

Evaluación, calidad, proceso, proyecto

Miguel Ángel Campos Hernández

En la actualidad, los procesos educativos están anclados en sistemas de evaluación que pretenden determinar su calidad. Tenemos pruebas generales de evaluación en diversos niveles escolares, tanto de carácter internacional, para determinar los conocimientos y habilidades básicas para la vida y entender la realidad y sus características sociales y naturales, como nacionales, con características similares, aunque orientadas más al logro educativo. Ambas son muy importantes, pues nos dan indicadores de calidad, pero sólo eso, *indican algo*; los resultados no nos dan ese algo, sino sólo buenas pistas para identificar problemas reales, procesuales, estructurales. Lo mismo puede decirse de la evaluación docente de carácter nacional. Una vez obtenidos los resultados en las aplicaciones correspondientes, apenas tenemos pistas de la problemática, no el *status* de la calidad *per se*. De acuerdo con la teoría de evaluación ya ampliamente conocida, pero poco practicada, es diferente medir que evaluar. Asumiendo que las escalas de las pruebas como las mencionadas son adecuadas, y aceptando que metodológicamente están bien elaboradas, resta todavía determinar *qué indican* los resultados de tales mediciones. Hacia dónde apuntan, cuál es su calidad de fondo, habida cuenta de que los indicadores medidos, ya sea acerca del desempeño o logro del estudiante o del docente, dan efectivamente pistas adecuadas.

Se trata del *proceso educativo*: una dinámica social, muy visible en el aula escolar, pero perteneciente a ese ámbito y a muchos otros a la vez. Son muchas dimensiones que contribuyen al hecho de que resulten ciertos va-

lores en las pruebas, aceptables algunos e inaceptables muchos otros. La medición no es suficiente para juzgar a los actores medidos, sea profesor o estudiante. Se requiere salir de esa fotografía, adecuada y nítida como pueda ser, pero que capta sólo un momento del proceso. Es necesario *ir a* este proceso, a sus otros actores: autoridades, tomadores de decisiones, personal de apoyo psicopedagógico, técnico y otros, así como a sus componentes materiales, desde las políticas nacionales e institucionales, planes, programas y estrategias de trabajo administrativo-educativo, hasta aterrizar en el proceso escolar, en donde se generaron las *pistas* evaluativas en primer lugar.

Ir al proceso educativo trasciende las acciones aisladas e individualistas, aun cuando se apliquen masivamente, que terminan en las llamadas *acciones corto-placistas*, una visión miope para intentar observar y *cualificar* (*i.e.*, establecer calidad) la complejidad de dicho proceso. Ir al proceso educativo implica, sí, realizar mediciones, pero de *cada uno* de esos actores: docentes, técnicos, administrativos, políticos. Y más aún: realizar evaluaciones con base en otras fuentes y metodologías, no limitarse a las mencionadas pruebas como único criterio de evaluación (con esto último se viola la doble estructura medición-evaluación). También implica evaluar —no sólo medir— la calidad de los otros componentes del proceso: políticas, planes, programas, estrategias de enseñanza, materiales didácticos, el sistema de evaluación escolar y el propio sistema masivo de evaluación del logro educativo; e implica todavía más: llevar a cabo esta tarea de una manera práctica y sensata *en diferentes momentos*, que la evaluación sea en sí misma un proceso, que permita realmente trascender la visión fotográfica de la evaluación, a la larga es limitada. Entonces podrá llegar a entenderse la complejidad del proceso y estar en condiciones de emitir *juicios de calidad sobre la calidad educativa*, más allá de expresiones de admiración o sorpresa cuando los resultados son favorables o desfavorables.

Por supuesto, para realizar todas estas acciones, también de calidad en sí mismas, se requiere pasar de una intención de juicio que reduce la evaluación a la medición, a una intención de entender el proceso desde un

proyecto educativo: una visión del proceso en el contexto histórico, social, cultural del país y del entorno internacional, una visión del valor de sus actores centrales: el docente y el estudiante, y una visión ética del tipo de formación que se desea dar a cada uno, a la sociedad. Se trata de cubrir el espectro completo: evaluación, calidad, proceso, proyecto. Integrarlos. De otra manera, tal vez sigamos observando resultados sorprendidos, sin saber por qué se dan ni cómo actuar al respecto.

Dentro de ese escenario se encuentra una gran cantidad de situaciones admirables y problemáticas por igual, aun cuando sólo estas últimas se noten. La temática que aborda la *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* cubre todo tipo de casos relativos a estas situaciones, de manera sistemática y fundamentada, que lleva a conclusiones que describen con fidelidad la compleja realidad del proceso educativo. En este mismo número se da cuenta de importantes aspectos, como muchos otros de números anteriores, los cuales deberían revisarse e integrarse al análisis y evaluación de dicho proceso. El abordaje de temas psicológicos en sentido estricto, menor en cantidad en este número, pero de igual calidad, es asimismo un aporte importante sobre problemas cuyas raíces o contextos puedan ubicarse en el proceso educativo. Invitamos a los lectores a revisar los temas ahora publicados, y el contenido de la *RIPyE* en general, y reflexionar con ellos su propio contexto y trayectoria de vida profesional.