Aspectos éticos de la evaluación: impacto de la actividad evaluadora y códigos deontológicos de los examinadores

JOSÉ RAMÓN PARRONDO
Instituto Cervantes de Madrid

1. Introducción

En el plano de la ética, las actividades relacionadas con la evaluación y la certificación del conocimiento se han movido siempre entre dos constantes enfrentadas: por un lado, un cierto espíritu altruista y filantrópico basado en la justicia y en la equidad, que promueve la igualdad de oportunidades y que facilita la integración social, económica y política, ámbitos clave para la convivencia de los individuos en comunidades armónicas; por otro lado, sin embargo, el subconsciente colectivo percibe los procesos evaluadores de forma negativa, bien por su falta de credibilidad en la medición de los conocimientos y por sus efectos coercitivos, o bien por su arbitrariedad y por el efecto distorsionador de las capacidades reales de los candidatos que en muchas otras instancias llevan aparejado. Dicho en otros términos, los exámenes tienen muy mala prensa, y además esta percepción negativa de los mismos no está por lo general exenta de razón.

En las líneas siguientes se pretenden analizar los motivos que han generado entre la ciudadanía esta desconfianza hacia las pruebas de examen y proponer medidas paliativas que los evaluadores deberían adoptar como parte de su ineludible compromiso con los usuarios de sus sistemas de evaluación y de certificación. A fin de ilustrar estas medidas, se ha tomado como referente el Código de Conducta de la Asociación Europea de Entes Examinado-

res y Certificadores de la competencia lingüística (ALTE, en sus siglas en inglés), que sirve a los miembros de la asociación como punto de partida para el desarrollo de un sistema de gestión de la calidad de sus servicios.

2. El poder que ejercen los exámenes

La narración de las experiencias de la mayor parte de los candidatos a los exámenes apunta generalmente a la poca confianza que tienen en las pruebas de examen, que se perciben como paupérrimos indicadores de sus verdaderos conocimientos, por estar desvinculados del verdadero proceso de aprendizaje y de las actuaciones lingüísticas que tienen lugar en la vida real. Los exámenes se perciben como eventos en los que el éxito depende en gran medida de la suerte o incluso de fuerzas sobrenaturales. Muchos de los que hemos realizado exámenes percibimos que los profesores a menudo los utilizan como herramientas de control, disciplina, castigo, o simplemente como actividades pensadas para pasar el rato. Sin embargo, al mismo tiempo, los examinandos también hemos aprendido las reglas del juego y cumplimos las exigencias de los exámenes por miedo a las consecuencias.

Por otro lado, la ciudadanía (especialmente los padres de los candidatos) percibe los exámenes como autorizados porque garantizan un buen grado de control, son útiles como prueba documental, son económicamente eficaces y constituyen una prueba visible de que tiene lugar una acción. El atractivo de los exámenes para el gran público viene determinado en definitiva por el hecho de que dan la impresión de que los examinadores, tanto a título individual como institucional, operan profesionalmente siguiendo principios de justicia y equidad.

Estas percepciones se explican porque los resultados que se obtienen de los exámenes se utilizan normalmente para tomar decisiones trascendentales para los individuos, y a menudo para la sociedad en su conjunto: se crean así ganadores y perdedores, éxitos y fracasos, sentimientos de aceptación o de rechazo. Las calificaciones obtenidas en los exámenes son frecuentemente el único indicador que se tiene en cuenta a la hora de tomar decisiones como la asignación de grupos o clases según nivel, la emisión de certificados, la promoción en el marco curricular, el acceso a la educación superior o la entrada en unidades de educación especial y, de modo aún más trascendental, la obtención de empleo o de derechos de residencia y trabajo.

Los examinandos comienzan a tener miedo a los exámenes cuando se dan cuenta de que ejercen control sobre su comportamiento y de que su vida está literalmente en sus manos y en las de los examinadores. Los exámenes tienen el poder de dictar lo que va a enseñarse, lo que los candidatos estudian y el grado de conocimiento que debe alcanzarse en el proceso de enseñanza-

aprendizaje. Los examinandos se pliegan a las exigencias del examen modificando su comportamiento de modo que puedan maximizar sus puntuaciones, puesto que las consecuencias del suspenso acarrean efectos negativos. Los exámenes se convierten así en una herramienta de carácter disciplinario utilizada por los grupos de poder para condicionar determinados comportamientos en las personas que se ven afectadas por sus resultados, tal y como se da en el caso de los sistemas de enseñanza reglada. Los grupos de poder están convencidos de que los candidatos modificarán su conducta con el fin de superar los exámenes, por lo que éstos se convierten en herramientas manipuladoras del comportamiento de las personas en línea con sus prioridades. De este modo, los exámenes se convierten en instrumentos cuasi-policiales diseñados para imponer orden y control.

Una de las características inherentes a la mayoría de los exámenes es que son administrados por poderosas organizaciones que utilizan el lenguaje de las ciencias y de las matemáticas, que basan su trabajo en datos empíricos y que emplean formatos de examen que se consideran objetivos, con el fin de imponer el control social.

La prepotencia de los exámenes pasa a menudo inadvertida: no se cuestiona, no se monitoriza y no se controla, dado el enorme apoyo con el que cuentan entre la ciudadanía y entre las instituciones. Los exámenes se convierten así en símbolos de poder tanto para los individuos como para las instituciones, un poder que se deriva de la confianza depositada en ellos por los que se ven afectados por su impacto o repercusión: existe un contrato no escrito entre los círculos de poder y los dominados por el que se transfiere una autoridad que sirve para perpetuar y mantener ese poder. Los exámenes, por tanto, se constituyen en instrumentos de reafirmación de los poderes, de los papeles sociopolíticos y de mantenimiento del orden social.

Los exámenes constituyen verdaderos elementos sustentadores del poder y de la autoridad. De entre los mecanismos que afianzan el poder pueden destacarse los ritos de iniciación, el control y el mantenimiento del conocimiento, la creación de dependencia, la asignación de valor económico a las calificaciones y la combinación del poder de los exámenes con el poder de la lengua y de la ideología.

Muchos de los mitos que rodean a los exámenes fueron creados mediante una intensa campaña propagandística que enfatizaba su utilidad. De este modo, durante buena parte del siglo pasado, los ciudadanos han estado expuestos a una serie de mensajes que les llevan a creer ciegamente en la infalibilidad, la equidad y lo significativo de los resultados obtenidos mediante pruebas de examen.

Los exámenes no pueden considerarse eventos aislados, sino que están relacionados con toda una serie de variables psicológicas, sociales y políticas que inciden sobre el currículo educativo, la ética, las clases sociales,

la burocracia, la política y el conocimiento. El efecto y repercusión que las pruebas de examen tienen en todos estos ámbitos han sido tradicionalmente soslayados por las autoridades académicas y por los responsables políticos que las promueven, y no siempre por su ignorancia de dicha repercusión.

En las sociedades democráticas modernas, esta situación, por sutil y soterrada que sea, es inadmisible. El cambio de mentalidades pasa por una concienciación en todos los sectores implicados, por una reeducación de los ciudadanos, de modo que puedan disponer de elementos de juicio para reivindicar los derechos que les corresponden y para reclamar las responsabilidades pertinentes a los grupos de poder. Más que nunca, los exámenes son considerados como una actividad política.

3. Impacto de la actividad evaluadora

El término "impacto" viene definido por el efecto que tienen los exámenes sobre la sociedad en su conjunto, no sólo sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje[1], sino sobre toda suerte de usuarios de los mismos. Uno de los efectos negativos más importantes de los exámenes es que a menudo no comportan cambios positivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas y pueden llegar a crear canales de educación paralelos. En muchos casos, los conocimientos evaluados se convierten en conocimientos de facto, lo que constituye una manera de hacer política educativa poco ética y nada democrática. Aunque contamos con más pruebas y testimonios del impacto negativo que acarrean los exámenes, es probable también que muchas de las pruebas y procesos evaluadores que tienen lugar todos los días en nuestro entorno conlleven efectos positivos en todos o alguno de los ámbitos sobre los que impactan, pero no existen estudios empíricos concluyentes ni pruebas fehacientes de ello.

La evaluación tradicional es un campo científico con límites definidos y criterios establecidos, que consta de un cuerpo de conocimientos organizados de forma sistemática y precisa. Los evaluadores se apoyan para ello en las aportaciones de la lingüística aplicada (adquisición de L2, escalas de competencia, etc.) y en las normas de la ciencia de la psicometría, principalmente. Se consideran exámenes de calidad aquellos que son fiables y válidos, cuyos ítems y tareas poseen ciertas propiedades preestablecidas. No obstante, la evaluación tradicional no se interesa por el uso que se hace de los procesos de evaluación a posteriori: una vez que el examen es diseñado y

[1] El término original inglés *washback*, que fue trasladado al castellano como "efecto de rebote" se considera demasiado restringido, dado que se refiere fundamentalmente al efecto de las pruebas en la enseñanza.

desarrollado, que los ítems son redactados y administrados, que su formato es pilotado y se han obtenido estadísticas de los ítems como prueba de su fiabilidad y validez, el trabajo del examinador se da por terminado; su tarea finaliza cuando se consiguen resultados psicométricamente sólidos y estables. En este momento se considera que el examen está listo para administrarlo a una población candidata determinada y, por tanto, pasa a ser utilizado con gente "auténtica". Sus consecuencias, el impacto que provoca en todos los órdenes, no parecen ser de la incumbencia de los evaluadores ni de los grupos de poder que los contratan.

La evaluación orientada al usuario, por el contrario, se ocupa de investigar el modo en el que se utilizan los exámenes y sus consecuencias; en concreto, se interesa por los examinandos, por los profesores que preparan a sus alumnos para las pruebas, por los materiales y métodos empleados para la preparación, por las decisiones que se toman basadas en los resultados de los exámenes y su influencia, por los padres o patrocinadores de los candidatos y, en definitiva, por el impacto a largo y a corto plazo de los exámenes en la educación y en la sociedad. Messick (1994 y 1996) ha redefinido el rango de pertinencia de la validez y de la validación para dar cabida a lo que denomina "validez consecuencial", es decir, para analizar las consecuencias de la interpretación y uso posterior de las calificaciones.

El impacto de los exámenes en el aula ha sido objeto de algunos estudios, cuyas conclusiones nos dan una idea más clara de los contenidos de los programas de enseñanza; no disponemos sin embargo de información fidedigna del modo en que los exámenes impactan sobre los métodos utilizados por los profesores. Lo que sí sabemos en cambio es que el efecto de impacto no es uniforme: en la preparación para los exámenes, conocemos los libros de texto que se emplean, pero sabemos muy poco sobre el modo y el porqué se utilizan. Hay todavía menos investigación sobre los propios alumnos y su mentalidad en relación con los exámenes; en un reciente estudio, Watanabe (2001) señala que los estudiantes se preparan especialmente para superar las partes del examen que perciben como más difíciles y más discriminadoras, mientras que desdeñan las que les parecen más fáciles.

Es interesante notar que los entes examinadores y certificadores son los que tradicionalmente menos recursos han destinado a la realización y publicación de estudios de impacto; en vez de esto, se han dedicado a reafirmar los efectos beneficiosos de sus productos de evaluación. Aunque hasta el momento no han sido acusados de prácticas deshonestas por esta omisión, la creciente concienciación social en este ámbito puede dar lugar a que en el futuro lo sean. Con esta preocupación presente, algunas asociaciones de evaluadores, notablemente ALTE, han desarrollado y se disponen a aplicar un código deontológico integral que garantice los derechos de los usuarios y que fije los compromisos que adquieren con ellos los evaluadores.

4. Códigos deontológicos de los examinadores y sistemas de gestión de la calidad: el código de ALTE

La Asociación de Entes Certificadores de la Competencia Lingüística (*Association of Language Testers in Europe*)[2] fue creada en 1990 y contaba en sus inicios con ocho miembros fundadores, todos ellos proveedores de servicios de evaluación en sus respectivos países y lenguas maternas. En la actualidad, la asociación cuenta con 27 miembros que representan a 24 lenguas europeas. Desde el punto de vista jurídico, la asociación está constituida como Grupo Europeo de Interés Económico, por lo que la participación en la misma de representantes de países que aún no pertenecen a la Unión Europea debe articularse por medio de la figura de "miembro asociado".

En 1994 la asociación decidió adoptar formalmente un Código de Conducta o de Buena Práctica como medio para definir los niveles mínimos de calidad que tanto los miembros existentes como los futuros se comprometerían a adoptar para garantizar a los usuarios de sus certificaciones transparencia y calidad en la prestación de los servicios de evaluación. Este código está basado en gran medida en *The Code of Fair Testing Practices in Education,* publicado por el Comité Conjunto de Washington D.C. sobre Práctica de la Evaluación (1988).

En el desarrollo y en la aplicación del Código de Conducta, es necesario distinguir entre los diferentes papeles que juegan los diversos agentes que participan en el proceso evaluador: los creadores de los exámenes, los usuarios de los mismos y los candidatos. Los creadores de exámenes son los responsables de su confección y administración, además de las autoridades que establecen determinadas políticas de implantación de programas de evaluación. Los usuarios secundarios de los exámenes son aquellos entes o individuos que utilizan los resultados de ciertas pruebas de examen con el fin de tomar decisiones sobre itinerarios educativos o salidas profesionales. Los candidatos a las pruebas o examinandos son los usuarios primarios; se presentan a las pruebas por decisión propia o porque se lo exigen los usuarios secundarios.

En muchos casos, los creadores de pruebas coinciden con los usuarios secundarios, como es el caso en el que una agencia oficial de educación, haciendo quizá uso de servicios externos, promulga una normativa encaminada a controlar el proceso de desarrollo y de toma de decisiones basadas en los resultados de las pruebas. La mayor parte de los miembros de la asociación se ocupan del desarrollo y de la administración de pruebas, y en este sentido adquieren una serie de responsabilidades con los usuarios primarios y secundarios de sus sistemas de evaluación y certificación.

---

[2] Puede ampliarse información sobre la asociación en su sitio web (http://www.alte.org). Páginas en inglés.

En la primera parte, el código deontológico de la asociación trata las obligaciones de los entes certificadores; la segunda parte comprende los compromisos adquiridos por los usuarios. La importancia que los miembros de la asociación dan a los principios éticos de conducta se traduce en la práctica en una mayor convergencia de los sistemas de control de la calidad de las pruebas y en una mayor transparencia en el desarrollo de todos los procesos, desde la confección de los exámenes hasta la comunicación oficial de resultados, pasando por los sistemas de administración. El objetivo último de esta iniciativa es transmitir a todos los usuarios la seguridad de que las pruebas conducentes a la obtención de titulaciones de competencia lingüística no sólo son comparables en términos de niveles, sino también en calidad, por lo que es necesaria la adopción de medidas y métodos de trabajo comunes en todos los procesos.

La primera parte del código establece las obligaciones de los entes certificadores en cuatro grandes ámbitos:

- **UTILIDAD.** Es preciso informar debidamente a todos los usuarios a la hora de seleccionar exámenes adecuados a sus necesidades, definiendo lo que cada prueba evalúa y cuál es su utilidad. Para ello es preciso definir la población candidata a la que va destinado el examen, los conceptos básicos de medición de la competencia que se emplean, el método de elaboración de las pruebas y los contenidos y destrezas que son objeto de evaluación. Es de obligación también facilitar muestras de examen, instrucciones, manuales, hojas de respuesta e informes generales de rendimiento de la prueba a todos los usuarios.
- **TRANSPARENCIA.** Es obligación de los entes evaluadores facilitar al público usuario la información necesaria para la correcta interpretación de los resultados de las pruebas. Esta información debe figurar, por ejemplo, en las notificaciones de calificación, que deberán describir de forma clara y precisa el rendimiento de cada candidato, que a su vez deberá ser conocedor de los procedimientos que se han utilizado para establecer puntos de corte y calificaciones. Es también de rigor advertir a los usuarios de los posibles usos inadecuados en los que puede incurrirse al interpretar dichos resultados.
- **EQUIDAD.** Las pruebas de examen que se confeccionen deberán ser justas y equitativas para toda la población candidata, independientemente de su origen étnico, de su género, de su nacionalidad, de su lengua materna o de las posibles discapacidades que puedan ser obstáculo para el acceso a las mismas. En la práctica esto supone considerar si las tareas propuestas y los materiales lingüísticos seleccionados pudieran ser ofensivos para ciertos colectivos y establecer procedimientos para garantizar que las diferencias de rendimiento entre candidatos están relacionadas en primer término

con las destrezas objeto de evaluación y no con otros factores no relevantes, tales como raza, género u origen social. Asimismo, en los casos en los que los recursos lo permitan, se confeccionarán pruebas de examen especiales para facilitar el acceso a aquellas personas con discapacidades.

- **DERECHOS Y RESPONSABILIDADES.** Como complemento de lo expuesto bajo los apartados anteriores, el compromiso de informar debidamente a todos los usuarios se extiende también a la información relativa a los derechos de los candidatos a solicitar la revisión de las pruebas realizadas o a realizar reclamaciones, a la protección de sus datos personales, a los plazos aplicables para la destrucción de la documentación física y a la validez de las certificaciones expedidas.

La segunda parte de este código desarrolla las responsabilidades de los usuarios bajo cuatro apartados:

1. Selección de exámenes adecuados. Los usuarios secundarios deberán escoger los exámenes que más se adecuen a las poblaciones candidatas meta.
2. Interpretación de los resultados. Los usuarios deberán interpretar correctamente las calificaciones otorgadas.
3. Compromiso de equidad y justicia. Los usuarios secundarios deberán cerciorarse de que los exámenes que utilicen sean justos, independientemente de las diferencias raciales, sociales, de discapacidad o de género que puedan existir entre los candidatos.
4. Información para los usuarios. Si el usuario secundario tiene comunicación directa con los candidatos, deberá asumir las mismas responsabilidades que los entes evaluadores, tal y como aparecen descritas más arriba.

El Código de Conducta de ALTE ha servido posteriormente como base para el desarrollo de un sistema de gestión de la calidad, cuyo ámbito de aplicación se circunscribe a los miembros de la asociación, que inicialmente se comprometen a poner en marcha un proceso de autoevaluación y de introspección encaminado a concienciarse sobre los aspectos de su gestión que son susceptibles de mejora; este proceso se ve complementado por un ejercicio de monitorización informal llevado a cabo por otros miembros de la asociación. El objetivo principal de esta acción consiste en cerciorarse de que existe verdaderamente un nivel mínimo de garantía profesional en la actividad evaluadora a través de un mecanismo de autorregulación. Los cuatro aspectos fundamentales en los que se focaliza la acción introspectiva y autoevaluadora son:

— Diseño y confección de pruebas.
— Administración de exámenes.

— Procesado de la documentación: Corrección, calificación y comunicación de resultados.
— Análisis y revisión.

Los sistemas de gestión de la calidad son moneda de cambio corriente en las industrias manufactureras y de servicios y su principal objetivo consiste en la mejora de la calidad, con el fin de "satisfacer las necesidades del consumidor". Más recientemente, este enfoque ha sido adoptado por numerosas instituciones del sector educativo en toda Europa, tanto en el seno de los sistemas de enseñanza reglada, como por parte de organizaciones internacionales no gubernamentales. El hincapié específico que se hace en la orientación de las acciones hacia el "consumidor" se ha convertido en paradigma tanto en contextos empresariales como educativos, y a su vez ha pasado a ser cuestión prioritaria entre los entes certificadores que forman parte de ALTE. Con la adopción de sistemas de gestión de la calidad, se espera que el objetivo de "mejora continua" contribuya a garantizar la satisfacción de las necesidades de los usuarios cada vez en mayor medida.

Es importante, por otro lado, que el sistema de gestión de la calidad de ALTE sea flexible y adaptable a las características específicas de cada una de las instituciones representadas en la asociación, dada su diversidad. El sistema no está diseñado para que todos los miembros se plieguen a las exigencias de un determinado modelo evaluador, especialmente cuando pensamos en la amplia variedad de contextos políticos, educativos, culturales, lingüísticos y sociales en los que se utilizan sus exámenes. Se precisa llegar a un consenso equilibrado en el que se compagine la garantía de un servicio profesional a los usuarios con la necesidad de tener en cuenta las diversas características organizativas que poseen las instituciones miembros. El primer paso consistió en identificar los actuales puntos fuertes de cada organización, así como los aspectos que precisaban renovación o mejora inmediata, por medio de cuestionarios de autoevaluación. Una vez escrutados los datos de estos cuestionarios, es posible establecer objetivos a corto y a medio plazo basándose en tres parámetros:

— Establecimiento de mínimos de calidad.
— Fijación de modelos de práctica idóneos.
— Tendencia hacia los modelos idóneos (mejora continua).

En este sistema, los niveles mínimos de calidad no vienen impuestos desde fuera de la asociación, sino que se establecen mediante un mecanismo de autorregulación basado en primera instancia en la concienciación y en la autoevaluación, para más tarde asistir a la introducción de procedimientos de monitorización llevados a cabo por otros miembros de la asociación. La in-

troducción de este sistema no ha estado exenta de temores y reservas por parte de algunas de las organizaciones miembros, que han podido constatar que no alcanzan actualmente los mínimos establecidos y que todavía se encuentran a mucha distancia de otras instituciones, máxime aún cuando tengan que verse sometidos a su escrutinio. Sin embargo, el propio sistema ha sido diseñado como herramienta de apoyo para alcanzar un objetivo compartido entre todos: la mejora de la calidad de los exámenes, especialmente bajo la perspectiva de la equidad y la justicia.

Los datos obtenidos hasta el momento en los procesos de autoevaluación iniciales han sido ya analizados y se han observado las siguientes tendencias en cada uno de los aspectos que han sido objeto de acción introspectiva:

— Diseño y confección de pruebas. La mayoría de los miembros de ALTE siguen por lo general procedimientos estandarizados para el desarrollo de sus pruebas de examen, basados en su mayor parte en enfoques comunicativos y en la descripción pormenorizada de contenidos lingüísticos, de ítems, tareas y componentes. A pesar de que este aspecto alcanza generalmente mínimos de calidad aceptables, es necesaria la mejora en algunos casos.
— Administración de exámenes. Existen importantes diferencias entre los entes consultados, que suelen depender en su mayor parte del volumen de la población candidata y de la administración de las pruebas dentro o fuera de las fronteras nacionales. Muchos de los encuestados admiten que sus procedimientos administrativos necesitan importantes reformas y mejoras.
— Procesado de la documentación: Corrección, calificación y comunicación de resultados. En este apartado se aprecian las más acuciantes necesidades de actualización y mejora. La asociación debe servir como foro y como catalizador de las inquietudes de sus miembros, ofreciendo apoyos y soluciones en el área formativa y a través del intercambio de conocimientos.
— Análisis y revisión. Como en el caso de la administración de exámenes, este aspecto revela importantes diferencias entre los miembros. Son pocos los que realizan análisis exhaustivos del rendimiento de las pruebas una vez que han sido administradas, si bien se encuentran en marcha numerosos procesos de revisión de los formatos y contenidos de los exámenes, especialmente con motivo de la adopción de la escala de niveles de competencia lingüística desarrollada en el *Marco común europeo de referencia.*

En resumen, este ejercicio autoevaluador, aun admitiendo que ha tenido lugar intramuros, pone de relieve una de las apreciaciones que se hacían en el

apartado 3: muy pocos entes certificadores van más allá en sus cometidos como examinadores de la mera aplicación de principios más o menos científicos que garantizan la calidad de las pruebas a priori; casi nadie profundiza en las repercusiones que su actividad conlleva en la sociedad a posteriori. Existe ahora más preocupación que nunca por parte de los entes certificadores por la utilización de sus exámenes con poblaciones candidatas inmigrantes, a menudo para determinar derechos de residencia, asilo ciudadanía o trabajo, por ejemplo. En este punto se pone de manifiesto lo expuesto en el apartado 2 y se puede apreciar hasta qué punto deben asumir responsabilidades los entes certificadores y los evaluadores en general.

5. El futuro de la evaluación

Por lo dicho anteriormente, es necesario que la ciudadanía tome conciencia del poder de los exámenes y desarrolle estrategias de investigación sobre el uso y las repercusiones de los mismos. Es preciso controlar su poder, minimizar su impacto negativo, denunciar los abusos y dar poder a los usuarios. La conciencia crítica debe contextualizarse en entornos sociales, éticos, educativos y políticos y supone la adopción de posturas críticas respecto a la evaluación. La evaluación crítica obliga a los entes examinadores a ser más conscientes y reflexivos sobre el impacto de sus productos, promoviendo la recogida de datos sobre la utilización de los exámenes y haciendo pública esta información. Pretende además concienciar al público en general sobre la utilización de los exámenes y sobre los materiales en los que están basados, fomentando la crítica de los valores y creencias que les son inherentes.

Evaluación no debe ser sinónimo de instrumento de inspección o de represión, por el que los educadores y los educandos se convierten en objeto de vigilancia por parte de organizaciones centralizadoras del poder. A través de la evaluación, todo sujeto, incluida la organización central, debe ser susceptible de crítica, y esta crítica debe tener carácter dialéctico: es fundamental que los responsables en la entidad examinadora crean verdaderamente que tienen tanto que aprender de los educadores que están vinculados directamente a las bases como de los que estudian en las bases.

Los modelos democráticos de evaluación deberían organizarse de modo que el poder sea compartido con entes locales, basándose en una representación más amplia de todos los agentes, centrales y locales, que acometen juntos un proceso de contextualización de los datos e información obtenidas de diversas fuentes. Este proceso puede llevarse a cabo mediante sesiones constructivas e interpretativas en un clima de diálogo. Los datos recogidos por cada uno de los agentes serían contextualizados e interpretados conjuntamente. Esto implica un reconocimiento por parte de todos los usuarios implicados de

que todos y cada uno tienen sus limitaciones; se trata de un proceso continuo en el que toda la información es relevante y cada una de las partes debe responsabilizarse de las consecuencias. De este modo podemos asegurarnos de que los individuos pueden participar democráticamente en el proceso político.

Los entes examinadores se beneficiarían asimismo de las interpretaciones inteligentes y responsables dadas a ciertos patrones evidentes, en vez de esperar a que un simple proceso mecánico traduzca los complejos aspectos de la competencia lingüística a una única medida. La utilización de información de retorno[3] constituye tanto un enfoque más ético de la evaluación como más pedagógico, en la medida en que su finalidad debe ser la de formar, y no la de deformar.

Se hace asimismo evidente la necesidad de confeccionar exámenes que representen más adecuadamente las nuevas sociedades multilingües y multiculturales de hoy en día y que sean accesibles a personas con discapacidad física, psíquica o sensorial. Conviene no olvidar que los exámenes tienen la capacidad de exacerbar o de eliminar tales diferencias. En el contexto de los países europeos occidentales, en el que la presión demográfica procede ahora de la inmigración, los entes evaluadores y certificadores de la competencia lingüística comienzan a adquirir un papel protagonista en un proceso de toma de decisiones cada vez más trascendental para los individuos.

Los argumentos anteriores sirven para poner de manifiesto la necesidad perentoria de que los evaluadores, tanto a título individual como institucional, dediquen más recursos a realizar rigurosos estudios de impacto de sus pruebas de examen. Desde el punto de vista académico, los exámenes afectan directamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje; los exámenes de mala calidad tienen una repercusión negativa en la enseñanza. Los resultados de tales estudios serán inevitablemente dolorosos, no sólo para los evaluadores, sino también para los profesores. Los trabajos realizados hasta la fecha tienden a indicar que lo que los profesores dicen que hacen en clase no siempre se corresponde con lo que realmente hacen, que las razones que argumentan para justificar lo que hacen no siempre coinciden con su motivación real y que gran parte de su ideología es vaga, confusa, llena de prejuicios o, en el mejor de los casos, mal informada, por muy bien intencionada que sea. La bibliografía utilizada para la formación de profesores suele contener idílicas descripciones y panegíricos sobre esta profesión, pero es necesario a estas alturas buscar una explicación más honesta y realista sobre los motivos que mueven a los docentes para ejercer su profesión del modo que lo hacen. La realidad nos dice que las pruebas de examen confeccionadas por profesores están a menudo mal diseñadas, proporcionan poca información significativa y tienden a desempeñar más una función disciplinaria que pedagógica.

---

[3] Del término inglés *feedback*.

Las causas de esta penosa situación no son tampoco enteramente imputables al profesorado; existe una evidente falta de interés por parte de los entes certificadores y de las instituciones que pueden financiar la dedicación de recursos a la investigación de la evaluación en el aula.

La actividad evaluadora de los grandes entes certificadores de la competencia lingüística ha caído siempre entre dos ideologías enfrentadas, como se ha dicho al principio: por un lado, las intenciones altruistas de los evaluadores, que profesan ser proveedores de un servicio que favorece la integración social y la movilidad profesional por medio de instrumentos fiables de medición, que a su vez facilitan el trabajo de los educadores; por otro lado, las instituciones evaluadoras y certificadoras pueden caer fácilmente en la tentación de utilizar datos e información de forma espuria o derivar hacia posturas de control, propaganda ideológica o mantenimiento de un orden social o político determinado, de modo involuntario o deliberadamente.

En las sociedades democráticas occidentales, es responsabilidad de los entes examinadores y certificadores preocuparse por el impacto de su actividad y asumir la responsabilidad correspondiente para proteger los derechos de los ciudadanos. Asimismo, deben poner en práctica mecanismos que posibiliten a los individuos usuarios de los sistemas de evaluación y certificación la participación conjunta en el proceso sociopolítico que suponen, y ésta es una responsabilidad que debe ser compartida por todos los partícipes[4] del proceso. Disponer de Códigos Deontológicos o de Buena Práctica no deja de ser un paso en la dirección adecuada, por su papel de garantes de los derechos de los usuarios, pero es preciso contar con un mayor nivel de compromiso y concienciación por parte de todos: se trata de redistribuir y de compartir el poder, la riqueza, las responsabilidades, el acceso a las oportunidades y al conocimiento. Es preciso, en definitiva, incluir la dimensión ética de la evaluación en el orden del día de las sociedades democráticas modernas.

6. Bibliografía

MESSICK, S. (1994), "The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments", *Educational Researcher*, 23, 2, pp. 13-23.

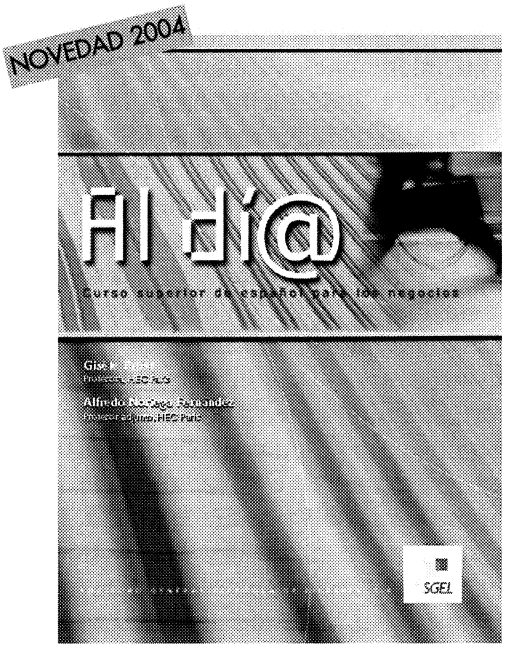
MESSICK, S. (1996), "Validity and washback in language testing", *Language Testing*, 13, 3, pp. 241-256.

WATANABE, Y. (2001), "Does the university entrance examination motivate learners? A case study of learner interviews", *REM*, pp. 100-110.

[4] Del término inglés *stakeholder*.

Al dí@

CURSO SUPERIOR DE ESPAÑOL PARA LOS NEGOCIOS



AUTORES:

Gisèle Prost
Profesora, HEC París

Alfredo Noriega
Profesor adjunto, HEC París

Nivel avanzado-superior de un método de español para las relaciones profesionales y del mundo de la empresa.

Se trabajan la lengua, el vocabulario y las instituciones de todo el ámbito hispánico, no sólo de España.

Metodología actualizada y auténtica.

Recurso constante a Internet.

El método consta de:

— Libro del alumno.
— Cuaderno de ejercicios.
— CD audio del Libro del alumno.
— CD audio del Cuaderno de ejercicios.

SGEL SOCIEDAD GENERAL ESPAÑOLA DE LIBRERÍA, S.A.