

# La metaevaluación: un estudio comparativo entre dos evaluaciones con propósitos divergentes

**Autor:** Trujillo Vargas, José Jesús (Doctor, Profesor Universitario).

**Público:** Formación inicial-permanente del profesorado. **Materia:** Metaevaluación. **Idioma:** Español.

**Título:** La metaevaluación: un estudio comparativo entre dos evaluaciones con propósitos divergentes.

## Resumen

La metaevaluación se presenta como instrumento para poder reseñar todos aquellos aspectos tratados en una o varias evaluaciones. No es un proceso esencialmente técnico, sino que tiene naturaleza política y ética. Es decir, es un proceso de aprendizaje que genera a su vez otros procesos de aprendizajes no menos importantes, ya que ésta se puede aplicar en cualquier momento de la evaluación. En este caso, se trata de analizar dos evaluaciones con propósitos opuestos, ya que una de ellas se fundamenta en un enfoque cualitativo y la otra en un enfoque cuantitativo.

**Palabras clave:** Proceso, investigación, resultados, evaluación, cuantitativa, cualitativa.

**Title:** The meta-evaluation: a comparative study between two evaluations with divergent purposes.

## Abstract

The meta-evaluation is presented as an instrument to be able to review all those aspects dealt with in one or more evaluations. It is not an essentially technical process, but has a political and ethical nature. That is, it is a learning process that in turn generates other learning processes no less important, since this can be applied at any time of the evaluation. In this case, it is about analyzing two evaluations with opposite purposes, since one of them is based on a qualitative approach and the other on a quantitative approach.

**Keywords:** Process, research, results, evaluation, quantitative, qualitative.

Recibido 2018-02-12; Aceptado 2018-02-13; Publicado 2018-03-25; Código PD: 093055

## 1.- JUSTIFICACIÓN

Una de las preocupaciones de los profesionales de la evaluación es cómo evaluar la evaluación en la búsqueda de la calidad, la validez y la fiabilidad de la misma. Aparece entonces el término de *metaevaluación* como un nivel superior dentro de la teoría de la evaluación y como un nuevo concepto.

Hemos de significar que tanto la concepción como la práctica de la evaluación en educación están intrínsecamente relacionadas con el desarrollo del concepto de “calidad” y por ende siempre muy ligado al desarrollo económico-social alcanzado por las diferentes sociedades y respondiendo a sus demandas, como puede ser la imperiosa necesidad de ser acreditada la calidad de un servicio o de una actividad.

Los distintos paradigmas de investigación utilizan mecanismos, instrumentos y atienden a metas diferentes, concibiendo la práctica educativa de una forma diametralmente opuesta. Así pues, el paradigma cuantitativo basa su racionalidad en el cientificismo y el racionalismo, como posturas epistemológicas institucionalistas. Posee un profundo apego a la tradicionalidad de la ciencia y la utilización de la neutralidad valorativa como criterio de objetividad, por lo que el conocimiento esta fundamentado en los hechos, prestando poca atención a la subjetividad de los individuos. Su representación de la realidad es parcial y atomizada. El experto se convierte en una autoridad de verdad. Mientras que el investigador cualitativo trata de dar respuesta a la realidad que observa, preguntando e interaccionando con los protagonistas investigados.

La orientación metodológica cualitativa no suele partir del planteamiento de un problema específico, sino de un área problemática más amplia en la cual puede haber muchos problemas entrelazados que no se vislumbrarán hasta que no

haya sido suficientemente avanzada la investigación. Por esto, en general, el partir de un problema cierra el posible horizonte que tienen las realidades complejas, como son las realidades humanas (Martínez, 2006).

Este estudio se presenta como una posibilidad para “reevaluar” dos evaluaciones con propósitos y metodologías divergentes, centrándonos en el panorama educativo español y en dos investigaciones realizadas por distintos grupos de expertos:

- La primera está basada en una evaluación de la Educación Física en la Educación Primaria llevada a cabo por el INCE (Instituto de Evaluación y Calidad de la Enseñanza, responsable de la evaluación del sistema educativo en el Ministerio de Educación de España)<sup>5</sup>.
- La segunda está basada en una evaluación de la Educación Secundaria en Andalucía, centrándonos en la evaluación realizada por los alumnos y alumnas<sup>6</sup> y por el profesorado<sup>7</sup>.

Con este análisis se pretende hacer hincapié en los resultados obtenidos por una y otra y qué mejoras en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje pueden proporcionar.

La evaluación del INCE (1996) fue realizada con los siguientes fines:

- Evaluar los efectos que está produciendo y los cambios que está introduciendo la implantación de la nueva Educación Primaria, tanto en lo que se refiere a la organización y funcionamiento de los centros como en lo relativo a los procesos educativos desarrollados y a los resultados alcanzados.
- Conocer y valorar los resultados educativos alcanzados al final de la Educación Primaria, poniéndolos en conexión con los factores contextuales y con los procesos educativos desarrollados en los centros escolares.

La evaluación de la ESO en Andalucía (2002), por su parte, fue realizada con la finalidad principal de describir el desarrollo del currículum, con la intención de identificar los factores principales que están condicionando la calidad de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje. Los objetivos de la evaluación son los siguientes:

- Conocer el nivel y naturaleza de los contenidos que se trabajan realmente.
- Identificar los métodos de enseñanza más habituales, así como las experiencias de aprendizaje.
- Describir las formas de relación y participación en los centros, así como los modelos de gestión utilizados
- Identificar las pautas de organización temporal de las actividades académicas y de configuración de los espacios; así como el nivel de los recursos didácticos y administrativos.
- Describir los modelos habituales de evaluación y calificación del alumnado; así como los criterios y procedimientos de promoción de los mismos.
- Detectar el grado de satisfacción de los intervinientes (familia, alumnado, profesores...)
- Identificar los criterios de valoración de la calidad de las prácticas educativas que utilizan los distintos autores y proponer sugerencias para su desarrollo y mejora.

A expensas de los objetivos y de su finalidad primordial, la pretensión de esta investigación es promover el diálogo social, abierto, plural y democrático, sobre los aspectos esenciales de la práctica educativa.

---

<sup>5</sup> En 1996.

<sup>6</sup> Referido al Volumen 1 de la Evaluación de la ESO en Andalucía, en donde se evalúa la opinión de los alumnos y las alumnas de diferentes centros andaluces. Realizado por el Grupo de Investigación HUM-311 de la Universidad de Málaga. El profesor Barquín Ruiz es el coordinador de esta parte de la evaluación.

<sup>7</sup> Referido al Volumen 2 de la Evaluación de la ESO en Andalucía, en donde se evalúa la opinión de los profesores de diferentes centros andaluces. Realizado por el Grupo de Investigación HUM-311 de la Universidad de Málaga. La Profesora Blanco García es la coordinadora de esta parte de la evaluación.

Evidentemente, desde estas dos evaluaciones, subyacen diversas y contrapuestas concepciones educativas que de una manera más sutil o explícita tratan de hacernos ver qué significa la calidad en el proceso de E-A. Tanto la primera como la segunda surgen con el teórico propósito de mejorar lo ya existente en la práctica diaria.

## 2.- METODOLOGÍA UTILIZADA EN CADA EVALUACIÓN

La metodología que se emplea para los distintos estudios están intrínsecamente relacionada con los objetivos que se proponen en una determinada investigación, teniendo en cuenta esto, si analizamos las fases y los instrumentos utilizados por cada una de las investigaciones que estamos evaluando podemos inferir:

### Fases

Según palabras textuales de la del INCE (1996):

la evaluación partió de un minucioso análisis de los objetivos mínimos establecidos para esta área y etapa. No sólo se evaluaron aquellos aspectos que hacían referencia al rendimiento, sino también los que tienen que ver con el pleno desarrollo de la personalidad individual y social del alumnado. Después se construyó un modelo en el que se indicaban las grandes relaciones causales que se esperaba encontrar entre las variables observadas en alumnos, profesores y equipos directivos. Por último a partir del análisis curricular y del modelo en el que se establecían las relaciones causales ya señaladas, se elaboraron las pruebas que los alumnos tenían que realizar, y tres cuestionarios destinados a cada uno de ellos, para ser contestados por los diferentes agentes educativos (alumnos, profesores, equipos directivos) (INCE, 1995).

El modelo que se estableció tiene un marcado carácter cuantitativo y técnico, abarcando aspectos que jamás podrían ser analizados a través de modelos estandarizados (que tienen clara dependencia de la “objetividad” reflejada en los tests). Por ello, observamos una gran incoherencia entre las finalidades que se proponen y los métodos e instrumentos utilizados para medir cada uno de los aspectos, ya que por ejemplo el desarrollo integral de los alumnos no se puede medir mediante datos estadísticos cuantificables, dado que estos aspectos hacen referencia a sensaciones, razones, visiones diferentes de la educación...

Por su parte, la evaluación de la ESO en Andalucía (2002), se realizó a través de métodos eminentemente cualitativos. Las fases de la evaluación fueron:

- A) Una primera fase de diseño y de planteamiento del plan de trabajo.
- B) Investigación: Cuestionarios (docentes, familia y estudiantes), entrevistas (equipos directivos), estudios de casos y foros de debate.
- C) Informes: De sectores (profesores, familias, alumnado y equipos directivos), de los cuales se realizó una síntesis y reflexión sobre problemas y resultados obtenidos a nivel cualitativo. También se realizaron informes de los estudios de casos y del foro.
- D) A partir de toda esta información recogida, se realizó un informe final que es el que ocupa la mayor parte de la evaluación publicada.

Pensamos que la parte cuantitativa de la recogida de la información sirvió como marco de referencia y como datos necesarios para la elaboración de las conclusiones, pero no como única información a partir de la cual emitir las valoraciones finales.

Principalmente esta evaluación, se centra en el análisis de las cuestiones que atañen al sistema educativo en general a todos los niveles y desde todos los puntos de vista, no sólo académicos o de objetivos curriculares. Consideramos por lo tanto, que es la única forma de que la evaluación de un sistema educativo sirva para el replanteamiento de cada uno de los factores de la escuela y del sentido social y educativo que esta tiene.

### Instrumentos

Los instrumentos utilizados en la evaluación del INCE (1996) para la recogida de la información y la interpretación de los resultados, han sido instrumentos llevados a cabo de forma cuantitativa y técnica, traducidos a pruebas estandarizadas

físicas, tradicionales... que solamente atienden a los aspectos mecánicos del alumno (baterías eurofit estandarizadas). Para la recogida de informaciones sobre objetivos, metodología, aspectos culturales y relaciones socio-afectivas, se han utilizado cuestionarios con preguntas cerradas valorándose del 1 al 5 las respuestas obtenidas.

Por otro lado, los recursos utilizados por la evaluación de la ESO (2002) han sido tanto cualitativos como cuantitativos. De forma cuantitativa se ha utilizado la aplicación de cuestionarios a alumnos, equipo directivo, familia y docentes, complementados con entrevistas semiestructuradas a los equipos directivos. Se han realizado estudios de casos, entrevistas y cuestionarios para la recogida de información (de manera cualitativa), estos datos fueron utilizados para los posteriores análisis de resultados y planteamientos de problemas, atendiendo a aspectos globales a nivel social, político, económico, etc.

### **3.- CONCEPCIÓN EDUCATIVA QUE SUBYACE DE CADA EVALUACIÓN Y REPERCUSIONES SOCIO-POLITICO-EDUCATIVAS.**

La primera (evaluación del INCE) nos ofrece una serie de datos que tienen por objeto sacar a la luz los posibles déficits existentes en nuestro sistema educativo, proponiendo una alternativa de mejora basada en el rendimiento de todos y cada uno de los agentes que intervienen en dicho sistema (y a veces ni eso), sin entrar en cuestiones de tipo éticas, políticas, sociales... y a fin de cuentas regidoras de las relaciones que se deben dar en cualquier comunidad (en este caso en la educativa), sino que por el contrario, atiende a una manera de entender la educación meramente productivista y reproductivista en donde cuestiones como las diferencias personales (de cualquier índole: económicas, sociales, en función de las capacidades...) quedan devaluadas por no cumplir los requisitos exigidos por un sistema caracterizado por la competitividad y el individualismo.

La segunda evaluación (evaluación de la ESO) está dirigida a la sociedad en su sentido más amplio, y espera proporcionar elementos de reflexión y de discusión que resulten relevantes y ayuden a una comprensión más elaborada y profunda de la ESO.

Desde una evaluación como esta, es sencillamente imposible no tener en cuenta la heterogeneidad de los distintos agentes educativos y muy especialmente de nuestros alumnos y alumnas, ya que sin tener en cuenta dicha heterogeneidad, no sería factible la redefinición, progreso y mejora del sistema educativo puesto en cuestión. Con lo cual, lejos de ir enfocada a una medición cuantificable y estandarizada de los fenómenos educativos, se sirve de elementos como la etnografía, para dejar entrever las posibles fisuras y/o déficits existentes en todas y cada una de las acciones que atañen a dicho proceso de E-A y por ende al ya comentado sistema educativo.

El interés por aplicar la racionalidad técnica del método científico, a la evaluación de un sistema educativo, ha generado unos resultados cuantificables expresados en tantos por cientos con respecto a los aspectos positivos (o que nos han querido hacer ver como positivos), que implícitamente se han querido resaltar, tales como clima favorable en clase, relaciones de cooperación, niveles académicos del alumno..., en lo que respecta a la evaluación del INCE.

Por otro lado el nivel del alumnado se ha medido en base a pruebas estandarizadas que lo único que pretendían analizar era el rendimiento de los mismos, basándose para ello en una pruebas físicas tradicionales que solamente atienden a los aspectos mecánicos del alumnado.

Por tanto esta evaluación nos hace concebir un tipo de “educación” que se centra más en el producto que en el proceso. En la misma, solamente se han medido las puntuaciones del alumnado en las pruebas físicas.

Este tipo de educación tradicional y basada en el rendimiento (como la mostrada en la evaluación de educación física del I.N.C.E.), da a conocer una forma de evaluar el sistema educativo que en nada ayuda a comprender, a los máximos implicados en el mismo, la situación de dicho sistema y por tanto existe poca cabida para la reflexión y el debate entre los diferentes agentes educativos, el cual permitiría el análisis real y la mejora del ya mencionado sistema.

No se valoran aspectos de la práctica cotidiana de los centros, ni siquiera se tiene en cuenta las opiniones subjetivas de los implicados, ya que los cuestionarios tienen naturaleza eminentemente ambigua y dan por sentado que es lo que el alumno/a debe de “saber” sin contar con sus intereses, inquietudes... a la hora de “elegir” ese “saber”.

Por otro lado, en la evaluación de la E.S.O. en Andalucía, vemos una notable diferencia con respecto a los aspectos que son analizados y en la concepción de educación que subyace de esta forma de evaluar. Mientras que en el I.N.C.E., se evaluaba de forma cuantitativa, resultados, opiniones... sobre aspectos concretos que querían resaltarse, la evaluación de

la E.S.O. en Andalucía a través de una metodología cualitativa (a la hora de interpretar los datos), ha ido más allá que la mera descripción estadística de los datos.

En esta evaluación, hemos visto un análisis integral de todo el sistema educativo desde que se implantó hasta ahora. Se han estudiado tanto los niveles académicos y culturales del alumnado, como la metodología del profesorado, los recursos de los que se dispone, las opiniones de los padres, profesores y alumnos sobre el sistema educativo (tanto buenas como malas); incluso un aspecto importante es, que se ha llegado al análisis de la situación política, económica, social y cultural en aras de saber el por qué la E.S.O. no ha dado los frutos que se esperaba. Por tanto la concepción educativa que queda reflejada implícita y explícitamente en esta evaluación es coherente con los principios de un currículo como proceso o práctico, basado en el análisis crítico de todos los factores que influyen en el ámbito educativo, tanto de agentes internos como externos, con el fin de lograr una educación de calidad para todos, entendida en un marco de desarrollo integral, autónomo y libre de cada uno de los alumnos y alumnas, favorecedora de la no segregación por desigualdades de cualquier tipo y que tiene como marco de referencia un sistema de participación y funcionamiento democrático.

El enfoque técnico del INCE se argumenta a través del concepto de calidad total en educación y mide como aspectos básicos, a lo que Elliott (1992) denomina indicadores de calidad.

Indicadores de rendimiento como datos de series de tiempo que reflejan y registran cambios en un número de dimensiones significativas y pertinentes para enjuiciar la efectividad y eficiencia de un sistema en el logro de sus objetivos [...] La investigación de los Indicadores de rendimiento pueden acabar transformándose en ideología de mercado social: es decir, hablar de la educación como un sistema de producción y consumo [...] El efecto más probable de los datos de rendimiento, es que darán más a los que ya lo tienen todo: es la supervivencia del más rico ( Norris, 1991 en Elliott, 1992).

En contraposición a este tipo de evaluación técnica cuyos fines ya hemos comentado, hablaremos de la evaluación de la ESO en Andalucía, cuyas finalidades concuerdan con un modelo educativo basado en el proceso más que en el producto, escudriñando los factores sociales, políticos y económicos desde el punto de vista cualitativo y/o humanista en aras de una mejor y más formativa propuesta educativa de nuestro sistema.

Mientras la evaluación del INCE intenta dejar entrever que el nivel académico de los alumnos ha descendido y por eso nos insta a los educadores a aumentar el rendimiento para que aumente dicho nivel. En la evaluación de la ESO, sin embargo, se nos hace ver que esto es una verdad a medias, que con la Educación Secundaria Obligatoria el nivel académico, y más aun el nivel cultural se ha elevado muchísimo con respecto a unos años atrás.

Por otro lado, en la evaluación de la ESO, se reflejan las opiniones y demandas de los agentes implicados en la educación: profesores y alumnos; y nos lleva a reflexionar sobre las diferentes opiniones a favor y en contra que quedan reflejadas en dicha evaluación.

Mientras la evaluación del INCE es demandada por la Administración Central, la evaluación de la ESO en Andalucía es demandada por la Junta de dicha comunidad, lo cual quiere decir que a nivel político existe una diferencia substancial en cuanto a los fines declarados y no declarados. Como comentario, haremos referencia a que Andalucía es una de las pocas comunidades que no está vinculada al INCE como agencia de evaluación del sistema educativo, lo cual nos hace conferir la idea de que existe cierta autonomía independiente de los intereses de los grupos políticos del gobierno central.

La evaluación del INCE atiende a una manera de entender la educación basada en el discurso teórico de la calidad total, centrandose su análisis en aspectos cuantitativos, estandarizados y carentes de valor ético-pedagógico, ya que desde esta perspectiva, los profesores serían "intermediarios neutros" entre el currículum establecido y el alumnado, estos por su parte, serían considerados clientes externos que al igual que el profesorado tendrían poco o nada que aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje, y todo ello por el simple hecho de que cada cual tendría una función preestablecida en aras de satisfacer los requerimientos de aquellos grupos de poder, que de esta manera intentan reproducir los esquemas y modelos sociales, políticos, económicos, etc, imperantes en una sociedad que cada día está más marcada y/o subordinada al paradigma del "libre mercado" (es lo que llamamos la sociedad del libre mercado).

Desde esta perspectiva, *"una enseñanza se considera de calidad si alcanza determinados grados de consecución en los objetivos previamente marcados, y si esta consecución se logra con una relación aceptable input-output* (Fernández Sierra, J, 2002; 23).

Desde el punto de vista de la Pedagogía crítica y argumentándose en los principios pedagógicos y sociales de la educación, así como en los de la democracia y en los derechos humanos, no cabe entender la calidad como pudiera ser

entendida en otros ámbitos, llámesele económicos, sociales, políticos... ya que, desde esta postura, el fin último de la educación no sería otro que aspirar a igualar las posibles desigualdades de partida en el alumnado, sea cual fuere su naturaleza; económica, social, cultural...

en una sociedad en la que las desigualdades de origen –económicas, sociales, personales, culturales, de género, de etnia, etc.-, son en muchos casos alarmantes, hablar de igualdad lleva implícito pensar en actuaciones y ayudas de compensación, de nivelación, de esfuerzo extra a favor de los más débiles y más necesitados. (Fernández Sierra, 2002, p.19)

Esta visión de la educación permite concebir a los educadores como personas que abogan por la investigación en la acción, el análisis de todos los niveles de las cuestiones que atañen al proceso de enseñanza-aprendizaje, por propiciar en sus aulas un ambiente socio-afectivo en el que no caben desigualdades de ninguna índole en aras de favorecer el desarrollo integral, libre y autónomo de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, propiciándoles que sean capaces de redefinir y reconstruir un modelo de sociedad más justa, igualitaria, democrática, equitativa y a fin de cuentas humanitaria.

Esta visión integral de calidad, no puede ser evaluada desde enfoques que simplifican la complejidad consustancial a los fenómenos educativos, ni puede valorarse a partir de los rendimientos de los estudiantes, sino que hace falta buscar modelos, fondeados en la perspectiva naturalista, capaces de aproximarse al conocimiento de los aprendizajes reales de los estudiantes, y a partir de la explicación y comprensión de los procesos, ofrecer datos e informaciones que posibiliten, asimismo el aprendizaje de todos los agentes que interactúan en la enseñanza institucionalizada, a fin de responder con rigor y vigor a los retos educativos actuales ( Fernández Sierra, J, 2002, p.34).

Por su parte, la evaluación de la ESO propicia un análisis del sistema educativo que engloba aspectos sociopolíticos, económicos, etc, para comprender el marco de referencia de la ya mencionada ESo, los problemas por los que ha atravesado y/o está atravesando la LOGSE, y las posibles soluciones desde el punto de vista didáctico.

#### 4.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La evaluación no es tanto una tarea técnica como un fenómeno ético y político. La principal cuestión no es manejar con precisión instrumentos de medida sino dirigir un proceso complejo para encaminarlo a la mejora de la institución y de los profesionales. (Santos Guerra, 2003)

Llegados a este punto, sólo quedaría realizar una exposición que nos permita clarificar de algún modo qué nos aporta cada una de las evaluaciones a todos los niveles, centrándonos en el valor educativo que subyacen de las mismas y en sus posibles repercusiones en nuestro quehacer cotidiano.

Comenzaremos analizando una serie de conclusiones que resaltan las características que desde nuestro punto de vista se evocan desde la evaluación del INCE y que no son otras que:

- No se cuestionan en ningún momento si la evaluación de resultados puede conllevar situaciones desde las que pueden subyacer acciones claramente desigualatorias e incluso injustas, entrando en profundas contradicciones con un modelo de evaluación progresista, el cual intenta fundamentar como el objetivo verdadero de esta evaluación.
- Utilizan pruebas estandarizadas propiciadoras del fomento del elitismo motriz.
- Atienden a un estudio que achaca al innatismo las diferencias existentes entre las capacidades que existen en ambos géneros y confieren estas capacidades como inamovibles.
- Propician una manera de atender a la educación como un proceso en el que el alumno/a, tiene un comportamiento en alguna medida subordinado a las posibles disciplinas impuestas por su maestro/a.
- Nos da a conocer datos que abogan por un análisis cuantitativo, sesgado y muy generalizado, que atiende con una “verdad a medias” a la posible “realidad”; ejemplo: “los chicos y chicas más bajos son mejores en las pruebas de velocidad de reacción...”
- La actividad del alumno/a queda en un segundo o tercer plano, o no hace acto de presencia y por contra, se valora el hacer bien o mal una actividad ya dada por el profesor.

- Se igualan conceptos tan evidentemente opuestos como el de educación física y el de rendimiento deportivo.
- Desde esta perspectiva hay que plantearse que se entiende por evaluación continua y si esta favorecerá o no la formación integral del alumnado.
- Fomenta prejuicios en detrimento de aquellos niños/as que no cumplen los “patrones sociales establecidos” (delgados, inteligentes, dotados motrizmente...) y favorece a aquellos otros que si cumplen dichos patrones, con las posibles repercusiones que esta postura puede traer consigo en el sistema educativo. Como diría Conell (1997):

Si el sistema educativo trata injustamente a algunos de sus alumnos, no son estos los únicos que lo padecen. La calidad de la educación de todos los demás se degrada (...). Una educación que privilegia a un niño sobre otro está dando al primero una educación corrupta, a la vez que le favorece social o económicamente. (pp. 22-23 en Fernández Sierra, J. 2002)

- No se cuestionan las condiciones de cada alumno/a antes, durante y después de cada test realizado.
- Emanan de un discurso basado en la competitividad de cada alumno/a con sus compañeros y la necesidad de intentar superar a todos y cada uno de los mismos en aras de obtener mejores resultados traducidos en calificaciones académicas más altas.
- Se centra en las destrezas y aptitudes de los alumnos/as dando poca o ninguna importancia a cuestiones más relacionadas con el desarrollo como personas de dichos alumnos/as.
- Supone en gran medida, una exposición de datos austera, que en ningún caso nos posibilita una verdadera alternativa de mejora del sistema educativo, sino que centra su discurso en la utilización por parte del profesorado de mayor cantidad de material, a fin de mejorar la condición física de nuestros niños y niñas, la misma traducida a la mejora del rendimiento físico-deportivo, y no como pudiera entenderse desde otra perspectiva, a la mejora de la calidad de vida.
- Simplifican, a través de su recogida de datos, procesos sociológicos como pueden ser las relaciones profesor-alumno, profesor-profesor, alumno-alumno, profesor-padre, ya que en la mayoría de los casos, se limitan a preguntar si existe cordialidad entre los agentes nombrados y no indagan sobre la certeza o no de las contestaciones de dichos agentes educativos y tampoco sobre el por qué la convivencia en cada centro se da de una u otra manera.

Seguidamente analizamos las características que emanan de la evaluación de la ESO en Andalucía, sus posibles repercusiones, sus alternativas de mejora a la educación y sus posibles planteamientos a todos los niveles, ya sean explícitos o implícitos:

La evaluación de la ESO:

- Diferencia en todo momento entre lo que significa evaluar y calificar en educación y lo que conlleva cada una de las dos acciones.
- Insta a que todos los miembros de la comunidad educativa, se replanteen su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y las repercusiones que puede tener actuar de una u otra manera.
- Va dirigida a la sociedad y pretende fomentar la reflexión y discusión para de esta manera ayudar a una comprensión más elaborada y profunda de la ESO.
- Se sirve de instrumentos de investigación (entrevista, estudio de casos...) que intentan facilitar un análisis de la realidad, a través de una descripción pormenorizada de los acontecimientos que transcurren en el proceso de enseñanza-aprendizaje en aras de replantearse y redefinir dichos acontecimientos hacia un modelo más educativo.
- Las valoraciones de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa cobran especial relevancia, en una evaluación que como esta, se fundamenta en la mejora de la práctica educativa diaria, a través de las múltiples experiencias de dichos miembros.



- Con la misma se nos da a conocer circunstancias que ocurren en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como:
  - El profesorado realiza afirmaciones sobre determinados aspectos concernientes a dicho proceso, diametralmente opuestas a las realizadas por el alumnado para esas mismas cuestiones.
  - Subyace la idea de que el alumnado se adapta a lo que los profesores pretenden de ellos/as, de tal manera que hacen “lo mínimo” para poder aprobar las diferentes asignaturas.
  - Resalta y nos ayuda a desvelar los tópicos que el profesorado de hoy día ha adoptado como suyos en su quehacer cotidiano, como aquel que les indica que “el nivel” ha bajado con la entrada de la LOGSE.
  - El alumnado piensa que en lugar de formarlos y comprometerlos como ciudadanos capaces de reconstruir la sociedad de una forma más justa, equitativa, solidaria y libre, la ESO, sólo es un trámite que hay que cumplir para acceder a un oficio más o menos remunerado.
  - El profesorado recurre a actividades poco variadas y las plantea de forma individual a sus alumnos/as.
  - El profesorado en general, cree que evaluar es una actividad reflexiva y de mejora del proceso de aprendizaje, pero sólo unos pocos son los que creen que la misma sirve para transformar la enseñanza.
  - Casi todos los profesores afirman que es importante ofrecer a todos los alumnos/as las mismas posibilidades.
  - Le dan una importancia desmesurada al tema de la disciplina en su aula.
- Realiza un análisis de la sociedad de nuestros días y los cambios que se están dando en ella, para a partir de aquí, redefinir los aspectos necesarios en busca de una educación que de una alternativa más humanitaria hacia aquellas acciones imperantes en dicha sociedad, que disten de ser propiciadoras de un modelo de organización justo, igualitario y emancipatorio.
- Va más allá de la mera descripción estadística de los datos.
- Supone un análisis integral de todo el sistema educativo, sobre todo haciendo hincapié en un análisis de la situación política, económica, social y cultural.

Finalmente, siguiendo a Peña (2015):

es deseable que un sistema de evaluación proponga la participación activa y permanente de los evaluados y evaluadores, así como de los sectores sociales. (p. 162)



## Bibliografía

- Barquín Ruiz, J. (Coord.) (2002). *El profesorado de la ESO en Andalucía. Volumen 2*. Grupo de Investigación HUM-311, Universidad de Málaga, Junta de Andalucía.
- Blanco García, N. (Coord.) (2002): *Las alumnas y alumnos de la ESO en Andalucía. Volumen 1*. Grupo de Investigación HUM-311, Universidad de Málaga, Junta de Andalucía.
- Elliot, J. (1992). ¿Son los “indicadores de rendimiento” indicadores de la calidad educativa? *Cuadernos de Pedagogía*, 206 y 207, pp 56-60 y 44-47, respectivamente.
- Fernández Sierra, J. (Coord.) (2002) *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje*. Akal.
- INCE (1996). La educación física en el marco de la evaluación del sistema educativo español. *Revista de Educación*, 311, 279-313.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología* Vol. 9 – Nº 1. Universidad Simón Bolívar (Caracas – Venezuela).
- Peña, M. V. (2015). Metaevaluación del proceso de evaluación global institucional del Ecuador con el Modelo “V”. *Alteridad. Revista de Educación*, 10(2), 146-162. DOI: 10.17163/alt.v10n2.2015.02
- Santos Guerra, M. A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Narcea.