



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Acuña Escobar, Carlos Enrique (1989)
**“EVALUACIÓN EDUCATIVA:
BASE DE LAS DECISIONES PEDAGÓGICAS”**
en Perfiles Educativos, No. 45-46 pp. 14-20.

EVALUACIÓN EDUCATIVA: BASE DE LAS DECISIONES PEDAGÓGICAS.

Carlos E. ACUÑA ESCOBAR*

INTRODUCCIÓN

Por evaluación educativa se entiende aquella que corresponde al rendimiento escolar, así como la que se aplica al currículum y a las características de la institución educativa.

La evaluación del rendimiento escolar se aplica, fundamentalmente, al procedimiento de enseñanza y sus efectos sobre el aprendizaje, a los métodos empleados por el docente y sus acciones, y a la manera como se propician mejores aprendizajes. Finalmente, orienta las acciones mismas del alumno con el propósito de promover su propio aprendizaje, esto es, el tipo de estrategias de aprendizaje que éste puede manejar.

La evaluación curricular busca determinar la coherencia entre el contenido de la enseñanza, su estructuración, las necesidades e intereses del alumnado, y los métodos y medios empleados en la aplicación del currículum. Pero fundamentalmente busca la adecuación y conveniencia de los fines propuestos por el currículum como metas deseables de la educación y las necesidades sociales inscritas en planes de desarrollo congruente con la evolución histórica de la sociedad que se trate.

La evaluación institucional atiende las relaciones de pertinencia existentes entre tipo, cantidad y organización de recursos destinados al apoyo educativo.

Comprendida así, la evaluación educativa conjuga de una forma compleja una diversidad de metas y objetos sobre los que se aplica, implicando la participación de quienes protagonizan el proceso educativo.

Debido a la complejidad de la evaluación educativa algunos autores han confundido el papel de la evaluación con el de la investigación y la generación de teorías y modelos de educación.

En el presente artículo expongo algunas de las características del sistema educativo, del proceso de evaluación y de la investigación, que sirven para diferenciar la evaluación de la investigación, considerando a la primera base para la toma de decisiones pedagógicas.

Concepto de evaluación

Evaluar significa emitir un juicio sobre el valor de algo; esto es, apreciarlo a través de la consideración cuidadosa de sus cualidades. Este concepto introduce la cuestión de qué cualidades han de ser tenidas en cuenta y por qué medio (escala) se determinará la magnitud en que ellas se hallan presentes y cuáles criterios juzgarán críticas tales magnitudes.

De esta forma, y para fines de análisis, el proceso de evaluación se presenta como independiente del objeto que se desea evaluar y su contexto.

La diversidad de juicios, consideraciones sobre qué atributo, escala o criterio es mejor o más representativo del valor del objeto, encuentra en este análisis su origen. Es decir, el proceso de evaluación, más prescriptivo que normativo, no asume la descripción del objeto, ni el dictado de reglas de conducta para el sujeto que evalúa. Estos dos últimos aspectos son de carácter extra lógico a la evaluación.

La función de la evaluación no corresponde a la distribución de premios o castigos, ni a la clasificación o selección de individuos, mucho menos a conferir valores de verdad del objeto; aspectos que también son extra lógicos al proceso. Por el contrario, evidencia información que ayuda a precisar la adecuación de la construcción de procesos y productos (por ejemplo educativos) que dan razón de ser al sistema (o subsistema) que hace uso de ella. Esto es, coadyuvar continuamente a la corrección, reestructuración y mejora del sistema que la utiliza.

El proceso de evaluación encuentra su operatividad en los procedimientos utilizados. Algunos de ellos serán preferibles a otros sobre la base de su rigor lógico y la representatividad de lo que se quiere medir.

Así, en el campo educativo, los procedimientos de evaluación que involucran los afectos del docente hacia sus alumnos son inconvenientes. Lo mismo vale decir para procedimientos llamados grupales o de autoevaluación, donde las simpatías, antipatías, anhelos, temores, etc., del individuo que se autoevalúa, o evalúa a otros sobre bases de reflexión sistemática, influyen poderosamente sobre sus juicios.

Estamos hablando del grado de objetividad contenido en tales procedimientos como criterios de preferencia.

Sin duda habrá quien piense que el criterio adecuado es más bien la vivencia individual, subjetiva, con relación al objeto, validando así cualquier juicio desde la perspectiva humana, pero negando con ello la posibilidad de comunicación y de conocimiento social sobre el mundo.

El término objetividad no está referido al conocimiento o comprensión de los fenómenos como totalidades o en su esencia. La comprensión de totalidades es una empresa irrealizable que hasta la fecha sólo ha producido críticas y listados de cuestiones a ser resueltas. Ha mostrado como característica central su improductividad, tanto para el saber como para la convivencia humana.

La captación de la esencia de los objetos, por otro lado, ha sido descartada históricamente como imposible, desde el momento en que el sujeto que conoce o evalúa no puede prescindir de su subjetividad. No puede comprender la cosa en sí.

Por objetividad se entiende, entonces, el acuerdo social respecto al juicio que se base en la posibilidad de repetir las acciones y operaciones que llevaron a él para garantizar que existe una relación estable entre ellas, el juicio y el objeto. Esto es, la objetividad por la acción empírica.

Un criterio más conveniente para la elección de ciertos procedimientos se refiere a su nivel de productividad para mejorar los sistemas en que se dé la evaluación.

Concepto de sistema educativo

El sistema educativo es un conjunto complejo de acciones que se ven afectadas por las acciones de otros sistemas, principalmente de aquellos que distribuyen recursos, ejercen poder y conservan el orden social. No obstante, el sistema educativo también influye en éstos.

El sistema educativo se sirve, de esta forma, de la teoría política, la teoría económica, la teoría social y la teoría psicológica, como modos de concebir distintos aspectos del contexto social en que se inscribe.

Debe tenerse cuidado de no confundir el estudio de la acción educativa con el de la dinámica de tales otros sistemas.

La práctica de la analogía para formar imágenes más familiares acerca de los procesos como un apoyo a la búsqueda de su comprensión, no constituye un principio metodológico de la investigación y debe realizarse cuidadosamente considerando sus limitaciones. Así, la relación maestro-alumno no debe usarse como modelo explicativo de la relación existente entre el ciudadano y las instituciones sociales.

Los fenómenos educativos no son reductibles a fenómenos económicos, políticos o sociales.

El uso de homologías¹ o utilización de modelos y sistemas provenientes de disciplinas con niveles de consolidación elevados, para la comprensión de campos de conocimiento nuevos o de menor consolidación, establece la necesidad de destacar el carácter propio e irreductible del ámbito que se pretende estudiar.

El sistema educativo establece tres tipos de relación fundamental con otros sistemas:

- a) Relación educación-sociedad, materializada escolarmente en el diseño curricular.
- b) Naturaleza de la enseñanza, sustentada en los planes, programas, métodos y técnicas empleados.
- c) Dinámica institucional, que abarca la escuela y las instituciones normativas de la educación.

Cada uno de estos tipos de relación puede ser analizado desde diversas perspectivas. Contrariamente a lo que se postula en gran variedad de escritos actuales, su interpretación como proceso epistemológico no gravita solamente entre una concepción, como un mediador entre la oferta y la demanda de mano de obra y a la escuela como la concreción de la división del trabajo, la estructura de control y la fuerza laboral dentro de un sistema social planeado que condiciona, por sus relaciones externas y patrones internos, el proceso educativo (interpretación economicista de la educación); y otra llamada crítica, que piensa en la educación como reproducción de culturas hegemónicas históricamente condicionada (visión historicista o radicalista de la educación).

Sheuerl² define tres tipos de teoría que buscan interpretar el proceso educativo:

- a) Fragmentaria, hipotética o racional-crítica: opera con base en esquemas explicativos hipotéticos de acción y revisión continuas; busca construir una ciencia empírica de la educación.
- b) Descriptiva, actualizante o hermenéutica: opera sobre la interpretación de motivos que subyacen a los fenómenos con base en constelaciones históricas preexistentes e irrepetibles.
- c) Prescriptivas, ortodoxas o dogmáticas: opera sobre el establecimiento de normas de contemplación y acción (deber-ver) de validez obligatoria que pretenden saber dónde se encuentra la verdad. "Se trata de un tipo de teoría que quiere tener razón a toda costa".³

¹ L.V. Berthallanffy, Teoría general de los sistemas. México, FCE, 1970.

² H. Sheuerl, "Sobre la cuestión de la fundamentación de las decisiones pedagógicas", Educación, 30, 1984, pp. 78-94.

Piaget⁴ delimita seis posibilidades de interpretación, de acuerdo con la forma en que se combinen las dicotomías sujeto-objeto, génesis-agénesis del conocimiento:

- a) Sin génesis y centrado en el objeto: el conocimiento corresponde a los universales absolutos del realismo platónico; no es generado por la acción del sujeto sino captado a partir del objeto.
- b) Con génesis y centrado en el objeto: el conocimiento como copia de lo real; los universales como generalización de las características sensoriales del objeto.
- c) Sin génesis y centrado en el sujeto: el conocimiento es resultado de la estructura mental del sujeto. Está dado en forma innata y apriorística.
- d) Con génesis y centrado en el sujeto: el conocimiento como producto de la actividad explicativa del sujeto sin que exista condicionamiento por sus estructuras mentales. La característica de esta acción no es su consistencia con las estructuras mentales, sino su consistencia interna en tanto modelos explicativos.
- e) Sin génesis y centrado en la interacción sujeto-objeto: el conocimiento surge por el contacto con el objeto, gracias a la armonía preexistente entre las propiedades de éste y las estructuras del sujeto.
- f) Con génesis y centrado en la interacción sujeto-objeto: el conocimiento es construido por el intercambio que se da entre las estructuras del sujeto y las propiedades del objeto.

Es representativo de la primera posibilidad el realismo platónico; de la segunda el empirismo inglés; de la tercera las epistemologías cartesiana y kantiana; de la cuarta el pragmatismo norteamericano y el convencionalismo de Poincaré; de la quinta la fenomenología, y de la última la epistemología genética.

Así, el sistema educativo es susceptible de ser evaluado, desde diferentes perspectivas, en cuanto al tipo de relación que establece con otros sistemas y respecto de funciones de conservación, innovación y difusión de estructuras sociales, en un contexto tanto de socialización como de individuación.

El sistema educativo se materializa en la institución escuela que establece tanto una estructura interna o curricular como una estructura de relaciones, comunicación e influencia hacia el exterior sobre la base compartida de valores sociales sostenidos.

La escuela puede contener cuatro subclases culturales:⁵

- a) De diversión o colegial.
- b) De fines intelectuales o académica.
- c) De fines profesionales.
- d) De inconformidad con la institución.

Estas subculturas dependen de la manera como se interrelaciona el grado de identificación con la institución y con las ideas de utilidad o inutilidad del conocimiento que ella ofrece. Asimismo, son analizables como parte de la dinámica social que se da en el interior de la escuela.

³ Idem.

⁴ Piaget, Psicología de la inteligencia. Buenos Aires, Siglo XXI, Colección Psique, Biología y conocimiento. México, Siglo XXI, 1975. Sabiduría e ilusiones de la filosofía. Barcelona, Península, 1976.

⁵ B.R. Clark, Educating the Expert Society. San Francisco, Cal., Chandler, 1962.

La toma de posición respecto de cada una de ellas dependerá del tipo de análisis y de la evaluación a que se les someta. Son pues objetos posibles de la evaluación.

Conceptos del proceso de enseñanza

Homans⁶ describe la enseñanza como la interacción entre un profesor (A) con un alumno (B) para transmitir conocimiento. Donde A ha aceptado como su responsabilidad hacer lo posible para que B responda según lo planeado como deseable. A debe por tanto determinar el grado en que ello resulta así (evaluar) y controlar la conducta de B (método de enseñanza).

Este modelo produce necesariamente conflictos entre A y B, y se espera, entonces, que A pueda manejarlos de modo que resulten un fenómeno pasajero aprovechable para los fines de la enseñanza.

El conflicto está relacionado en forma directa con la superioridad asumida o asignada a A. A mayor asignación mayor conflicto.

La reducción del conflicto alcanza el límite deseable cuando la interacción A-B se concibe, no como enseñanza, sino como tutoría, consejo o ayuda mutua. A será el asesor o tutor de B en el mismo sentido en que un gerente es asesorado por ciertos profesionales, con la aclaración de que tal gerente conoce su campo de acción y lleva sobre sí la responsabilidad en la toma de decisiones. Así, el alumno sabe qué es lo que interesa y necesita aprender y acepta la responsabilidad producto de sus decisiones.

La reducción del conflicto entre A y B puede apreciarse conforme a tres modelos que caracterizan el proceso de enseñanza:

- a) Modelo de relaciones verticales: el profesor es quien más sabe y dicta su cátedra a quien menos sabe: el alumno.
- b) Modelo de relaciones horizontales: profesor y alumno saben bien algunas cosas e ignoran otras. Ambos se benefician del intercambio de conocimientos que fluye de igual a igual en relación horizontal.
- c) Modelo de relaciones participativas: basado en modelos de comunicación, deslinda responsabilidades respecto de la claridad y precisión en la comunicación, exigiendo más a quien mayores elementos de mensaje posee. Se centra en la interpretación del mensaje correctamente comunicado con independencia de la fuente de donde proviene. Asume como características de la comunicación que promueven éxito en la enseñanza, entre otras: lógica, claridad, transparencia, redundancia, continuidad, conveniencia, exactitud, validez, objetividad, reversibilidad.⁷

Hay muchas definiciones diferentes de la participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Algunas de ellas (...) ponen especial énfasis en la participación de los alumnos (...) tratando de transformar las actividades educativas con procedimientos de dirección arriba-abajo en actividades con una orientación de abajo hacia arriba (...) en algunas definiciones la participación se aproxima mucho a la autonomía o independencia (...) concibiendo a la participación (...) como herramienta emancipatoria o liberadora con respecto a las limitaciones potenciales, especialmente las de tipo social o económico.

Nuestra concepción de la participación (...) incluye a todas las personas en juego (...) trata de evitar la ilusión de una autonomía potencial en los contextos educativos. Por ello definimos la participación como proceso de

⁶ G.C. Homans, *The Human Group*. Nueva York, Hartcourt, 1950.

⁷ M. Jourdan, "La competencia comunicativa en el educador y en el educando", *Educación*, 30, 1984, pp. 60-77.

- Descubrimiento de intereses mutuos y metas comunes (compartiendo sentimientos y pensamientos diversos),
- Elección de caminos y métodos comunes (admitiendo enfoques alternativos),
- Actuación sobre la base de los recursos (materiales y humanos) compartidos.⁸

En este último modelo la enseñanza es comparada con un diálogo que se basa tanto en el pensamiento como en el lenguaje. Busca no sólo informar sino promover juicios objetivos y establecer mejores relaciones sociales.⁹

La autoridad o superioridad del maestro no se da por la fundamentación racional o lógica de su necesidad o conveniencia, sino por el compromiso con los valores que involucra y por la profundidad y solidez del conocimiento que maneja.¹⁰

Se basa, finalmente, en el logro de su meta fundamental: la autonomía del alumno.¹¹

La evaluación del proceso de enseñanza se circunscribe al tipo de concepción con que ésta es interpretada. Será grupal o autoevaluativa en función del modelo adoptado.

La decisión sobre estas opciones de interpretación obedece a consideraciones externas al proceso mismo (axiológicas) pero también a la evaluación de los resultados de cada una sobre sus protagonistas.

Conceptos de investigación

Hemos visto que con frecuencia el tipo de decisiones a ser tomadas respecto del currículo, la enseñanza y la institución son de carácter externo al objeto mismo. Esto es, no está dictado o condicionado por las características propias del objeto sino por el valor a ellas. Dicho valor se deriva de las consideraciones axiológicas y de productividad deseables en el sistema.

El proceso de evaluación aporta información sobre la adecuación del funcionamiento planeado del sistema y el funcionamiento real, y permite derivar juicios valorativos acerca de la bondad del sistema.

Debido a su carácter de aportación de información es muy frecuente la confusión entre evaluación e investigación. Se ha pensado que la evaluación curricular o la evaluación del rendimiento escolar son metodologías de investigación que permitirán determinar valores de verdad sobre los elementos que constituyen sus modelos. Dicha confusión es originada, también, por carecer, en esta perspectiva, de un concepto claro sobre investigación. Desde el punto de vista crítico, el objeto de estudio no precede al acto de conocer, sino que éste es construido a partir de las teorías sustentadas.¹² Pero, si bien es cierto que todo acto cognoscitivo, todo descubrimiento, no surge sino de conocimientos anteriores, y que las teorías sustentadas condicionan la observación de los hechos, también lo es que la realidad, como ámbito externo a la persona, opone sus propiedades a los modelos y teorías con mayor frecuencia de lo que las afirma.

⁸ Wesseler, "¿Es importante la participación?", Educación, 32, 1985, pp. 58-69.

⁹ F. Poggeler, "En la discusión de nuevo: el ethos del maestro", Educación, 30, 1984, pp. 127-134.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Idem.

¹² P. Bourdieu, El oficio del sociólogo. México, Siglo XXI, 1975.

Aun ubicándonos en la postulación llamada crítica, quedan por resolverse cuestiones tales como qué criterio determinará la bondad de cada construcción elaborada por cada investigador sobre un mismo objeto; cómo puede determinarse que se ha abarcado la totalidad del fenómeno; por qué tales construcciones operan en la realidad.

No importa qué tanto acuerdo haya, grupalmente, sobre algún modelo interpretativo, ni qué tan consistente sea éste internamente; si no opera en la realidad, no es válido.

¿Qué tipo de validez, de verdad o de existencia se postula sobre los objetos del mundo cuando se afirma que son construcciones del ser?

Sin duda, el concepto de construcción debe ser manejado cuidadosamente para que no nos lleve a posturas epistemológicas insostenibles. Lo que se construye no es el objeto de estudio sino la representación simbólica o modelo del mismo. El objeto preexiste al acto de conocer, lo que no preexiste es el modelo explicativo. Los objetos tienen existencia real, extralingüística o sintética; sus modelos, existencia teórica, lingüística o analítica.

Por consiguiente, el concepto de investigación comprende por lo menos dos etapas: la creación de modelos, hipótesis o lenguajes, y su comprobación empírica o su demostración analítica.¹³

Volviendo al punto de que no todo es positivismo o historicismo, recordemos que hay tres clases de teorías:¹⁴

- a) lógicas y matemáticas
- b) empíricas y científicas
- c) filosóficas y metafísicas

De estas últimas podemos señalar:

- a) Determinismo: el futuro está contenido en el presente.
- b) Idealismo: el mundo es mi sueño, mi construcción.
- c) Irracionalismo: la razón no puede conocer el mundo de las cosas en sí, por tanto, debemos rendir nuestra esperanza de conocimiento u optar por otros medios distintos de la razón. Dado que no rendiremos la esperanza de conocer, nos queda, tan sólo, el camino irracional: el instinto, la inspiración poética, la emoción.
- d) Voluntarismo: nos conocemos a nosotros mismos como voluntades. La cosa –en- sí es voluntad.
- e) Nihilismo: nos conocemos como “nadas”, la cosa-en-sí es la nada.

Estas cinco teorías son irrefutables y por ello falsas. No se piense que la irrefutabilidad de una teoría equivale a su verdad, pues dos teorías irrefutables no pueden ser las dos verdaderas si lo que afirman es contradictorio, por ejemplo determinismo o indeterminismo.

La verdad de una teoría depende tanto de su consistencia lógica o analítica como de su consistencia empírica o sintética.¹⁵

¹³ R. Carnap. *Meaning and Necessity*, 2ª. edición Chicago, The University of Chicago Press, 1970.

¹⁴ K.R. Popper, *Conjectures and Refutations*. 4ª. Edición. Londres Routledge and Kegan Paul, 1972.

¹⁵ Idem.

Uno de los fundamentos de la llamada postura crítica es el método dialéctico como teoría general del mundo, utilizando para la construcción de teorías explicativas y para su discusión crítica acerca de si dan cuenta de las observaciones empíricas.

La triada dialéctica implica que:¹⁶

- a) una tesis produce una contradicción o antítesis.
- b) De la contradicción surge la síntesis.
- c) La contradicción es inherente al mundo, y
- d) Todo conocimiento inicia con una tesis.

La primera afirmación requiere ser precisada en el sentido de que la antítesis no es producto de la tesis sino de la actitud crítica del sujeto.

De la segunda afirmación hay que precisar que la síntesis proviene de la lucha de tesis y antítesis sino de la lucha entre dos mentalidades que producen ideas nuevas. Y no siempre esta lucha conduce a una síntesis.

De la tercera afirmación hay que decir que los hechos del mundo muestran una estructura polar que no equivale a contradicción, pues una contradicción es la afirmación y negación simultánea de las propiedades de algo. Si se acepta la contradicción no hay razón para eliminarla y no hay cabida para la lucha de contrarios ni para el surgimiento de la síntesis.

De la última afirmación precisemos que con frecuencia el conocimiento inicia con varias tesis que no necesariamente se hallan en contradicción.¹⁷

Finalmente, la investigación, la construcción de teorías, y su prueba, no buscan valorar los hechos del mundo, ni los juicios de valor pueden derivarse de ellas. Los términos valorativos no enuncian hechos; sólo expresan sentimientos.¹⁸

Si científicamente fuera posible demostrar la inferioridad de alguna raza, de ello no se sigue que deba ser esclavizada, pues evitar esta decisión se basa en principios de valor, no de hechos.¹⁹

La investigación no puede asumir funciones de evaluación, del mismo modo que esta última no produce modelos o teorías, ni su comprobación.

El uso de la evaluación como metodología para investigación curricular o del aprendizaje o de otra índole, no conducirá sino a contradicciones y confusiones que no se justifican ni se evitan suponiendo que el mundo lo construimos nosotros en cuanto a conocimiento.

El uso de la medición en evaluación no pretende dar cuenta del objeto medido como representación ni como explicación, sino sólo como opción descriptiva de mayor precisión de una de sus dimensiones.²⁰

¹⁶ Idem.

¹⁷ Para un desarrollo más amplio consúltese: K. R. Popper, op. Cit., pp. 312-335.

¹⁸ A. Ayer, "Los juicios estéticos como expresiones de sentimiento", A. Sánchez Vázquez, Antología. Textos de estéticas y teoría del arte. México, UNAM, 1982.

¹⁹ K. R. Popper, La sociedad abierta y sus enemigos. México, Paidós, s/f.

²⁰ K.R. Popper, Conjectures and refutations, op.cit.; R. Carnap., op.cit.

La coexistencia de enfoques diversos en ciertos modelos educativos no implica necesariamente una contradicción, ni una postura psicótica, sino la construcción de modelos complejos. La contradicción anularía cualquier valor supuesto.

El hecho de que diversas teorías difieran sobre qué debe evaluarse, por ejemplo en cuanto a la calidad educativa vista desde enfoques tradicionales o activos, es signo de que:

- a) La definición de qué evaluar debe también fincarse en el tipo de situación deseable y no sólo en la explicación de los procesos.
- b) La evaluación es una técnica aplicable con independencia de una teoría educativa única.

La educación no requiere de una teoría de la evaluación que supla metodologías de investigación. La evaluación educativa es medición y juicio de la consistencia entre procesos y planes, no prueba teorías, sólo sirve de basamento a las decisiones pedagógicas sin ser la fuente única o exclusiva para ello.