



LA ÉTICA DE LA EVALUACIÓN

ENTREVISTA A MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA

Catedrático emérito de la Universidad de Málaga, ha pasado por todos los niveles educativos desde primaria o secundaria hasta universidad a la vez que desempeñado cargos como director de Colegio o del Departamento de Didáctica y Organización escolar y puestos como miembro del Consejo escolar andaluz o en la Dirección General de Prevención de Drogadicción. Más que los premios que ha recibido, de su alcance y maestría hablan sus 77 libros además de numerosos artículos y su presencia continua en conferencias y cursos repartida por la península ibérica y la inmensa mayoría de los países iberoamericanos. Esta solvencia y la de ser padre que no es poco importante, le aseguran un conocimiento profundo sobre multitud de temas educativos entre los que destaca la evaluación. Por otro lado, su obra nace no sólo de ese conocimiento técnico sino de la misma manera de una posición ética decidida por la igualdad y la crítica del poder en educación.

Seguir su andadura es fácil si leemos El Adarve, el blog en el que escribe semanalmente en el diario La Opinión de Málaga.

Cuando habla de evaluación educativa (se centra en este caso en el adjetivo) no lo hace sólo porque se centra en cuestiones relacionadas con la educación sino porque él cree que la misma evaluación ha de educar a quien la hace y a quien la recibe. Esa es una cuestión central para él: que sea una evaluación que ayude

a dialogar, a comprender y a mejorar.

**Se dice que España es un país de poca cultura evaluadora. ¿Es cierto?
¿Cómo podríamos solucionar esta dificultad?**

No he realizado estudios comparativos para dar una respuesta fundada al respecto. Esa afirmación es una simple conjetura. Tampoco es sencillo definir el concepto de cultura evaluadora. Pero sí diré que hay muchas cosas que mejorar en la práctica de la evaluación en España, tanto en la relacionada con la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y alumnas como con la evaluación del sistema educativo, de las instituciones educativas y de programas o proyectos diversos. Hay que mejorar no solo en cuestiones metodológicas y técnicas sino, sobre todo, en cuestiones éticas y políticas.

Esa mejora se puede producir a través de la reflexión rigurosa, de la investigación, de las buenas prácticas, del debate y, por supuesto, a través de la metaevaluación, que es la evaluación de las evaluaciones.

En evaluación como en otros aspectos, hay conceptos que se ponen de moda. Hay muchos referidos a evaluación, pero particularmente ¿qué opinión le merece el concepto de evaluación auténtica?

Sí, existen oleadas pedagógicas que traen conceptos acuñados que se ponen de moda y se repiten en escritos y conversaciones. Es interesante estudiar cómo, dónde y por qué surgen. Y por qué luego desaparecen.

Conocí personalmente a uno de los principales impulsores de este concepto, el profesor chileno Pedro Ahumada Acevedo, de la Pontificia Universidad de Valparaíso, lamentable y trágicamente fallecido en un Congreso sobre evaluación. Puede consultarse su abundante producción bibliográfica al respecto.

El concepto me parece interesante en la medida que nos lleva a considerar cuestiones centrales del proceso evaluador, que van más allá de la simple medición, de la comparación y del control.

Hoy las TIC tienen un papel determinante en la educación y también han desembarcado en la evaluación ¿Qué papel deben tener las TIC en el

proceso de evaluación?

Pueden ser útiles para ayudar en cuestiones técnicas, pero me parece más importante insistir, como ya he dicho, en las dimensiones éticas del proceso.

Me preocupa más que evaluar y que evaluar técnicamente bien, el problema de dilucidar a quién beneficia y a quién perjudica la evaluación. Qué valores promueve y qué valores destruye. La evaluación es como un cuchillo. Con él se puede herir y matar. Con él se puede cortar las cuerdas que hacen posible la liberación.

Suelo poner un ejemplo para explicarme: la evaluación de una carrera que realizan varios competidores. La dimensión técnica es el perfecto trazado de las calles por las que se corre, la colocación exacta de la meta respecto al lugar de salida de los corredores, la precisión del cronómetro que mide los tiempos de la carrera.... Y añado: ¿qué sucede con un corredor cojo?, ¿y con uno que tiene una bola de hierro atada a un pie?, ¿y con el que tiene una estaca con una cadena atada a la cintura o al tobillo? El cronómetro será muy fiel, pero algunos corredores ya son fracasados antes incluso de la salida.

He difundido por todo el mundo una imagen cargada de denotación al respecto. Un evaluador les dice a diversos animales lo siguiente: Para que la evaluación sea justa, todos vais a realizar la misma prueba, vais a subir a ese árbol.

No hay adjetivo menos indicado para describir esa evaluación que el de justa. Porque el pájaro, el pez, el caracol y el elefante no pueden realizar la tarea en igualdad de condiciones.

¿Por qué se tiende a confundir evaluar con calificar? ¿se puede evaluar sin calificar?

El lenguaje es como una escalera por la que se sube a la liberación y a la comunicación, pero por la que también se baja a la confusión y a la dominación. El problema no es que no nos entendamos sino creer que nos entendemos cuando, en realidad, estamos diciendo cosas contrarias o incluso contradictorias. Las confusiones (unas veces interesadas y otras ingenuas) son constantes. Se confunde evaluación con calificación porque la simplificación no nos obliga a pensar tanto. Y por inercia. Y por comodidad. Y por presión social.

Hay una dificultad añadida. Si vas a las librerías Folies o Dilons de Londres y preguntas dónde puedes encontrar libros sobre evaluación, te pedirán algunas concreciones. No es igual que pidas libros sobre *assessment*, *accountability*, *appraisal*, *self evaluation*... Nosotros utilizamos para todos esos conceptos la palabra evaluación.

Claro que se puede calificar sin evaluar. Lo estamos viendo cada día.

Los momentos de evaluación están aumentando. Se recomienda realizar evaluaciones en todo el proceso -inicial, medial y final-, ¿pero sirven realmente para algo las evaluaciones de diagnóstico o las iniciales?

Claro que sirven. Se puede saber lo que se ha avanzado solo si se tiene en cuenta de dónde se parte. Si nos referimos a la evaluación del aprendizaje de los alumnos y de las alumnas, tenemos que recordar aquel pensamiento de un pedagogo italiano: para enseñar latín a John, más importante que conocer latín, es conocer a John.

La evaluación es un proceso. El error que frecuentemente se ha cometido es hacer la evaluación solamente al final de los procesos de aprendizaje. De esa manera, nada se sabe del avance y del proceso de aprendizaje. Solo importaba el resultado final. Poco se puede entender así de lo que ha sucedido durante el proceso de aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje del alumnado tiene muchas utilidades pero ¿por qué siempre se reduce a la nota del alumno y no se utiliza esa información para otros fines como mejorar el método o cambiar la organización del centro?

He escrito doce libros sobre evaluación (de alumnos y de instituciones). En uno de ellos (Evaluar con el corazón, publicado en 2017 por Homo Sapiens) hay un capítulo que se titula “La evaluación de los alumnos, un proceso de aprendizaje para el profesorado”. Tienes razón, hace falta pensar en las finalidades de la evaluación. ¿Para qué sirve?, ¿para qué se hace? Título otro de mis libros “La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora” (Editorial Aljibe de Archidona y Magisterio del Río de la Plata de Buenos Aires, donde apareció con el título Evaluación educativa I y II).

Alguna vez he hecho este sencillo ejercicio. He mostrado diversas y posibles finalidades de la evaluación: comprobar, aprender, controlar, mejorar, dialogar, diagnosticar, comparar, medir, seleccionar, jerarquizar,

comprender, torturar, motivar, atemorizar... Luego, he pedido que se elija de esa lista la finalidad más importante, la más deseable, la más rica, la más potente. Casi siempre, las respuestas están en esta línea: aprender, mejorar, comprender... Después les pido que elijan la finalidad más presente, la más repetida, la más practicada... Las respuestas suelen estar en este arco: medir, clasificar, seleccionar, controlar... La conclusión es contundente: ¿por qué no coinciden las finalidades ideales con las reales?, ¿por qué no son las más ricas las más presentes?

En el prólogo de mi libro “La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta la diana”, cuento esta experiencia que realicé en el aula en un curso que impartía sobre evaluación. Dibujé una diana en el encerado, pedí un voluntario, le vendé los ojos y le invité a impactar en la diana. Yo evaluaría su grado de acierto. Impactó y le di una puntuación. ¿Esa puntuación valió para mejorar el siguiente disparo? No. El interesado no sabía dónde se había producido el impacto, tampoco sabía el porqué de mi puntuación. Ni siquiera sabía dónde se situaba el 0 y dónde el 10. Ni qué espacio ocupaba la gama de puntuaciones. No valía para aprender, pero sí para comparar con otros o para seleccionar a los mejores o para clasificarlos o para controlarlos...

Luego les hice una significativa broma. Les dije que iba a enseñarles a disparar a un blanco. Borré la diana, hice un impacto y allí donde se había producido comencé a trazar círculos concéntricos. Yo siempre podría obtener la puntuación máxima. Bastaba colocar la diana después de hacer el impacto.

Desde la LOGSE, se habla de tres tipos de contenidos. Los conceptuales, procedimentales y actitudinales a pesar de tener dificultades son accesibles para evaluar, ¿pero cómo se puede evaluar el aprendizaje de las actitudes?

Hay un problema con las leyes. No se puede hacer en la ley la formación. Y no se puede cambiar por la ley la actitud, ni las concepciones ni los sentimientos. A los profesores de Secundaria nadie les ha dicho lo que son las actitudes hasta que les dicen que las tienen que evaluar. Pero, ¿qué son? ¿Cómo se evalúan?

Claro que se pueden (y se deben) evaluar las actitudes. ¿Por qué no? “Evaluar es comprender”, reza el título de uno de mis libros publicado en Magisterio del Río de la Plata (Buenos Aires). ¿No se puede comprender lo que pasa con las actitudes?

Para evaluar las actitudes habrá que observar, habrá que preguntar, habrá que reflexionar sobre lo que sucede. Lo que pasa es que identificamos evaluación con medición y con pruebas objetivas.

Es importante evaluar las actitudes y preocuparse por su cristalización. No hay conocimiento útil si no nos hace mejores personas. Si todo el conocimiento que adquirimos en las escuelas sirviera para dominar, explotar y engañar mejor al prójimo, más nos valdría cerrarlas. Fueron médicos muy bien preparados, ingenieros muy bien formados y enfermeras muy capacitadas en su oficio los profesionales que diseñaron las cámaras de gas en la Segunda Guerra mundial. ¿Sabían mucho? Muchísimo. Se han hecho estudios sobre lo bien que ventilaban los hornos crematorios. ¿Qué pensaron sus víctimas de que no se hubieran evaluado las actitudes de aquellos aprendices?

La comunicación de la evaluación del alumnado menor a las familias es una de las finalidades de la evaluación, sin embargo, ¿qué consecuencias trae o cómo puede usarse en beneficio del alumnado? ¿Qué deben saber las familias sobre la evaluación?

Hace unos años hicimos un proceso de formación en el Colegio Reyes Católicos de Melilla. Todo el claustro, como es deseable. En un fin de semana, les hablé a los profesores y profesoras del proyecto. Después formaron grupos para la indagación. La experiencia duró dos años. Uno de los grupos se encargó de estudiar lo que pasaba con las familias. Y pasaban muchas cosas.

A raíz de ese Informe el colegio decidió mandar a las familias una carta con los boletines de evaluación. Se titulaba CÓMO LEER EDUCATIVAMENTE EL INFORME DE EVALUACIÓN DE SU HIJO/A.

“...todas las piedras que lancen los padres al tejado de la escuela, caen sobre la cabeza de sus hijos”

¿Qué decíamos? Por ejemplo:

- Si no entienden ustedes algo, vengán a vernos al Colegio. Los dos. El padre y la madre.
- Si el chico/a va mal, no empiecen a dar palos a ciegas. Hay que saber lo que pasa.

- Si tienen varios hijos, no los comparen.
- Tengan en la casa un ambiente en el que sea fácil estudiar.
- Den ejemplo a sus hijos. Estudien. Lean.
- Si el chico va con el papá por el campo y pregunta qué tipo de árbol es uno que ve, no le puede decir que da igual porque después no podrá reprocharle que no se sepa la flora de Oceanía.
- Si va al mercado dele dinero y dígame que compre dos kilos de patatas y que sepa cuánto le tienen que dar de vuelta...
- Acudan a las reuniones que convoca el tutor o el colegio.

El papel de las familias es fundamental en la marcha de los estudios de los hijos y de las hijas. Suelo decir que todas las piedras que lancen los padres al tejado de la escuela, caen sobre la cabeza de sus hijos.

La autoevaluación e interevaluación del alumnado puede ser una práctica recomendable, pero ¿qué requisitos debe tener y qué utilidad? ¿Cómo hacer si choca contra la realizada por el profesorado?

En mi práctica docente siempre he realizado procesos de autoevaluación con mis alumnos y alumnas. No de mera autocalificación.

La autoevaluación es un proceso no solo conveniente sino necesario. Porque el alumno sabe qué es lo que ha aprendido, qué dificultades ha tenido y para qué le ha servido el esfuerzo realizado.

Algunas veces les daba un guión con algunas cuestiones que podrían tener en cuenta: nivel de comprensión, esfuerzo realizado, lecturas de carácter voluntario, tiempo dedicado, trabajo cooperativo, consecución de objetivos, aplicabilidad del conocimiento, contribución al aprendizaje colectivo, investigaciones realizadas, preguntas formuladas...

Ese proceso nunca anulaba la heteroevaluación del profesor. Cuando no coincidían una y otra, se procedía a una entrevista. Si no se llegaba a un acuerdo, ellos siempre proponían que la decisión definitiva fuese la mía. Solo en una ocasión decidieron que si no se llegaba a un acuerdo, prevaleciese la opinión del alumno. No se produjo ningún caso de este tipo.

Hace falta entender bien el proceso para trasladarlo a la práctica. Son malas las simplificaciones y las tergiversaciones. Recuerdo que dialogando

con un grupo de alumnos de primaria de un Colegio chileno sobre la importancia de la autoevaluación, uno de los niños dijo: Sí, hombre, como que vamos a ser capaces de adivinar la nota que nos va a poner el profesor. Ahí se ve un enfoque simplificado y erróneo. Un enfoque que reduce la autoevaluación a la autocalificación. Y lo que es más preocupante, a un ejercicio adivinatorio.

La evaluación entre compañeros también ha de utilizarse de forma inteligente y enriquecedora. No se trata de que se califiquen entre sí, sino de que reflexionen de manera rigurosa sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre sus resultados.

¿La mala prensa de la evaluación negativa es merecida o forma parte del *buenismo* que impide resaltar lo negativo? ¿No podría ser una mala costumbre poco educativa ocultar la realidad?

No me gusta hablar de buenismo (aunque todos nos entendemos) para describir con la palabra una actitud más ingenua que bondadosa, más bobalicona o estúpida que inteligente. Es una forma de descalificar la actitud positiva hacia la realidad y las personas.

Yo no hablaría de evaluación negativa sino de evaluación de las dimensiones negativas del aprendizaje, de lo no aprendido o de lo aprendido erróneamente.

La evaluación ha de ser justa. Ha de tener en cuenta los aprendizajes realizados y también los que no se han adquirido o se ha hecho de forma deficiente.

Existe la fertilidad del error. Se pueden transformar dos signos menos en un signo más.

Hay que corregir los errores y saber por qué se han producido. Es otra forma de aprender.

La evaluación de los aprendizajes está tomando una gran complejidad con la evaluación de las competencias. ¿Qué deben evaluar realmente las competencias?

Efectivamente, se está descubriendo una complejidad grande en el fenómeno de la evaluación. Porque la tiene. Creo que hay que pasar de

una perspectiva asentada en la simplicidad a otra que se base en la complejidad. Y de una perspectiva asentada en certezas a otra que se cifre en incertidumbres. La evaluación tiene componentes legales, éticos, técnicos, políticos, ideológicos, psicológicos, sociológicos, económicos...

Uno de los ejes de la complejidad lo marca el contenido de la evaluación. Se suele centrar en conocimientos y en resultados, más que en actitudes y en procesos.

He trabajado muchos años con médicos. En lo poquito que sé, cuando se realiza la evaluación de sus aprendizajes no se les pide, por ejemplo, que enumeren las características que tiene un infartado. Lo que se hace es contratar a un actor, éste finge sufrir un infarto y la evaluación consiste en que el evaluado sepa atenderle. ¿De qué valdría que supiera enumerar las características del infartado si no supiera atenderlo eficazmente?

La evaluación constata el fracaso escolar. ¿Puede ser que la evaluación misma influya en el fracaso escolar?

Por supuesto. Hay muchos mitos sobre educación y algunos, más concretamente, sobre evaluación. No es cierto que haya formas inequívocas de saber lo que han aprendido los alumnos. Se han hecho estudios que muestran que para que haya rigor en la corrección de ejercicios de ciencias harían falta, por lo menos, doce correctores. Y más de cien en los de letras.

La evaluación influye no solo en los resultados sino en la calidad del aprendizaje. Una evaluación de naturaleza pobre, propicia un proceso de enseñanza y aprendizaje pobre.

Una evaluación mal hecha (en un clima amenazante, con instrumentos inadecuados, con tiempos desajustados, con una corrección rigurosa...) puede generar unos resultados desastrosos.

“Una evaluación mal hecha (en un clima amenazante, con instrumentos inadecuados, con tiempos desajustados, con una corrección rigurosa...) puede generar unos resultados desastrosos”

Pongamos que evaluamos al profesorado andaluz: ¿qué y cómo habría que evaluar?

Defiendo una evaluación que ayude, no una evaluación que amenace.

¿Qué hacer para ello?

En primer lugar, que los profesores y profesoras no sean meros destinatarios de un proceso que diseñan, desarrollan y controlan otros que no son ellos mismos.

En segundo lugar, negociando los informes que generen las evaluaciones.

En tercer lugar, incluyendo un componente de autoevaluación.

En cuarto lugar, que la evaluación recabe la opinión del alumnado, de los directivos, de las familias y de los colegas.

En quinto lugar, que los resultados se encaminen a la mejora de las prácticas, más que a comparaciones y a la confección de *ranking*.

Las autoevaluaciones están a la orden del día aunque muchas veces se presentan como evaluaciones simplemente. Parece que son más accesibles que una externa. ¿No puede pervertirse la autoevaluación por ser juez y parte?

Todo puede pervertirse. Mientras más ricos y transparentes sean los propósitos de la evaluación, menos posibilidades hay de engaño. Si lo que se pretende con la evaluación es mejorar la práctica, no tiene mucho sentido que me engañe a mí mismo. Ahora bien, si la finalidad es buscar un resultado positivo para aprobar un curso o para conseguir una subida de sueldo, es más alto el riesgo de falsificación de la realidad.

Ese engaño puede ser más o menos deliberado. Digo esto porque existe un mecanismo que se llama “lógica de autoservicio” que consiste en hacer hablar a la realidad para que nos dé la razón. Así, un profesor que cada año suspende al 80% de los alumnos dice que el hecho se debe a que a él siempre le tocan los peores alumnos.

También puede pervertirse el juicio externo y no hay tantas alarmas al respecto.

¿Por qué el profesorado es tan reacio a realizar autoevaluaciones de su práctica docente?

Creo que el profesorado no es reacio a realizar autoevaluaciones sobre su práctica docente sino para recibir evaluaciones sancionadoras.

A nadie le gusta ser evaluado, le oí decir a Ernest House. Sobre todo si el evaluado no tiene poder alguno sobre la evaluación y sus resultados.

He participado con profesores en numerosas experiencias de reflexión sobre la evaluación de los aprendizajes del alumnado. En los últimos años, los profesores implicados han escrito informes sobre esas investigaciones acerca de su práctica evaluadora. He aquí las referencias de las tres últimas experiencias realizadas en Bogotá, Santiago de Chile y Granada.

Téngase en cuenta que la asesoría de estas experiencias fue solicitada por los propios profesores y profesoras de estas Universidades. También he realizado experiencias similares en Colegios de Primaria y en Institutos de Enseñanza Secundaria. Pienso ahora en una que duró dos años en el Colegio Reyes Católicos de la ciudad de Melilla, a la que me he referido anteriormente. Fue una pena que los interesados no se decidieran a escribir los informes sobre el excelente trabajo realizado. Invito siempre a escribir porque, cuando escribimos, tenemos que ordenar y estructurar el pensamiento frecuentemente caótico y errático que tenemos sobre la evaluación.

He aquí algunas referencias sobre estas investigaciones:

SANTOS GUERRA, M.A. Y URBINA, C.: (2013): La evaluación como aprendizaje. Experiencias en la Universidad de Santiago de Chile. Santiago. USACH.

SANTOS GUERRA, M.A. y SMOLKA, I. (Coord.) (2015): Reflexionar para mejorar la evaluación. Experiencias en la Facultad de Políticas y Sociología de la Universidad de Granada. Servicio de Publicaciones. Universidad de Granada.

SANTOS GUERRA, M.A. y Otros (2018): Evaluar para aprender. Investigación en la acción en la Universidad de La Sabana. Bogotá. Dirección de Publicaciones.

La evaluación de centros es una práctica problemática. ¿Son tan perversos los *ranking*? ¿No es necesario establecer una comparación para situarse?

Sobre esta cuestión escribí un libro que considero el más importante de los que he escrito: Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares (Ed. Akal. Madrid. 1990). Ha tenido cinco ediciones. Es un libro en el que se plantearon por primera vez cuestiones

sobre negociación, ética, métodos cualitativos diversos y sensibles, triangulación de informaciones, discusión de informes...

Creo que es muy importante hacer evaluación de las instituciones educativas. No para compararlos sino para que mejoren.

¿Cómo conseguir que una evaluación externa sea fructífera y no un mero control? ¿Pueden integrarse los resultados de las evaluaciones externas del centro en la práctica docente?

Soy muy escéptico respecto al valor que tienen las informaciones procedentes del *assessment* en la mejora de los centros. En primer lugar porque comparan realidades incomparables. Hay dos tipos de centros escolares: los inclasificables y los de difícil clasificación. En segundo lugar porque la iniciativa está fuera de las instituciones. En tercer lugar porque esas evaluaciones suelen estar más encaminadas al establecimiento de *ranking* que a procesos de transformación.

El sociólogo Julio Carabaña ha escrito un libro al respecto: La inutilidad de PISA para las escuelas. (Los libros de la Catarata, 2015). Sobre esta cuestión he escrito tres artículos en mi blog: El Adarve: Víctimas de la rankingmanía, PISA o el cesto de piedras y ¿Viene PISA del verbo pisar?

De cualquier manera, una vez realizadas y conocidos los resultados, habría que ayudar a los más necesitados de ayuda, no seguir beneficiando a los más favorecidos.

No voy a profundizar aquí sobre el enorme negocio que conlleva realizar esas evaluaciones que de ser un simple medio, se convierten en un fin en sí mismas.

La evaluación corre el peligro de ser evitada, ocultada o manipulada. ¿Cómo sería posible una evaluación de las políticas educativas sin estos escollos?

En breve se va a publicar un libro en Octaedro coordinado por el profesor Agustín de la Herrán cuyo título será el siguiente: "Lo que hacemos mal en educación". Yo me he encargado de redactar el capítulo correspondiente a

la evaluación. Uno de los aspectos que abordo está relacionado con los abusos de la evaluación.

Anteriormente escribí un artículo titulado Los peligros de la evaluación. Uno de ellos es poner la evaluación al servicio del poder.

Lo he visto en muchas evaluaciones que he realizado (de sistemas, de centros, de programas). Una forma de evitarlo es redactar y firmar un documento de negociación. En él se exige el cumplimiento de normas éticas. Los evaluadores se ven obligados a devolver el informe a los evaluados. Y a negociarlo.

“Los evaluadores, cuando se trata de evaluaciones sufragadas con fondos públicos, deben entregar el informe no solo al poder, lo deben entregar a la comunidad. De ese modo el poder no podrá manipular, silenciar, cambiar o tergiversar la

Los evaluadores, cuando se trata de evaluaciones sufragadas con fondos públicos, deben entregar el informe no solo al poder, lo deben entregar a la comunidad. De ese modo el poder no podrá manipular, silenciar, cambiar o tergiversar la evaluación.

Existe la creencia de que todo debe y puede evaluarse. ¿Realmente es así? ¿Hay aspectos de la educación y la formación que no pueden o no deben evaluarse?

Claro que todo puede ser evaluado. ¿Por qué no? Si se entiende la evaluación como un proceso de reflexión sobre la realidad para comprenderla y mejorarla, ¿por qué habría que dejar una parcela sin ser beneficiada por esa dinámica?

En un pueblo de China hubo en cierta ocasión una invasión de ratas. Las autoridades decidieron acabar con el problema premiando con una cantidad de dinero a cada ciudadano que llevase una rata muerta a la alcaldía. La medida parecía razonable. Si no hubiesen evaluado lo sucedido, no hubieran descubierto que los ciudadanos, movidos por la importante cantidad de dinero que se concedía por rata muerta, habían abandonado el cultivo del arroz y se habían dedicado a criar ratas.

Las dos preguntas tienen, a mi juicio, una respuesta negativa: ¿Hay aspectos que no puedan ser evaluados? No. ¿Los hay que no deban ser evaluados? No.

La evaluación se puede (y se debe) evaluar.

La metaevaluación es un proceso que consiste en evaluar las evaluaciones. Se trata de preguntarse por el rigor, por la ética, por los efectos producidos, por el aprendizaje que se puede realizar. Sobre esta cuestión escribí hace unos años un artículo titulado “Evaluaciones sin ton ni son”. Abordaba en él la importancia de realizar metaevaluaciones. Algunas no valen para nada y otras pueden ser perjudiciales.

Mi grupo de investigación realizó la metaevaluación del Plan de Evaluación de Centros Escolares de Andalucía. Fruto de esa investigación es un libro que coordiné y que publicó la Editorial Eduforma de Sevilla. El título del libro es “Nieve y barro. Metaevaluación del Plan de Evaluación de Centros Escolares de Andalucía”.

Si, como decíamos, todo puede ser evaluado, ¿por qué no habrían de ser evaluadas las evaluaciones?

**MIGUEL CALVILLO JURADO
JOSÉ MORAGA CAMPOS**

REVISTA ECO
30/04/2019