



LA SUBJETIVIDAD ESENCIAL DE LA EVALUACIÓN

Silvia Verónica Valdivia Yábar

siveroval@gmail.com, siveroval@terra.com.pe

María Estela del Carmen Fernández Guillén

Estelafernandez49@yahoo.com.mx

**Universidad Nacional San Agustín de Arequipa del Perú, Universidad Nacional
Autónoma de México**

1. EL SUEÑO DE LA OBJETIVIDAD

En muchas intervenciones relativas a la evaluación, ya sea en cuanto a la evaluación de las acciones de formación, de proyectos, de manuales escolares o del aprendizaje de los estudiantes, la reflexión que se oye con más frecuencia es “nosotros hacemos la evaluación, no importa cómo. Pero, debemos hacer una evaluación más objetiva...”

Esta reflexión revela una preocupación legítima - los desafíos de la evaluación son importantes, y no se puede permitir "hacer no importa qué" – así es una verdadera dificultad – como no hacer nada.

Los intentos tanto teóricos como pragmáticos para hacer la evaluación objetiva son numerosos, pero al final todos parecen conducirse a un fracaso: alcanzar la objetividad parece ser el sueño inaccesible.



La idea de que se desarrolle aquí es que la objetividad de la evaluación no sólo es imposible, porque la subjetividad está inevitablemente presente en cualquier proceso de evaluación, sino que la subjetividad es necesaria para que se pueda realmente hablar de un proceso de evaluación. En otras palabras, hay evaluación sólo porque hay subjetividad.

2. EL RECHAZO DE LO ARBITRARIO

Se precisa el sentido exacto del propósito de esta comunicación: Se comparte plenamente la preocupación de muchos evaluadores sobre "hacer no importa qué". Cualquiera sea la función de la evaluación -orientación, regulación o validación-¹ las decisiones que se deriven de la evaluación son importantes, y conviene obviamente adoptar las "buenas" decisiones, es decir, aquellas que correspondan a la situación que es evaluada. Por ello, es necesario que la evaluación se desarrolle de manera rigurosa, precisa, completa, etc. Por otra parte, es deseable que la evaluación se sustente sobre la realidad y no sobre la imparcialidad del evaluador.

Sin embargo, es necesario evitar no la subjetividad de la evaluación, sino lo arbitrario.² Una evaluación arbitraria sería aquella que procedería "no importa cómo", sin fundarse sobre un enfoque consciente, riguroso y crítico. Es necesario reconocer que lo arbitrario está presente por desgracia en numerosas operaciones de evaluación. ¿Cuántos alumnos desaprueban un examen simplemente porque éste trata cosas que no tienen nada que ver con las competencias que dominan? ¿Cuántos proyectos son considerados como "buenos" proyectos, sólo porque las personas que han participado han disfrutado, mientras que el proyecto no ha logrado resultados positivos, o viceversa? ¿Cuántos manuales escolares son rechazados por una comisión de validación, simplemente porque no han sido

¹ Ver en particular De Ketele, J. M. y Roegiers, X., (1993); Gerard, F. M. (1998).

² En filosofía, Heidegger pudo mostrar la disociación que existe entre subjetividad y afectividad. En nuestra filosofía occidental, la subjetividad ocupa un noble lugar: es fundadora del individuo, en relación con su racionalidad. Ella se expresa en el cogito cartesiano, según el cual el sujeto es aquel para quien el mundo es una representación, un cuadro desplegado ante la mirada.



hechos por el "buen" equipo de diseñadores? Todos estos ejemplos bastan para demostrar la absoluta necesidad de luchar contra lo arbitrario de la evaluación.

Pero para esta lucha, la entrada "objetividad de la evaluación" es un impase, porque existe el riesgo de limitar esta objetividad al carácter de esto que existe fuera del pensamiento, mientras que la evaluación es fundamentalmente un acto de pensamiento.

Ya en 1992, Jean Cardinet, después de Jacques Weiss (1984), abordó la cuestión a través de un excelente artículo, desgraciadamente poco conocido. Aquí se retoma de manera muy sintética su interesante razonamiento, el mismo que concierne casi exclusivamente a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes,³ mientras que la presente reflexión se interesa en todos los campos de aplicación de la evaluación. Según Cardinet,

2.1 la objetividad de la evaluación es necesaria: el evaluador tiene interés en saber exactamente eso que evalúa, y el evaluado tiene interés en eso que se le da su "verdadero" valor:

2.2 la objetividad de la evaluación es deseada: en la práctica, se constata que las evaluaciones de las mismas realidades conducen a decisiones diferentes y a consecuencias importantes. El éxito o el fracaso de un alumno tienden así a la lotería, aunque se intenta sistematizar el proceso. En el mundo profesional, si la remuneración está ligada a la evaluación de las competencias, hay un verdadero peligro que ella sólo dependa en realidad de juicios sobre la persona y no sobre las competencias. Para luchar contra estas constataciones, el único deseo: una evaluación objetiva;

2.3 la objetividad de la evaluación es imposible: a pesar de los programas, los objetivos de aprendizaje son diferente según los profesores; los resultados evaluados son diferentes porque dependen de la concepción que el maestro se hace del resultado contemplado, del enfoque

³ Él trata probablemente de una problemática particular porque más que cualquier otra evaluación, ella se inscribe también en una "intersubjetividad". Chevallard (1986) mostró cómo la evaluación de los aprendizajes de los alumnos se inscribe en una "negociación didáctica" que permite al profesor y a los alumnos regular -en interactividad- el proceso de aprendizaje. Así pues, según el momento donde ella se sitúe, la interrogación servirá para obligar a los alumnos a trabajar aún más o, al contrario, a remontar una media de clase comprometiendo al profesor.



requerido y la capacidad de medida, las condiciones de observación (momento, forma del control, método de corrección,...) son diferentes; las exigencias de los evaluadores son diferentes; el significado de la evaluación varía según los contextos,... Todos estos elementos contribuyen a impedir que la evaluación sea objetiva;

2.4 la objetividad de la evaluación está en rechazar: para llegar ahí, sería necesario una exhaustividad de los objetivos, de los criterios, de los indicadores,... Las consecuencias sociales serían inaceptables, ya que tal evaluación desembocaría en una estandarización extrema. "La borrosidad de las escalas de valoración es el juego del engranaje para evitar que la máquina se bloquee" (Perrenoud, 1984).

Cardinet propone entonces concentrar la evaluación de los aprendizajes del alumno sobre los instrumentos permitiendo esencialmente una interpretación clínica, privilegiar la evaluación formativa para la cual la falta de señales obstruye menos en la medida en que ésta no exige poner una nota en una copia, constituir "bancos de ítems probados" para ser lo más preciso posible para los criterios y los indicadores, privilegiar los "portafolios de presentación" para el reconocimiento de los aprendizajes experienciales. Termina diciendo que si se puede mejorar el control, no se puede olvidar que evaluar es sobre todo -como lo mostró Ardoino (1976)- dar sentido al resultado observado... e implica que se trata pues inevitablemente de una operación subjetiva.

Se completa el razonamiento de Cardinet no sólo ampliando el campo de aplicación de la reflexión, sino también mostrando en qué y por qué todo el proceso de evaluación es fundamentalmente subjetivo, y debe serlo. Se resume también pistas para evitar que esta subjetividad sea sinónimo de arbitrario.

3. LA NECESIDAD DE LA SUBJETIVIDAD



Para esto, se hace referencia a la definición que parece la más completa del proceso de evaluación, aquella dada por Jean-Marie de Ketele (1989) y que ya se ha comentado diversamente.⁴

Evaluar significa:

- recoger un conjunto de información suficientemente pertinente, válida y fiable
- y examinar el grado de adecuación entre este conjunto de información y un conjunto de criterios adecuados a los objetivos fijados en el principio o ajustados en el camino,
- en vista de tomar una decisión.

3.1 Primera subjetividad: la elección del tipo de decisión y del objetivo de la evaluación

La evaluación prepara una decisión. Ésta no es conocida por supuesto al principio (si no, no serviría de nada evaluar...), pero lo que se debe conocer, para poder orientar el proceso de evaluación, es el tipo de decisión que podría tomarse al término de la evaluación:

- ¿Es que yo evalúo al estudiante alumno para decidir si puede pasar a la clase superior o para decidir lo que debo hacer para ayudarlo a progresar en sus aprendizajes?
- ¿Es que yo evalúo un proyecto para decidir si puedo liquidar el último tramo del presupuesto o para decidir si puedo prorrogar un proyecto del mismo tipo?
- ¿Es que yo evalúo una acción de formación para decidir si puedo acordar un aumento a los que siguieron o para decidir si puedo reiniciar una nueva sesión con el mismo formador, la misma duración, etc.?

Según tal o cual tipo de decisión, todo el proceso de evaluación será modificado para poder alcanzar el objetivo que es contemplado por la evaluación. No se utilizará los mismos criterios, los mismos indicadores, ni las mismas herramientas, etc.

⁴ Gerard, F.M., Roegiers, X., (1993) ; De Ketele, J.M., Gerard, F.M., Roegiers, X. (1997).



En numerosos casos, el evaluador tiene una libertad bastante grande para elegir el objetivo de evaluación. Por ejemplo, cuando el jefe de una empresa decide tener una entrevista de evaluación con un miembro de su personal, él puede elegir orientar esta entrevista hacia la determinación común de medidas a tomar para mejorar el trabajo del agente o utilizar esta entrevista para aumentar o no su remuneración. Pero en otros casos, el tipo de decisión está impuesta a los evaluadores. Es el caso cuando una comisión de validación sede para aceptar o no la distribución de un manual escolar. Se constata sin embargo que hay siempre en alguna parte alguien que elige el tipo de objetivo que debe perseguir la evaluación y que esta elección va a orientar el proceso de evaluación. Primera inevitable e indispensable subjetividad.⁵

3.2 Segunda subjetividad: la elección de los criterios

Una vez conocido el tipo de decisión que debe tomarse, el evaluador va a elegir los criterios a los cuales deberá corresponder el objeto evaluado. Un criterio es una cualidad que se espera del objeto evaluado, es un punto de vista desde el cual se coloca para observar el objeto. Por ejemplo, para evaluar un proyecto o un sistema de formación con el fin de decidir si es necesario introducirle modificaciones, se puede preguntar si el proyecto o el sistema es eficaz, es decir, si los resultados obtenidos corresponden a los objetivos contemplados, pero también si es eficiente, es decir, si estos resultados se alcanzan de la manera más "económica" posible o también si es equitativo, es decir, si permite a cada uno obtener los resultados contemplados cualesquiera que sean las condiciones iniciales.⁶ La eficacia, la eficiencia, la equidad son distintos criterios que pueden utilizarse. Otros

⁵ Se Destaca también, como lo indica la definición De Ketele, que el objetivo de la evaluación se puede ajustar en el curso del proceso. Se puede por ejemplo evaluar para decidir si los alumnos deben orientarse hacia una sección literaria o científica, pero constatar, frente a ciertos alumnos, que una orientación sólo será posible si se acompaña de algunas medidas, y que conviene pues decidir qué medidas de acompañamiento deben aplicarse.

⁶ La equidad de un sistema de formación se refiere a varias dimensiones. Ver en este tema Sall, H.N. y De Ketele, J. M., (1997).



criterios podrían aún elegirse en función de la pertinencia de los objetivos perseguidos, la coherencia de los medios movilizados, la adhesión de los actores, etc.⁷

De nuevo pues, una elección va a ser efectuada. ¿El profesor va a tener en cuenta o no la presentación del trabajo que quiere evaluar, la ortografía, la economía del razonamiento, la exactitud de la respuesta, etc.? Para toda evaluación, hay una multitud de criterios que pueden retenerse. Una elección debe efectuarse, de una parte porque es imposible desde un punto de vista práctico administrar demasiados criterios,⁸ y de otra parte porque eso desembocaría probablemente en una estandarización socialmente inaceptable como lo destacó Cardinet.

Es necesario pues elegir criterios, pero esta elección no se puede efectuar "no importe cómo". Los criterios elegidos deben ser (Gerard, F.M. y Van Lint-Muguerza, S., 2000): **pertinentes**, esto es una evidencia, pero es importante preguntarse si los criterios utilizados permiten realmente tomar una buena decisión. Por ejemplo, si se evalúa una situación de trabajo para decidir si un curso de formación académica es necesario para acompañar la introducción de un nuevo programa informático de gestión, el criterio "¿que el número de expedientes tratados aumentó desde la introducción del programa informático?" no es el criterio pertinente porque en un caso como en el otro, no se sabrá cuál podría ser la utilidad de un curso de formación. Por el contrario, el criterio "¿que los agentes utilizan el programa informático como está previsto? " es un criterio pertinente. Esta pertinencia no es necesariamente objetiva... Por ejemplo, en la evaluación de las competencias, la pertinencia depende a menudo de la definición que se da de la competencia contemplada; **independientes**, lo que significa que el fracaso o el éxito de un criterio no debe implicar automáticamente el fracaso o el éxito de otro criterio. Esta exigencia permite a menudo eliminar una serie de criterios. Por ejemplo, para evaluar la

⁷ Para una sistematización de los criterios de evaluación de proyectos o de sistemas, ver Roegiers, X. (1997); Gerard, F. M. (2001).

⁸ Es con todo lo que pasa a menudo cuando se elaboran los referenciales de formación y los referenciales de evaluación.



competencia "solucionar problemas matemáticos", los criterios "interpretación correcta del problema" y "exactitud del resultado" no son independientes: si la interpretación es incorrecta, el resultado lo será también.⁹ Será más interesante guardar el criterio "interpretación correcta" porque éste permite a la vez regular el aprendizaje en una perspectiva formativa y afinar la evaluación en una perspectiva de validación de la competencia; **poco numerosos**, no sólo para evitar la multiplicación desde los puntos de vista estudiados y la "inviabilidad" de la evaluación, sino también porque se corre el riesgo de buscar en vano la perfección, satisfaciendo una cantidad increíble de criterios cuya independencia sería de otra parte dudosa; **ponderados**, debido a que todos los criterios no tienen la misma importancia. La definición de criterios mínimos -o incluso vitales- y de criterios de perfeccionamiento es a este respecto una pista importante para no dejarse ahogar bajo la masa de criterios, teniendo en cuenta al mismo tiempo diferentes facetas del objeto evaluado.

La selección de los criterios de evaluación es uno de los elementos que permite diferenciar la evaluación del control. En éste, los criterios no son elegidos, sino impuestos por una norma exterior. Por ejemplo, un control de calidad en la construcción de pernos consiste en verificar si la medida de los pernos producidos no supera el tipo de tolerancia predefinido por el manual de procedimientos; un control de velocidad consiste en verificar si un coche no sobrepasa por la velocidad prevista en el código de circulación, etc.

La elección de los criterios es una operación importante de la evaluación. Es delicada y difícil porque conviene elegir los "buenos" criterios, es decir, los que permitirán tomar la "buena" decisión. Segunda inevitable e indispensable subjetividad.

⁹ Lo inverso no es obviamente verdadero: un resultado incorrecto no implica necesariamente una interpretación incorrecta. En caso de dependencia, se llega a menudo a que uno de los dos criterios sea en realidad un indicador del otro. En ese caso, el criterio "exactitud del resultado" (o al menos el propio resultado) podría considerarse como uno de los indicadores -entre otros- de la interpretación correcta del problema.



3.3 Tercera subjetividad: la elección de los indicadores

Los criterios definen, de manera abstracta y general, el ideal al cual debe corresponder el objeto evaluado. Para saber si estos criterios son alcanzados, el evaluador debe observar un determinado número de indicadores. Éstos no son de orden del ideal, sino de la realidad. No son abstractos, sino concretos; su carácter no es general, sino particular.

De nuevo, el evaluador tiene que elegir entre una multitud de indicadores. Si quiere evaluar la calidad material de un manual escolar, va a observar el formato, el número de colores, los caracteres utilizados, el tipo de cobertura, etc.

La elección que va efectuarse deberá por supuesto no ser arbitraria. El elemento decisivo es, como lo destaca la definición De Ketele, la pertinencia del indicador. Eso quiere decir que el indicador elegido debe efectivamente aportar al evaluador la información relativa al criterio al cual se refiere. Es decir, las informaciones que recogen los indicadores deben permitirle verificar eso que quiere verificar. Por ejemplo, si un responsable de la formación académica quiere evaluar la calidad del diálogo entre el formador y los participantes en la sala de clases (= criterio), no debe buscar conocer el nivel de conocimientos de los participantes (= indicador no pertinente), sino la opinión de aquellos sobre la calidad del diálogo (= indicador pertinente). La información que debe recogerse no son los conocimientos, sino las opiniones, es decir, las representaciones. Por el contrario, si quiere verificar si los participantes adquirieron los conocimientos y competencias contemplados por la formación, no le sirve de nada preguntar a los participantes si los cursos fueron interesantes.

Existe dos tipos principales de indicadores: los hechos, que se pueden constatar, y las representaciones,¹⁰ es decir, eso que las personas piensan, eso que ellas dicen. De otra parte, los

¹⁰ Se tiene en cuenta que un mismo indicador puede ser un hecho o una representación, según el aspecto que le interesa al investigador. Así pues, la información "la formación es una inversión rentable para nuestra empresa" se puede tratar como un hecho, comprobado por una disminución de las averías, el aumento de la rentabilidad,..., si se busca verificar el impacto de la formación; sea como



indicadores pueden ser cuantitativos, cuando ellos contienen datos en cifras, o cualitativos, cuando sólo se expresan por las palabras, con la exclusión de cifras.¹¹ La búsqueda de "la objetividad" no debe conducir a sólo privilegiar los hechos y los indicadores cuantitativos. Las representaciones y los indicadores cualitativos son igualmente interesantes, incluso a veces más, porque permiten a menudo comprender mejor la situación, y en consecuencia dar sentido a la evaluación. Lo que cuenta de una parte es que los indicadores sean pertinentes por la relación con los criterios, y de otra parte que la información recogida sea válida. Esto depende de la elección de la estrategia de recopilación de información de la que se hablará en el punto siguiente.

Para referir un objeto de evaluación a un criterio, el evaluador debe pues elegir un determinado número de indicadores (para numerosos criterios, un solo indicador no es suficiente si se quiere que el enfoque sea riguroso). Tercera inevitable e indispensable subjetividad.

3.4 Cuarta subjetividad: la elección de la estrategia

Para recoger la información con respecto a los indicadores, el evaluador va tener que elegir una estrategia, entre varios métodos de recopilación de información. Él puede entrevistar a las personas, interrogarles vía cuestionario, estudiar documentos, observar una situación, etc. Todos estos métodos pueden utilizarse, pero algunas se adaptan más que otros a una u otra situación (De Ketele, J.M. y Roegiers, X., 1993). Para garantizar el rigor del proceso, la elección de la estrategia debe permitir garantizar dos características importantes de la información recogida: su validez y fiabilidad.

una representación si se interesa en la idea que se hacen de la formación los distintos actores de la organización.

¹¹ No es necesario asociar de un parte "hecho" y "cuantitativo", y de otra parte "representación" y "cualitativo". Un hecho puede ser una información cualitativa (tal profesor comienza la clase con retraso), o cuantitativo (2 de cada 3 profesores comienzan en un 80% de los casos su clase con 20 minutos de retraso). Una representación puede también ser cualitativa (los participantes consideran que las clases deberían comenzar a la hora) o cuantitativa (los participantes consideran en un valor medio de 1,5 -sobre una escala de 1 a 4- la puntualidad del profesor).



La información recogida será válida si corresponde efectivamente a la información buscada, lo que implica que el evaluador elija una buena estrategia (métodos, técnicas, herramientas) para recoger la información que desea obtener. Por ejemplo, si un profesor quiere verificar si sus alumnos son capaces de medir una corriente con la ayuda de un voltímetro, no debe pedir a los alumnos que describan por escrito las operaciones que deben efectuar, sino debe ponerles en una situación práctica de medir la corriente con la ayuda de un voltímetro. Si un responsable de la formación académica quiere estudiar la calidad del diálogo entre un profesor y los alumnos, debe identificar los indicadores pertinentes y la información que debe recoger (las opiniones de los participantes), debe crear un clima de confianza para que éstos se expresan libremente o bien recoger las opiniones de manera anónima para que los alumnos no tengan miedo de expresar opiniones negativas. Si se solicita las opiniones oralmente, por ejemplo, en presencia del profesor o del director, la información no es válida, aunque se haya identificado como pertinente.

La fiabilidad significa que la misma información podría ser recogida por cualquier otro, en otro momento o en otro lugar. En el ejemplo de la evaluación del diálogo profesor-estudiantes, hay momentos y lugares más propicios que otros para recoger una información fiable. En el caso de la verificación de la utilización de un voltímetro, si el profesor pide sucesivamente a cada alumno tomar la misma medida y los alumnos tienen la ocasión de ver lo que hace el precedente, la información recogida no será fiable, excepto para el primer alumno.

La elección de la estrategia tiene pues un impacto importante sobre el proceso de evaluación. Es probablemente en este nivel que el evaluador puede más "objetivar" su enfoque, prestando especial atención a la validez y a la fiabilidad de tal suerte que la información recogida refleja bien la realidad evaluada. El resto no menos verdadero a este respecto, es una cuestión de elección y dos evaluadores pueden para la misma evaluación elegir dos estrategias diferentes, garantizando una y otra un buen nivel de validez y de fiabilidad. Cuarta inevitable e indispensable subjetividad.



3.5 Quinta subjetividad: el examen de la adecuación entre indicadores y criterios o la cuestión del sentido

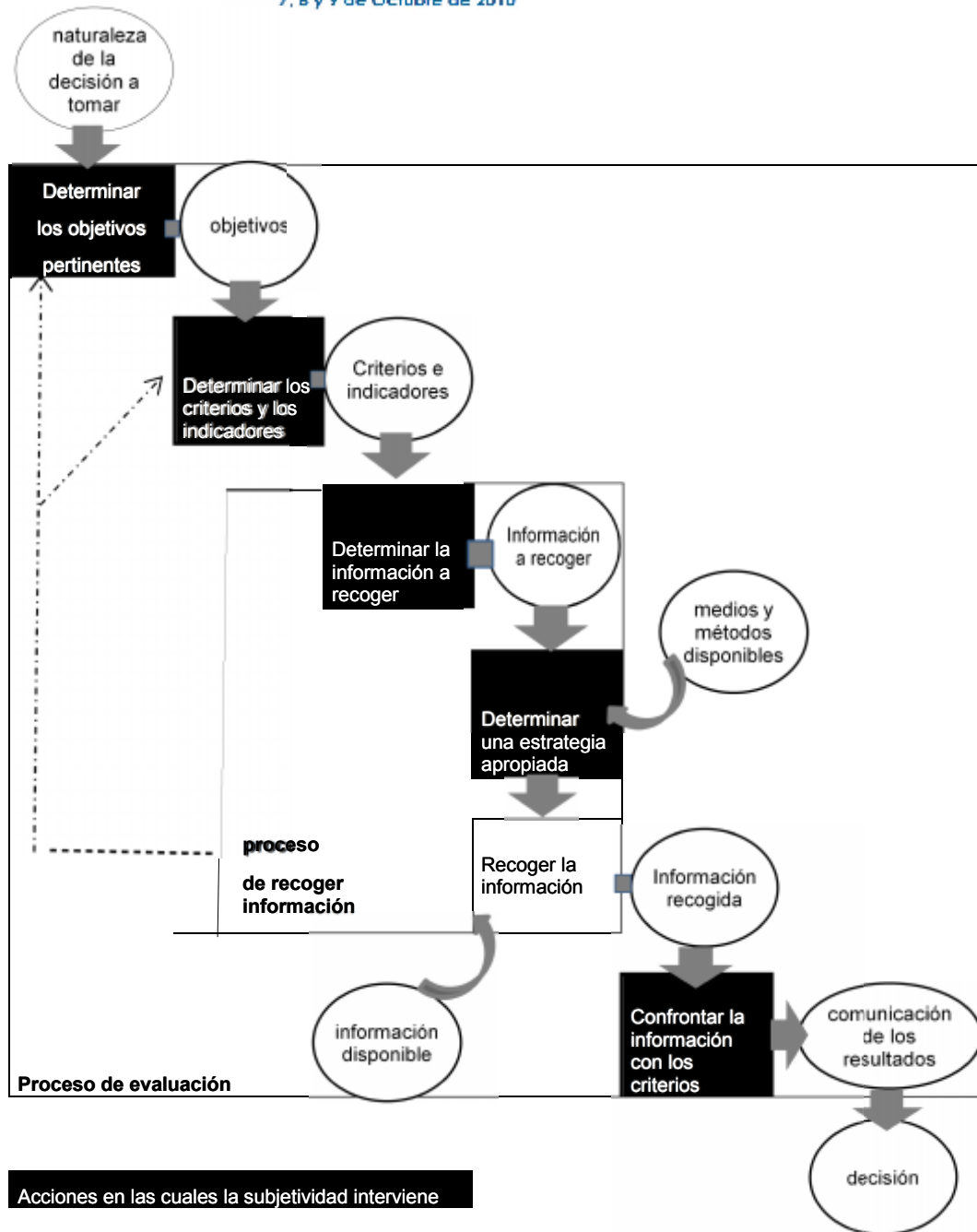
Una vez recogida la información, se trata de confrontar los indicadores con los criterios para ver si hay adecuación o no entre la realidad y el ideal. Esta operación está en el corazón mismo de la evaluación, ya que es en este momento en el que se va a determinar verdaderamente el "valor", es en este momento en el que se va a dar sentido por intermedio de un "juicio de valor" del evaluador.

Para comprender lo que pasa en la evaluación, se retoma el ejemplo del control de la velocidad. Cuando un radar controla la velocidad de un coche y éste supera la velocidad autorizada, se limita a hacer una constatación. Se trata de un control. Admitamos que yo reconozca el exceso de velocidad, pero que yo considere poder justificarla por una u otra razón. Voy a dirigirme al juez para que oiga mis explicaciones. El juez, sobre la base de una serie de criterios que habrá determinado y sobre la base de los indicadores en su posesión, va a tomar una decisión. Va a hacer un "juicio de valor" que podría, si yo tengo suerte, perdonar mi exceso de velocidad en razón de circunstancias atenuantes. El juez hizo la evaluación. Él no está satisfecho de constatar una divergencia entre la norma y la realidad, pero dio sentido a todos los elementos presentes.

Lo mismo sucede cuando se evalúa, con todo el rigor deseado, el éxito o el fracaso de un alumno, la eficacia de un proyecto, la adecuación de un manual en un sistema educativo, etc. Cada vez, el evaluador da sentido. No "no importe cómo": él funda este juicio de valor sobre todo un proceso que él se esforzó en volverlo más riguroso posible, el más sistemático. Pero el acto del sentido sigue siendo fundamentalmente un juicio de valor. Quinta inevitable e indispensable subjetividad.

Para sintetizar el lugar de la subjetividad en la evaluación, se retoma el esquema propuesto por Jean-Marie De Ketele y Xavier Roegiers (1993, p.77), escribiendo en blanco sobre fondo negro las operaciones donde la subjetividad interviene.

7, 8 y 9 de Octubre de 2010



La mayor parte del proceso de evaluación es fundamentalmente subjetiva porque en numerosas etapas del proceso, el evaluador debe realizar una serie de elecciones, que van a condicionar el proceso y en consecuencia el resultado de la evaluación.



CONGRESO INTERNACIONAL
DE EDUCACIÓN
evaluación



7, 8 y 9 de Octubre de 2010





4. LA CONCIENCIA DE LA SUBJETIVIDAD

Es inútil querer evitar esta subjetividad. Más bien, es necesario tener plenamente conciencia y saber por qué hay esta subjetividad en la evaluación. Es necesario estar realmente consciente de las elecciones que se hacen, saber por qué se hace tal elección más que otra, saber cuáles son las implicaciones de las elecciones efectuadas, verificar que estas elecciones permiten preparar la decisión consecutiva en la evaluación de la manera más rigurosa posible,...

Por último, eso que se puede reprochar la mayor parte del tiempo a las evaluaciones practicadas, no es su subjetividad, sino la oscuridad en la cual se desarrollan. Las elecciones son hechas, pero no son claramente diseñadas como tales, no se hacen transparentes. A menudo también, no son coherentes. Por ejemplo, cuando se decide evaluar una acción de formación, el enfoque más frecuente consiste en elaborar un cuestionario, en hacerlo pasar a los estudiantes y en reunir la información así recogida. En ningún momento, se preguntó por qué se hace esta evaluación (qué tipo de decisión se debe tomar al término del proceso), cuáles eran los criterios que permitirían fundar la decisión, cuáles eran los indicadores necesarios para confrontar la realidad con estos criterios, cuál era la estrategia más conveniente para recoger la información sobre estos indicadores, y por fin no se buscó dar verdaderamente sentido a los resultados recogidos.

La subjetividad es pues inevitable en todo proceso de evaluación, pero es tan indispensable. ¡Subjetividad, sí... pero arbitrariedad, no!

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS



- ARDOINO, J., « Préface du livre de Morin, M». *L'imaginaire dans l'éducation permanente : analyse du discours des formateurs*. Bordas/Gauthier-Villars. Paris, 1976.
- CARDINET, J., «L'objectivité de l'évaluation ». *Formation et technologies - Revue européenne des professionnels de la formation*, n°0. Paris, 1992, pp. 17-26.
- CHEVALLARD, Y., « Vers une analyse didactique des faits d'évaluation ». En De Ketele, J. M.: *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive?*. De Boeck Université. Bruxelles, 1986, pp. 31-59.
- DE KETELE, J.M., GERARD, F.M., ROEGIERS, X., "L'évaluation et l'observation scolaires : deux démarches complémentaires» *Éducatives - Revue de diffusion des savoirs en éducation*, 12. 1997, pp. 33-37.
- DE KETELE, J.M. y ROEGIERS, X., *Méthodologie du recueil d'informations*. De Boeck Université. Bruxelles, 1993.
- GERARD, F.M., *L'évaluation de la qualité des systèmes de formation, Mesure et Évaluation en Éducation*, Vol. 24, n°2-3. 2001.
- GERARD, F.M. y VAN LINT-MUGUERZA, S., «Quel équilibre entre une appréciation globale de la compétence et le recours aux critères?». En Bosman, C., Gerard, F.M., Roegiers, X. (Eds): *Quel avenir pour les compétences?* De Boeck Université. Bruxelles, 2000, pp. 135-140.



HOUSE, E. R., *Evaluación, ética y poder*. Ediciones Morata, S. L. Madrid, 1977.

KUSHNER, S., *Personalizar la evaluación*. Ediciones Morata, S. L. Madrid, 2002.

PERRENOUD, P., *La fabrication de l'excellence scolaire dans l'enseignement primaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève, 1984.

ROSALES, C., *Criterios para una evaluación formativa*. Narcea, S.A. De ediciones, España, 2003.

SALL, H.N. y DE KETELE, J.-M., "Évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité». *Mesure et Evaluation en Education*, Vol. 19, n°3. 1997.

WEISS, J., *La subjectivité blanchie?*, Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, IRD/R 84.17b. Neuchatel. 1984.

WRAGG, E. C., *Evaluación y aprendizaje en la escuela secundaria*. Editorial Paidós. 2003.