

Aproximaciones epistemológicas de la evaluación educativa: entre el deber ser y lo relativo

Epistemological approaches to educational evaluation: between must be and relativity

José Alfonso Jiménez Moreno

e-mail: jose.alfonso.jimenez.moreno@uabc.edu.mx
Universidad Autónoma de Baja California. México

Resumen: Todas las prácticas educativas requieren de la delimitación epistemológica que permita el entendimiento conceptual y analítico de su objeto de estudio. En el caso de la evaluación educativa –herramienta de gran uso dentro de los sistemas educativos a nivel mundial– los textos teóricos que enmarcan su definición y quehacer han dejado a un lado la delimitación analítica que subyace en su definición y objetivo. Las discusiones sobre la evaluación educativa se han centrado fuertemente en los elementos técnicos que fundamentan su actividad, y, en algunas ocasiones, en las implicaciones políticas de su uso. Bajo ese problema, el presente manuscrito resalta la necesidad de establecer un posicionamiento epistemológico de la evaluación educativa. Mediante un análisis de los textos teóricos clásicos y contemporáneos de la evaluación (particularmente aquellos de habla hispana) se cuestionan tres ejes de esta práctica: el concepto mismo de la evaluación educativa, su función en la delimitación del deber ser educativo, y el énfasis en la necesidad de la objetividad en sus diferentes métodos y objetos de análisis. Como conclusión se pone en duda la solidez epistemológica de su definición, además, se resalta la necesidad de reflexionar sobre la fundamentación del concepto de evaluación, así como sobre su objetivo.

Palabras clave: Evaluación educativa; epistemología; objetividad; teoría.

Abstract: All educational practices require the epistemological delimitation that allows the conceptual understanding and the analysis of its object of study. In the case of educational evaluation – a tool of great use within educational systems worldwide – the theoretical texts that frame its definition and task have left aside the analytical delimitation that underlies its definition and objectives in the educational frame. The current discussions about educational evaluation are strongly focused on their methodological and technical elements that support its activities, and, in some occasions, in the political implications of its use. Under this problem, the present manuscript highlights the need

to establish an epistemological positioning of the educational evaluation. Through an analysis of the classical and contemporary theoretical texts of evaluation (particularly those of Spanish speaking) three issues arise of this practice: the concept of educational evaluation itself, the function of the educational evaluation on the delimitation of the educational must be, and the emphasis of this practice in the objectivity of its methods and the conceptualization of its objects of analysis. As a conclusion, the epistemological solidity of its definition is questioned, besides, the need to analyze the basis of the concept of evaluation as well as its goals is highlighted.

Keywords: Educational evaluation; epistemology; objectivity; theory.

Recibido / Received: 05/09/2017

Aceptado / Accepted: 14/12/2017

1. Introducción

La dimensión epistemológica y teórica de todo conocimiento humano es fundamental. Particularmente, en el caso de la educación, representa un deber académico, en tanto que favorece el entendimiento conceptual de su objeto de estudio y permite el establecimiento de un marco analítico e interpretativo de los fenómenos que se abordan. Resulta preocupante que, en el campo de la evaluación en educación, al ser una de las diversas formas de generación de conocimiento del ámbito educativo, no se suele considerar – o al menos no se hace explícito – el posicionamiento epistemológico de los diversos enfoques en los cuales se sustenta su desarrollo metodológico y técnico.

La declaración de la postura epistemológica del quehacer educativo no es cosa menor, de hecho, los ejercicios educativos que no suelen hacer explícita la perspectiva epistemológica que define su ejercicio, suelen producir el conocimiento desde una postura «pseudoneutral o positivista» (Tello, 2012, p. 55). Tello lo expone como una necesidad en el ámbito de las políticas educativas, aunque es un problema que no es exclusivo de ese campo de conocimiento. Particularmente en los ejercicios de evaluación educativa, las discusiones suelen concentrarse en refinamientos metodológicos, o bien, en abonar sobre su papel en el desarrollo de políticas públicas en educación.

La intención de este manuscrito es justamente resaltar la necesidad de establecer un posicionamiento epistemológico de la práctica de la evaluación educativa; en particular, se plantea la posibilidad de establecer un marco analítico que fundamente las prácticas evaluativas, más allá de la tradición técnica en la cual este ámbito educativo se ha desarrollado. En otros terrenos de la práctica educativa, como en el caso de la didáctica, se han abordado discusiones respecto a las tendencias técnicas de la praxis docente (Stenhouse, 1991), resaltando la relevancia de fomentar la capacidad de someter a crítica el ejercicio didáctico de manera constante. En el caso de la evaluación, algunos teóricos de habla hispana como Santos Guerra (1988) o Salinas (2002) han planteado ya la posibilidad de pensar a la evaluación de la educación más allá de un discurso netamente técnico.

Con la intención de abonar al debate sobre el ejercicio de evaluación y con ello resaltar la necesidad de reflexionar sobre sus posicionamientos epistemológicos, en el presente manuscrito se establece en una reflexión fundamentada en los teóricos clásicos y contemporáneos de la evaluación. Para el desarrollo de esta encomienda se realizó una reflexión crítica bajo tres elementos fundamentales que

se manifiestan de forma constante en los textos especializados sobre la temática en cuestión: el concepto mismo de la evaluación educativa; la función del ejercicio del *deber ser* educativo que los autores le han adjudicado a la evaluación; así como en el énfasis en la objetividad en su desarrollo al que los teóricos suelen apelar.

2. Evaluación educativa: concepto y teoría

La evaluación educativa ha sido un tema cuya relevancia para los sistemas educativos ha ido en crecimiento desde los años noventa del siglo pasado. Las vertientes de su desarrollo son realmente amplias, y, si bien se le suele relacionar con la evaluación de los aprendizajes, es una actividad orientada a diversos fenómenos educativos, como los programas de formación, desempeño docente, materiales utilizados en la práctica educativa, políticas e incluso los sistemas educativos mismos. Si bien el término *evaluación* es parte ya de la jerga cotidiana en el ámbito educativo, es un término que se suele conceptualizar como un juicio de valor resultante del contraste de una medición respecto a un parámetro previamente definido (INEE, 2006 [en Martínez, 2013]). Dos autores importantes para la temática, Stufflebeam y Shinkfield (1993), en un texto clásico sobre este tema, la conceptualizan como el «enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto» (p. 19).

Adicional a este par de posturas sobre la definición de la evaluación, vale resaltar el trabajo de Ramos, Perales y Pérez (2009), que muestra un resumen muy completo de la manera en que la evaluación en educación se ha conceptualizado a través de los años. Los autores recopilan la información de definiciones de diversos autores desde el año 1950 hasta el 2006 (entre ellos, autores ya clásicos de la temática, como Tyler, Cronbach, Scriven, Stufflebeam, Popham, Jornet y Stake). Si bien cada definición presenta diferencias, en cada una de ellas se resalta la relevancia de llevar a cabo un *juicio* sobre el *valor o mérito* del objeto de evaluación o evaluando (es decir, sobre el fenómeno educativo de interés), lo cual se observa también en perspectivas más actuales, como las del INEE (2006, [en Martínez, 2013]) previamente expuesta.

La teoría que sustenta a los trabajos profesionales de evaluación bajo la definición mencionada ha tenido una consolidación de manera pragmática; es decir, se ha ido construyendo conforme la evaluación ha dado respuesta a problemas prácticos, retomando metodologías y técnicas propias de la investigación educativa. La historia de la evaluación se remonta a actividades antes de nuestra era, pero se reconoce su formalidad a partir de 1845, cuando comenzó la utilización de pruebas de rendimiento en Boston, Estados Unidos (Alcaraz, 2015). Es, sin embargo, hasta las propuestas de Ralph Tyler que comenzó a definirse como una actividad formal dentro del ámbito del desarrollo curricular. Particularmente, es a partir de 1950 que comienza una proliferación de modelos o formas de desarrollo de la evaluación (Jiménez, 2014) que, hasta la fecha, sigue desarrollándose con éxito y una enorme propagación de publicaciones a nivel mundial.

El desarrollo histórico de la evaluación es un tema interesante, comenzó con la medición de rasgos psicológicos, influenciada por el hecho que las ciencias sociales y humanas consideraban el positivismo que se utilizaba en las ciencias

físicas como forma de consolidación científica de su quehacer (Jiménez, 2014; Alcaraz, 2015). El uso de herramientas de medición utilizadas en la identificación de rasgos psicológicos en la educación comenzó como una necesidad política de estandarización de contenidos (Jiménez, 2016) y, si bien su desarrollo ha permitido un robustecimiento metodológico con el paso de las décadas, sus fundamentos teóricos permanecen fragmentados hasta la fecha (Leeuw & Donaldons, 2015).

Las teorías de la evaluación que se han desarrollado a través de su historia, también conocidas como modelos o enfoques, son consecuencia de las perspectivas de los evaluadores, que son quienes delimitan un método en particular de llevar a cabo esta práctica (Leeuw & Donaldons, 2015). No hay una manera unívoca de teorizar la evaluación, sino que cada enfoque o perspectiva se fundamenta en lo que cada evaluador percibe respecto a cómo *debe* ejecutarse esta actividad para conocer el *valor* de un fenómeno educativo de interés. Un resumen completo de las diversas posturas de evaluación educativa puede consultarse en Stufflebeam y Shinkfield (1993). A pesar de la diversidad de perspectivas, las líneas teóricas que sustentan la evaluación educativa suelen estar relacionadas con elementos técnicos y metodológicos para su realización.

La proliferación teórica y metodológica que se ha dado en la historia de la evaluación como consecuencia de la diversidad de teóricos sobre el tema muestra la multiplicidad de acepciones que tiene el concepto de *evaluación*, aunque mayoritariamente se fundamenta en el hecho que el evaluador se pronuncia sobre una realidad educativa (Poggi, 2008). En otras palabras, la proliferación de perspectivas teóricas sobre la evaluación es una manifestación de diversas posturas para abordar un fenómeno en particular. Al respecto, de manera voluntaria o no, los teóricos de la evaluación educativa, dentro de la diversificación de perspectivas que rodean al concepto, han mostrado cómo la evaluación es un proceso de construcción de una realidad educativa en particular. La evaluación, como lo afirmaba Gimeno (1996), inicia con la delimitación de un enfoque de una realidad, es una acción que establece una parcela de la diversidad de realidades posibles. Implica, como lo postula Poggi (2008), una interacción entre quien evalúa y la realidad que pretende juzgar.

La mayoría de los textos sobre evaluación afirman que la evaluación tiene un sentido político de manera inherente (Poggi, 2008), dado su valor como elemento de impacto en la vida de las instituciones educativas y, por supuesto, de la vida de las personas (Kushner, 2000). Se asume así su valía como herramienta de decisión política, en parte debido a que su inicio como actividad formal se debe a una necesidad de sistematización educativa y rendición de cuentas (Jiménez, 2016); sin embargo, poco se argumenta sobre el anclaje cultural que la práctica evaluativa asume en su ejercicio (Ardoino, 2005 [en Carbajosa, 2011]). En este anclaje cultural, la determinación del *valor* de un objeto de evaluación es una postura que no es absoluta o en sí misma, sino que el anclaje cultural que la circunscribe representa un marco o esquema delimitado para entender el objeto analizado. La evaluación, en su búsqueda de una valía, es una actividad ético-moral (Moreno, 2011) mediada por un anclaje cultural y, por supuesto, por la interpretación humana. La evaluación de la educación está así siempre acotada y sus resultados nunca son unívocos,

ya que siempre se genera a través de alguna perspectiva, posición o referente, los cuales se determinan de manera social y cultural.

La evaluación se enuncia a sí misma como una actividad sistematizada para determinar el *valor* de un objeto educativo, aunque en su definición no se refleja la responsabilidad que asume al considerar la demarcación de la realidad de lo que pretende valorar; es decir, su definición se presenta como un medio o herramienta de identificación de un *valor* en un objeto, más no como un instrumento que define el *valor* de una realidad educativa por sí mismo. La teoría de la evaluación, en ese sentido, ha reparado poco respecto a sus bases epistemológicas, evitando así enfrentar su responsabilidad a lo que Poggi (2008) llama: el proceso de construcción del conocimiento sobre el objeto de evaluación. Este proceso refiere justo a cómo la evaluación es un ejercicio epistemológico de lo que pretende analizar, implica una definición de un esquema de interpretación para comprender la significatividad del objeto de estudio (Eisner, 1998). Frente a ello es menester considerar el valor epistemológico que los teóricos de la evaluación le confieren a esta actividad en la delimitación de su objetivo.

3. ¿La evaluación como el *deber ser* de la educación?

En aras de comprender de mejor manera la posibilidad de considerar a la evaluación como una acción epistemológica del objeto de estudio bajo un esquema cultural en particular, vale analizar la manera en que la acción evaluativa se le ha concedido un rol como agente determinante en el establecimiento de lo que la educación *debe ser*; es decir, como un mecanismo de establecimiento de los mínimos educativos que se deben alcanzar. Esto sucede en diversos niveles de su actividad: en la evaluación del aprendizaje, docente, curricular, de programas educativos, entre otros.

La evaluación educativa pretende como fin la búsqueda del *valor* del objeto de conocimiento. En ese sentido, las definiciones del término recopiladas por Ramos *et al.* (2009), así como las enunciadas en otros trabajos (INEE, 2006 [en Martínez, 2013]) se resalta el papel de la emisión de *juicios*, que se asume como una herramienta definitoria del valor de lo observado. Diferentes textos que explican el quehacer de la evaluación, como los de Tejedor (2003), Poggi (2008), Tourón (2009), Jornet, González, Suárez y Perales (2011), Martínez (2013), Alcaraz (2015) y el clásico de Stufflebeam y Shinkfield (1993), por citar algunos, abordan la necesidad de contar con elementos que favorezcan emitir juicios sobre el objeto evaluado, aunque no son muchos los trabajos los que se adentran en explorar y comprender los elementos y el sentido de los *juicios* en evaluación. Por ejemplo, en textos con una orientación menos técnica (como el manuscrito de Mancovsky, 2011), se concibe que los juicios evaluativos se relacionan estrechamente con los diversos discursos educativos, adquiriendo así una mayor coincidencia con los procesos dialógicos entre los diversos actores y, por supuesto, dentro de las instituciones y en las aulas.

En los textos teóricos de la evaluación con una orientación técnica se infiere una relación entre juicio y valor; es decir, se asume la falta de neutralidad respecto a lo que analiza (Carbajosa, 2011), de tal suerte que el *juicio* parece siempre ser la condición del valor, estableciendo al juicio como un sinónimo del proceso cognitivo

resultante de la comparación de lo observado respecto a un estándar. Retomando la perspectiva del INEE (2006 [en Martínez, 2013]), en el que la evaluación es el juicio de valor resultante del contraste de una medición respecto a un parámetro previamente definido, en esta definición, la evaluación es equivalente a un juicio resultante de una comparación, sin embargo, ello es muy alejado de lo que una perspectiva epistemológica puede mostrar sobre el término *juicio*. Uno de los mayores exponentes sobre el razonamiento, Kant, en su *Crítica de la Razón Pura* (2011) equipara al juicio como el proceso mismo de pensamiento que favorece el entendimiento del mundo; es decir, epistemológicamente hablando, pudiéramos acercarnos al término de *juicio* no como un resultado o consecuencia cognitiva, sino como una condición de entendimiento del objeto analizado, de forma totalmente contraria a la que se establece en las definiciones de la evaluación educativa. En ese sentido, la teoría de la evaluación ha reducido al *juicio* como el objetivo de determinación de una *valía*, dándole así una intención moral y no epistemológica. La literatura especializada en evaluación no analiza los conceptos utilizados en la definición de su quehacer, ni sobre el papel del juicio en ellos, sino reafirma el papel moral de los juicios como mecanismo de persecución del *deber ser* educativo.

De acuerdo con Toranzos (2003), las definiciones sobre evaluación se enmarcan en lo *normativo*¹; es decir, la evaluación establece el *deber ser* y define su modelo *ideal* como insumo para el desarrollo de sus juicios. Bajo esta perspectiva, se le otorga al *deber ser* el lugar de referente de la evaluación. En concreto, la teoría de la evaluación entiende que ésta se ejerce bajo el supuesto del *deber ser* educativo. Este no es un problema menor, que ya ha sido abordado en la perspectiva curricular por autores como Stenhouse (1991), donde justo uno de los problemas en desarrollo curricular (o el discurso hegemónico del *deber ser* formativo) es la ambivalencia entre el deseo de consenso y la diversidad; orientación que, por supuesto, trasciende la racionalidad técnica. La consideración del *ideal* que el objeto analizado debe alcanzar es lo que da sentido al ejercicio evaluativo, pero, además la verificación del *valor* en el cual coinciden las diversas definiciones de la evaluación se fundamenta en lo normativo. Lo normativo es otro de los términos que se usan sin un referente epistemológico y que además se le da un sentido técnico. Lo normativo que enmarca a la evaluación deviene del *nomos* (νόμος²) (Barney, 2011), es decir, es la convención social, lo ajeno a la naturaleza³.

La evaluación justifica su necesidad de existencia a partir de establecerse como la acción misma del *deber ser* educativo; esta conceptualización de sí misma explica entonces su papel en la política educativa actual, ya que permite orientar las acciones educativas al ideal establecido por la política dominante en turno. Sin embargo, independientemente del papel social y político de la evaluación, su manifestación como *deber ser* de la educación se concretiza por medio de los llamados *estándares de evaluación*. Los estándares, de acuerdo con Tourón

¹ Las cursivas son mías.

² El término es mayormente utilizado en el ámbito del derecho, ya que es el referente de la norma o de las convenciones sociales.

³ La naturaleza aquí es, en otras palabras, lo que es en sí mismo, independientemente del juicio humano.

(2009), son las expectativas de logro de lo evaluado y representan un ejercicio *a priori*⁴ de lo que se espera del objeto evaluado. Los estándares no son más que la explicitación (u operacionalización) de los niveles de calidad esperados en el objeto de evaluación (Jornet *et al.*, 2011); es decir, son la concretización de lo que *debe ser* lo que se está evaluando. Al respecto, Gimeno (1996) orientaba ya cómo la medición requiere forzosamente compararse con un *ideal*, el cual esté determinado por lo que se *crea* que le es exigible. En esta lógica, toda evaluación es relativa. De manera paradójica, las bases técnicas de los estándares en evaluación educativa se han sustentado en procesos relativos, para asegurar una inferencia objetiva (o que pretende alejarse del relativismo) a través de una operacionalización.

Bajo la mirada técnica que suele fundamentar la teoría de la evaluación educativa, los estándares son el nexo entre los procesos cuantitativos y cualitativos y marcan la pauta de interpretación de resultados (Jornet, González & Suárez, 2010). Los estándares conjuntan las puntuaciones generadas a través de las mediciones realizadas mediante una prueba o test al objeto de evaluación (o fenómeno educativo de interés) y obtienen un sentido a través del uso de elementos interpretativos. La definición o delimitación de los estándares permiten dar una perspectiva sobre las puntuaciones desarrolladas a través de los instrumentos que se utilizan. La delimitación de estándares son así el núcleo de la evaluación (Jornet *et al.*, 2011) en el sentido que permiten que las mediciones realizadas no se mantengan inertes.

Los estándares no suelen ser definidos *per se* por el objeto evaluado, sino que son resultantes de un ejercicio de *nomos*, es decir, de la delimitación colectiva del *deber ser*. Bajo la postura técnica de la evaluación, la definición de estándares es, así, un conjunto de toma de decisiones respecto a la realidad que se pretende analizar (Monarca, 2012), es el resultante de un trabajo colegiado (Jornet *et al.*, 2011) y su operacionalización es el ejercicio de la concretización del *nomos* o de la norma⁵; es decir, son la delimitación conceptual de una realidad esperada, enmarcada a partir de la conjunción de la visión de diversos actores educativos relacionados con el objeto de interés⁶.

De esta forma, el evaluador, a través de los estándares, se pronuncia sobre una realidad (Poggi, 2008) y emite una conclusión resultante de una comparación entre puntaje-estándar (que es a lo que la teoría de la evaluación reduce el complejo concepto de *juicio*). La evaluación, a través de los estándares, se ha adjudicado

⁴ En evaluación, el término *a priori* no tiene connotaciones kantianas como condición necesaria para el desarrollo de juicios o razonamientos, sino que refiere únicamente a la definición de un estándar previo a la ejecución operativa de una evaluación.

⁵ Los técnicos de la evaluación hacen diferencia entre evaluaciones basadas en la norma y criterios, en virtud del método que cada una sigue para definir los estándares. Sin embargo, el estándar de verificación sobre lo evaluado, ontológicamente hablando, siempre es normativo, al ser un consenso humano de una realidad diferente a la *physis*. La reflexión sobre esta temática excede los objetivos de este trabajo.

⁶ Los estándares se definen con base en el *nomos*, por lo que los resultados de las evaluaciones estarán fundamentados en un trabajo colectivo. Esto puede tener implicaciones políticas, sobre todo cuando los resultados de una evaluación tienen consecuencias de índole sumativa. El objetivo del presente trabajo trasciende esta reflexión, sin embargo, las consecuencias políticas de esta definición del *deber ser* es digno de estudio.

entonces una responsabilidad como la construcción del *deber ser* educativo. Esta visión es respaldada por grandes organizaciones, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (UNESCO), que resume la *calidad* educativa en la congruencia entre lo que la educación *es* y lo que *debe ser* (UNESCO, 1998 [en Fernández, 2006; Rodríguez & Marcano, 2007]). La evaluación se ha responsabilizado de establecer lo que el objeto analizado *debe ser*, tomando bajo su desarrollo una decisión moral respecto a lo que observa. Este papel, que usualmente no suele discutirse, no solamente olvida otras perspectivas en la educación, como el proceso dialógico que se desarrolla entre actores educativos, sino que también abona aún más a la urgencia de la discusión epistemológica de la evaluación.

Como se analizaba al inicio de este apartado, la evaluación educativa no es una acción neutral (Barquin, Gallardo, Fernández, Yus, Sepúlveda & Serván, 2011), no se orienta hacia la comprensión a profundidad de lo evaluado, sino que, a través de un discurso político de mejora educativa (Tourón, 2009), pretende moldear lo que la educación *debe ser*, adjudicándose así de manera unilateral el centro de la acción educativa. Esta *responsabilidad moral* que se ha adjudicado necesita ser discutida, debido al énfasis que la evaluación realiza del *deber ser* a través de los estándares, orillando así a que los objetos de evaluación desarrollen o trabajen hacia lo que los estándares indican, moldeando de esta forma las acciones educativas con fines de ser objetos de juicio.

A través de la operacionalización de lo esperado por parte del objeto o fenómeno evaluado por medio de estándares, se ha dado a la tarea de delimitar el *nomos* educativo en sus diversos campos de acción: aprendizaje, docencia, programas y sistemas educativos. Si bien el desarrollo pragmático de la evaluación ha dado poca oportunidad de reflexionar en estas temáticas, cuestionarse sobre lo que se comprende por *juicio* y la responsabilidad moral que se ha adjudicado la práctica evaluativa pareciera ser una tarea responsable y necesaria, justo ahora que el desarrollo metodológico de la evaluación ha alcanzado un nivel relevante de madurez. Frente a ello, surge la duda, ¿es responsabilidad del evaluador la delimitación de la realidad educativa y el *nomos* al cual los sistemas y los educativos *deben* atender? ¿Es el papel de la evaluación ser un agente moral de la educación?

La evaluación podría tener un papel epistemológico dentro de la educación, abonando al conocimiento a profundidad de los objetos analizados, más que uno moral, que ha efectuado mediante la determinación del *deber ser* educativo mediante el *nomos*. Lo que se *debe* educar en la educación formal no pareciera tarea de la evaluación, la cual solo es una herramienta de la acción educativa, sino que pareciera que debe ser resultante de procesos políticos y de ejercicios de definición curricular.

4. La paradoja entre la búsqueda de objetividad y la relatividad que sustenta los juicios

La evaluación en educación deviene de una postura positivista influenciada por las ciencias físicas, centradas en procesos de medición (Alcaraz, 2015), aunque en la actualidad el desarrollo teórico y metodológico en su historia ha derivado en

modelos más abarcativos, tomando como referencia incluso el uso de enfoques etnográficos (Stufflebeam & Shinkfield, 1993; Chiva, Perales & Pérez, 2009; Alcaraz, 2015). A pesar de ello, existe una fuerte tendencia en equiparar el trabajo teórico de la evaluación con aquel que compete a la psicometría debido a la necesidad de la medición de indicadores o variables.

Si bien Cronbach (1967) y Scriven (1963), ambos en Alcaraz (2015), ya apuntaban la necesidad de dar mayor sentido a los resultados de las mediciones y con ello separar la medición en sí misma de una evaluación, la idea que el desarrollo teórico de la evaluación es equiparable con la medición sigue permeando. En el valioso trabajo de Escudero (2016), mediante el cual analiza la situación de lo que el autor denomina *investigación evaluativa* (término con el cual el autor refiere a la literatura especializada en el tema de evaluación), se establece que la evaluación se caracteriza, entre otras cosas, por su diversidad metodológica. A pesar de esta idea, dentro de su texto, Escudero (2016) reafirma el uso de la estadística como medio de trabajo de la evaluación, incluso, resaltando el factor de *comparabilidad* deseable en el ejercicio evaluativo, que, en teoría, se potencializa con el uso de las herramientas estadísticas. No es que en este trabajo se cuestione el uso de la estadística, dado su claro valor como herramienta de conocimiento de procesos a gran escala, sino que se pretende destacar la prioridad que los teóricos de la evaluación y los diversos trabajos publicados dan a las herramientas de medición y estadísticas.

La evaluación educativa no ha logrado distanciar su conceptualización de las pruebas educativas y el uso de métodos objetivos para su desarrollo, a pesar que formalmente se reconozca la necesidad de la diversidad metodológica en su quehacer. Se asume la necesidad de objetividad que ofrecen las pruebas para un adecuado desarrollo de la evaluación (particularmente en aquellas evaluaciones que hacen uso de los resultados de aprendizaje en su ejecución), en virtud de la búsqueda de una neutralidad en las puntuaciones con el fin que: «no haya injerencia externa en los juicios de valor que emite un evaluador con los resultados de una prueba estandarizada, haciéndola aplicable a todas las personas, en todos los ambientes y condiciones, obteniendo medidas libres de otras características ajenas al objeto» (Tristán & Pedraza, 2017, p. 22).

En contraparte, hay autores que no dan tanta relevancia a la búsqueda de la objetividad como eje del desarrollo de evaluaciones, resaltando el valor de los métodos etnográficos, como una forma *adecuada* de comprender la complejidad de los fenómenos educativos (Guba & Lincoln, 1982; Carbajosa, 2011), asumiendo que los fenómenos educativos son siempre irrepetibles y la interacción entre los elementos que lo componen no es lineal (Martínez, 2002), contrario a los postulados de los métodos reduccionistas centrados en la objetividad. En educación, la tensión entre la objetividad y subjetividad es una discusión de gran historia, en la cual hay posturas que asumen que incluso la pretensión de objetividad requiere una representación y significación del mundo; estas acciones, que se sustentan completamente en intervenciones subjetivas, apoyan la comprensión de los significados del objeto estudiado (Eisner, 1998). En evaluación no hay una postura unívoca al respecto, ya que incluso pareciera que su práctica es ecléctica (Alcaraz, 2015), que es igual de nocivo que el dogmatismo teórico.

A pesar de la diversidad de posturas respecto a los métodos que la evaluación debe seguir, tal como se refleja en el completo manuscrito de Escudero (2016) sobre los trabajos de evaluación en el presente siglo, la diversidad metodológica se asume como factibilidad de la elaboración del trabajo evaluativo, aunque las sugerencias enfocadas en la objetividad y comparabilidad que los métodos estadísticos ofrecen siguen permaneciendo como hegemónicas para la evaluación educativa; insistiendo, por supuesto, en que esta hegemonía es particularmente notoria en los trabajos de evaluación relacionadas con aprendizaje y desempeño (usualmente de estudiantes, aunque los recientes trabajos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE, 2015] en México apuntalan el uso de este tipo de método en evaluación docente, ampliando así el espectro de objetos de evaluación analizados bajo esta forma de trabajo).

La diversidad metodológica en trabajos de evaluación no resulta una problemática en sí misma, dado que permite la diversificación de perspectivas y alimenta el debate teórico de lo que la evaluación debe perseguir y las formas de acercamiento a los objetos de su interés, llevando con ello a una maduración como disciplina. Sin embargo, aún se mantiene una divergencia de pensamiento entre el ideal de la evaluación como proceso técnico objetivamente cuidadoso, respecto a su consideración como un proceso de construcción de una realidad en concreto (Poggi, 2008; Monarca, 2012). De manera particular, esta última perspectiva considera la relevancia del papel de la intersubjetividad como elemento de conformación de la realidad educativa que se pretende alcanzar a través de la evaluación.

Retomando el texto de Tristán y Pedraza (2017), bajo la perspectiva técnica de la evaluación, se justifica la pertinencia epistemológica de la búsqueda de objetividad en ejercicios de evaluación educativa, con la intención que «no haya injerencia externa en los juicios de valor que emite un evaluador con los resultados» (p. 22), no se repara en la incongruencia que estriba en la búsqueda de objetividad en un juicio, cuando éste último es necesariamente desarrollado por un sujeto en virtud de su capacidad de generador de experiencia. Parafraseando a Kant, son los sujetos los que dan forma al objeto, de tal suerte que la realidad o mundo que los sujetos conocen son aquellos que ellos mismos construyen (2011). En consecuencia, hacer sinónimo a un juicio en el cual no haya una injerencia externa como una acción objetiva es una imposibilidad epistemológica, dado que el juicio es una acción individual de construcción de conocimiento y, por ende, necesariamente subjetiva, pero que se genera gracias a la búsqueda de interpretación de un mundo; de tal suerte que la interpretación o los *juicios de valor* asépticos son epistemológicamente imposibles. Como ya lo abordaba Einser (1998), el significado de los fenómenos requiere del uso de esquemas, los cuales son consecuencia de un ejercicio que utiliza al *yo* como instrumento. En ese sentido, la pretensión de objetividad en las evaluaciones es una acción ilusoria de lograr una aparente comprobación de un fenómeno (Gimeno, 1996).

Adicionalmente, vale recordar la duda que Hume planteaba desde el Siglo XVIII (Okasha, 2007) respecto a los ejercicios científicos que hacen uso de la inducción como forma de razonamiento asumen una uniformidad de la naturaleza. Las posturas técnicas de la teoría de la evaluación, al reparar fuertemente en el perfeccionamiento de las formas de medición y precisión estadísticas han dejado a un lado la pregunta

sobre la uniformidad de su objeto de estudio. ¿Puede considerarse a los evaluados como entes uniformes en términos de su conformación como personas? En un plano de evaluaciones internacionales (tal como el caso del Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes, PISA⁷, por sus siglas en inglés), aparentemente se asume que hay uniformidad en los programas educativos en diferentes partes del globo como para realizar una evaluación sistematizada y unificada; es decir, el uso de un mismo instrumento para la determinación de una conclusión asume una uniformidad entre los sistemas educativos de cada país. ¿Este tipo de proyectos se cuestiona sobre las formas de conocimiento del objeto de estudio (en el caso de PISA, los sistemas educativos alrededor del mundo)? Existen trabajos interesantes que critican la metodología de PISA (Fernández-Cano, 2016) o su postura política (Fernández-González, 2015; Barquin *et al.*, 2011; Pérez & Soto, 2011), y, de la misma manera sucede con otros ejercicios de evaluación (Moreno, 2016; Jiménez, 2017); sin embargo, aún en las críticas a este tipo de trabajos se omite la reflexión sobre la postura epistemológica que subyace a este tipo de ejercicios, más allá de su solidez técnica y elementos de índole política.

Otros teóricos contemporáneos de la evaluación objetiva de habla hispana, como Jornet y González (2009), asumen la posibilidad del papel de la subjetividad en la definición de pruebas utilizadas para el desarrollo de trabajos de evaluación educativa, al referir a la intersubjetividad como mecanismo de definición de los ya mencionados estándares. Se apela al consenso intersubjetivo como determinante en la definición de la evaluación por desarrollar. Ello, por supuesto, representa una apertura con el enfoque de investigación educativa basado en una postura interpretativa, que asume que la llamada *objetividad* no es más que la expresión de la intersubjetividad entre el investigador y el objeto que estudia (Carbajosa, 2011). Por supuesto, la consideración que la evaluación es resultante de la construcción de una realidad en particular es una postura que apela contra el dogmatismo del *realismo ingenuo*⁸ (Guba & Lincoln, 1985 [en Ruiz, 2008]), que ha utilizado el discurso de la búsqueda de objetividad como estandarte de la evaluación desde los comienzos de su formalización en los años treinta del siglo pasado.

Esta última perspectiva resulta más abarcativa que aquella que asume que «la objetividad es una cualidad inherente de un objeto en sí mismo» (Tristán & Pedraza, 2017, p. 13), emitida bajo un dogma positivista. Además, parece guardar mayor solidez epistemológica, o, al menos, da la apertura de considerar una reflexión sobre la evaluación educativa como agente de construcción de conocimiento, así como posibilitar la relevancia de cuestionarse sobre el objeto mismo que se pretende conocer.

Frente a esta posibilidad de reflexionar sobre el objeto de conocimiento de la evaluación, así como la forma de conocimiento que se realiza sobre los fenómenos

⁷ PISA es un proyecto de evaluación organizado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) que desde el año 2000 ofrece información del estado de los sistemas educativos a través del análisis de los resultados de los estudiantes de 15 años de los países participantes en las áreas de: matemáticas, ciencias y lectura (Rivas, 2015).

⁸ Se le denomina con el adjetivo *ingenuo* con el fin de resaltar que la objetividad no existe, ya que la percepción de una realidad está supeditada a una postura, un contexto, así como a un conjunto de intersubjetividades de un grupo.

educativos que pretende analizar, vale recordar a Protágoras y su famosa frase *el hombre es la medida de todas las cosas* (Samaranch, 1995). Esta frase se considera como una apología a la relatividad, en la cual la *realidad* o lo que se conoce siempre está en función de quien observa, la cual pareciera una fundamentación de la importancia de la opinión, que es válida para cada persona, pero nociva para la ciencia. Sin embargo, al parecer no se ha reparado del todo respecto a que los ejercicios de evaluación educativa son un acercamiento a esta supuesta relatividad a la cual incitaba Protágoras. El *homo mensura*⁹ de este sofista no es una invitación a la relatividad, en la cual la opinión de cada evaluador definirá el objeto evaluado – discusión que llevaría nuevamente a apelar a la objetividad como forma inequívoca de entendimiento del fenómeno educativo–, sino que representa una apertura a la reflexión epistemológica del «sujeto cognoscente frente al objeto de conocimiento» (Padilla, 2013, p. 40). En otras palabras, si bien la experiencia siempre es individual e intransferible, los evaluadores, al compartir la misma condición y contexto, construyen una realidad que se vuelve comunicable y se comparte por medio de un acuerdo intersubjetivo. El evaluador es, entonces, la *medida* del objeto evaluado a través de los indicadores y estándares que ha definido, los cuales se esquematizan en función de su historia, de su contexto, de sus pares y del objeto mismo que pretende analizar; eso es una gran responsabilidad (o un gran riesgo Foucaultiano, depende cómo se juzgue) que la evaluación ha dado por alto en su búsqueda de solidez metodológica.

5. Reflexiones finales

La pretensión de este texto no se encaminaba a fundamentar una teoría de la evaluación, sin embargo, sí procuraba establecer la necesidad de reflexionar sobre su postura epistemológica, y, con ello, abrir el debate sobre dicho tema y la consecuente metodología, haciendo evidente que la historia de la evaluación se ha fundamentado en la robustez técnica. Si bien la literatura plantea la necesidad de considerar una diversidad metodológica, la hegemonía epistemológica basada en el positivismo se mantiene, de tal suerte que aún se generan argumentaciones en favor de la necesidad objetiva de su ejercicio, que, si bien ha sido favorable, es necesario contar con una apertura hacia otros terrenos que fortalezcan el marco analítico de la evaluación educativa. Además, la consideración que la evaluación tiende al eclecticismo (Alcaraz, 2015) es síntoma de que comienza a haber un tránsito desde lo dogmático hacia lo plural en lo técnico, sin considerar una transformación epistemológica que establezca una coherencia teórica.

Es posible que la falta de textos que apelen al fundamento epistemológico y teórico de la evaluación más allá de lo técnico se deba a que la evaluación en educación se formalizó como consecuencia de necesidades pragmáticas, sobre todo de índole política y psicométrica. A más de sesenta años de la publicación de las obras de Tyler (1950), consideradas las iniciadoras de la evaluación educativa, la proliferación de textos sobre evaluación y la preocupación de profesionalización

⁹ Aceptación que refiere a la postura de Protágoras respecto a la condición de ser humano como conformador de mundo y experiencias.

de evaluadores (García, 2005), la solidez técnica de la evaluación educativa en sus diversos ámbitos (aprendizaje, programas educativos, docencia, entre otras) es evidente, pero no puede ser ajena a una discusión epistemológica ni metodológica que fundamente su actividad, justo como sucede en cualquiera de los ámbitos del conocimiento humano.

Los manuales y textos fundamentales de la evaluación, como el mencionado de Tyler (1950), Stufflebeam y Shinkfield (1993), al igual que otros, como los de Stake (2006), Downing y Haladyna (2012), Scriven (1980) y el estructurado texto de Nevo (1983), representan avances importantes en la búsqueda de consolidación de la práctica de la evaluación. Cada uno de los textos, así como de los autores contemporáneos, consideran a la evaluación bajo un enfoque determinado (Leeuw & Donaldson, 2015), pero poco se ha abonado a la delimitación de perspectivas epistemológicas que permitan el conocimiento de la evaluación misma y su quehacer.

De esta manera, se asume que la evaluación es el *deber ser* de la educación. Sin embargo, es válido cuestionar este objetivo. Un trabajo alejado de lo técnico que analice los fundamentos de la evaluación podrá orientar si le corresponde la moralidad pedagógica, o bien, si puede asumirse como una forma de conocer los fenómenos educativos; y, de ser así, ¿cuál sería su diferencia respecto a la investigación educativa?

Asimismo, es menester ampliar el debate respecto a su fundamento en la objetividad y métodos estadísticos. ¿Son las herramientas psicométricas y estadísticas instrumentos de su desarrollo o una finalidad en sí misma? Más aún, ¿es la objetividad el enfoque hegemónico que debe guiar a la evaluación *per se*? ¿Cuál es el papel que en esta discusión tienen los avances en filosofía de la ciencia y epistemología que la evaluación ha olvidado en su conformación teórica?

En este manuscrito se presenta la necesidad de reflexionar sobre estos temas, sin embargo, existen otras interrogantes que ayudarían a la consolidación de la evaluación como una disciplina madura (o en vías de maduración), por ejemplo, su responsabilidad como definitorio de una realidad educativa en particular. Al respecto, su aparente correspondencia con el *homo mensura* pareciera ser una vía de desarrollo respecto al papel de moralidad educativa que ha asumido; sin embargo, los textos de la investigación evaluativa (utilizando los términos de Escudero) no parecen abordar la responsabilidad de la comunidad evaluadora en la conformación de una realidad educativa en particular.

Adicionalmente, resultan valiosos los ejercicios de cuestionamiento metodológico y político ya mencionados, lo cual, en conjunto con la posibilidad de un avance epistemológico y teórico de la evaluación, favorecerá su consolidación. Si se inicia por no dar por hecho que la evaluación se enfoca en un *juicio* respecto un parámetro previamente definido (INEE, 2006, en Martínez, 2013) y se cuestionan los fundamentos epistemológicos de dicha aseveración, el avance teórico de una disciplina tan relevante para los sistemas educativos podrá potencializarse.

6. Referencias

- Alcaraz, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. doi: <https://doi.org/10.15366/riee2015.8.1>
- Barney, R. (2011). Callicles and Thrasymachus. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Recuperado de: <https://plato.stanford.edu/archives/win2011/entries/callicles-thrasymachus/>
- Barquin, J., Gallardo, M., Fernández, M., Yus, R., Sepúlveda, M., & Serván, M. (2011). «Todos queremos ser Finlandia». Los efectos secundarios de PISA. Teoría de la educación. *Educación y cultura en la sociedad de la información*, 12(1), 320-339. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/viewFile/7835/7861>
- Carbajosa, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles educativos*, 33(132), 183-192. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13218510011>
- Chiva, I., Perales, M., & Pérez, A. (2009). Historia de la evaluación educativa. In Jornet, J., & Leyva, Y. (Comp.), *Conceptos, metodología y profesionalización de la evaluación educativa* (pp. 4-45). México: INITE.
- Downing, S., & Haladyna, T. (2012). *Manual para el desarrollo de pruebas a gran escala*. México: Ceneval.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *Revista Electrónica de Investigación y Educación Educativa*, 22(1). doi: <https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164>
- Fernández, N. (2006). La evaluación y la acreditación de la calidad. Situación, tendencias y perspectivas. *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Buenos Aires: IESALC. Recuperado de: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&task=plugin.pluginAjax&plugin=fileupload&method=ajax_download&element_id=22&formid=2&rowid=98&repeatcount=0
- Fernández-Cano, A. (2016). Una crítica metodológica de las evaluaciones PISA. *Revista Electrónica de Investigación y Educación Educativa*, 22(1). Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v22n1/RELIEVEv22n1_M15.pdf
- Fernández-González, N. (2015). PISA como instrumento de legitimación de la Reforma de la LOMCE. *Bordón*, 67(1), 165-178. doi: <https://doi.org/10.13042/bordon.2015.67111>

- García, J. (2005). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1275-1283. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002721.pdf>
- Jimeno, J. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Technology Research and Development*, 30(4), 233-252. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/pdf/30219846.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/1/240/P11240.pdf>
- Jiménez, J.A. (2014). Evaluación a gran escala: su desarrollo e inconvenientes en su modelo teórico. *Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación. Universidad Autónoma de Tlaxcala*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/312533589_Evaluacion_a_gran_escala_su_desarrollo_e_inconvenientes_en_su_modelo_teorico
- Jiménez, J.A. (2016). El papel de la evaluación a gran escala como política de rendición de cuentas en el Sistema Educativo Mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 109-126. doi: <https://doi.org/10.15366/riee2016.9.1.007>
- Jiménez, J.A. (2017). La evaluación de los egresados de formación profesional en México: Reflejo de la implementación de la política de competitividad en la Educación Superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(48). doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2868>
- Jornet, J., & González, J. (2009). Evaluación criterial: determinación de estándares de interpretación (EE) para pruebas de rendimiento educativo. *Estudios sobre Educación*, 16, 103-123. Recuperado de: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9172/1/16%20Estudios%20Ee.pdf>
- Jornet, J., González, J., & Suárez, J. (2010). Validación de los procesos de determinación de estándares de interpretación (EE) para pruebas de rendimiento educativo. *Estudios sobre Educación*, 19, 11-29. Recuperado de: <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4578/3946>
- Jornet, J., González, J., Suárez, J., & Perales, J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón*, 63(1), 125-145. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3601050.pdf>
- Kant, I. (2011). *Crítica de la Razón Pura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kushner, S. (2000). *Personalizing evaluation*. California: Sage.

- Leeuw, F., & Donaldson, S. (2015). Theory in evaluation: reducing confusion and encouraging debate. *Evaluation*, 21(4), 467-480. doi: <https://doi.org/10.1177/1356389015607712>
- Mancovsky, V. (2011). *La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, F. (2002). Las disputas entre paradigmas en la investigación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 60(221), 27-49. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/23765919>
- Martínez, F. (2013). El futuro de la evaluación educativa. *Sinéctica*, 40. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100006
- Monarca, H. (2012). La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo. *Perfiles Educativos*, 34(135), 164-176. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n135/v34n135a11.pdf>
- Moreno, T. (2011). Frankenstein evaluador. *Revista de la Educación Superior*, 40(4), 119-131. Recuperado de: http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista160_S2A3ES.pdf
- Moreno, T. (2016). Las pruebas estandarizadas en la escuela contemporánea, ¿llave o cerrojo para la mejora de la educación? *Temas de Educación*, 22(1), 83-96. Recuperado de: <http://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/download/738/825>
- Nevo, D. (1980). The conceptualization of educational evaluation: an analytical review of the literature. *Review of Educational Research*, 53(1), 117-128. doi: <https://doi.org/10.2307/1170329>
- Okasha, S. (2007). Razonamiento científico. In *Una brevísima introducción a la filosofía de la ciencia*. México: Océano.
- Padilla, M. (2013). La dialéctica socrato-platónica como ejercicio de discernimiento: la sofística a examen. In Gutiérrez, R. (Ed.), *Μαθήματα*. Ecos de filosofía antigua (pp. 39-56). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: http://csh.izt.uam.mx/sistemadivisional/SDIP/proyectos/archivos_rpi/dea_21679_31_492_4_2_%3F%3F%3F%3F%3F%3F%3F%3F_Ecos_de_filosofia_antigua.pdf
- Pérez, A., & Soto, E. (2011). Luces y sombras de PISA. Sentido educativo de las evaluaciones externas. *Cultura y Educación*, 23(2), 171-182. doi: <https://doi.org/10.1174/113564011795944758>
- Poggi, M. (2008). Evaluación educativa. Sobre sentidos y prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 37-44. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4678>

- Ramos, G., Perales, M., & Pérez, A. (2009). El concepto de evaluación educativa. In Jornet, J., & Leyva, Y. (Comp.), *Conceptos, metodología y profesionalización de la evaluación educativa* (pp. 47-64). México: INITE.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2005*. Buenos Aires: CIPPEC. Recuperado de: http://mapeal.cippec.org/wpcontent/uploads/2015/05/Rivas_A_2015_America_Latina_despues_de_PISA.pdf
- Rodríguez, L., & Marcano, N. (2007). Evaluación institucional, calidad y pertinencia de las instituciones de educación superior. *Omnia*, 13(2), 7-29. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/737/73713202.pdf>
- Ruiz, C. (2008). El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: una mirada desde el paradigma de la complejidad. *Revista de filosofía y sociopolítica de la educación*, 8(4), 13-28. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2785456.pdf>
- Salinas, D. (2002). *Mañana examen. La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.
- Samaranch, F. (1995). Protágoras y el enunciado del 'Hombre medida'. *Series filosóficas*, 5, 145-169. Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:Endoxa-19957FFE761E-D6C9-57E1-C688-4C177A497B04/protagoras_enunciado.pdf
- Santos Guerra, M. (1988). Patología general de la evaluación educativa. *Infancia y aprendizaje*, 41, 143-158. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48299.pdf>
- Scriven, M. (1980). *The logic of evaluation*. California: Edgepress.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1993). *Evaluación sistemática. Guía, teoría y práctica*. Madrid: Paidós.
- Tejedor, F. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 1547-182. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99151>
- Tello, C. (2012). Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. *Práxis Educativa, Ponta Grossa*, 7(1), 53-68. doi: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.7i1.0003>

- Toranzos, L. (2003). En la búsqueda de estándares de calidad. Recuperado de: <http://campus-oei.org/calidad/toranzos2.htm>
- Tourón, J. (2009). El establecimiento de estándares de rendimiento en los sistemas educativos. *Estudios sobre Educación*, 16, 127-146. Recuperado de: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/10104/1/touron.pdf>
- Tristán, A., & Pedraza, N. (2017). La objetividad de las pruebas estandarizadas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 11-31. doi: <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.001>
- Tyler, R. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University Press of Chicago.