

---

# ANÁLISIS CRÍTICO SOBRE ALGUNOS EFECTOS DE LA CULTURA DE LA EVALUACIÓN NOMOTÉTICA EN LA UNIVERSIDAD

Agustín de la Herrán \*

Gleyvis Coro Montanet \*\*

**SÍNTESIS:** En los últimos años, la influencia de un determinado modo de entender la evaluación educativa en la vida universitaria se ha incrementado considerablemente. Dentro del marco educativo en general y el universitario en particular se ha convertido en una actividad reglamentaria más cercana a la certificación que a la de propiciar una mejora percibida desde su complejidad. Pero la evaluación es un proceso complejo que, por tanto, no se puede resolverse sólo objetiva o nomotéticamente. Tras revisar someramente la génesis histórica de las diversas concepciones más relevantes sobre la evaluación, el presente trabajo pretende analizar críticamente la presencia de la cultura de la evaluación nomotética en la universidad. Posteriormente, reflexiona sobre algunos condicionantes contextuales de esta cultura en la enseñanza e investigación universitarias. Finalmente, expresa algunos efectos de la cultura de la evaluación nomotética relacionados con la investigación científica.

**Palabras clave:** Evaluación educativa, evaluación nomotética, universidad, cultura, conocimiento científico, libro, complejidad.

**SÍNTESE:** Nos últimos anos, a influência de um determinado modo de entender a avaliação educativa na vida universitária incrementou-se consideravelmente. Dentro do marco educativo em geral e o universitário em particular converteu-se numa actividade regulamentar mais próxima à certificação que à de propiciar uma melhora percebida desde sua complexidade. Mas a avaliação é um processo complexo que, por tanto, não se pode se resolver só objectiva ou nomotéticamente.

Depois de revisar someramente a génesis histórica das diversas concepções mais relevantes sobre a avaliação, o presente trabalho pretende analisar criticamente a presença da cultura da avaliação nomotética na universidade. Posteriormente, reflexiona sobre alguns condicionantes contextuais desta cultura no ensino e investigação universitárias. Finalmente, expressa

217

---

\* Profesor Titular, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid (España).

\*\* Master en Calidad y Mejora de la Educación. Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid (España).

*alguns efeitos da cultura da avaliação nomotética relacionados com a investigação científica.*

*Palavras-chave: Avaliação educativa, avaliação \*nomotética, universidade, cultura, conhecimento científico, livro, complexidade.*

*ABSTRACT: In recent years, the influence of a particular way of understanding the educational evaluation in university life has increased considerably. Within the framework of education in general and the university in particular has become a regulatory activity closer to certification to lead to better perceived from its complexity. But the evaluation is a complex process, therefore, can not be resolved only objective or nomothetic.*

*After briefly reviewing the historical genesis of the various concepts most relevant to the assessment, this paper attempts to critically analyze the presence of nomothetic assessment culture on campus. Later, he reflects on some contextual conditions of this culture in teaching and research university. Finally, he expressed some effects of the culture of nomothetic assessment related to scientific research.*

*Keywords: Educational evaluation, assessment nomothetic college, culture, scientific knowledge, book, complexity.*

## 1. INTRODUCCIÓN: GÉNESIS DE LAS CONCEPCIONES MÁS RELEVANTES DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN HASTA LA ACTUALIDAD

218

Aunque la evaluación siempre ha formado parte de la dinámica educativa, en los últimos ha sufrido importantes variaciones. Desde los años 60 una serie de hechos sociopolíticos como la Guerra Fría –que llevó a la competencia por la primacía espacial– acicateó la toma de conciencia por las Administraciones de las potencias económicas de la época hacia la idea de que un proceso de rendición de cuentas era fundamental para poder exigir responsabilidades en el campo del desarrollo. La articulación de este impulso hacia el reconocimiento de la educación como motor de progreso a través de la calidad de la enseñanza, posibilitó el despegue de una forma de entender la evaluación aplicada a la educación. Autores relevantes como Stufflebeam y Shinkfield (1987) o Madaus y otros (1991) han definido seis grandes periodos en el desarrollo de las concepciones sobre la evaluación educativa: Así, han descrito la época de la reforma (1800-1900), la época de la eficiencia y del «testing» (1900-1930), la época metódica de Tyler (1930-1945), la época de la inocencia (1946-1956), la época de la expansión (1957-1972) y la época de la profesionalización (desde 1973), que enlaza con la situación actual.

De todos ellos, quien tradicionalmente es considerado como el padre de la evaluación educativa es Tyler (1950), por ser el primero en dar una visión metódica y sistemática de la misma. Superando el conductismo

y la evaluación psicológica, Tyler plantea la necesidad de una evaluación científica que sirva para perfeccionar la calidad de la educación. Para ello expone de manera clara su idea de «curriculum», e integra en ella su método sistemático de evaluación educativa, comprendido como el proceso surgido para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos. Para Tyler (1950) la razón de ser fundamental de la evaluación era conocer en qué medida los objetivos educativos habían sido alcanzados. Este conocimiento, sin lugar a dudas, conduciría a la valoración del cambio producido en los alumnos, a la eficacia del programa y al perfeccionamiento del docente. Con esto la evaluación pasaba de ser una simple medición a constituirse en un juicio de valor determinante sobre la información recogida.

Recientemente, Rueda y Hernández (1991) y Aboites (2002) han coincidido en considerar que la actual avalancha evaluativa y sus efectos concomitantes destaca la ubicación de la evaluación como proceso privilegiado dentro de las políticas de los sistemas educativos y asocian sus resultados a programas de compensación salarial. Los autores coinciden en que este enfoque interpretativo forma parte de la corriente tardocapitalista de pensamiento único que sustenta los proyectos neoliberales y proempresariales que intentan reubicar a la educación entre el conjunto de bienes comerciales de la sociedad del bienestar. Desde esta perspectiva, no es de extrañar que se genere una visión unilateral y marcadamente instrumental sobre el hecho evaluativo que conduzca, a su vez, a la universalización de parámetros inamovibles, mediante los cuales los planes, los programas y las personas son objetivamente evaluados. Destacan además la correspondencia según la cual a una evaluación académica planteada desde términos autoritarios le corresponderá una educación también planteada en esos mismos términos. Así y todo, la aplicación de estrategias de evaluación como formas de provocar impactos eficaces sobre los académicos y su trabajo se ha instaurado con firmeza en las instituciones universitarias y el auge internacional de estas políticas es ya un hecho consumado. La evaluación ya no es ciertamente una parte secundaria de los proyectos educativos contemporáneos, sino que constituye uno de sus componentes capitales (ABOITES, 2002). Los procesos de evaluación han pasado a formar parte de las políticas educativas nacionales y se han visto, además, impulsados por organismos internacionales como el Banco Mundial y la UNESCO (DÍAZ BARRIGA, 1997).

Compartimos con Mateo (2000) que el pensamiento contemporáneo define a la evaluación como un proceso de obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables acerca de

una situación, con el objeto de formar y emitir un juicio de valor en cuanto a ella, lo que a su vez permitirá la toma de decisiones consecuentes para corregir o mejorar la situación evaluada. Evaluar en educación es pues un proceso complejo, que no termina en el análisis o el conocimiento ni que por tanto no se puede resolver linealmente, dados los aspectos técnicos, éticos, políticos y humanos que contiene –y que superan la sola complejidad de sus aspectos técnicos–. De ahí que abundan las dificultades para establecer criterios válidos de calidad a la hora de valorar los procesos, los productos o las actividades de los individuos, lo que se agudiza con la presión del poco tiempo disponible para realizar dicha tarea. Por otro lado, la dificultad natural para evaluar en el entorno educativo, se ha visto acrecentada por la intervención de métodos y agentes externos a las instituciones que, a través de lineamientos precisos, están incidiendo en la modificación de pautas de comportamiento institucional e individual. Por todo ello, el proceso evaluativo no ha dejado de crecer en complejidad, y hoy más que nunca demanda de sus diseñadores y ejecutores una concepción amplia que permita cobijar todos los sectores comprometidos, no sólo el del aprendizajes estudiantil, sino también el de la evaluación institucional, los programas, el desempeño y las funciones docentes (SALINAS, 2001). Según Pérez Lindo (1994) el primer problema de la evaluación es la resistencia que genera en una sociedad donde el ocultamiento, la opacidad, la complacencia, el corporativismo, la mentira o la corrupción, han configurado las estructuras de poder.

220

Tal estado de cosas es el que provoca la paradoja de que la evaluación se haya convertido en una actividad reglamentaria más cercana a la función de certificar, que a la de comprender y cualificar el devenir (SALINAS, 2001). Pero todo proceso de evaluación, percibido desde la complejidad, incluye a una serie de fases a ejecutar –recopilación de datos, análisis de los mismos, formulación de conclusiones y juicios de valor y toma de medidas– y comprende, además, múltiples formas de evaluar, que se describen y agrupan en varias tipologías que clarifican y clasifican las variantes evaluativas según su funcionalidad –diagnóstica/sumativa/formativa–, su temporalización –inicial/continua/final–, su referente o normotipo –normativa/nomotética/idiográfica–, así como por sus agentes –autoevaluación/coevaluación/heteroevaluación– (MATEO, 2000).

Haciendo énfasis en el normotipo que se toma como referencia para evaluar –y que puede ser externo o interno–, el presente trabajo pretende realizar un análisis crítico de la prevalencia de la cultura de la evaluación nomotética en el ámbito educativo universitario.

## 2. UNA MIRADA CRÍTICA A LA CULTURA DE LA EVALUACIÓN NOMOTÉTICA EN LA UNIVERSIDAD

Las universidades tienen el compromiso de convertir la evaluación en un proceso transparente y útil para la mejora de su enseñanza y de la formación e investigación. Esto significa poder ser un producto legítimo en tanto comunidad científica, disciplinar e institucional (SALINAS, 2011). Nuestra perspectiva es que esta intención no se corresponde con el enfoque dominante y la resolución desde un modo de hacer y de entender la evaluación. En efecto, en la universidad en general y en la investigación científica universitaria en particular, ha calado con fuerza una «cultura de la evaluación nomotética», que Stake (2010) ha definido como «aquella que, exportada desde las Ciencias de la Naturaleza, apoya sus juicios en datos "objetivos" que no tienen en cuenta la historia, los contextos y otras situaciones relevantes». La cultura de la evaluación nomotética sitúa a las universidades en rankings que las valoran de una forma simplificada sobre criterios convenientes, sin estimar su historia, su biografía, su contexto y circunstancias, las facilidades del medio, etc. También juzga personas y realizaciones, y lo hace simplificado, por la sombra que producen: «la larga sombra de la rendición de cuentas» (STOBART, 2010).

El origen de esta interpretación puede situarse once años después de que –en 1883– Dilthey (1980) diferenciara entre Ciencias de la Naturaleza y Ciencias del Espíritu y cuando otro filósofo alemán, Windelband (1924), propuso en «Historia y ciencia natural» –de 1894–, otra clasificación que distinguía entre Ciencias Nomotéticas (Ciencias de la Naturaleza) y Ciencias Idiográficas (Ciencias Históricas). Las Nomotéticas son aquellas que reconocen como único modelo científico –teórico y metodológico– el de las Ciencias Naturales, mientras que las Idiográficas consideran la naturaleza humana desde sus realidades contextuales, idiosincrásicas, individuales, desarrolladas desde aspectos históricamente determinados. Posteriormente, Rickert incidiría, en este mismo sentido, componiendo junto a Windelband la Escuela de Baden. Una contribución orientada a clarificar progresivamente, no sólo la diferencia entre el enfoque nomotético y el idiográfico, sino a analizar sus implicaciones epistemológicas.

Con el paso de los años, algunas Ciencias Sociales como la Pedagogía han interiorizado esta dialéctica, consiguiendo desarrollar conocimientos aplicados y complejos que han sabido compatibilizar los dos enfoques, sobre todo en el terreno de la investigación educativa y de la evaluación didáctica.

Dentro de esta concreción, conceptuamos cultura como: «sistema de creencias, valores, costumbres y conductas compartidas que los miembros de una sociedad usan en interacción entre ellos mismos y que son transmitidos a través del aprendizaje» (MARTÍNEZ TEN, TUTS y POZO SERRA, 2004). En palabras de Stake (2010), esta cultura tiende a clasificarlo todo: naciones, sistemas educativos, instituciones, universidades, titulaciones, revistas, profesionales, trabajos, alumnos, etc. Y la asimilación social de esta cultura evaluativa se refleja en sistemas ya establecidos y marcadamente alejados de la percepción idiográfica. Esta inercia cultural queda implícita en la raíz de la evaluación estadística de los sistemas educativos tipo PISA; en los sistemas estandarizados de evaluación de la calidad de instituciones y titulaciones; en el sistema de indexación de revistas, en la evaluación de la productividad científica de investigadores y en la calidad de trabajos centrados en el índice de impacto, como en las citas del criterio de audiencia de los programas de TV y del reconocimiento de la alta creatividad en función de la respuesta del entorno científico y social (CSIKSZENTMIHALYI, 2004), etc. Tal enfoque condiciona los objetos evaluados induciéndolos a una uniformización en función del modelo emisor culturalmente dominante que, como es lógico, asocia ventajas para quienes los idean, organizan, gestionan y exportan. Además, suelen requerir condiciones en los demás que hacen que las personas comiencen el proceso con desventaja.

222

En el caso específico de las universidades –según expresa el mismo Stake (2010)– la consideración en torno a la evaluación parte de un modelo anglosajón que está en la raíz de la evaluación de la calidad de la producción científica y que se centra en el factor de impacto, siendo el factor común la identificación entre el medio y el mensaje. Es decir, no se considera tanto la calidad del contenido analizado, sino en función de la respuesta del entorno: citas, índices de audiencia, reconocimiento del medio, indexaciones, rankings, etc. Así, y puesto que ningún fenómeno es no complejo (MORIN 1984), cuando el método de evaluación es lineal y no se abre a la complejidad, no puede aproximarse al fenómeno evaluado. Y mientras se insista en proceder de este modo de referirse al tema en análisis desde su perfil o su contorno –esto es un modo simple presupuestado desde una aproximación y para ella-, se acumularán aproximaciones imprecisas que no atenderán el interior del fenómeno. Desde esta perspectiva aceptamos, por imprescindible, la máxima de Teilhard de Chardin (1984), como antecedente de los enfoques basados en la complejidad, cuando decía: «Atender el fenómeno, pero todo el fenómeno».

### 3. ALGUNOS CONDICIONANTES DE LA CULTURA DE LA EVALUACIÓN NOMOTÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

En este párrafo nos detendremos en una serie de condicionantes tradicionales que coadyuvan al mantenimiento y desarrollo de la cultura de la evaluación nomotética, desde la perspectiva de la investigación científica:

#### 3.1 LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA SE VALORA MÁS QUE LA ENSEÑANZA

Es un efecto secundario del énfasis en la investigación científica sobre la docencia. Esta prioridad está presente en una gran parte de los docentes universitarios, verificándose la paradoja de que, mientras que de la docencia se vive, de la investigación se obtienen los mayores reconocimientos. Lleva a una cierta descompensación profesional, que contribuye a que la enseñanza se perciba más como ‘carga docente’ que como privilegio. Esto ocurre por dos razones básicas, que incrementan el efecto: En primer lugar, porque a efectos del CV los méritos de investigación se valoran más que los docentes o de gestión. Esto quiere decir que el interés del profesor-investigador tiende a estar en sus artículos de impacto y no tanto en su enseñanza o –lo que es más grave–, en la formación del alumno (HERRÁN, 2010). Sin embargo, paradójicamente, las plazas docentes se organizan sobre necesidades de enseñanza, que para esto sí es útil. El corolario es que la desconsideración pedagógica es un hecho confirmado también desde la Administración.

En segundo lugar, porque por ignorancia o prejuicio pedagógico, la enseñanza se mantiene lejos de la investigación, de modo que, a veces, la investigación en la propia docencia es considerada por las agencias y comisiones de evaluación como «proyecto de innovación», sin valor científico.

#### 3.2 SE ACENTÚA MÁS LA INVESTIGACIÓN APLICADA-TECNOLÓGICA QUE LA INVESTIGACIÓN BÁSICA

La investigación científica tiene distintos objetivos en función de si es cuantitativa –explicar relaciones de causa y efecto, conocer grados de asociación entre variables, describir, etc.– o cualitativa –comprender en profundidad–. La investigación que mejor comprende la sociedad y requiere el sector privado, que a la postre va a ser su principal usuario, es

la más fácilmente financiable y comprensible, y casi siempre coincide con la investigación aplicada y tecnológica, sea ésta cualitativa, cuantitativa o mixta. La posibilidad de acceder al cauce de las financiaciones podrá justificar artículos científicos mejor situados y por ende determinará el supuesto valor de la investigación. Desde ello, se valorará más la respuesta a la pregunta de investigación que la pregunta o el enfoque en sí. Sin embargo, las investigaciones básicas cuya principal repercusión es tanto la generación de corpus científicos como los cambios de enfoque comprensivos de la realidad, serán menos dadas a las subvenciones y tendrán más cuesta arriba su publicación y difusión. Sin embargo: «La investigación básica es fundamental, porque no hay investigación aplicada si no hay ciencias que aplicar» (MAYOR ZARAGOZA, 2010, p. 14).

En 2002, la presidencia danesa de la UE encomendó a Mayor Zaragoza la dirección del European Research Council Expert Group (ERCEG). Se logró representar a los científicos europeos y se desarrolló una partida muy importante dedicada a la investigación básica. Parece por tanto, que el escollo formativo se va salvando progresivamente, si bien esta conclusión se agrava en Ciencias Sociales, donde esta clase de investigación, siendo imprescindible, se comprende peor y es más escasa. Dentro de ella, se acentúa más la investigación en campos como Ciencias Naturales y de la Salud que en Ciencias Sociales, Artes y Humanidades. Debido a su mayor tradición científica, a su más sencilla interpretación social por los medios de comunicación, a su carácter urgente y a la dificultad asociada a sus objetos de estudio, las Ciencias de la Naturaleza y las Ciencias de la Salud reciben mucho más apoyo y financiación que las Ciencias Sociales o que las Artes y Humanidades.

224

### *3.3 SE VALORA MÁS LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA QUE LA HERMENÉUTICA E INTERPRETATIVA*

La forma establecida de evaluación científica surge de una forma de comprender la ciencia, desde lo que se ha llamado paradigma dominante, positivista y tecnológico. No obstante, con el avance de los métodos de investigación científica, el conflicto y el dilema han cambiado. Ya no se trata tanto del dilema metodológico entre Ciencias de la Naturaleza (experimental o cuantitativa) y Ciencias del Espíritu (cualitativa) (DILTHEY, 1980), porque aquella dualidad se fue resolviendo y superando parcialmente por la investigación empírica, basada en datos (cuantitativos o cualitativos). El conflicto actual es una atención descompensada entre la investigación empírica y la hermenéutico-interpretativa. Como



consecuencia de ello, pocas revistas científicas indexadas de Ciencias Sociales incluyen la posibilidad expresa de admitir artículos de reflexión o de análisis. Como una consecuencia de ello, se valoran demasiado los «papers» y muy poco los ensayos (HERRÁN, 2010). Por tanto, en general, el sistema admite y valora más la investigación empírica que la reflexiva. Al no valorarse científicamente de un modo comparable, el libro de ensayo y el artículo de reflexión pueden tender a perder peso específico, lo que puede redundar en una disminución de cantidad y calidad de las editoriales, de cotas generales de reflexividad, de menor fundamentación de la pregunta, de la inhibición en el establecimiento arriesgado de relaciones novedosas, etc., lo que puede condicionar a su vez el conocimiento.

#### 4. ALGUNOS EFECTOS DE LA CULTURA DE LA EVALUACIÓN NOMOTÉTICA RELACIONADOS CON LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

En este apartado se valorarán críticamente algunos efectos de la cultura de la evaluación nomotética relacionados con la investigación científica, que definen entre ellos claros puntos de coincidencia formal.

225

##### 4.1 EFECTO EN EL CONOCIMIENTO Y EN LA CIENCIA MISMA

Sostenemos que esta administración (suministro) institucional y metodológica de los sistemas de ciencia y tecnología puede estar condicionando el conocimiento y en la ciencia misma, como se analiza a continuación. Las preguntas iniciales pueden ser: ¿Qué estamos evaluando? y ¿qué clase conocimiento y de ciencia estamos construyendo y dejando de atender? El sistema de evaluación científica demanda una clase de conocimiento generado por la investigación científica. Al demandarlo se valora, y al hacerlo es previsible un proceso inadvertido de escora de la universidad hacia lo evaluado. De este modo, la cultura de la evaluación nomotética queda reforzada por esta vía.

La cultura de la evaluación interiorizada en la mentalidad de los científicos de todos los ámbitos hipoteca una de sus más relevantes funciones: la producción de conocimiento. Y esto es una contradicción. La investigación científica es quizá el modo conocido más honesto de generar conocimiento. Pero su finalidad última no es sólo producirlo y engranarlo, sino contribuir a la mejora de la vida mediante el conocimiento. Por ello, resulta un imperativo evaluar la clase y la orientación del conocimiento

que se genera. Cuando la investigación científica se hace instrumental y pierde de vista al ser humano, algo fundamental en ella está fallando. Ésta es nuestra conjetura de partida. Una ciencia percibida como un aro por el que los procesos y productos deben pasar de una determinada manera es una condición limitadora que no está a la altura de la complejidad del cerebro que la produce y a que se destina. Una investigación científica capaz de retomar con rigor pero sin rigidez la raíz, el tronco y el sentido de lo que se construye reducirá más y mejor la distancia entre el fenómeno y el conocimiento del fenómeno. Para ello es indispensable, una más compleja comprensión de la ciencia, su naturaleza y su sentido, una mejor formación de los científicos y un cambio radical en la cultura, los referentes y los sistemas de evaluación y acreditación.

#### 4.2 EFECTO EN EL SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

Desde que a finales de los años 50 del pasado siglo E. Garfield introduce el concepto de indexación en la investigación científica, se comparte la tesis de que el factor de impacto define el valor científico de la revista, que a su vez define la calidad de los trabajos contenidos en ella. La empresa Thomson Reuters (2010), a través de su producto estrella, Web of Knowledge ha conseguido polarizar el interés de los sistemas nacionales de ciencia y tecnología en el informe anual *Journal of Citation Report*, contratando con ellos licencias; en el caso de España, a través de la FECYT (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología), dependiente del Ministerio de Ciencia e Innovación. Desde la perspectiva de la investigación científica universitaria, la cultura de la evaluación nomotética se refleja como una «cultura de la citación» (WOUTERS, 1999) o una cultura del impacto. Ésta no es la cultura del conocimiento, y por ende no debiera ser la cultura de la ciencia. Esta forma de interpretar el conocimiento científico ha acelerado el proceso de construcción científica en sentidos cuyo desarrollo puede reconocerse. Y se ha alienado (identificado) con un poderoso sistema de evaluación que hoy domina el panorama científico. Este sistema, desde fuera de la ciencia, dicta las normas, clarifica las reglas de juego, determina los éxitos y participa en los efectos. Quizá la ciencia haya dejado de pertenecerse a sí misma, quizá no cumpla plenamente su función. El sistema que cuestionamos repercute en otras publicaciones, autores, trabajos, etc. ajenas a las revistas JCR o SJR que también forman parte activa del tejido de la ciencia, minimizando su importancia. Por ello se empobrecen editoriales de libros y el libro en general, revistas no indexadas, investigadores, autores heterodoxos o ideas emergentes, contribuciones reflexivas, etc. Por tanto,

genera beneficios descompensados que para la ciencia no pueden ser provechosos. Como pudiera ocurrir con el sistema muscular, la armonía es deseable. El sistema de evaluación centrado en el factor de impacto se ha fortalecido notablemente, tanto subjetivamente –para los investigadores-autores, revistas, editores, etc.– como objetivamente –para los ministerios, sistemas de ciencia y tecnología nacionales, fundaciones y agencias nacionales de evaluación, etc.–. A raíz de las críticas asociadas creemos necesaria una profunda revisión, posiblemente orientada a su diversificación y relativización, por el bien de las personas y de la evolución del conocimiento científico.

### 4.3 EFECTO EN EL LIBRO COMO MEDIO CULTURAL Y EDUCATIVO

Uno de los elementos más perjudicados por la cultura de la evaluación nomotética es el libro. Pero la devaluación del libro es un efecto de un proceso anterior, condicionado al menos en parte por el éxito de la cultura de la evaluación de la productividad científica. El proceso al que nos referimos es la triple y consecutiva identificación entre conocimiento y ciencia, ciencia y ciencia empírica (cuantitativa o cualitativa), y ciencia empírica y esquematismo. Analicemos críticamente este efecto desde una lectura didáctica e investigativa.

El libro tiene una importancia social y educativa indiscutible, que preside la vida de la persona desde su niñez. «Hay un orden clarísimo: padres (sobre todo, la madre), familia, maestros, sociedad, libros y medios de comunicación» (MAYOR ZARAGOZA, 2010, p. 15). Desde que Mc Luhan diera entrada a la era electrónica y muy especialmente desde hace diez años, las ventas de libros han caído imparablemente por la emergencia de la «cultura de la imagen». Pero también el libro ha perdido peso específico en la cultura universitaria, tanto desde la docencia –por el uso masivo de Internet, por la emergente enseñanza basada en competencias y por la hegemonía de una propuesta de evaluación casi exclusivamente centrada en los efectos–. En efecto, por un lado, desde la docencia real se deprecia reactivamente al libro, a veces sin saberlo, porque no favorecen la actividad intelectual serena, reflexiva y sosegada. «El verdadero objeto de los libros es obligar a la mente a pensar por sí misma» (MORLEY). Y la enseñanza universitaria actual, acelerada, propicia una formación profesionalizante más centrada en conductas y productos, que en la educación de la razón y su proceso (GONZÁLEZ JIMÉNEZ, 2009, comunicación personal) –aunque haya autores como Arnold (2010) que tiendan a asimilar todo a competencias–. Por tanto, más centrada en el

saber hacer y en el hacer que en el conocimiento que a la postre somos. Por ello con mucha frecuencia el libro no es necesario. Basta una actividad intelectual de consulta y lectura rápida en Internet para cortar y pegar lo deseado.

Por lo que respecta a la investigación científica, el sistema de evaluación de la productividad que criticamos apenas valora el libro para la justificación de los méritos de investigación. Dentro de la Web of Knowledge, producto en que se basa el sistema de la FECYT y con datos de 2010, la base Science Citation Index Expanded (SCIE) incluye los 145 libros más citados. Social Sciences Citation Index (SSCI) incluye los 30 libros más citados, y Arts&Humanities Citation Index (AHCI) incluye 15 series de libros más citados (FECYT, 2009, p. 2). Este gesto objetivamente extraño no sólo no soluciona el problema de fondo, sino que lo normaliza en dos sentidos, a cual peor: confirmando su existencia, y adelantando la posibilidad de que el libro entre en el mismo sistema de selección y rankings de las revistas. De hecho, hoy el libro está fuera de los índices de impacto de dos de los tres campos científicos incluidas en la WOS: Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Tan sólo al referirse a Artes y Humanidades, se reconoce que: «las revistas de artes y humanidades con frecuencia hacen referencia a fuentes que no son revistas (por ejemplo, libros, composiciones musicales, obras de arte y literatura» (THOMSON REUTERS, 2010b, p. 6). Con todo y para desgracia del libro científico y la cultura, pero sobre todo para el conocimiento, es inminente la puesta en marcha de una nueva base de datos denominada Book Citation Index, donde este tipo de publicación recibirá un tratamiento nomotético similar en lo formal a las revistas.

#### 4.4 EFECTO EN LA FORMA DE ENTENDER LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA

Desde hace unos 45 años, Stake (2010), a quien nos hemos referido –actualmente profesor de la Illinois University at Urbana Champaign y Director del *Center for Instructional Research and Currículo Evaluation* (CIRCE) y creador del constructo «evaluación comprensiva»–, viene advirtiendo del previsible riesgo de identificar «evaluación» con «evaluación nomotética» por su grave repercusión en la educación. Stobart (2010) analiza con aplicación en contextos universitarios «el poder de la evaluación» –por la que en rigor debe entenderse el enfoque de evaluación que criticamos– en los alumnos, al clasificarles con arreglo a sus capacidades, estilos de aprendizaje y rendimiento. Y concluye con que

su influencia es negativa, porque socava aprendizajes relevantes, fomentando una instrucción superficial vertida al examen y considerando los resultados de las pruebas como fines en sí mismos. Desde la perspectiva de la Didáctica polivalente –en todos los niveles educativos, incluido el universitario– la evaluación se tiende a identificar con heteroevaluación; con actuación diferente a la comunicación educativa; con quehacer no contextualizado; con proceder centrado en los alumnos y en el rendimiento; con pruebas de examen –con especial referencia a una forma de evaluar a través de pruebas tipo test, desde los que se fomenta la generación de un pensamiento fragmentario, al que se accede por apuntes, notas y postulados breves de aprendizaje repetitivo y por transmisión bancaria–; con una atención predominante en lo negativo y para la calificación, etc., Todo ello conforma lo que Santos Guerra (1988) denominó indicadores de una «patología general de la evaluación», opuesto a comprenderla como un proceso de conocimiento, construcción y mejora. Cabe subrayar, no obstante, que desde la Pedagogía aplicada a la enseñanza en Educación Infantil y Primaria, así como desde la formación inicial y continua del profesorado en estas etapas educativas, estas concepciones rancias están superadas. No está tan clara esa superación en Educación Secundaria y Universitaria.

## 5. CONCLUSIÓN

La evaluación nomotética arranca concepciones sociales y empresariales, se desarrolla desde políticas educativas e institucionales condicionantes de la vida académica. Desde ella afecta todo lo que adopta por objetos de evaluación: universidades, centros, titulaciones, personas, medios de publicación, trabajos de investigación, enseñanza, etc. no del todo transferibles a la educación universitaria. También condiciona la propia concepción del conocimiento y de la ciencia, y desde ella al libro, como recurso cultural; por lo que puede incidir en procesos y resultados de la formación tanto de profesorado como del alumno. Con ello pudiera influir, lenta pero inexorablemente, en la concepción de la educación y la enseñanza universitarias.

En el ámbito educativo universitario, la evaluación requiere analizar estructuras altamente complejas, que no pueden ser estimadas con esquemas simples, aproximados o pretendidamente objetivos. Mucho más cuando las universidades tienen el compromiso de convertir la evaluación en un proceso transparente y sobre todo útil para la mejora de la

calidad de su enseñanza y de la formación e investigación universitarias.

A todas luces, este planteamiento sólo puede evolucionar hacia un modelo cualitativo y formativo, que tantos autores han desarrollado desde la Pedagogía. Para apoyar esta conclusión, nos hacemos eco del trabajo de Stufflebeam y Shinkfield (1987) que retoma Casanova (1995), según los cuales el principal propósito de la evaluación lejos de sancionar o demostrar, es mejorar los procesos y también los productos. A ello nosotros añadimos mejorar también a las personas y por ende a las sociedades que componen.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- ABOITES, H. (2002). *Tratado de Libre Comercio. Educación y Educación Superior. El caso de México. Un antecedente para América Latina. Perfiles educativos*. 2007, vol. 29, núm. 118, pp. 25-53. Disponible en <http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/132/13211803.pdf> [consulta: diciembre de 2010]
- CASANOVA, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2004). *Creatividad. El flujo y la Psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós (e.o.: 1996).
- DÍAZ BARRIGA, A. (1997). «Los programas de evaluación (estímulos) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM». En A. DÍAZ BARRIGA y T. PACHECHO (coords.), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, CESU-UNAM, Pensamiento Universitario, núm. 86, pp. 37-52.
- DILTHEY, W. (1980). *Introducción a las Ciencias del Espíritu*. Madrid: Alianza.
- FECYT Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (2009). *Portal de Web of Knowledge. Web of Knowledge del Sistema Español de Ciencia y Tecnología*. [http://www.accesowok.fecyt.es/?page\\_id=1780](http://www.accesowok.fecyt.es/?page_id=1780). Actualización: 23/06/2009. (consulta: diciembre de 2010).
- HERRÁN, A. DE LA (2010). Disparates pedagógicos o retos de la enseñanza universitaria. En J. PAREDES y A. DE LA HERRÁN (Coords.), *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid: Pirámide.
- M. RUEDA y M. HERNÁNDEZ (1991). Evaluación del trabajo académico. Análisis de una Experiencia en Perfiles Educativos, 53/54, 67-71. México, CISE-UNAM.
- MADAUS, G. F. y OTROS (1991). *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Hingham, Mass.: Kluwer-Nijhoff Publishing
- MARTÍNEZ TEN, L., TUTS, M. y POZO SERRA, J. (2004). *Formación en educación intercultural para asociaciones juveniles*. Madrid: Consejo de la Juventud de España.
- MATEO, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.

- MAYOR ZARAGOZA, F. (2010). Entrevista. Federico Mayor Zaragoza. «Educación es Aprender a Ser uno Mismo». *Une Libros* (20), 12-15.
- MORIN, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- PÉREZ LINDO, A. (1994). «Alcances y límites de la evaluación institucional de las universidades en Argentina». En C. MARQUIS (comp), *Evaluación Institucional en MERCOSUR*, pp. 235-248. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias.
- SALINAS, M. L. (2001). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad*. <http://docencia.udea.edu.co/vice-docencia/documentos/pdf/evaluacion.pdf> (consulta: marzo de 2011)
- SANTOS GUERRA, M. Á. (1988). «Patología General de la Evaluación Educativa». *Infancia y Aprendizaje* (41), 143-158.
- STAKE, R. (2010). «Nuevas Perspectivas de la Evaluación». En *Evaluación y Calidad en la Universidad. Simposio Internacional de Evaluación para la Calidad de la Enseñanza Superior*, 27 y 28 de septiembre. Huelva: Universidad de Huelva.
- STOBART, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- STUFFLEBEAM, D. L. y SHIKFIELD, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Centro de Publicaciones del MEC y Paidós Ibérica.
- TEILHARD DE CHARDIN, P. (1984). *El fenómeno humano*. Barcelona: Orbis.
- THOMSON REUTERS (2010). *Science Citation Index* [http://thomsonreuters.com/products\\_services/science/science\\_products/a-z/science\\_citation\\_index/](http://thomsonreuters.com/products_services/science/science_products/a-z/science_citation_index/) (consulta: diciembre de 2010).
- THOMSON REUTERS (2010b). *Thomson Reuters* <http://science.thomsonreuters.com> (consulta: diciembre de 2010).
- TYLER, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- WINDELBAND, W. (1924). *Geschichte und Naturwissen-Schaft. Präludien*. Tübingen. II 36-50 <http://www.jstor.org/pss/2504797> (consulta: enero de 2011).
- WOUTERS, P. (1999). *The citation culture*. University of Amsterdam. Amsterdam. <http://www.garfield.library.upenn.edu/wouters/wouters.pdf> (consulta: diciembre de 2010).