que las pruebas objetivas tuvieran un contenido educativo determinado y caracterizado por manifestaciones superficiales, desentendiéndose como describe González Soler (1982) del mundo de las intenciones, de las emociones, de las creencias, etc. todos ellos ingredientes esenciales de la personalidad humana y conduciendo la práctica de la evaluación hacia la llamada “superficialidad evaluativa”. Se pensaba que la reducción del objeto de evaluación a los aspectos más fácilmente objetivables y cuantificables, como son los conocimientos, etc., dilucidaría una verdadera objetividad en la evaluación de los alumnos, traduciéndose en una tipología de evaluación que hemos denominado como evaluación reproductiva. Concretamente con el término de *evaluación reproductiva* hemos querido referirnos a dos acepciones. La primera de estas acepciones se refiere al contenido de las pruebas. Concretamente con ello queremos hacer alusión a la evaluación que se limita al recuerdo de la información dada por los docentes, acomodados al método pedagógico tradicional dominante.

Normalmente, el contenido de las pruebas tratan de reflejar y de repetir lo que el libro de texto o la explicación del profesor ha planteado como conocimiento válido y científico.

Básicamente los conocimientos quedan reducidos a una selección no problemática de las tradiciones predominantes en la cultura occidental. La escuela dentro de esta dinámica ofrece conocimientos estáticos, descontextualizados, individualistas (no individualizados). Raramente ofrece una educación crítica-reflexiva, donde el docente sea un verdadero estimulador del conocimiento y no un transmisor grabador de palabras. Planteamiento que como es lógico también incide en la práctica de una evaluación que hemos caracterizado como reproductiva. Como afirma Giroux (1993, p. 123) «en vez de considerar a la cultura como un terreno de conocimientos y prácticas que se hallen en competencia, los conservadores enmarcan a la “cultura” dentro del eje de la certidumbre histórica y la representan como un almacén de bienes que se guardan como tesoros, que se han constituido en canon y que allí están listos para “traspasárselos” a los estudiantes que los merezcan. No debe sorprendernos, pues, que la enseñanza en este caso se reduzca a menudo al proceso de transmitir un cierto cuerpo de conocimientos sagrados, quedando el aprendizaje del estudiante limitado escuetamente a “dominar” lo “básico” y las normas apropiadas de comportamiento».

Además, esta tipología evaluativa se caracteriza por no evaluar el pensamiento divergente del alumno por lo que no se tienen en cuenta la originalidad, el juicio crítico, etc. Dado que el objeto de la evaluación consiste en puntuar según el nivel alcanzado en el aprendizaje, más o menos memorístico de lo que dice el libro de texto, de sus contenidos conceptuales siendo por ello una evaluación básicamente memorística y mecánica.

La segunda implicación se centra en la tipología de instrumentos utilizados por el docente para evaluar el aprendizaje de los alumnos. Se trata de la repetición del mismo sistema de evaluación que generalmente gira alrededor de pruebas concretas de evaluación, pruebas objetivas, controles o exámenes, etc., con el mismo número de preguntas, mismas partes, etc. Evaluación que hemos calificado como la *sustentación de la evaluación en una instrumentalización técnica o en bases psicométricas*. Con esta denominación nos estamos refiriendo a una evaluación de los alumnos realizada básicamente por la aplicación de una serie de instrumentos técnicos o en bases psicométricas más o menos rigurosas (de objetividad, fiabilidad, validez...). Técnicas que son utilizadas no desde un sentido

educativo sino desde el ámbito de ser buenos instrumentos para comprobar lo aprendido por el alumno, con cierto rigor de objetividad.

Generalmente es a través de pruebas basadas en preguntas de verdadero o falso, de llenar espacios, de emparejamiento, de selección de la mejor respuesta, etc. cuando el docente dispone de “información” para evaluar al alumno. En ellas, el discente no elabora respuestas casi nunca, sino que se identifica con las soluciones propuestas. Su principal tarea consiste en discriminar las opciones verdaderas, correctas, de las que no lo son, tratándose de actividades de evaluación puramente de memoria, de rutina, etc. Además, estas técnicas no ofrecen información de cómo se está produciendo el proceso de aprendizaje del alumnado, pero sí que proporcionan datos de qué es lo que ha asimilado, es decir, se evalúan resultados, no procesos o desarrollos (Fernández Pérez, 1994; Álvarez Méndez, 1993; Perrenoud, 1991, 1990; Cardinet, 1984). Concretamente es el autor Stiggins (1987) quien de forma más determinante compara las características de las pruebas objetivas bajo una serie de parámetros referentes a la finalidad de estas pruebas, las respuestas que implican, las ventajas y la influencia de estas pruebas en el aprendizaje. La finalidad de estas pruebas reside en la evaluación de los conocimientos de los alumnos con el máximo grado de eficiencia y fiabilidad, las respuestas de los alumnos consisten en seleccionar las contestaciones válidas, la ventaja atribuida a estas pruebas radica en la eficiencia y por último la influencia en el aprendizaje reside básicamente en la sobrevaloración del recuerdo, de la memoria, etc. Particularmente, las pruebas objetivas presentan una serie de “ventajas” que de forma bastante clara son descritas por Fernández y Sarramona (1981, p. 343) y que suponen la consideración positiva del “uso y abuso” de dichas pruebas: a) permiten una rápida corrección y calificación; b) los resultados son comparativos puesto que los alumnos son juzgados por los mismos criterios; c) los resultados son completamente independientes del estado de ánimo y subjetividad del docente al corregir y, d) eliminan multitud de factores ajenos al contenido mismo de las pruebas como pueden ser la presentación, la caligrafía, la limpieza, el estilo, etc.

Indiscutiblemente, la sustentación de la evaluación en bases psicométricas condiciona directamente una tipología evaluativa enmarcada en posicionamientos puramente memorísticos, es decir una evaluación calificada como *evaluación memorística*. Es importante destacar que, por desgracia, los alumnos están excesivamente acostumbrados a una evaluación reproductiva, por lo que es normal que también sean evaluados

a través de pruebas dirigidas esencialmente a constatar lo aprendido desde un enfoque básicamente de aprendizaje memorístico, lo que suele generar en los alumnos una orientación pasiva que dificulta la comprensión, la orientación hacia aprendizajes relacionados con experiencias, con hechos u objetos, así como la implicación efectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores (Coll, 1992; Campanario y Campanario, 1988).

Continuando con las argumentaciones relativas a la objetividad, consideramos que es importante detenerse en las manifestaciones que hacen alusión a la constitución de las pruebas objetivas como instrumentos “justos”, dado que se trata de pruebas que se aplican a todos los alumnos por igual. Concepción que está fuertemente enraizada en los constructos de igualitarismo, utilitarismo, meritocracia de la sociedad que viene eminentemente fundamentada por los postulados que anteriormente hemos descrito referentes a las concepciones psicométricas de la medida de la inteligencia, positivismo, conductismo, instrumentalismo, etc. Según González Soler (1982, p. 236) «si todos los hombres son iguales al nacer y si la ocupación de los distintos escalones de la jerarquía social se hace en razón del mérito, nada más justo que colocar a todos bajo las mismas condiciones para que lo demuestren, y usar los mismos instrumentos para medirlo y valorarlo».

Estos posicionamientos nos llevaron a constatar la existencia de una tipología evaluativa que hemos calificado como evaluación discriminatoria. Desde nuestro punto de vista particular, hablamos de evaluación discriminatoria siempre y cuando se parta de la concepción de que todos los alumnos comienzan con las mismas situaciones iniciales (tanto sociales, familiares, personales...) a la hora de adquirir los aprendizajes educativos. Planteamiento que se cae por su peso, dado que cada alumno cuando ingresa en la escuela ya posee un bagaje cultural, social, familiar determinado.

Desde este planteamiento parece ilógico que el docente tenga que aplicar al final los mismos baremos a todos los alumnos. Partir de esta presunción supone agravar aún más ciertas desigualdades entre los discentes. Tal y como afirma Perrenoud (1990) las desigualdades de capital cultural originan indudablemente desigualdades de aprendizaje escolar. Siguiendo este mismo enfoque Bourdieu (1966, p. 336) presenta que: «en efecto, para que sean favorecidos los más favorecidos y desfavorecidos los más desfavorecidos, hace falta y es suficiente que la escuela deje de lado, en el contenido de la enseñanza transmitida, en los métodos y técnicas de

transmisión y en los criterios de juicio, las desigualdades culturales entre los niños de las distintas clases sociales; dicho de otro modo, tratando a todos los alumnos por diferentes que sean, como iguales en derechos y deberes, el sistema escolar se dirige, de hecho, a ratificar las desigualdades iniciales respecto a la cultura... La igualdad formal que rige la práctica pedagógica sirve, de hecho, de máscara y de justificación para la indiferencia respecto a las desigualdades reales ante la enseñanza y ante la cultura enseñanza o, más exactamente, exigida».

Es por ello, que parece lógico que si los discentes no parten de las mismas condiciones, difícilmente podrán llegar todos a la misma meta exigida. Meta exigida que viene determinada por la homogeneidad de los criterios, de las pruebas de evaluación (pruebas objetivas, etc.) que se aplican a todos los alumnos por igual.

Por tanto y en orden a estos planteamientos hay que matizar que un sistema de evaluación, que utilice como único medio el uso de pruebas objetivas, para todos los alumnos por igual no es más justo por aplicar los mismos patrones a todos ellos, sino por aplicar criterios e instrumentos variados, diferenciados, etc., en función de las diferentes circunstancias: económicas, sociales, educativas, culturales, etc. (González Soler, 1982; Moreno Olmedilla, 1992).

La prevalencia de la creencia en la objetividad de la evaluación entre el profesorado de Educación Primaria

En un trabajo de investigación que realizamos para evaluar las creencias y las prácticas evaluativas del profesorado de Educación Primaria, pudimos conocer lo que los docentes opinan sobre si la evaluación es una actividad bien desligada o ligada de las creencias personales. Para profundizar en la creencia absoluta en la objetividad de la evaluación se contó con una muestra de 450 docentes de la Comunidad Valenciana. El instrumento metodológico que utilizamos para poder acceder a las opiniones de los docentes fue el cuestionario. Con el cuestionario se pretendía conocer y valorar la cultura evaluativa del profesor/a de primaria. El cuestionario en cuestión, estaba compuesto por un total de 52 preguntas. Concretamente, las preguntas dirigidas a conocer las creencias y las prácticas evaluativas en relación con la objetividad de la evaluación, fueron redactadas en los siguientes términos:

a) Creo que la evaluación debería ser una actividad desligada de las creencias personales del docente.

b) La evaluación que realizamos los docentes a los alumnos suele estar influenciada por nuestras creencias y valores personales.

c) Creo que es posible ser objetivo a la hora de evaluar a mis alumnos en el área de Lengua.

d) Creo que es posible ser objetivo a la hora de evaluar a mis alumnos en el área de Matemáticas.

Los resultados que pudimos extraer, en líneas generales, fue que los profesores de educación primaria opinan mayoritariamente (68,9%), que la evaluación debería ser una actividad desligada de las creencias personales del profesor. Aspecto que resulta ser imposible, dado que la subjetividad es un factor que impregna totalmente las actuaciones humanas, con lo cual, la evaluación como tal, no puede escaparse de estas influencias, puesto que es una actividad que como práctica compleja que es posee una fuerte carga moral. En términos semblantes lo expresan algunos profesores participantes en la discusión de grupo que realizamos con 6 docentes de educación primaria: «La evaluación de un alumno es distinta según el profesional de la educación que la realice. Influye el nivel de autoestima del propio profesor, sus conocimientos de la materia, su bagaje cultural y sus expectativas hacia el alumno». «No es tan fácil evaluar a un alumno. Hay que tener en cuenta muchos aspectos y muchas veces cuesta ser una persona objetiva». «Todos somos susceptibles de ser subjetivos, de tener ideas propias y la única solución que yo encuentro son los diálogos entre todos los interesados».

Según los resultados que hemos obtenido en esta investigación, el profesorado que cree que la evaluación debería ser una actividad desligada de las creencias personales del docente, también opina que a la hora de calificar al alumno no se debería de tener en cuenta su origen social. Concretamente, los datos obtenidos se pueden observar en la tabla 1.

Tabla -1-

Ítem: Creo que la evaluación debería ser una actividad desligada de las creencias personales del docente.		
	Frecuencias	Porcentajes
muy de acuerdo	98	21,8
de acuerdo	212	47,1
no tiene opinión	38	8,4
en desacuerdo	75	16,7
muy en desacuerdo	16	3,6
no contestan	11	2,4
Total	450	100
Totales		Porcentajes
Total de acuerdo		68,9%
Total en desacuerdo		20,3%

La creencia en la objetividad, también se refleja a la hora de realizar la evaluación de los alumnos, tal y como lo demuestran los resultados de la investigación (ver tabla 2). Los docentes afirman, que la evaluación que realizan no suele estar influenciada por las creencias y valores personales (60,7%) que como profesores/as poseen. Atribuyéndole de este modo, un carácter eminentemente neutral, desligado de factores de índole ideológico y sociológico, entre otros. Factores, que tal como hemos explicitado anteriormente, están presentes en el mismo acto de evaluación, dado que la evaluación constituye de por sí una emisión de valoraciones y juicios evaluativos. Así, lo expresa claramente una profesora que participó en el grupo de discusión: «El PA o NM es muy subjetivo porque cada maestro tiene una manera de valorar y considerar cuáles son los aspectos importantes, así como también posee unas creencias ideológicas determinadas que suelen influir queramos o no reconocerlo en la evaluación».

Tabla -2-

Ítem: La evaluación que realizamos los docentes a los alumnos suele estar influenciada por nuestras creencias y valores personales.		
	Frecuencias	Porcentajes
siempre	11	2,4
casi siempre	55	12,2
a menudo	108	24
casi nunca	130	28,9
nunca	143	31,8
no contestan	3	0,7
Total	450	100
Totales		Porcentajes
Total afirmativo		38,6%
Total negativo		60,7%

Ahondando algo más en esta premisa, hay que matizar que si toda elección de métodos, fines, contenidos, sobre los que vale la pena enseñar contienen una opción ética, las decisiones sobre qué y cómo debe ser evaluado también. Concretamente, para el autor Hadji (1990) las cuestiones básicas como: ¿para qué evaluar?, ¿para quién evaluar?, ¿qué utilidad?, etc., pertenecen a los espacios de «uso social» y de «las intenciones». Estas preguntas son las que determinan más el sentido de la evaluación que las puras cuestiones técnicas referidas a: ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo evaluar?, etc.

Cuestiones que son denominadas por este autor como «espacio de los problemas técnicos», propio de la objetividad positivista de la evaluación.

A través de estas matizaciones, queremos llamar la atención sobre un aspecto básico relacionado con la idea de que *la subjetividad en la evaluación no puede eliminarse*. Por lo que hay que ir a una subjetividad compartida en constante revisión, donde se pongan encima de la mesa los significados pedagógicos de los criterios ideales y en la que la evaluación sea considerada como sumamente relativa (Gimeno, 1992). En general, y como así lo pudimos observar, tras los comentarios y valoraciones del profesorado, existe una preocupación por el tema de la objetividad de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, tal y como lo expresan las reflexiones de los siguientes participantes: «Nos gustaría o sería nuestra aspiración el tener ya hechos unos programas de evaluación o valoración para aplicarlos a los alumnos y así poder evaluarlos objetivamente (lo que sucedía con la Ley del 70, programas renovados de 1981...). En cambio, ahora con la LOGSE esto “se carga a nuestras espaldas”». «Al maestro le gustaría ser objetivo y no subjetivo por eso nos gustaría tener unos programas de evaluación o valoración ya establecidos». «A lo largo de mi andadura he probado con diferentes formas de registro de la evaluación y sistemas de evaluar más objetivos y todavía no he encontrado ninguno que me satisfaga plenamente, debido a que en una evaluación influyen tantas variables que ningún formulario puede recogerlas todas. Aún así, sigo buscando». «Pienso que los criterios más importantes a tener en cuenta para que la evaluación sea más fiable son: objetividad, precisión, que sean fácilmente medibles...».

Generalmente, aquellos docentes que afirman que la evaluación que realizan a sus alumnos, casi nunca suele estar influenciada por las creencias y valores personales, también suelen realizar los informes de evaluación para las familias registrando el PA o NM de los objetivos alcanzados y alguna pequeña observación general. Hemos observado que son los docentes de más de 26 años, seguido por los profesores de entre 16 y 25 años de experiencia, los que afirman que la evaluación que ellos realizan casi nunca suele estar influenciada por sus creencias y valores personales.

En relación con la objetividad en el área de Lengua y Matemáticas, los resultados que pudimos extraer, en líneas generales, fue que mayoritariamente, el profesorado de educación primaria cree que es posible ser objetivo a la hora de evaluar a los alumnos, tanto en el área de lengua como de matemáticas. El objetivismo evaluativo se manifiesta más elevado en el área de matemáticas (82,9%) por las connotaciones propias de esta

asignatura, disminuyendo algo más en el área de lengua, que por sus contenidos más de tipo descriptivo e interpretativo, etc. puede ser que haya motivado, entre el profesorado, una disminución en el porcentaje (74,9%), si lo comparamos con la otra área curricular. Generalmente, aquellos docentes que creen que se puede ser objetivo a la hora de evaluar a los alumnos en el área de lengua, también suelen creer que las notas deben de utilizarse en clase para controlar la disciplina del aula, así como, que a través de las calificaciones que dan los docentes se puede conocer lo que el alumno ha aprendido. Asimismo, se cree que todos los objetivos importantes de la educación se pueden evaluar con cierta seguridad, así como, que las notas que se suelen poner a los alumnos reflejan con bastante fiabilidad lo que el alumno sabe y ha aprendido. En relación con el área de matemáticas, aquellos docentes que afirman que se puede ser objetivo a la hora de evaluar a los alumnos en esta área, también suelen creer que a la hora de calificar al alumno no se debería de tener en cuenta su origen social. Además, se trata de un profesorado que cree que la evaluación continua consiste en realizar controles con bastante frecuencia. Al igual que ocurría en el área de lengua, los docentes que creen que se puede ser objetivo a la hora de evaluar a sus alumnos en el área de matemáticas, también suelen creer que a través de las calificaciones numéricas que dan los docentes se puede conocer lo que el alumno ha aprendido. Del mismo modo, existe la creencia de que todos los objetivos importantes de la educación se pueden evaluar con cierta seguridad y de que las notas que pone el docente reflejan con bastante fiabilidad lo que el alumno sabe y ha aprendido. Los resultados obtenidos se pueden observar claramente en las tablas 3 y 4, respectivamente.

Tabla -3-

Ítem: Creo que es posible ser objetivo a la hora de evaluar a mis alumnos en el área de Lengua.		
	Frecuencias	Porcentajes
muy de acuerdo	39	8,7
de acuerdo	298	66,2
no tiene opinión	23	5,1
en desacuerdo	83	18,4
muy en desacuerdo	4	0,9
no contestan	3	0,7
Total	450	100
Totales		Porcentajes
Total de acuerdo		74,9%
Total en desacuerdo		19,3%

Tabla -4-

Ítem: Creo que es posible ser objetivo a la hora de evaluar a mis alumnos en el área de matemáticas.		
	Frecuencias	Porcentajes
muy de acuerdo	66	14,7
de acuerdo	307	68,2
no tiene opinión	17	3,8
en desacuerdo	49	10,9
muy en desacuerdo	4	0,9
no contestan	7	1,6
Total	450	100
Totales		Porcentajes
Total de acuerdo		82,9%
Total en desacuerdo		11,8%

Conclusiones

El profesorado participante en esta investigación, manifiesta una rotunda creencia en la objetividad a la hora de evaluar a sus alumnos. Concretamente, opina que la evaluación debería ser una actividad desligada de las creencias personales del docente (68,9%), e incluso llega a manifestar que la evaluación que normalmente realiza a sus alumnos no suele estar influenciada por sus valores y creencias personales (60,7%). Esta creencia en la objetividad de la evaluación continúa manifestándose, al afirmar que se puede ser objetivo tanto en el área de matemáticas (82,9%) como en el área de lengua (74,9%) a la hora de evaluar a los alumnos.

En general, y desde el ámbito educativo existe la creencia de concederle a la tecnología de las pruebas objetivas una «cierta objetividad» a la hora de evaluar los rendimientos de los alumnos. Consideración que como hemos argumentado no es totalmente cierta, y que bajo nuestro punto de vista incide en la desvirtuación de lo que realmente significa el vocablo de evaluación. Hablar de desvirtuación de la evaluación implica necesariamente atender a tres premisas: a) a la simplificación de la evaluación exclusivamente al ámbito de los productos, de los resultados; b) la ineficacia de los datos obtenidos para lo que realmente deben de servir que es para orientar educativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje y c) el dejar al alumno fuera del propio proceso evaluador. El alumno como objeto exclusivo para ser evaluado y no como persona que debe de

participar en su propio proceso de evaluación. Como hemos visto, esta «cierta objetividad» en la calificación de las pruebas objetivas no presupone la objetividad evaluativa absoluta, pues la selección de los ítems o preguntas del examen, desvelan ya una mayor o menor subjetividad.

Y ya como última reflexión, es importante destacar, tras los resultados obtenidos en esta investigación, que los docentes debemos de considerar la evaluación como un juicio que implícitamente lleva adosado en sí mismo un cierto grado de subjetividad a la hora de obtener información sobre cómo transcurre el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno. Si a esto le añadimos que la calificación en las áreas curriculares, muchas veces, vienen influenciadas en función de lo disciplinado que el docente perciba al discente, del comportamiento en el aula, etc., es lógico que podamos atribuirle a la evaluación el matiz de subjetividad dado que depende de las percepciones humanas. Está comprobado que la subjetividad es un factor que impregna totalmente las actuaciones humanas. Subjetividad que va a influir en el momento de emitir valoraciones y juicios evaluativos. Tendencia que suele ir unida a la naturaleza ética y moral que presenta la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Si tal como hemos dicho, toda elección de métodos, fines, contenidos, sobre lo que vale la pena enseñar contienen una opción ética; las decisiones sobre “qué” y “cómo” debe ser evaluado no se escapan de estas influencias. Por tanto, la evaluación como práctica compleja que es, posee una fuerte carga moral en la que no cabe una explicación de la evaluación como cuestión exclusivamente técnica. Por tanto, hay que admitir, que la objetividad en la evaluación resulta ser una ilusión imposible de conseguir a la hora de valorar el aprendizaje de los alumnos.

Referencias Bibliográficas

- Airasian, P.W. (1994). *Classroom assessment*. New York: McGraw-Hill.
- Álvarez Méndez, J.M. (1993). El alumnado: la evaluación como actividad crítica de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 28-32.
- Álvarez Méndez, J.M. (1987). *Didáctica, Currículum y Evaluación: Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Madrid: Alamex.
- Arnal, J. y Arnal, N. (1987). *Estudio de los resultados cuantitativos de una evaluación*. Barcelona: PPU.
- Bourdieu, P. (1966). L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue Française de sociologie*, 3, 325-347.

- Broadfoot, P. (1994). *Educational Assessment: The Myth of Measurement*. Inaugural Lecture. University of Bristol.
- Calatayud, A. (1996). La evaluación del profesorado en Educación Primaria: sus protagonistas. *Guix*, Junio, 29-34.
- Calatayud, E. y Palanca, O. (1994). *La evaluación en Educación Primaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Campanario, J.M. y Campanario E. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cardinet, J. (1984). *Pour apprécier le travail des élèves*. Neuchatel: IRDP.
- Casanova, M.A. (1995). Manual de Evaluación Educativa. Madrid: Muralla.
- Coll, C., Pozo, J.I., Sarabia, B. Valls, E. (1992). Los contenidos en la reforma. Madrid: Santillana-Aula XXI.
- Cronbach, L. (1972). Fundamentos de la Exploración Psicológica. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Félix Angulo, J. (1994). ¿A qué llamamos evaluación? Las distintas acepciones del término evaluación o por qué no todos los conceptos significan lo mismo, pp. 283-297. En Blanco, N. y Félix Angulo, J. (Eds.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- Fernández, A. y Sarramona, J. (1981). *La educación: constantes y problemática actual*. Barcelona: CEAC.
- Fernández Huerta, J. y Fernández Pérez, M. (1983). *Didáctica*. Madrid: UNED.
- Fernández Pérez, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández Pérez, M. (1988). *Evaluación y cambio educativa: El fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Gimeno, J. y Pérez, A.I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1993). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós-MEC.
- González Soler, A. (1982). La evaluación y el ciclo medio. *Bordón*, 242 y 243, 221-243.
- Gronlund, N. y Linn, R. (1985-1990). *Measurement and Evaluation in Teaching*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Hadji, C. (1990). L'apprentissage assiste para l'évaluation. Mythe ou realite. *Cahiers Pedagogiques*, 281, febrero. Universidad de Lyon.
- Heredia Manrique, A. (1997). El conocimiento práctico de la evaluación de los docentes de Bachillerato. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Valencia.
- Lafourcade, P.D. (1983). Evaluación de los aprendizajes. Madrid: Cincel.
- Madaus, G.F. (1988). The influence of testing on the curriculum, pp. 83-121. En Tanner, L. (Ed.). *Critical Issues in Curriculum. Eighty-seventh Year Book of the National Society for the Study of Education*. Part I. Chicago: University of Chicago Press.

- Miller, D. y Seraphine, A. (1992). *Teaching to test with alternative assessment*. Paper presented at the NCME. Conference. April. San Francisco.
- Moreno Olmedilla, J.M. (1992). *Los exámenes: un estudio comparativo. Graduación secundaria y acceso a la universidad en seis países occidentales*. Madrid: Paideia.
- Moss, P.A. (1992). Shifting conceptions of validity in educational measurement: Implications for performance assessment. *Review of Educational Research*, 62 (3), 229-258.
- Perrenoud, P.H. (1991). Towards a pragmatic approach to formative evaluation. En Weston, P. (Ed.). *Assessment of Pupils Achievement: Motivation and School Success*. Swets and Zeitlinger.
- Perrenoud, P.H. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Paideia-Morata.
- Rodríguez Diéguez, J.L. (1985). *Didáctica General*. Madrid: Cincel.
- Stiggins, R.J. (1987). Design and development of performance assessments. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 6 (3), 33-42.
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Zabalza, M.A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.