



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

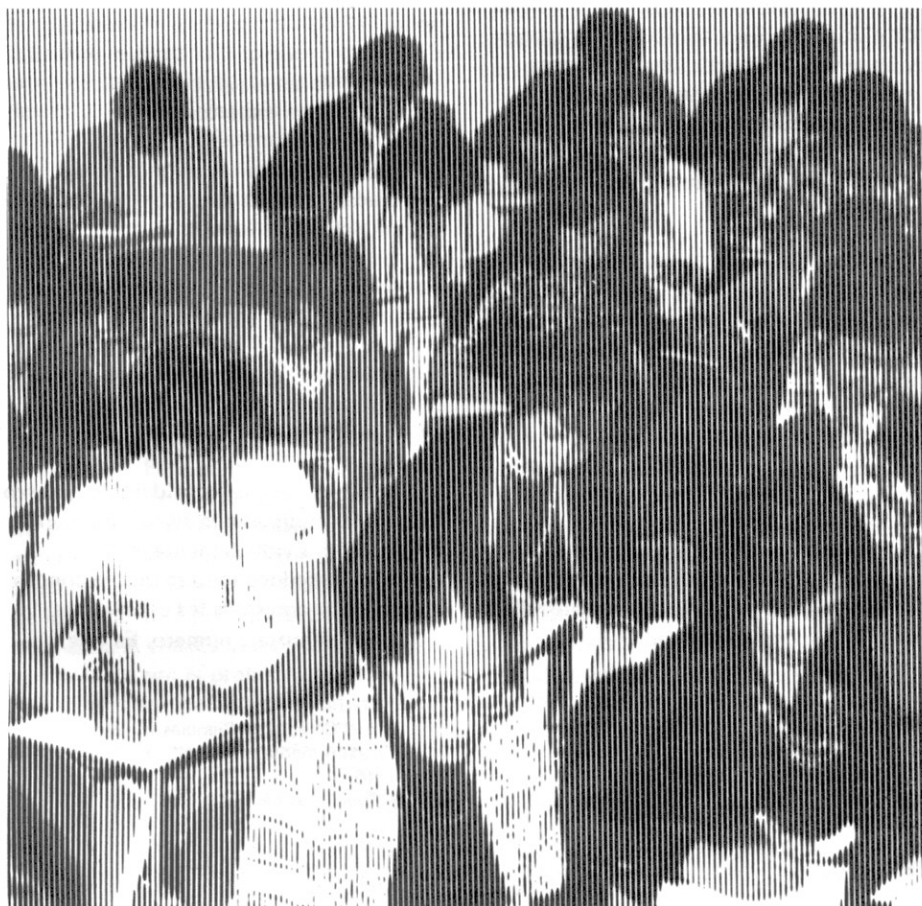
**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Morán Oviedo, Porfirio (1981)
**“LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES Y SUS APLICACIONES
EDUCATIVAS Y SOCIALES”**
en Perfiles Educativos, No. 13 pp. 21-36.

La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales

Porfirio MORAN OVIEDO*



Introducción

Tradicionalmente se ha concebido y practicado la evaluación escolar como una actividad terminal del proceso de enseñanza-aprendizaje; se le ha adjudicado una posición estática e intrascendente en el proceso didáctico; se le ha conferido una función mecánica, consistente en aplicar exámenes y asignar calificaciones al final de los cursos; se le ha utilizado, además, como un arma de intimidación y represión que algunos profesores suelen esgrimir en contra de los alumnos. En una palabra, la evaluación, no obstante su trascendencia en la toma de decisiones en el acto docente, ha cumplido preponderantemente el papel de auxiliar en la tarea administrativa de las instituciones educativas.

No es nuestro deseo enfatizar sólo el lado negro de la senda recorrida por la evaluación. Únicamente se pretende destacar algunos aspectos negativos que contaminan y denigran la tarea educativa y que, al mismo tiempo, señalan la necesidad de sustituir el actual concepto de calificación por una verdadera evaluación pedagógica.

*Profesor e investigador del CISE.

Si se toma en cuenta la complejidad que encierra el tema de la evaluación, el presente trabajo no tiene más pretensiones que subrayar la importancia y las implicaciones que la evaluación tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje, concibiendo a dicho proceso como un todo organizado, donde los elementos que lo integran mantienen una interacción potencial y que, cuando esta potencialidad se convierte en un hecho, el proceso didáctico se consolida y cumple cabalmente con su cometido.

En este trabajo se abordan también dos tendencias de la evaluación: la evaluación con referencia a la norma, cuyo uso, aun sin basarse en acabados procesos estadísticos, está muy generalizado en todos los niveles de nuestro medio escolar, y la evaluación con referencia al criterio o dominio, la cual presenta una alternativa a las prácticas tradicionales. Desgraciadamente, dicha tendencia es poco conocida y, como consecuencia, escasamente practicada por los docentes. Creemos que su aplicación introduciría sustanciales cambios en el desarrollo del acto educativo, sobre todo si pensamos en el aspecto formativo de los educandos.

Entendemos el aspecto formativo de la docencia como una propuesta que en su concepción se opone "a la enseñanza de tipo enciclopédico, memorístico, meramente informativo, convencional, etc., y que, en respuesta, plantea una alternativa educacional crítica, activa, formadora, incluso interdisciplinaria, por la cual el alumno aprende a aprender y adquiere habilidades para informarse e interpretar, sistematizar y aplicar esa información".¹

Finalmente, se presentan algunas consecuencias o repercusiones a las que

conduce la aplicación de las prácticas de la evaluación, en lo referente al análisis e interpretación de los resultados de la siempre difícil tarea de la docencia.

1. Caracterización de la evaluación de los aprendizajes

1.1 Diversas concepciones de la evaluación del aprendizaje

"La educación hoy en día es muy costosa, sin embargo, su rendimiento no siempre corresponde a las inversiones. La supervivencia y el futuro de nuestras naciones dependen, generalmente, de las medidas que se adopten para lograr una mejor educación en una mayor cantidad de niños, jóvenes y adultos. El prestigio y beneficio de muchas instituciones educativas son juzgados en razón de la educación que imparten, en cantidad y calidad y ésta se controla directamente por medio de programas y sistemas de evaluación".²

Se ha reconocido que la evaluación, en sentido amplio o restringido, es necesaria si el complejo proceso de la educación debe ser administrado de manera eficiente, efectiva y económica. Sin embargo, en general, ha habido una marcada y seria deficiencia en su concepción y aplicación en los distintos niveles del sistema educativo.

Quizá uno de los primeros problemas que se viven con respecto a la evaluación sea la dificultad que entraña el definirla con propiedad.

Esto es, el hecho de que al término evaluación se le atribuya una gran cantidad de significados y de que éste describa, a su vez, numerosos procesos, ocasiona una verdadera confusión. Por ejemplo, Taba³ señala que cuando nos referimos al currículo o plan de estudios de una escuela, todo puede ser evaluado: sus objetivos, sus alcances, la calidad del personal docente, la preparación de los estudiantes, la importancia relativa de las diversas materias, el grado en que se cumplen los objetivos, los medios de enseñanza, etc.

En una segunda acepción es posible aplicar el término evaluación para designar diferentes procesos que pueden consistir simplemente en el juicio valorativo emitido por un experto.

En una tercera opción, también manejada frecuentemente, se asienta que la evaluación puede practicarse a diversos niveles y por especialistas de diferentes categorías. Chadwick⁴ señala cuatro de esos niveles: el individual, el programa o componente, la institución y el sistema, aunque todos sus planteamientos mantengan continuidad e influencia en un momento dado.

Por otra parte, considerable número de autores equiparan la evaluación con la calificación. Evidentemente, esta concepción reduce todo lo que se conoce acerca del progreso de los estudiantes a una simple nota o número. Es éste,

-
1. Pantoja Morán, D. "Síntesis de la ponencia que presentó el Colegio de Ciencias y Humanidades en la mesa de trabajo del área correspondiente a la educación media superior", en: *Perfiles Educativos*, No. 8 Abril-Junio, México, CISE, 1980, p. 46.
 2. Lemus, L. Arturo. *Evaluación del rendimiento escolar*. Buenos Aires, Edit. Kapelusz, 1974, p. 13.
 3. Taba, H. *Elaboración del currículo*. Buenos Aires, Edit. Troquel, 1976, p. 408.
 4. Chadwick, C. *Tecnología educacional para el docente*. Buenos Aires, Edit. Paidós, Vol. 5, 1977, p. 128.

sin lugar a dudas, el concepto más limitado de evaluación. Pero aun dentro de esta definición limitada existen confusiones. El principal punto de disensión es si la calificación debe representar un progreso o una condición comparativa; es decir, frecuentemente no se encuentra el modo de establecer adecuadamente la diferencia entre la evaluación del progreso y la del punto hasta el cual los estudiantes satisfacen ciertos estándares relativos o absolutos planteados en los objetivos.

Una concepción más explica la evaluación como un proceso intrincado y complejo que comienza con la formulación de objetivos, que involucra la evidencia de su logro, los procesos de interpretación para llegar al significado de esta evidencia y los juicios sobre las seguridades y las deficiencias de los estudiantes y que finaliza con las decisiones acerca de los cambios y las mejoras que necesitan el plan de estudios y la enseñanza.

Quizá una de las maneras más comunes de concebir la evaluación, en el contexto de la práctica educativa y, a nuestro juicio, de consecuencias más nefastas, es el hecho de identificarla con la medición. Pensamos que esto obedece a la carencia de una explicación teórica del discurso de la evaluación. A falta de esta explicación, los teóricos sobre este tema se han abocado a desarrollar la teoría de la medición. "En este sentido, resulta muy clara la vinculación de la psicología conductista con el problema de la medición. La psicología conductista define



como objeto de estudio la conducta observable, utilizando para su aprehensión el método experimental. Es precisamente en el método experimental donde aparece la teoría de la medición como un elemento que posibilita un tratamiento estadístico de ciertos datos".⁵

Por tanto, la evaluación constituye una empresa más amplia y compleja que la de someter a los estudiantes a exámenes. Para Taba, esta tarea comprende:

- Clarificación de los aprendizajes que representan un buen desempeño en un campo particular.
- Desarrollo y empleo de diversas maneras de obtener evidencias acerca de los cambios que se producen en los estudiantes.
- Medios apropiados para sintetizar e interpretar esas evidencias, y
- Empleo de la información obtenida acerca de si los estudiantes progresan

o no con el objeto de mejorar el plan de estudios y la enseñanza.⁶

Nosotros consideramos que la evaluación es un proceso integral del progreso académico del educando: informa sobre conocimientos, habilidades, intereses, actitudes, hábitos de estudio, etc. Este proceso comprende, además de los diversos tipos de exámenes, otras evidencias de aprendizaje como son trabajos, reportes, ensayos, discusiones, etc. Es también un método que permite obtener y procesar las evidencias para mejorar el aprendizaje y la enseñanza. Asimismo, la evaluación es también una tarea que ayuda a la revisión del proceso grupal, en términos de las condiciones en que se desarrolló, los aprendizajes alcanzados, los no alcanzados, así como las causas que posibilitaron o imposibilitaron la consecución de las metas propuestas.

En síntesis, coincidimos con Olmedo cuando afirma que "La evaluación como actividad indispensable en el proceso educativo puede proporcionar una visión clara de los errores para corregirlos, de los obstáculos para superarlos y de los aciertos para mejorarlos".⁷

5. Díaz Barriga, Angel. *Algunas hipótesis sobre la evaluación escolar*. Departamento de Tecnología Educativa. CISE, UNAM. 1980, pp. 10 y 11.

6. Taba, H. *Op. cit.*, p. 410.

7. Olmedo B., Javier. *Evaluación pedagógica en el nivel universitario*. Trabajo inédito para examen de grado. Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1973, p. 5.

1.2 La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Una vez establecido el panorama conceptual de la evaluación a manera de punto de referencia, destacaremos que el presente trabajo abordará específicamente la evaluación referida al proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque quizá en algún momento, por exigencias del propio desarrollo del trabajo, aludamos a enfoques más amplios de la evaluación. Con toda intención hemos omitido entrar en detalles sobre los instrumentos o técnicas de evaluación, ya que pensamos que el énfasis debe centrarse en la concepción de la evaluación y en la claridad sobre su aplicación en el proceso didáctico.

Contrariamente a lo que se cree y se practica, la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje no se inicia cuando termina el curso, o cuando se señalan o comienzan a realizarse los exámenes. Antes de comenzar el curso, cuando se especifican sus propósitos en términos de aprendizaje, es cuando en realidad comienza el proceso de evaluación, lo cual implica que la evaluación no es una etapa fija ni final del proceso docente. En la planeación de un curso, es decir, desde la determinación de los objetivos de aprendizaje, va ya implícita la consideración del proceso de evaluación.

Desde esta perspectiva, la evaluación es un proceso eminentemente didáctico. En otras palabras, la evaluación se concibe como una actividad que puede coadyuvar a mejorar la calidad del quehacer pedagógico.

Congruentes con esta línea de pensamiento, convenimos en que toda situación de docencia mantiene el propósito de evaluar lo que profesores y alumnos hayan realizado y logrado como experiencias de aprendizaje. Esto supone una mutua relación entre la organización y las características de la enseñanza, así como respecto del tipo de evaluación que se practique; es decir, el tipo de evaluación no es independiente, sino que está sujeto a la estructura del proceso de enseñanza que se maneje. De ahí que una modificación del concepto de evaluación debe partir necesariamente de una modificación en la naturaleza de la enseñanza.

En este sentido, la experiencia que relata Villarroel adquiere relevancia en la

medida que pone en claro ese vínculo indisoluble entre enseñanza y evaluación: “hemos podido observar, sobre todo a nivel universitario, que los docentes que se salen del esquema de enseñanza memorística han tenido que introducir nuevas formas de evaluación que quizá no son las mejores, pero que evidencian la necesidad de buscar una estructura evaluativa más acorde con las nuevas formas de enseñanza”.⁸

Esta postura teórica pone de relieve que la evaluación no es un acto mediante el cual un profesor juzga a un alumno, sino un proceso a través del cual el profesor y el alumno aprecian en qué grado logró este último los aprendizajes que ambos perseguían.

La evaluación, a nuestro juicio, juega un papel trascendente en la determinación, implementación y consecución de los aprendizajes; sin una cabal conciencia de esta realidad se podrá enseñar y comprobar resultados, pero tanto el acto docente como el aprendizaje⁹ tendrán un carácter además de azaroso, irrelevante, por no corresponder a las necesidades e intereses de los individuos en particular y a las demandas de la sociedad en general.

En otro orden de ideas, puntualizamos que “la acelerada tecnificación de la evaluación ha originado que se conciba a ésta como una estructura solamente psicométrica, divorciada casi totalmente del aspecto didáctico. Tal concepción resulta equivocada y ha ocasionado que los mejores esfuerzos y recursos para mejorar la evaluación se hayan dirigido hacia el problema del mejoramiento de las técnicas o instrumentos y no hacia el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje

como un todo, dentro del cual está inmerso el proceso de evaluación”.¹⁰

La tendencia actual de tecnificar la evaluación lleva aparejada la idea de adjudicarle un carácter de objetividad con el perfeccionamiento de los instrumentos de que se vale y mediante la aplicación del tratamiento estadístico de los datos arrojados por los mencionados instrumentos, pretensión que nos parece parcial y además equivocada, puesto que el aspecto realmente importante de la evaluación radica en la concepción e implementación de la estrategia docente, que implica ya la evaluación misma.

Esta preocupación por la objetividad de la evaluación pretende despojar al docente de sus rasgos intrínsecos de personalidad (apreciaciones, intereses, emociones, etc.), situación que se antoja imposible e improcedente.

Estamos de acuerdo con Villarroel¹¹ cuando afirma que “la evaluación del aprendizaje no puede ser propiamente objetiva, pues, filosóficamente, algo es objetivo cuando existe independientemente del sujeto; sin embargo

8. Villarroel, C. *Evaluación de los aprendizajes en la enseñanza superior*. Caracas, Edit. Paulinas, U.C.V., 1974, p. 14.

9. (Entendemos el aprendizaje como un proceso, más que como un resultado). Al respecto, Azucena Rodríguez expresa: “Todo aprendizaje consiste en una serie de acciones orientadas hacia determinadas metas. . . Estas acciones involucran a la totalidad de la persona humana. . . Estas acciones o conductas son toda reacción del ser humano ante estímulos externos e internos, en su permanente adaptación al medio. Se trata de acciones simbólicas: analizar, relacionar, generalizar, etc., operaciones manuales: manipular objetos, reunir materiales, movilizarse, etc.; así como sentimientos, valoraciones y formas de relación con el medio social. . . Una persona aprende cuando se plantea dudas, formula hipótesis, retrocede ante ciertos obstáculos, arriba a conclusiones parciales, siente temor a lo desconocido, manipula objetos, verifica en una práctica sus conclusiones, etc. . . Es decir, cuando se producen modificaciones, reestructuraciones en su conducta”. Ver Rodríguez, Azucena. “El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario”, en: *Colección Pedagógica Universitaria 2*. México, Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana, Julio-Diciembre, 1976, pp. 8 y 9.

10. Villarroel, C. *Op. cit.*, p. 14.

11. Villarroel, C. *Op. cit.*, p. 33.

el proceso de evaluación, aun en el caso en que se utilicen pruebas objetivas, no puede prescindir de la influencia del sujeto docente, quien es el que delimita los objetivos y elabora los instrumentos”.

Además, las tan ponderadas y practicadas “pruebas objetivas”, por el sólo hecho de serlo no confieren al aprendizaje justicia y exactitud, porque aun aceptando que la objetividad es una propiedad importante de los instrumentos de evaluación, habría que considerar otras, como la validez y la confiabilidad, que también influyen para conferir objetividad técnica a los mencionados instrumentos, mas no al proceso de aprendizaje. De ahí que no se justifique el excesivo culto a la objetividad de la evaluación y a la identificación de esta pretendida objetividad con la científicidad y sí, en cambio, convenga desentrañar en esta tesis la implícita propuesta empirista¹² surgida de las ciencias naturales, misma que a su vez propició el desarrollo del conductismo como corriente psicológica, para la cual los fenómenos del comportamiento son validados en tanto reúnen las características de observables, medibles y cuantificables. Esta concepción de ciencia, basada en la aplicación del método experimental, resulta cuestionable cuando es transferida al campo de la educación, sobre todo si consideramos que el comportamiento humano difiere sustantivamente del comportamiento de los animales y de los fenómenos naturales y que, por lo mismo, no puede ser reducido caprichosamente sólo a manifestaciones externas, es decir, observables.

Otro aspecto que amerita nuestra consideración es que la evaluación del aprendizaje adquiere verdadera importancia porque las decisiones que se toman a partir de ella rebasan con mucho los límites de la escuela y su impacto afecta, individual y socialmente, a los educandos; o, para decirlo mejor, en la aparente neutralidad de la didáctica, privilegiando aquí el proceso de evaluación, subyacen aspectos ideológicos que alienan a los educandos para que acepten, entre otras cosas, que ellos son los únicos responsables de su situación escolar y social.

Lo cierto es que la escuela, al conferirle autoridad al profesor, avala y legitima su papel de dictaminador del desempeño y de las perspectivas de los alumnos. Es sabido que para cumplir con esta delicada misión el profesor se vale de los “inofensivos” mecanismos de evaluación. Pero la realidad es que la escuela se convierte así en un órgano efectivo de control social, en perjuicio, naturalmente, de grandes sectores de la población que presentan marcadas desigualdades socio-económicas.

Es necesario señalar que, por ahora, únicamente dejaremos enunciado este problema en el cual participa la evaluación del aprendizaje, problema al que volveremos más adelante, cuando desarrollemos los temas ya anunciados: Evaluación con referencia a la norma y evaluación con referencia al criterio o dominio.

2. Evaluación con referencia a la norma

2.1 Antecedentes y conceptualización

Si meditáramos un poco sobre la trayectoria que seguimos desde los años de la escuela elemental, seguramente estaríamos en condiciones de recordar algunos momentos solemnes en los que se premiaba a los estudiantes que habían obtenido el primero, segundo o tercer lugares por su aprovechamiento dentro del grupo; asimismo, recordaríamos el otorgamiento de diplomas o medallas o el reconocimiento a quienes descollaban por su conducta o por pertenecer a la escolta de la bandera, por ser alumnos más brillantes, etc. Vendría a nuestra memoria también el recuerdo de quienes tuvieron el privilegio de aparecer en el cuadro de honor del periódico mural de la escuela o cualquier otra forma de premiación de las que tan frecuente uso se hace.

Todos los casos mencionados no son circunstanciales, sino que se ajustan a una concepción de la evaluación educativa que se conoce con el nombre de *evaluación con referencia a la norma*.

Aunque en la literatura que trata el tema no existen discrepancias significativas en relación al concepto de evaluación con referencia a la norma, conviene precisar qué se entiende por este tipo de evaluación. Para Fernando Carreño, la evaluación por normas consiste en “la comparación y enjuiciamiento del desempeño de cada alumno con respecto al grupo al que pertenece, en el que participan todos con características que se suponen semejantes”.¹³ Esto es, se compara el aprendizaje particular de cada estudiante aplicando la escala que representa el aprendizaje de un grupo, de los grupos o muestras representativas, para lo cual es necesario efectuar un tratamiento estadístico, más o menos elaborado, de los datos desprendidos de los exámenes.

12. Cfr. El trabajo de Gloria Benedito. “El problema de la medida en psicología”, en: *Psicología: ideología y ciencia*. México, Siglo XXI, 1975, pp. 157-161.

13. Carreño, F. *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*. Programa Nacional de Formación de Profesores, Educación Continua. México, ANUIES, 1976, p. 41.



Con este tipo de evaluación, lo que se hace es clasificar a los alumnos comparando su desempeño con el de cada uno de los demás miembros del grupo, olvidándose del aprovechamiento personal de los estudiantes, de sus logros, sus carencias; prescindiendo de la distancia que hay entre lo que saben y lo que deberían saber, etc. Mager señala un ejemplo que ilustra claramente las características de este tipo de evaluación: "si tuviéramos cinco automóviles descompuestos, podríamos medir la amplitud de sus fallas y señalar que el automóvil B es el que funciona menos mal. Desde luego que ninguno de los cinco funciona bien, pero el B es el que mejor trabaja. Este es un ejemplo típico de una evaluación con referencia a la norma. Conforme a esta tendencia, si decimos: 'califiquen a ese automóvil con 10', estaríamos calificándolo sobre la base de una evaluación con referencia a la norma".¹⁴

Esta tendencia de la evaluación ha contribuido a que se considere a la educación como un conjunto de tareas de aprendizaje que se hacen paulatinamente más difíciles a medida que se avanza desde el primer grado de la enseñanza elemental hasta el último grado de la escolaridad formal. También se ha supuesto que a medida que se asciende por esa pendiente de la educación, un número cada vez mayor de alumnos dispondrá de los dones innatos o conocimientos y habilidades desarrolladas, necesarias para escalar con éxito los peldaños superiores.

"Durante mucho tiempo se ha pensado que la educación es una suerte de

14. Mager, Robert. *Medición del intento educativo*. Venezuela, Edit. Guadalupe, 1975, pp. 21 y 22.

elaboración de pruebas, algunas ya con carácter objetivo; de supervisar su aplicación y convertir las puntuaciones en calificaciones. Pero esta participación técnica se reducía, en el mejor de los casos, a preparar pruebas o exámenes finales, y su implantación obedeció a la imposibilidad de capacitar a todos los profesores en la difícil tarea de la evaluación.

En las primeras décadas, señala Carreño,¹⁶ “algunos intentos científicistas incorporados al campo de la educación hicieron que se copiaran íntegramente para el proceso de enseñanza-aprendizaje varios modelos metodológicos sumamente útiles en otras ramas de las ciencias naturales, como es el caso de la Física, la Biología, la Fisiología, etc., que si bien tienen el valor inapreciable de la cuantificación e interpretación de sus fenómenos, en cambio, transferidos al campo de la evaluación educativa, pierden buena parte de su sentido original y su objetividad al acudir a comparaciones y contrastaciones improcedentes, por falta de un principio que dirigiera el manejo adecuado de los datos”. Los procedimientos estadísticos así utilizados constituyen lo que genéricamente se conoce como evaluación por normas o evaluación con referencia a la norma.

Quienes nos dedicamos a la enseñanza hemos utilizado durante tanto tiempo la evaluación con referencia a la norma para calificar a nuestros alumnos, que hemos llegado a creer en ella y a aferrarnos a sus resultados por la fuerza de la costumbre.

A falta de otro principio, el anterior operó y sigue operando en muchas instituciones educativas; pero dada la dificultad inherente a la capacitación de los profesores en el uso de este procedimiento estadístico relativamente complicado, subsiste la condición que obliga a la formación de grupos técnicos que realicen y supervisen los pasos de la evaluación estadísticamente procesada.

Carreño considera que “al no tener referencias precisas contra las cuales calificar el aprendizaje individual, los

profesores hemos optado por medir a cada alumno relacionándolo con un grupo de semejantes (grupo norma), calificando al estudiante según la ubicación de los resultados en el cuadro total de puntajes”.¹⁷ Es decir, se asigna la más alta calificación al más alto resultado, calificaciones medianas a las puntuaciones que hacen mayoría, o “normales”, etc., independientemente del grado mismo de aprendizaje.

Lógicamente, también estamos preparados para reprobar por fuerza a un determinado porcentaje en los grupos. Resulta claro que este fracaso escolar está determinado con bastante frecuencia por la posición que los estudiantes guardan en el grupo y no por la capacidad para apropiarse de los aprendizajes esenciales que prevé el curso. Así las cosas, bien puede afirmarse que nos hemos acostumbrado a clasificar a los estudiantes en diferentes niveles de desempeño y a calificarlos en consecuencia, conforme a esta concepción, de una manera relativa. Es claro que para esto no importa que quienes hubieran reprobado en ciertos grados de determinada escuela tengan un desempeño equivalente a los estudiantes calificados con las mayores notas en otra.

2.2 Algunas características de la evaluación con referencia a la norma

Como ya dijimos, la evaluación referida a la norma proporciona información acerca de la capacidad de un alumno en relación a otros. De ahí que sea usada para ordenar alumnos en un grupo, en lugar de valorar el logro de los aprendizajes específicos de un curso. Suele suceder que algunas sociedades desarrolladas científica, industrial y tecnológicamente, sólo puedan utilizar en su fuerza de trabajo a un reducido número de personas altamente capacitadas y brindar apoyo económico a sólo una porción de los estudiantes para que terminen la educación media superior. A veces, sin estar presentes claramente estos propósitos, como el caso de México, se queda en el camino gran parte de la población estudiantil. Para ilustrar esta aseveración utilizaré un ejemplo que cita Irene Livas:¹⁸ “En México, en el año de 1959 ingresaron a la primaria 1,763,113 alumnos, y 17 años después 52,185 terminaron carreras universitarias, es decir, sólo el 2.95% de los que se iniciaron, terminaron la enseñanza superior”.

pirámide: todos, o la mayor parte de los individuos más jóvenes, asisten a la escuela en la base, y muy pocos alcanzarán la cúspide, para lo cual se han utilizado distintos tipos de exámenes y formas de evaluación que decidirán a quiénes se les permitirá el acceso al nivel superior”.¹⁵

La evaluación escolar, como proceso interno institucional, no es el único factor que incide en la selección de los estudiantes, en su promoción o no promoción escolar. Hay otros factores que influyen poderosamente en ello, como son la historia personal de cada sujeto y su extracción social, mismos que no son tomados en cuenta por las instituciones educativas al realizarse el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque para la educación, en teoría, se arguya la igualdad de oportunidades.

Durante mucho tiempo se aceptó como algo natural que cada profesor, ateniéndose a su particular punto de vista, aprobara o reprobara, promoviera o suspendiera y aceptara o no como bueno el aprovechamiento de sus alumnos, sin someterse a los requisitos de ningún manejo técnico de datos y empleando los recursos probatorios que considerara prudentes.

Esta situación, largamente mantenida por diferentes razones, empezó a variar en ciertos ámbitos de la enseñanza profesionalizada, concretamente en la Enseñanza Normal, con la creación de cuerpos técnicos encargados de normar la

15. Bloom, B.S. y otros. *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires, Edit. Troquel, 1975, p. 21.

16. Carreño, Fernando. *Op. cit.*, pp. 40-41.

17. *Ibid.*, p. 42.

18. Livas, I. *Análisis e interpretación de los resultados de la evaluación educativa*. Programa Nacional de Formación de Profesores. México, ANUIES, 1976, p. 27.

Sin pretender realizar generalizaciones gratuitas, este ejemplo manifiesta que mucho del esfuerzo que realizan las escuelas, incluyendo su sistema de exámenes de acreditación y de admisión, se dedica a encontrar formas para rechazar a considerable número de estudiantes en diversos niveles del sistema educativo y para descubrir a los alumnos "talentosos", a quienes se les han de proporcionar oportunidades de trabajo. "Estas sociedades invierten mucho más en predecir y seleccionar talento que en desarrollarlo".¹⁹

Ahora bien, si la obligación de las escuelas es proporcionar experiencias de aprendizaje oportunas, adecuadas e interesantes para el mayor número de los estudiantes que concurren a ellas, se deben producir cambios sustanciales en las actitudes de autoridades, docentes y estudiantes, así como en las estrategias de enseñanza y en todo lo que fundamenta las actividades docentes.

Parece insoslayable que los exámenes y otros procedimientos de evaluación se utilicen para tomar decisiones críticas, de profunda trascendencia para cada estudiante y su futuro, en un determinado sistema educativo. Estas decisiones y clasificaciones afectan a menudo la carrera y a veces hasta la propia vida del estudiante.

No obstante, las consecuencias de este enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje no han significado una preocupación fundamental para las personas responsables de esta delicada tarea, puesto que poco se ha hecho por adoptar un sistema de evaluación más justo y constructivo.

2.3 Propósitos de la evaluación con referencia a la norma

La evaluación por normas, al utilizar procedimientos basados en la concepción naturalista de la sociedad que distribuyen a los alumnos en una curva normal, muestra algunos elementos que desmienten la neutralidad en la que suelen encubrirse los docentes. Es posible advertir la correspondencia entre la curva normal y ciertas concepciones "darwinistas".

Ahora bien, si como modelo de convivencia social se acepta la libre competencia y su implicación en la

supervivencia de los más aptos ¿se podría aceptar también que la curva normal reflejara una distribución "natural" de la población?²⁰

Estas consideraciones nos permiten arribar a lo siguiente:

- El propósito de la evaluación con referencia a la norma consiste, fundamentalmente, en clasificar y etiquetar a los estudiantes; es decir, en el descubrimiento de los que han tenido éxito, de los que se han limitado a salir del paso y de los que han fracasado.
- Como se puede observar, estas mediciones del rendimiento basadas en la curva normal se proponen, velada o explícitamente, detectar diferencias entre los alumnos, aunque éstas sean triviales en términos de la información que se maneje en cierta asignatura, módulo, área, etc.
- Esta práctica de la evaluación aporta las puntuaciones consabidas: *buenos, regulares y malos*, y provoca extrañeza en los profesores cuando no se presentan los resultados que se tienen previstos; es más, en ocasiones, no se aceptan.
- Sin ser claramente manifiesto, la evaluación por normas cumple la función de legitimar las desigualdades sociales, en tanto que opera a base de comparaciones entre individuos con marcadas diferencias socio-económicas.
- Desarrolla entre los estudiantes un espíritu de competencia que muchas veces, lejos de fomentar la solidaridad, crea rivalidades, fraudes y deshonestidades que en nada contribuyen a la formación de los educandos.
- En suma, esta práctica evaluativa, con sus diferentes matices que dependen del nivel y de las características de cada institución educativa, era y sigue siendo muy común. Sus fines parecen ser claros: seleccionar y enaltecer a un reducido grupo de estudiantes que "sobresalen" y recalcarles a otros, menos afortunados, que son incapaces y que por esta razón fracasan.

2.4 Interpretación de resultados de esta práctica de la evaluación

Las diferencias individuales de los alumnos son realidades de vital importancia para el profesor. Estas variaciones se deben tener presentes porque necesariamente influyen, tanto en la manera de concebir el proceso didáctico, como en los indicadores que se establezcan para apreciar el rendimiento esperado. Sólo en estas condiciones se podrá atender a las necesidades emergentes de cada situación educativa.

Una de las tareas básicas de la docencia es encontrar estrategias que tomen en consideración esas diferencias individuales, de modo tal que promuevan el más pleno desarrollo del individuo. La experiencia nos dice que en la realidad no se cumple con estos postulados, como lo muestra una investigación realizada por Bloom, Hicklin y Payne en los años de 1962 a 1964,²¹ la cual descubre que la escuela recompensa en cada nivel a algunos estudiantes con notas altas, mientras que a otros se les recuerda, una y otra vez, que son estudiantes de niveles bajos, es decir, de tercera o cuarta categoría.

El resultado de este procedimiento de distribución de los individuos en categorías, intenta convencer a algunos de que son capaces, buenos y deseables (desde el punto de vista del sistema educativo, naturalmente), y a otros de que son deficientes, malos e indeseables.

Curiosamente, "los malos alumnos lo son justamente por su propia culpa: no estudian, no se esfuerzan, no trabajan, posiblemente no tienen aptitudes o les

19. Bloom, B.S. y otros, *Op. cit.*, p. 20.

20. Nilo, Sergio. "Temas de evaluación", en: *Educación Hoy. Perspectivas Latinoamericanas*, Año III. Septiembre-Octubre, No. 17. Bogotá, 1973, p. 13.

21. Bloom, B.S. y otros. *Op. cit.*, p. 22.

falta interés o simplemente no les gusta estudiar o no aprecian lo que la educación significa. . . no es una extraordinaria coincidencia, no es una maravillosa y tranquilizadora comprobación el hecho de que los malos alumnos pertenezcan a los estratos bajos de la sociedad participando así de sus vicios de clase".²²

Resulta difícil aceptar que este sistemático etiquetamiento pueda tener consecuencias beneficiosas para el desarrollo educativo del estudiante; más bien, lo lógico es que tenga consecuencias desfavorables en la autoestimación de muchos estudiantes.

En conclusión, "los resultados de la evaluación por normas, ya sea que se expresen en términos ordinales o numéricos, proporcionan información poco confiable acerca del grado en que los estudiantes poseen habilidades o conocimientos que se están evaluando. Por ejemplo: esta evaluación nos dice si el alumno A es más o menos eficaz que el alumno B para hacer divisiones con regla de cálculo, pero no nos dice qué tan eficaz es uno y otro, ni en qué punto concreto se le facilita o dificulta la tarea a ninguno de los dos".²³

3. La evaluación con referencia al criterio o dominio

3.1 Antecedentes y conceptualización

En el modelo de enseñanza tradicional, la tarea del profesor consiste, generalmente, en transmitir conocimientos a través de la clásica lección y en comprobar si esos conocimientos fueron adquiridos.

En estas circunstancias, el profesor no tiene suficientemente claros los propósitos que persigue con su quehacer docente, y parece lógico suponer que si el propio profesor tiene poco claras sus metas, o bien las maneja implícitamente, menos claras las podrán tener los alumnos, sobre todo si tomamos en cuenta el manejo que se hace de la autoridad y de la comunicación con esta concepción de docencia.

En estas condiciones, el profesor y la institución misma no podían saber con precisión si lograban o no sus fines; tampoco podían establecer comparaciones válidas si no tenían suficientes evidencias para emitir sus juicios.

Ciertamente, con la situación un tanto difusa de las metas educativas del

sistema tradicional, resultaba prácticamente imposible llevar al cabo la evaluación con referencia al criterio o dominio.

Esta perspectiva de la evaluación exige que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje se cuente con propósitos claramente definidos, que sirvan de marco de referencia en el momento de comprobar los resultados alcanzados, situación que no podría darse si no se cuenta con una rigurosa planeación del proceso didáctico.

Así, cuando se introducen en la práctica docente los primeros intentos de la Tecnología Educativa,²⁴ concretamente el aspecto de la formulación de objetivos de aprendizaje, prácticamente se da paso a la evaluación conforme a criterios, aunque cabe señalar que lo importante y sobre todo difícil de esta alternativa de la evaluación del aprendizaje, es precisamente la formulación de criterios o dominios con fundamento, claridad y con el mayor grado de integración posible,²⁵ puesto que ahí reside el punto esencial de esta práctica de la evaluación.

El significado de los resultados de la evaluación con referencia al criterio se deriva del lugar que ocupa el estudiante en relación al logro de los aprendizajes previstos en el programa de estudios, y no de la relación de su evaluación con la de los demás compañeros.

En consecuencia, la evaluación con referencia al criterio puede conceptualizarse como la comparación entre el desempeño del estudiante y los objetivos de aprendizaje (dominios) de la materia y/o plan de estudios de que se trate.



22. Nilo, S. *Op. cit.*, p. 12.

23. Livas, I. *Op. cit.*, p. 15.

24. Entendemos la tecnología educativa como "el conjunto de procedimientos e instrumentos de carácter técnico que, fundamentados en los marcos teórico-metodológicos de las ciencias que estudian a la educación, nos permiten planificar, realizar y evaluar el proceso total de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en diversos sistemas educativos". Cfr. el trabajo: **Notas para la conceptualización de la tecnología educativa**. Depto. de Tecnología Educativa, CISE. UNAM. 1978, p. 3.

25. Concretamente, aquí nos pronunciamos en contra de lo que parece ser una costumbre muy generalizada, consistente en desglosar y atomizar exhaustivamente los contenidos programáticos, situación que impide una comprensión global de los objetos de estudio. Por el contrario, la propuesta de la evaluación con referencia al criterio o dominio, subraya la importancia de hacer un análisis cuidadoso del contenido de la materia, módulo o área de conocimiento de que se trate; de tal manera que se expliciten las ideas básicas, los conceptos fundamentales y, en una palabra, la estructura de la disciplina. Ver. Bruner, J. *El proceso de la educación*. México, Edit. UTEHA, 1972. pp. 26-50 y Taba, H. *Op. cit.*, pp. 229-240.

La evaluación conforme a criterios es una práctica que apenas empieza a desarrollarse; incluso existe la creencia de que su aplicación es más viable en los sistemas abiertos o bien en la enseñanza individualizada. Esta evaluación centra su preocupación en el desarrollo pleno de los educandos; rechaza la idea de que existan alumnos que puedan aprender mucho y alumnos que puedan aprender poco. Considera, más bien, que esta actitud es una justificación o una excusa de algunos profesores para no esforzarse en mejorar su labor docente.

3.2 Características de la evaluación con referencia al criterio

Como ya apuntábamos, la evaluación referida a un criterio se propone reflejar integralmente los aprendizajes que prevé un determinado programa de estudios. Cuando por determinadas razones el estudiante no alcanza los resultados esperados, el profesor le hace oportunamente el señalamiento, tanto de los aprendizajes que ya domina, cuanto de los que no domina todavía, a fin de que aquél, conociendo ya su situación escolar, actúe en consecuencia.

Mager ilustra de manera muy clara la evaluación con referencia al criterio de la siguiente manera:

“Esperamos que un alumno pueda escribir correctamente el 60% de las palabras que hay en un folleto y escribe bien el 56%. Cuando decimos que ha escrito correctamente el 56%, describimos los resultados de una medición. Al evaluar tendríamos que decir: ‘No satisfizo el criterio del 60%.’ Por lo tanto, hay que enseñarle más”.²⁶

Cuando lo que nos interesa realmente es saber si se ha cubierto un criterio o dominio (en este caso el 60% de las palabras correctamente escritas), el procedimiento adecuado para ello es la evaluación con referencia al criterio.

Con el fin de clarificar mejor la naturaleza de este tipo de evaluación, recurrimos una vez más a Mager, quien, de manera caricaturesca, cita el ejemplo siguiente: “Observemos qué sucede con un piloto que es el mejor de la clase en casi todas las asignaturas. Imagine que está volando en un avión a reacción, Jumbo, y que el piloto dice por el micrófono: Señoras y señores, vamos a iniciar el descenso. No hay nada de qué preocuparse, y luego añade condescendentemente: He obtenido las más altas calificaciones en casi todos mis exámenes, sólo me aplazaron en aterrizaje”.²⁷

Creo que la sensación que experimentaríamos en esta situación sería exactamente la misma que sentiríamos al acudir a cualquier profesionista para solicitar sus servicios (un médico, un abogado, un ingeniero, etc.), si conociéramos más a fondo cómo se les prepara y cómo se les evalúa para obtener un título profesional.

Ahora bien, ¿qué tienen que ver estos ejemplos con la evaluación con referencia al criterio?

En la evaluación con referencia al criterio, lo importante es verificar los

dominios establecidos. No se trata de que profesor y estudiantes se esfuercen por aproximarse a la meta; sino de que el estudiante demuestre el logro de los conocimientos y habilidades requeridas para ser promovido.

Cuando los criterios o dominios que se pretende lograr son importantes, es decir, cuando hay una auténtica necesidad de alcanzarlos porque son determinantes de un correcto desempeño durante el proceso de formación y, consecuentemente, del ejercicio profesional, es necesario verificarlos en su justa dimensión.

La única manera de hacerlo es comparando el desempeño de cada alumno con los criterios establecidos. . . “los estándares de este tipo de evaluación se toman como puntos fijos y determinados mediante los cuales pueda juzgarse adecuado o inadecuado el dominio y/o el logro de la habilidad, al margen del desempeño colectivo de los grupos de referencia. Estos patrones denominados estándares referidos a un criterio, son absolutos porque no dependen de un grupo de referencia y porque indican lo que un individuo puede hacer respecto a objetivos de aprendizaje específicos”.²⁸

En la literatura que existe sobre la evaluación encontramos que diversos autores utilizan los términos: criterio, dominio y objetivo, refiriéndose aproximadamente a lo mismo.

26. Mager, R. Op. cit., pp. 22 y 23.

27. Ibid., p. 104.

28. Housden, J.L. y Le Gear, L. “La evaluación referida a un criterio: Un modelo en proceso de formación”, en: *Evaluación del aprovechamiento escolar*. CNME, UNAM, México, 1974, p. 26.

29. Popham, W.J. *Educational Evaluation*, New Jersey, Prentice Hall, 1975, p. 72.

30. Bloom, B.S. y otros. Op. cit., p. 78.



Para Popham un criterio es "un área de conducta bien definida cuyo fin es establecer un nivel individual del logro respecto a ésta".²⁹

Para Bloom, un dominio es "el establecimiento de normas de excelencia ajenas a la competencia entre los estudiantes, seguidas de esfuerzos adecuados para elevar a esas normas a todos aquellos que sea posible, lo cual sugiere una noción de criterios absolutos".³⁰

Consideramos que, en última instancia, los autores citados se refieren,

con diferentes términos, al tipo de evaluación de la que estamos hablando, la cual, a su vez, constituye el marco de referencia con el cual deberá compararse el desempeño de los estudiantes. Este marco nos permitirá emitir un juicio respecto al logro de dichos criterios.

3.3. *Propósitos de la evaluación con referencia al criterio*

Cuando la evaluación del aprendizaje no considera como una tarea primordial el diagnóstico de las múltiples diferencias individuales; cuando se olvida

del individuo y de sus circunstancias; cuando se utiliza para justificar procedimientos existentes, disimular problemas o fundamentar decisiones que desea tomar un administrador, se convierte en una situación por demás paradójica, ya que la escuela se plantea como una de sus funciones esenciales el desarrollo individual y social del educando. En congruencia con estas ideas, la práctica de la evaluación conforme a criterios deberá perseguir los siguientes propósitos:

- Evaluar el desempeño individual en relación a criterios absolutos, que indiquen lo que un individuo puede hacer en función de dichos criterios y no en relación al desempeño de otros individuos.
- Establecer un sistema de verificación de logros, en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que permita detectar oportunamente los aciertos y errores, para tomar las medidas pertinentes.

El cumplimiento de estos propósitos permitiría:

- Obtener información sistemática de los aprendizajes obtenidos, a fin de decidir las secuencias pedagógicas más indicadas en cada caso.
- Tomar las medidas pertinentes para superar las deficiencias; es decir, establecer programas o acciones de enseñanza remedial.
- Propiciar un mayor nivel de preparación del educando y del profesional egresado.

3.4 *Propuesta de operacionalización de la evaluación con referencia al criterio*

Suponemos que el análisis teórico llevado a cabo hasta este momento, a pesar de no ser exhaustivo, aporta elementos que fundamentan la necesidad

de generar un cambio en la concepción y en la práctica de la evaluación; asimismo, acordes con estos planteamientos, sostenemos que la evaluación con referencia al criterio, aplicada con rigor profesional, podría contribuir sustantivamente a la tarea de redefinir la concepción de la docencia³¹ y con ello a la información de los educandos.

De ahí que nos sintamos en la obligación de hacer la propuesta que desarrollamos a continuación:

Momentos de operacionalización

Pensamos que aun actualmente, a pesar de los replanteamientos teóricos que han surgido en torno a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la práctica sigue sin concedérsele la importancia que realmente tiene. Por este motivo nos permitimos sugerir la implantación de la evaluación con referencia al criterio, conforme a las etapas que esbozamos a continuación.

3.4.1 *Definición de los criterios o dominios*

El punto de partida de la evaluación por criterios deberá ser **LA DEFINICION DE LOS CRITERIOS O DOMINIOS** que el estudiante debe alcanzar. Estos dominios se desprenderán del perfil profesional o del perfil del estudiante, según el nivel de que se trate, perfil que toda institución educativa deberá tener elaborado explícitamente a fin de orientar el desarrollo de conocimientos y habilidades necesarias para ser promovido al nivel inmediato superior, o bien para su ejercicio profesional, conforme a las exigencias de la

sociedad a la cual deberán servir y no conforme a la decisión arbitraria de la institución y del profesor, la cual, en este caso, no sería un criterio evaluativo, al menos como se concibe en esta práctica.

Los criterios más amplios tendrían que definirse en el momento mismo de la elaboración del Plan de Estudios de la carrera respectiva, en tanto que los más específicos se plantearían en cada etapa o nivel del proceso de formación, de tal manera que en cada uno de ellos se pueda determinar el grado de preparación del estudiante.

A manera de insistencia, quisiéramos señalar que todo perfil profesional y, en consecuencia, el plan de estudios donde se concreta su desarrollo, deberá ser tan flexible como las propias necesidades y demandas de la sociedad, y ser necesariamente el resultado de un proceso racional y permanente de evaluación.

3.4.2 *Selección de contenidos curriculares*

Una vez que se han definido claramente los criterios, la segunda etapa será la **SELECCION DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES**. Dado que no todos los conocimientos y habilidades a lograr tienen la misma significación, se sugiere una selección cuidadosa de ellos, que evite las posiciones enciclopedistas, que en vez de propiciar la profundización en el conocimiento provocan dispersión en la formación de los educandos.

En consecuencia, la institución, el profesor y los propios estudiantes deben estar conscientes de que tanto la promoción de un grado a otro, como el egreso de estudiantes, estará supeditado al dominio de los aprendizajes que muestran relevancia profesional.

Pensamos también que es de suma importancia proporcionar a los alumnos información sobre el tipo de aprendizajes que la institución se propone promover. Esto permitiría al estudiante tener una visión clara de la calidad de su formación; adoptar una actitud de compromiso para adquirir dichos aprendizajes; tener la oportunidad de autoevaluarse y acabar así con la idea tan arraigada en los estudiantes de esperar a ser calificados.

Sería ésta una alternativa para que los estudiantes se responsabilicen de su propio aprendizaje y se comprometan con su evaluación, ya que sabrán de antemano qué es lo que están aprendiendo, para qué les va a servir, en dónde podrán aplicarlo y las repercusiones de su aplicación.

3.4.3 *Selección y/o planeación de los instrumentos de evaluación*

Es necesario que los mecanismos de verificación que emplee el profesor para recabar información, emitir juicios y tomar decisiones sean válidos y utilizados con propiedad. Es decir, para obtener evidencias de que el proceso de aprendizaje se ha desarrollado convenientemente y que los criterios o dominios establecidos se han alcanzado, es necesario seleccionar, o bien elaborar, diversos instrumentos y formas de evaluación, teniendo en cuenta:

- El tipo de evidencia que se desea obtener, de tal modo que valore tanto el proceso didáctico, como el logro, o no, de los objetivos.
- Los alcances y limitaciones de los instrumentos en sí.
- Las posibilidades de alumnos y profesor en cuanto a tiempo, recursos y capacidad para trabajar con los instrumentos de evaluación utilizados.

31. El concepto de docencia hace referencia al de educación, pero con una acepción delimitada; es más amplio que enseñanza, aunque comúnmente sea utilizado como sinónimo. En nuestra perspectiva, el concepto de docencia implica al de enseñanza y hace referencia a situaciones educativas donde se realiza un proceso de enseñanza-aprendizaje, en las que se efectúa un proceso de interacción entre profesores y estudiantes, y en las cuales existe un nivel de institucionalidad con finalidades explícitas, donde, finalmente, la acción educativa es estructurada y organizada a través de una tecnología, para la consecución de los resultados buscados. Ver: Arredondo, M., Uribe, M. y Wuest, T. "Notas para un modelo de docencia", en: *Perfiles Educativos*, CISE, UNAM, México, No. 3. Enero-Febrero-Marzo, 1979, pp. 5 y 6.

3.4.4 *Análisis e interpretación de resultados*

Este análisis e interpretación constituyen la tarea esencial para emitir el juicio sobre los conocimientos y habilidades que la institución, el profesor y los alumnos se plantean como metas y sobre el grado en que las alcanzaron estos últimos, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho análisis nos permitirá tomar racionalmente una serie de decisiones, como sigue:

Al inicio del curso,

- para saber si los conocimientos y habilidades de los alumnos cubren los requisitos básicos para participar en él;
- para permitir al profesor y al alumno determinar y aclarar esas expectativas de entrada para replantear, en lo posible, de acuerdo con ellas, las experiencias de aprendizaje;
- para conocer las deficiencias del grupo y, en consecuencia, tomar las medidas indicadas para superar posibles carencias y poder iniciar satisfactoriamente el curso correspondiente.

Durante el curso,

- para retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje, una vez detectadas y analizadas las fallas;
- para saber el tipo de instrucción remedial para aquellos estudiantes que no van logrando los aprendizajes esperados.

Al término del curso,

- para certificar la capacidad alcanzada por los estudiantes respecto a los criterios o dominios establecidos;
- para evaluar la coherencia interna y externa del proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, el desarrollo grupal, los resultados obtenidos y su relación con los requerimientos individuales y sociales de los alumnos.

Finalmente, consideramos que para la evaluación con referencia al criterio, el sistema de acreditación idóneo debería ser el binomial: aprobado-no aprobado, acreditado-no acreditado, con la aclaración de que se definan suficientemente la naturaleza de cada una de estas categorías, para evitar así inconformidades y confusiones en los estudiantes.

4. *Implicaciones educativas y sociales de la evaluación*

Una vez que hemos intentado caracterizar las prácticas de la evaluación por normas y criterios, presentamos algunas de las implicaciones educativas a que conduce su aplicación. Estamos conscientes de que este estudio resulta apenas un esbozo del problema que nos ocupa y sería ilusorio pensar que en él se ha agotado el tema.

4.1. *Evaluación con referencia a la norma*

Uno de los propósitos explícitos de las instituciones educativas consiste en propiciar el máximo desarrollo de los estudiantes tanto en lo individual como en lo social. Esto implica que la labor del maestro ha de estar encaminada a promover dicho desarrollo, buscando con su participación que se propicie el aprendizaje en todos los estudiantes.

Pues bien, siendo una de las funciones docentes la certificación de la capacidad alcanzada por los estudiantes, ésta se ve desvirtuada al utilizar procedimientos evaluativos ajenos a dicha función. Nos referimos a la evaluación con referencia a la norma.

Conviene recordar que la evaluación por normas funciona a base de comparar el aprovechamiento de los participantes en un grupo, y que lo importante es verificar los logros y las deficiencias de cada uno de ellos para buscar alternativas que remedien las deficiencias. Quizá una de las mayores aberraciones de la evaluación por normas es que al aplicarla se proceda como si sólo una pequeña parte de los estudiantes tuviera capacidad para aprender lo que se les tiene que enseñar, cuando lo que en realidad sucede es que los alumnos más aventajados de un grupo determinado lo son, generalmente, no porque el sistema de enseñanza lo haya promovido, sino que más bien se trata de una selección natural de capacidades o de un ambiente adecuado previo, en el que se desenvuelve la clase social de la que proceden.

Salta a la vista que con esta evaluación no se fomenta el desarrollo individual; por el contrario, se crea un ambiente competitivo donde lo que importa es sobresalir, obtener las mejores notas, no importando mucho la forma en que se logre esto, y sin que ello refleje necesariamente la posesión de las capacidades requeridas para el dominio cabal de una profesión, con lo que se corre el riesgo de que tal situación lleve al estudiante al fraude, al engaño o a otras actitudes que en nada le ayudan en su formación como persona. En estas condiciones, los que no tienen la suerte de quedar entre los mejores, por sus propias carencias socioeconómicas o



ambientales, se forjan una imagen devaluada de sí mismos, que interfiere en sus expectativas de aprendizaje, en términos de un deseo real de aprender y no sólo de aprobar materias. Todo esto converge en una situación social de diferencias de clase que se viene a legitimar a través de la escuela.

Con esta visión de la evaluación, los profesores nos convertimos en profetas de nuestros resultados, pues aceptamos de antemano que entre los educandos se darán irremediamente niveles distintos de aprovechamiento y acabamos por aceptar

el "darwinismo" educativo, es decir, la supervivencia de los más aptos.

Actitudes como estas tienen implicaciones muy serias respecto a la esencia de la educación: "sencillamente demuestran que en vez de esforzarnos en ayudar a que un mayor número posible de alumnos logre todos los objetivos importantes, tratamos de establecer un límite de tolerancia respecto al logro del intento educativo".³²

Esto significa que la educación no ha sido planeada aún para lograr un

éxito pleno. La utilización de la curva normal es una prueba fehaciente de esta aseveración, ya que por bueno que sea el desempeño del alumno, por mucho que satisfaga las expectativas del curso, tendrá que competir con sus compañeros y sólo a un reducido número de ellos se les permitirá sentirse competentes.

Inversamente, por deficiente que sea el aprovechamiento global de un grupo de alumnos, quienes realizan mejor las tareas educativas recibirán la más alta calificación.

Esta situación debería cuestionar la eficacia de nuestra labor docente. La distribución del rendimiento escolar debería ser muy distinta a la que permite la curva normal; "en realidad hasta podemos insistir en que nuestros esfuerzos educativos no han tenido éxito en la medida en que la distribución de los rendimientos se aproxima a la curva normal de frecuencias".³³

Aunado a lo anterior, este tipo de evaluación refuerza el sistema social, donde para ocupar un lugar importante es necesario estar en constante competencia, sin importar muchas veces qué tan lícitos sean los medios utilizados para lograrlo.

En síntesis, la evaluación con referencia a la norma no estimula el desarrollo individual, no se buscan mejoras; lo que se hace es reforzar la competición estudiantil, donde no se lucha por un compromiso establecido (objetivos-dominios), sino por sobresalir entre los compañeros, sin importar si se aprende o no, sin preguntarse qué es lo que se aprende y para qué se aprende. La escuela, en esta forma, reproduce ciertos esquemas sociales al reforzar los valores imperantes.

4.2 Evaluación con referencia al criterio o dominio

En el campo de la educación, es un hecho que las prácticas evaluativas, en cuanto al uso de instrumentos técnicos, que son los menos trascendentes, se han diversificado continuamente; pero en este momento se requiere una transición en la concepción misma de la evaluación, del aprendizaje y de la enseñanza, como ya apuntábamos en la primera parte de este

32. Mager, R. Op. cit., p. 107.

33. Bloom, B.S. y otros. Op. cit., p. 76.

trabajo. En la línea de la evaluación con referencia al criterio, este cambio debe hacer hincapié en la definición explícita de los dominios o estándares para juzgar los aprendizajes curriculares, relacionándolos a la vez con los propósitos educativos considerados importantes para la formación de los educandos.

Lo que en este momento parece incuestionable es que la evaluación del aprendizaje necesita redefinir su propuesta, o sea, dejar de preocuparse por hacer comparaciones entre estudiantes y, en vez de eso, establecer patrones más estables y representativos, que reflejen con mayor precisión dichos aprendizajes y que, al mismo tiempo, se apeguen a la realidad individual y social de los sujetos que aprenden.

En este orden de ideas, consideramos que la evaluación por criterios manifiesta una concepción de la educación totalmente distinta de la que siguen las prácticas tradicionales; es decir, que su propósito fundamental no consiste en encontrar a los pocos que puedan tener éxito, sino en esforzarse porque la mayoría de los estudiantes pueda adquirir los conocimientos, las habilidades y las actitudes consideradas esenciales para su desarrollo armónico, siempre y cuando se le ofrezca la oportunidad y el tiempo necesario para lograrlo.

Por ello es que cuando la educación postula y practica una evaluación con referencia al criterio, enfatiza el compromiso que la institución educativa tiene de esforzarse por brindar a todos los estudiantes un amplio programa de experiencias de aprendizaje, buscando con éste el mejor aprovechamiento posible en todos y cada uno de los participantes.

Estos planteamientos vienen al caso porque las estadísticas revelan que a muchos estudiantes les va mal en la escuela: unos fracasan totalmente; otros realizan muy poco en comparación con sus posibilidades. Pero a pesar de que el panorama descrito resulta de hecho un problema serio, no constituye una preocupación para las autoridades educativas, aun cuando les compete tomar una serie de decisiones trascendentes, ni para profesores, que son

los agentes directos de los cambios y de la buena marcha del proceso docente.

Lamentablemente, la evaluación con referencia al criterio es casi desconocida en el medio educativo y los profesores que la conocen, ya sea porque están convencidos de su ineficiencia, o por comodidad, la utilizan poco. Se habla de comodidad con toda intención, pues si bien creemos que este tipo de evaluación, empleado correctamente, podría mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, no dejamos de reconocer que su aplicación representa un cambio radical en las actitudes y en la forma de actuar de autoridades, profesores y estudiantes, respecto de las que prevalecen actualmente en las instituciones educativas.

Somos conscientes de que habrían de afrontarse varios obstáculos para implantar la evaluación por criterios. Esto, debido a que, por una parte, en este tipo de evaluación lo que interesa es el logro de los estándares establecidos, sin importar el número de intentos que se requieran para lograr los aprendizajes. Siguiendo a Irene Livas, podría decirse que "un sistema educativo congruente con la evaluación por criterios (cursos, medios de acreditación permanente y número indefinido de cursos por alumno), resultaría mucho más costoso que los sistemas normales, lo cual podría ser un obstáculo para su implantación".³⁴

Por otra parte, y sin menospreciar la importancia del problema económico, "quizá el mayor obstáculo que habría que superar para implantar un sistema administrativo adecuado a la evaluación por criterios, sería de actitud, pues la competitividad está tan arraigada en nuestra cultura, que seguramente muchas personas relacionadas con la educación:

maestros, alumnos y padres de familia, considerarían injusto un sistema tendiente a eliminar el reconocimiento de la superioridad de unos sobre otros".³⁵

Las aseveraciones hechas arriba no buscan invalidar la evaluación con referencia al criterio, o bien hacer pensar que no existen posibilidades para aplicarla; simplemente se pretende hacer notar que para llevarla a cabo se tienen que afrontar obstáculos de diferente índole, y que, dadas las características un tanto rígidas de muchas de nuestras instituciones educativas, reacias a la introducción de cambios, se requiere de conciencia profesional y de vocación de servicio de parte de los docentes para conducirse conforme a nuevas propuestas.

Finalmente, a manera de recapitulación, nos permitimos hacer las siguientes consideraciones:

- La evaluación debe considerarse como parte integrante del total proceso educativo. La evaluación no debe ser jamás un hecho aislado y mucho menos un accidente en el hecho educativo, pues forma parte integrante e ineludible de él. No puede concebirse la tarea educativa sin la evaluación de sus circunstancias y resultados. La evaluación del aprendizaje, por consiguiente, no debe ser una cosa ajena o separada; tiene que estar estrechamente ligada a todos los aspectos determinantes del resultado educativo.
- La naturaleza de la evaluación depende, en primer término, de los objetivos que trata de alcanzar y, en segundo, de los propósitos para los cuales se utilizan los resultados de la evaluación. Cuanto más amplios y complejos sean los objetivos, más compleja será la tarea de la evaluación.

34. Livas, I. Op. cit., p. 44.

35. Ibid., p. 45.

- Frecuentemente las innovaciones educativas no son realizadas de acuerdo con una evaluación cuidadosa. Esta carencia de evaluación de los efectos de las modificaciones con relación a sus resultados totales ha sido, tal vez, la causa de que en la educación, y específicamente en la revisión de la práctica docente, se lleva a cabo mediante el reemplazo de un esquema por otro, no necesariamente porque la evidencia haya demostrado los méritos o la falta de ellos, sino simplemente porque el nuevo esquema ha llamado la atención de alguna manera o por estar “de moda” en cierto momento.
- La evaluación con referencia a la norma no propicia la capacitación del estudiante, puesto que no toma en cuenta si los alumnos están en condiciones de desarrollar las habilidades pretendidas. Más bien, y si son mejores que los demás, se les asigna mayor calificación, sin importar para esto que hayan alcanzado o no los conocimientos exigidos.
- La evaluación con referencia al criterio sí propicia la formación del educando, ya que en esta práctica lo que importa es que se logren los criterios establecidos. Si los estudiantes no demuestran su logro a través de un producto, no se podrá certificar que se han formado en determinado sentido.
- Considerando que la evaluación de los aprendizajes tiene la delicada misión de conducir a múltiples decisiones, a veces irreversibles, que afectan y perjudican el porvenir de los estudiantes, y, por otra parte, que se le acusa de haberse limitado en la mayoría de los casos a reproducir los pequeños grupos de privilegiados, necesita urgentemente redefinir su

papel de tal manera que responda a las exigencias de cada situación y a la trascendencia individual y social de los educandos.

OBRAS CONSULTADAS

- Arredondo, M. Wuest, T. y Uribe, M. “Notas para un modelo de docencia”, en: **Perfiles Educativos**, México, CISE, No. 3, Enero-Febrero-Marzo, 1979. pp. 3-27.
- Bloom, B. y otros. **Evaluación del aprendizaje**. Buenos Aires, Troquel, 1975. 418 pp.
- Braunstein, N. y otros. **Psicología: ideología y ciencia**. México, Siglo XXI, 1975. 419 pp.
- Carreño, F. **Enfoques y principios teóricos de la evaluación**. México, Trillas, 1977. 71 pp.
- Chadwick, C. **Tecnología educacional para el docente**. Buenos Aires, Troquel, 1977. 202 pp.
- Díaz Barriga, A. **Bases para la evaluación del aprovechamiento con referencia a un criterio o a un dominio**. Ponencia. Congreso Internacional de Educación. México, 1978. 8 pp.
- Escalante, H. **Neoconductismo y evaluación**. México, Educación Popular, 1977. 51 pp.
- García, F. **Paquete de autoenseñanza de evaluación del aprovechamiento escolar**. México, UNAM-CISE, 1979. 309 pp.
- Glazman, R. y De Ibarrola, M. **Diseño de planes de estudio**. México, UNAM-CISE, 1979. 536 pp.
- Goring, P. **Manual de mediciones y evaluación del rendimiento en los estudios**. Buenos Aires, Kapelusz, 1971. 204 pp.
- Gronlund, N. **Medición y evaluación en la enseñanza**. Traducido por: Salvador Sumano. México, Pax-México, 1973. 630 pp.
- Gronlund, N. **Preparing Criterion - Referenced Test for Classroom Instruction**. A title in the current topic in classroom instruction series. N.Y., 1963. 55 pp.
- Housden, J. y Le Gear, L. “La evaluación referida a un criterio: Un modelo en proceso de formación”, en: **Evaluación del aprovechamiento escolar**. México, UNAM, 1974. 180 pp. (C.N.M.E.) IV.
- Illich, I., Barreiro, T. y otros. **Crisis en la didáctica. Aportes de teoría y práctica de la educación**. Buenos Aires, Axis, 1975. 125 pp.
- Lafourcade, P. **Evaluación de los aprendizajes**. Buenos Aires, Kapelusz, 1972. 355 pp. (Biblioteca de Cultura Pedagógica).
- Lafourcade, P. **Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior**. Buenos Aires, Kapelusz, 1974. 285 pp. (Biblioteca de Cultura Pedagógica).
- Landsheere, G. de. **Evaluación continua y exámenes**. Traducido por Juan Jorge Thomas. Buenos Aires, El Ateneo. 251 pp.
- Lemus, L. **Evaluación del rendimiento escolar**. Buenos Aires, Kapelusz. 251 pp.
- Livas, I. **Análisis e interpretación de los resultados de la evaluación**. México, Trillas, 1977. 143 pp.
- Mager, R. **Medición del intento educativo**. Venezuela, Edit. Guadalupe, 1975. 181 pp.
- Nilo, S. y otros. “Temas de evaluación”, en: **Educación Hoy. Perspectivas Latinoamericanas**. Bogotá. No. 17, Año III. Septiembre-Octubre, 1973. pp. 80 y ss.
- Olmedo, J. **Evaluación pedagógica en el nivel universitario**. Trabajo inédito para examen de grado. Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1973. 31 pp.
- Pantoja Morán, D. “Síntesis de la ponencia que presentó el Colegio de Ciencias y Humanidades en la mesa de trabajo del área correspondiente a la educación media superior”, en: **Perfiles Educativos**, México, CISE, No. 8, Abril-Junio, 1980. pp. 24-48.
- Popham, J. **Evaluation Education**. New Jersey, Prentice Hall, 1975. 328 pp.
- Rodríguez, A. “El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario”, en: **Colección Pedagógica Universitaria 2**. México, Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana, Julio-Diciembre, 1976. pp. 7-16.
- Taba, H. **Elaboración del currículo. Teoría y práctica**. Traducido por: Rosa Albert. Buenos Aires, Troquel, 1976. 662 pp.
- Thorndike, R. y Hagen, E. **Tests y técnicas de medición en psicología y educación**. México, Trillas, 1973. 733 pp. (Biblioteca Técnica de Psicología).
- Villarreal, C. **Evaluación de los aprendizajes en la enseñanza superior**. Caracas, Paulinas, Edit. Paulinas, 1974. 263 pp.