



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Carrión Carranza, Carmen (1984)
**“GÉNESIS Y DESARROLLO DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN
INSTITUCIONAL”**
en Perfiles Educativos, No. 6 (25), pp. 43-48.

GÉNESIS Y DESARROLLO DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Carmen CARRIÓN CARRANZA

INTRODUCCIÓN

La evaluación, como acto de valoración de las actividades educativas, ha sido parte de la historia de las instituciones. Con el nacimiento de la cultura occidental surge la mención de los méritos y cualidades del acto educativo;¹ pero, sin pasar por alto dicha circunstancia, este documento estará centrado solamente en los conceptos de la evaluación y su desarrollo, tal como aparecen en la segunda mitad del siglo XX.

Varios teóricos de la evaluación como Guba² y Mailing Keeps³ coinciden en señalar el auge y la sofisticación sin límites de las técnicas de evaluación aparecieron en Norteamérica, a finales de los años cincuenta, que es cuando se desarrollan las grandes reformas educativas. Ambos autores coinciden en señalar que el avance en los lanzamientos espaciales llevados a cabo por la URSS provocó una reacción masiva de la sociedad norteamericana. La inadecuación escolar fue encontrada culpable de que Norteamérica se encontrara a la zaga en la carrera por la conquista del espacio. Las demandas de reforma curricular no se hicieron esperar, aunque conforme a una nueva perspectiva: era necesario que la sociedad civil estuviera segura de la efectividad de los nuevos currícula: porque los recursos aplicados a la renovación escolar eran cuantiosos y porque los Estados Unidos de América debía conservar su credibilidad como líder de la democracia.

En México, las reformas educativas de 1964 (Escuela Nacional Preparatoria), 1971 (Colegio de Ciencias y Humanidades) y de 1973 (Educación elemental), se realizaron sin considerar procesos formales de evaluación previos. Su fundamentación provino de la voluntad política del Estado mexicano por realizarlas. Sus propósitos, finalmente, estaban dirigidos a modernizar la educación y a dar cabida a un número cada vez mayor de alumnos en el sistema educativo. La evaluación era prescindible; los reformadores “sabían” el significado de la modernización y se contaba con los recursos suficientes para ampliar el sistema educativo. De esta manera, la evaluación de la educación se ha venido desarrollando en México de una manera desvinculada, ajena a las decisiones -políticas- que se dan respecto a la educación; y, en el mejor de los casos como un procedimiento utilizado para confirmar la certeza de la decisión tomada por las autoridades de la materia.

Esto ha traído como consecuencia que la evaluación educativa se haya desarrollado en México conforme a un proceso de imitación en extralógica de técnicas, modelos e instrumentos desarrollados en Norteamérica, que llegan a nuestro país con una década de retraso. Por lo mismo, se han evaluado problemas educativos ajenos a la cultura mexicana y se padece toda la confusión teórica que existe al respecto en aquel país.⁴

1 Platón, por ejemplo, criticaba los tribunales de justicia y los establecimientos sanitarios como “Síntomas infalibles de una mala paideia”, en Jaeger, Werner. Paideia, p. 625.

2 Guba, E. Effective Evaluation. Preface.

3 Mailing-Keeps, Jillian. Educational Evaluation, p. 8.

4 Respecto a las dificultades para construir una teoría de la evaluación, consúltese Mailing-Keeps... ibidem, pp. 17 a 23. En esta obra se mencionan seis factores que dificultan el desarrollo de una teoría de la evaluación:

1. La variedad de niveles de formalidad para desarrollar conceptos.
2. La falta de experiencia empírica que comprueban las conceptualizaciones.
3. La escasez de estudio de caso.
4. La falta de pertinencia e inadecuación práctica que no son conceptualizadas.

El avance del conocimiento sobre evaluación de la educación institucional en México se ha desarrollado en estas circunstancias. En la última década se realizaron estudios evaluativos en, prácticamente, todos los niveles y modalidades del sector educativo; a pesar de esto, no se logró consolidar teorías y técnicas adecuadas al estado actual de la educación mexicana.⁵

Considerando lo anterior, es propósito de este ensayo esbozar las bases conceptuales para la formulación de un proceso de evaluación institucional, fundamentada en las experiencias del medio educativo mexicano.

Se recurrirá, primero, a la identificación de la génesis conceptual de la evaluación y se propondrá una tipología para esta área del conocimiento.

La génesis conceptual tiene como fin identificar el inicio, desarrollo y estado actual de la evaluación institucional. Con esto se demarcarán las formaciones predominantes de la práctica y de las concepciones evaluativas; y finalmente se hará una crítica somera de las incongruencias y desviaciones, tanto de la lógica interna como de los resultados y efectos de cada etapa del desarrollo de la evaluación.

La tipología tiene como fin crear un marco de referencia conceptual necesario para desarrollar una descripción estructurada de los estudios de evaluación.

La tipología es un entramado de categorías evaluativas que permite:

- a) diferenciar conceptos y tipos de evaluación,
- b) comparar prácticas evaluativas que aparentemente son similares y,
- c) facilitar el diseño y la interpretación de requerimientos de estudios evaluativos.

La tipología es una formulación genérica y abstracta que no agota las posibilidades del tema, pero que conforma una entidad a la cual se podrá recurrir para categorizar la génesis, el estado actual de desarrollo y las posibles transformaciones de la evaluación institucional.

LOS PRINCIPIOS DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Antes de describir la génesis de la evaluación y la tipología propuesta, se hará una abstracción de los principios que fundamentan la práctica en este campo de la educación. No se intenta dar una definición universal, sino sólo determinar las características propias del acto evaluativo, a las que se estará haciendo referencia a lo largo de este trabajo.

Puede decirse que en la evaluación hay dos dimensiones de análisis:

1. En primer término, una **comparación** entre lo que es y lo que debe ser una institución educativa.
2. En segundo término, la emisión de un **juicio de valor** relacionado con los resultados de esa comparación.

Ambos aspectos del análisis tienen, por sí mismos, un sustrato idiosincrásico, de concepción y de modo de entender los procesos educativos.

La validez, la verificabilidad y la pertinencia de los conceptos acerca del sujeto y del objeto, sobre el motivo y las técnicas y procedimientos de evaluación, necesariamente tendrán que reflejar este sustrato, aun

5. Las características importantes en la práctica que no son conceptuadas.

6. El número y diversidad de ideas inestructuradas.

5 Véase el documento base del Congreso Nacional de Investigación Educativa, que versa sobre el estado del arte de la evaluación, de la cobertura y calidad de la educación. Cámara, G. et al. "Evaluación de la cobertura y calidad de la educación", Documento Base, CNIE, vol. II.

cuando se evite su explicitación. En todo caso, la falta de pertinencia y la inadecuación teórica y técnica reflejan también un fenómeno idiosincrásico.

La instrumentación técnica de la evaluación señala que los análisis deben hacerse en el orden que se describen (una comparación y un juicio de valor); pero las condiciones políticas, económicas y sociales de la educación trastocan frecuentemente los procedimientos; y es usual la emisión de un juicio acerca de algún fenómeno educativo y que la justificación empírica sea dada **a posteriori**, o sea omitida.

La evaluación a la que se hace referencia en este trabajo es la de tipo institucional. Es decir, su propósito es juzgar la adecuación social, económica y cultural de la institución educativa en relación al desarrollo de la sociedad.

Con fundamento en estos principios, se describirá la génesis conceptual de la evaluación institucional.

GENESIS DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

La génesis conceptual a la que se hará referencia mostrará dos grandes etapas en el desarrollo de la evaluación institucional referida a la educación superior.

Cada etapa involucra un acrecentamiento y acumulación teórica y técnica; una transformación de las concepciones educativas.

La delimitación de las etapas está fundamentada por los procesos de definición del “saber ser” educativo, y por los procesos técnicos de evaluación. De esta manera se identifican las siguientes etapas:

1. La acreditación escolar.
2. La realimentación del sistema institucional de educación.

La evaluación como acreditación escolar

La primera connotación de la evaluación como concepto y como actividad se relaciona con los procesos de acreditación de conocimientos.

Acreditar literalmente significa dar pruebas de un hecho. En términos educativos, la acreditación denota el proceso al que se someten los alumnos para la comprobación de la adquisición de conocimientos. En instituciones educativas la acreditación tiene como resultado la “certificación” que, finalmente, tiene como propósito avalar las capacidades adquiridas y demostradas por los educandos.

El proceso de acreditación consiste en la aplicación de instrumentos de medición para determinar niveles de rendimiento escolar.⁶ Una vez hecha la medición, el maestro-institución tiene la prerrogativa de otorgar una calificación y, al final de los ciclos escolares, el diploma respectivo.

Esta idea de evaluación-acreditación, que ha sido desarrollada a partir de las concepciones de la tecnología educativa, generalmente forma parte de una educación enciclopédica, funcionalista y centrada en la competencia individual de los estudiantes.

En la tecnología educativa la evaluación se entiende como una forma de comprobación de la educación de métodos y procedimientos de enseñanza. Estos conceptos tienen un efecto racionalizador en la acreditación escolar. La responsabilidad de tal aprendizaje se traslada del estudiante al profesor y de éste a la institución. La educación y el aprendizaje se despersonalizan con la idea de que si una institución proporciona todos los

6 Para revisar el carácter instrumental de la medición escolar, consúltese el número dedicado a problemas de evaluación de la revista DIDAC, Vol. I, (1).

medios adecuados de enseñanza, los índices de acreditación tienen que ser muy altos. En este marco, se elimina la noción de la adquisición significativa de conocimientos: la acreditación institucional es lo esencial.

Los procesos institucionales de la acreditación tienen dos funciones: una individual y otra de carácter socio-económico. Por la primera se avalan las capacidades del estudiante, ya sea para pasar a niveles superiores de educación o para atribuirle cualificaciones laborales. La segunda se deriva de la concepción de la educación como formadora de capital humano. En ella se prescribe una correlación entre los requerimientos y necesidades de la estructura laboral con el tipo de certificado escolar.

Es evidente que la **igualación** de significados entre evaluación y acreditación es resultado de estas dos funciones. La acreditación elimina el acto crítico involucrado en la evaluación, es en sí misma un acto técnico aparentemente objetivo y racional.⁷

Es evidente también que las instituciones educativas están imposibilitadas para adecuarse permanentemente a los requerimientos del desarrollo económico, tecnológico y científico de los países desarrollados, por su propias condiciones históricas, sociales y políticas. De esta manera, las instituciones que practican este tipo de evaluación se enfrasan en una carrera inalcanzable de reformas educativas.

La evaluación como realimentación del sistema institucional de educación

La segunda connotación de la evaluación está relacionada con mecanismos creados para localizar los elementos esenciales de un sistema educativo que afectan la buena marcha institucional.

Esta idea se origina en concepciones educativas sistémicas: la institución es un sistema formado por la interacción de los elementos que la conforman. Esta concepción se plasma cuando las instituciones educativas empiezan a tener conciencia de la insuficiencia valoral de la acreditación escolar. Los fenómenos de deserción, reprobación, atraso escolar, etcétera, se presentan como contradicciones del proceso educativo que deben ser eliminadas.

La evaluación, en este caso, se concibe como una forma de realimentación y control del quehacer institucional, necesario para la toma de decisiones. La realimentación es un concepto cibernético que significa un proceso en virtud del cual, cuando se actúa sobre un determinado sistema, se obtiene continuamente información sobre los resultados de las decisiones tomadas, información que servirá a las decisiones subsecuentes.⁸

Estas ideas han impulsado la creación de modelos sistemáticos de evaluación con la intención de analizar los elementos de la institución y establecer correcciones para incrementar su efectividad. Steinmetz⁹ menciona que la evaluación en este sentido se refiere a un modo de práctica que requiere que las actividades de la institución sean continua y sistemáticamente realimentadas. La realimentación adquiere, en sí misma, una connotación de juicio, basada en la medición de ciertas variables que aparecen como esenciales para que la institución opere.

La esencialidad de las variables se establece de acuerdo al modelo sistémico que se diseñe. Por ejemplo, si es un modelo holístico (como los autoestudios de instituciones universitarias), todos los elementos del sistema institucional son determinantes: alumnos, maestros y administradores; currículum, materiales escolares, instalaciones, etcétera. La evaluación en este tipo de modelos, requiere de una concepción previa de

7 Doré (1975) menciona que en los países en desarrollo la promesa de cualificación escolar para conseguir empleo, se convierte en sí misma en un hecho amenazante, que provee ansiedad. Los alumnos están más preocupados por pasar exámenes que por su deseo de educación.

Doré también hace un análisis exhaustivo de los efectos contradictorios de la aplicación de la teoría del capital humano a la educación, como el de los “educados” sin empleo, los que poseen certificados y no han encontrado lugar adecuado donde instalarse. Doré Ronald. La fiebre de los diplomas, p. 9-39.

8 Concepto tomado de Aracil (1978). Aracil, Javier. Introducción a la dinámica de sistemas, p. 15.

9 Steinmetz, Andres. “The Ideology of Educational Evaluation”, Educational Technology, 15 (5), pp. 51-57.

la acción educativa, objetivada y cuantificada; el acto evaluativo consiste en confortar los datos obtenidos con los resultados esperados.

Otros modelos como el CIPP (Contexto, insumo, proceso y producto), limitan el número de variables que han de ser analizadas. Por ejemplo, el financiamiento de una institución (variable contextual); los alumnos de nuevo ingreso (insumo); la enseñanza (proceso); el egresado (producto). La evaluación consiste en obtener datos sobre el producto y, en el mejor de los casos, en analizar las interrelaciones con las otras variables. De esta manera los modelos de evaluación sistémicos tienden a valorar la educación según los índices de eficiencia y eficacia, por lo cual la acreditación se integra a estos modelos como indicador objetivo y confiable de la calidad escolar.

La medida de eficiencia y eficacia tiene tres funciones:

- a) Controlar el gasto de la institución.
- b) Conservar la legitimidad socioeconómica ante los sectores productivos.
- c) Eliminar las definiciones axiológicas, propias de la evaluación “subjetiva”, en la toma de decisiones.

Las funciones tienen como resultado que los modelos de evaluación sistémicos presenten las siguientes contradicciones:

1. Los datos que se obtienen no son relacionados entre sí, por lo que los resultados generalmente se restringen a análisis estadísticos elementales.
2. Por lo mismo, las relaciones estructurales entre elementos del sistema no son definidas, de lo cual resulta la imposibilidad de establecer de manera global las condiciones del funcionamiento institucional.
3. La medición de la eficiencia escolar no proporciona por sí misma los procedimientos de análisis para justificar la permanencia o modificación de las variables que la afectan; más aún, la eficiencia escolar no necesaria o únicamente está en función de la organización educativa de la institución.
4. La realimentación y la toma de decisiones son actos **a posteriori**; son efectos de una conclusión valorativa que queda “oculta”.

De esta manera la acreditación escolar queda integrada a los procesos de realimentación institucional como indicador de eficiencia escolar. Quedan por explicarse de manera estructurada las categorías que están involucradas en cada etapa, para mostrar que el primer estadio es más elemental que el segundo y que pueden darse estadios más desarrollados. Para esto se describirá primero la tipología de evaluación.

TIPOLOGIA PRELIMINAR DE EVALUACIÓN

Esta tipología considera categorías de evaluación que denotan las clases de propósitos, sujeto, objeto, tiempo, espacio, efectos y tipos de resultados de la evaluación, así como las metodologías que son susceptibles de empleo para los estudios de evaluación educativa.

Se identifican en esta tipología algunas modalidades para cada categoría. Tanto las categorías como las modalidades no agotan las posibles variaciones, pero su intención es mostrar varios enfoques de la evaluación, unos ya dados y otros hipotéticos. Se pretende que la tipología muestre una progresión conceptual que va desde una evaluación meramente instrumental, tecnicista, hasta un tipo ideal de autocrítica institucional propuesta como base de autotransformación de las funciones sustantivas de la institución.

De hecho, los tipos de evaluación consignados hasta ahora en la literatura educativa, demuestran que las modalidades aquí presentadas pueden ser conceptualmente contrarias u opuestas, pero que en la práctica pueden ser complementarios entre sí.¹⁰

El cuadro 1 muestra la tipología de evaluación; cada cuadro se refiere a lo siguiente:

10 Por ejemplo: una evaluación puede llevarse a cabo mediante una metodología formal, y apoyarse también en datos anecdóticos.

1. El **origen** de las evaluaciones identifica a la estructura social que tiene la voluntad de evaluar una entidad educativa y promueve, establece, controla o impone estudios de evaluación. Por su origen las evaluaciones pueden ser **externas** a la institución; por **norma** o **política** de la administración institucional; o por consenso de la comunidad universitaria.
2. Los **propósitos** de la evaluación muestran la intención tácita o explícita de la valoración académica. Puede definirse para **certificar** conocimientos; para **justificar** una acción del programa o proyecto académico, o puede tener la finalidad de sustentar **teórica u operativamente** la transformación de los fenómenos educativos.
3. La **metodología** explica el modo de realizar un estudio evaluativo, su organización, procedimientos e instrumentos utilizados. El proceso puede ser **anecdótico** cuando a los hechos se les valora por el sentido común o según la relación de acontecimientos; en este caso la credibilidad del juicio emitido está en relación directa con la imagen personal del relator. Puede ser **informal**, cuando no existe un protocolo de procedimientos, y se utilizan algunos instrumentos para recabar información acerca del fenómeno educativo que se valora. Se supone que la información contiene implícita la valoración.

La metodología **formal** desarrolla un protocolo para la evaluación y organiza tanto los procedimientos como los instrumentos y resultados conforme a una estrategia general de acción académica.

4. **El agente de evaluación** es la entidad que ejecuta e instrumenta la evaluación. Puede ser una agencia o grupo externos a la comunidad universitaria, lo cual se denota en la literatura educativa como **heteroevaluación**, o bien puede ser la misma comunidad universitaria la que valore su actividad y diseñe y organice los estudios correspondientes, modalidad que es denotada como **autoevaluación**.
5. El **tiempo** de evaluación define los momentos en los cuales una institución decide realizar una valoración. La modalidad **reactiva**, se da para la inmediata justificación de actividades o ante la inminencia de algún conflicto institucional; puede ser **intermitente** cuando ya se ha establecido un patrón de evaluación aplicable cada determinado tiempo; **permanente**, cuando la autocrítica y valoración está implícita en las actividades cotidianas de la institución.
6. Los **parámetros** de evaluación son los puntos de referencia predeterminados con los cuales se comparan los resultados de la actividad académica a fin de determinar su valor.
Pueden ser: **Normas estándares**, aceptadas como criterio veraz e incontrovertible de lo que debe ser la institución. La norma se obtiene a partir del comportamiento más frecuente de la entidad evaluada según análisis estadísticos. Los parámetros pueden ser también **objetivos cualitativos** o metas **cuantificables** establecidas con anterioridad y que deben ser alcanzados por la entidad en cuestión; otros tipos de parámetros son los creados por los propios actores de la entidad educativa evaluada, en los cuales se ponderan tanto variables **contextuales** como de la dinámica académica.
7. La aplicación de instrumentos de evaluación puede hacerse en objetos **particulares** del quehacer educativo institucional (currículum, aprovechamiento escolar, administración, etcétera); pueden aplicarse también a dependencias que se agrupan según actividades comunes (sectores).
En ambos casos, los resultados obtenidos tienden a calificar, de manera automática, a toda la institución. Por último, la evaluación es **global** cuando se consideran todos los aspectos involucrados en la naturaleza de la institución y se considera a la universidad como un todo organizado y coherente.
8. Los **efectos** educativos que pueden evaluarse pueden ser **internos**, **externos** o **mixtos**; el último de éstos se considera cuando la universidad pretende desarrollarse en cuando menos dos dimensiones: una, el de su propia transformación, probando ser campo de experimentación de usos sociales renovadores, y otra, la de injerencia en la transformación social misma.
9. Los reportes de resultados en los estudios de evaluación pueden ser **descriptivos**, generalmente en forma de análisis estadísticos; **explicativos**, en donde simplemente se establecen relaciones causales sobre las variables que afectan a la entidad evaluada y por último puede realizarse un

análisis valorativo de los resultados, es decir, se emiten juicios críticos acerca de la entidad estudiada. (Véase cuadro sumario).

Las nueve categorías pueden relacionarse para diseñar y crear modelos de evaluación institucional. Por ejemplo, si las políticas gubernamentales están dirigidas a reformar un nivel educativo (i.e. primaria) para alcanzar mayor cobertura, el modelo que se podría aplicar sería:

**Evaluación para Reforma Educativa
(hipotético)**

Origen: externo
Propósito: transformar
Metodología: anecdótica
Ejecución: heteroevaluación
Temporalidad: reactiva
Parametrización: cuantitativa
Objeto: global (en términos de nivel educativo)
Efectos: externos
Tipo de análisis: descriptivo

CUADRO 1 TIPOLOGIA DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL			
LA EVALUACIÓN POR SU:	PRESENTA LAS MODALIDADES SIGUIENTES:		
ORIGEN (VOLUNTAD)	EXTERNO	NORMA O POLITICA	CONSENSUAL
PROPOSITO	CERTIFICACION	JUSTIFICACION	TRANSFORMACION
METODOLOGIA	ANECDOTICA	INFORMAL	FORMAL
EJECUCION	HETERO EVALUACION	HETERO EVALUACION	AUTOEVALUACION
TEMPORALIDAD	REACTIVO	INTERMITENTE	PERMANENTE
PARAMETRIZACION	RAMO CUANTITATIVO (ESTANDARES)	OBJETIVOS METAS	CONTEXTUALES/ AUTOGENERADOS
APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACION	PARTICULAR	SECTORIAL	GLOBAL
EFFECTOS EDUCATIVOS QUE SE EVALUAN	INTERNOS	EXTERNOS	MIXTOS
TIPO DE ANALISIS	DESCRIPTIVO (CUANTITATIVO)	EXPLICATIVO	VALORATIVO

LA TIPOLOGÍA DE LA GENESIS CONCEPTUAL DE LA EVALUACION

La génesis conceptual puede clasificarse según la tipología propuesta, para mostrar el grado de progresión técnica y conceptual. De esta manera, la primera etapa (la acreditación escolar) está caracterizada por las siguientes categorías:

Primera Etapa

Origen: estatuto
Propósito: certificación
Metodología: informal
Ejecución: heteroevaluación
Temporalidad: intermitente
Parametrización: cuantitativa
Objeto: particular
Efecto que se valora: interno
Tipo de análisis: descriptivo

La forma primigenia de la evaluación ha sido, entonces: una práctica que se convirtió en lineamiento y sobre la cual se legisló, haciendo un uso autoritario de ella; su propósito ha sido certificar el aprovechamiento escolar; los procedimientos de evaluación son informales, es decir, cada evaluador propicia una forma particular de medición; el juicio que se emite es de un agente externo al acto, objeto de la evaluación; generalmente se realiza con intervalos de tiempo predeterminados y se hace una descripción cuantitativa del aprovechamiento. Este tipo de evaluación solamente afecta al interior de la institución educativa.

La evaluación, como serie de procesos de realimentación institucional, presenta las siguientes características:

Segunda Etapa

Origen: lineamiento
Propósito: justificación
Metodología: formal
Ejecución: heteroevaluación
Temporalidad: reactiva
Parametrización: cuantitativa, y por objetivos y metas
Objeto: sectorial
Efecto: interno
Tipo de análisis: descriptivo

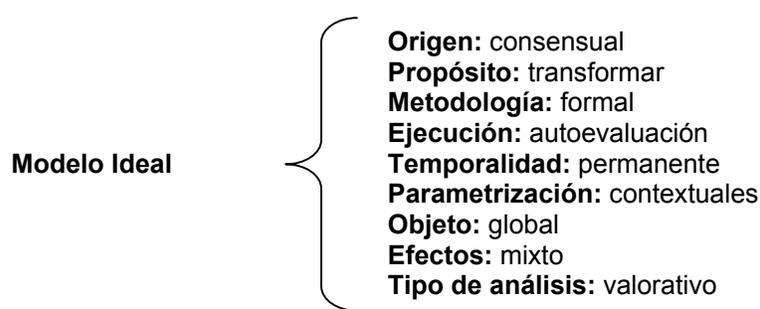
Se observa en la segunda etapa cierto grado de avance técnico, aunque teóricamente la evaluación sigue considerándose como una forma de medición de objetivos y metas sustentado en análisis estadísticos elementales, la evaluación se hace por un lineamiento o política administrativa de autoridades institucionales para determinar grados de eficiencia de sectores (de subsistemas) o dependencias.

Esto propicia que la evaluación institucional sea desagregada en: evaluación académica, evaluación administrativa, evaluación financiera, evaluación escolar, etcétera, aunque en la segunda etapa se tiende a diseñar paradigmas holísticos. El propósito (generalmente tácito) es justificar la permanencia de cierto tipo de actividades que se suponen esenciales. La justificación se da mediante el discurso proposicional desarticulado de las evidencias empíricas.

Uno de los problemas más recurrentes en estos paradigmas es el de los sistemas de informática elementales que llegan a restringir sus alcances.

La segunda etapa es la que caracteriza actualmente las prácticas de evaluación institucional, principalmente en educación superior. Puede observarse que, de hecho, no se emiten valoraciones, ni explicación de los efectos de la acción educativa; se evita la emisión de juicios de valor, explícitos, por lo cual se evita también el compromiso educativo. Véase como ejemplo de estas afirmaciones los trabajos sobre evaluación dados a conocer en el Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Una opción ideal de modelo de evaluación está caracterizada por:



La opción ideal de evaluación, que llega a integrar las prácticas actuales y las transforma, tiene ciertas condiciones para su concreción:

1. La comunidad institucional debe tener un proceso de apropiación del conocimiento de la materia. Es decir, conocer de manera inequívoca los alcances y limitaciones de las técnicas de evaluación. Ha sido frecuente, como se dijo antes, que las prácticas evaluativas, por las condiciones de instrumentación, sean prácticas restringidas en su objeto y en sus resultados. Se da el caso, también, de proyectos de evaluación muy ambiciosos que no consideran las estrategias políticas o técnicas indispensables para llevarlos a cabo con éxito.
2. Se debe desarrollar un ideario educativo, donde se plasme la concepción filosófico-pedagógica de la institución. La posibilidad de una forma particular propia de evaluación, está dada por la clarificación idiosincrásica. De hecho todo evaluador tiene categorías axiológicas con las cuales califica las relaciones educativas; no obstante, la diferencia entre el estado actual de la evaluación, la evaluación oculta, y el de una evaluación participativa está marcada por el grado de claridad axiológica.
3. Ambas condiciones deben coincidir. Es decir, las categorías axiológica-teórica y teórica-técnica, deben hacerse compatibles. El principio de la instrumentación tecnológica adecuada, rigurosa, eficiente, está medido finalmente por el germen valoral que lo fundamenta.

Finalmente, la cultura mexicana, sus formas de educación, los estilos particulares de organizar instituciones escolares, determinarán las teorías y métodos más adecuados de evaluación.

BIBLIOGRAFIA

- ARACIL, Javier. **Introducción a la dinámica de sistemas**. Madrid, Alianza Universidad, 1978.
- Cámara, G. **et al**- "Evaluación de la cobertura y calidad de la educación", en **Documento Base CNIE**, VOL. II. México, 1981.
- DIDAC**, vol. 1, (1), 1982.
- DORÉ, Ronald. **La fiebre de los diplomas**. México, F.C.E., 1983.
- GUBA, E. **Effective Evaluation**. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1981.
- JAEGER, Werner. **Paideia**. 3a. reimp. México, F.C.E., 9173.
- MAILING-KEEPS, Jillian. **Educational Evaluation**. Hawton, Vic., Australian Council for Educational Research, 1978.
- STEINMETZ, Andres. "The Ideology of Educational Evaluation", **Educational Technology**, 15(5), 1975, pp. 51-57.