



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

**PERFILES  
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

**Díaz Barriga, Ángel (1987)**  
**“PROBLEMAS Y RETOS DEL CAMPO DE  
LA EVALUACIÓN EDUCATIVA”**  
**en Perfiles Educativos, No. 37 pp. 3-15.**

## PROBLEMAS Y RETOS DEL CAMPO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Ángel DÍAZ BARRIGA\*

*Hay que destacar la necesidad de una teoría de la evaluación que reconozca de manera explícita sus fuentes conceptuales se estructure como un campo de conocimiento, desde la perspectiva de las ciencias sociales y humanas.*

### INTRODUCCIÓN

La evaluación educativa aparece como un campo emergente en la educación. Se trata de un campo científico en proceso de constitución en el cual se presentan múltiples luchas por imponer alguna hegemonía dentro del mismo.

En general, la evaluación aparece indisolublemente ligada a la práctica de la educación. Toda acción educativa, “técnicamente”, es susceptible de ser evaluada. Esto ocasiona una cierta proliferación de modelos y estrategias para realizar dicha tarea. Sin embargo, poco se ha avanzado en la reflexión sobre los fundamentos teóricos de esta actividad o sobre sus implicaciones políticas. Tanto las autoridades educativas como los docentes y especialistas en la educación difícilmente perciben que a través de un programa de evaluación adquiere concreción un conjunto de teorías y concepciones sobre la sociedad y la educación, hecho que se vincula con los diversos intereses que guían los proyectos de poder. De ahí que la misma evaluación educativa sea, en sí misma, una acción política.

En este ensayo buscamos destacar algunas de las posturas que subyacen en diversas propuestas de evaluación. Con este relevamiento intentamos señalar las posiciones teóricas en que se apoyan diversas propuestas. Continuamos así con aproximaciones que ya hemos emprendido antes, en el tratamiento de la evaluación educativa. En lo particular, la de nuestra crítica al reemplazo que la teoría de la medición educativa ha efectuado respecto de la conformación conceptual de la propia evaluación.<sup>1</sup> Por otra parte, esta exposición se basa en nuestro análisis por el cual mostramos que la conformación del “término” evaluación se da a partir del proceso de industrialización que se produce en los Estados Unidos con características monopólicas. Este proceso no sólo transformó la organización social y familiar del pueblo norteamericano, sino que, a su vez, fue un elemento determinante en la adecuación de la escuela a las existencias del aparato productivo. Este es el origen del moderno discurso científico sobre la educación, expresado como tecnología de la

---

\* Investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad.

<sup>1</sup> Cfr. A. Díaz Barriga, “Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia”, en *Didáctica y currículum*. México, Nuevaomar, 1984.

educación, diseño curricular, objetivos de aprendizaje y evaluación educativa,<sup>2</sup> conceptos que componen los lineamientos de la moderna pedagogía científica.

Este trabajo consta de tres partes: en la primera de ellas nos referimos a la inclusión de la evaluación en el campo educativo. Tratamos de desarrollar lo relativo a la vinculación existente entre contexto social y propuesta educativa. En la segunda, presentamos brevemente las tendencias actuales que aparecen en el campo de la evaluación. De estas tendencias se derivan los principales modelos técnicos para la realización de esta tarea. Finalmente, nos referimos a los retos conceptuales que un trabajo de evaluación debe enfrentar.

## 1. NOTAS SOBRE LA EVALUACIÓN EN LA PEDAGOGÍA

El término evaluación no tiene tradición dentro de los planteamientos pedagógicos: tampoco puede considerarse sólo como un reemplazo “científico” de las prácticas de examen; en el fondo, es una concepción que ha surgido con la transformación industrial de los Estados Unidos.

Sin embargo, la gran aceptación social que tiene el término invita a efectuar algunas reflexiones. Es importante preguntarnos cuáles son las razones por las que dicho concepto tiene pleno reconocimiento, no sólo en el ámbito “científico”, pues lo emplean varias ciencias como la psicología, la pedagogía, la economía política, la medicina, etcétera, y también es necesario analizar el porqué de su gran inserción en el ámbito popular.

Más aún, queremos afirmar que el término “evaluación” antecedió a la conformación del concepto de evaluación. Esto permitiría comprender la polisemia intrínseca a su empleo: Evaluación del aprendizaje, de la personalidad, de un programa, de un sistema educativo, etcétera. En este caso es factible afirmar que aparecen a posteriori “las teorías dentro de las cuales estos conceptos funcionan”.<sup>3</sup>

Un primer acercamiento al campo de la evaluación nos lo muestra como un ámbito claro, de carácter científico, que posee un instrumental técnico de alta confiabilidad –y quizá de difícil dominio para quienes rehuyen el dato estadístico-. Esta perspectiva omite estudiar las condiciones socio-históricas que enmarcan el término.

Parece obvio expresar que toda construcción teórica es un producto social, esto es, que responde a exigencias sociales muy específicas. Por tanto la aceptación, rechazo y evolución de tales sistemas de ideas se encuentra determinado por la manera como afectan –adecuándose o negando- a situaciones sociales concretas. En esta perspectiva, consideramos que sólo se puede entender el significado real de la evaluación estableciendo cómo los modelos y teorías evaluativas han surgido con el proceso de industrialización de los Estados Unidos. A través de estos modelos y teorías se concretan las exigencias de control individual y social que tales procesos exigen.

Por ello responden a una pedagogía para la industrialización.<sup>4</sup> Su génesis se ubica, a primera vista, dentro de una visión funcionalista y una concepción conductual del ser humano. Sin embargo,

---

<sup>2</sup> Cfr. A. De Alba *et al.*, “Evaluación: análisis de una noción”, en *Revista Mexicana de Sociología*, año XLVI, vol. XLVI, núm. 1, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM 1984.

<sup>3</sup> G. Cangilhem, *Lo normal y lo patológico*. México, Edit. Siglo XXI, 1984, p. XVII. La perspectiva histórica que presentamos es heredera de la manera en que Cangilhem y Foucault desarrollan la historia de la ciencia.

<sup>4</sup> Con esta afirmación os referimos a un modelo educativo instaurado a partir del proceso de industrialización de los EEUU, que concilió a nivel pedagógico las exigencias de los procesos industriales. Esta sociedad instauró una dimensión humana (Mercuse) como relevante de la valoración social: el hombre productivo. Desde ahí construyó una teoría educativa fundada e la promoción unidimensional de esta “productividad”. Cfr. A. Díaz Barriga, “Los orígenes de la problemática curricular”, en *Cuadernos del Centro*, núm. 4, CESU, UNAM, 1986.

un análisis profundo permite identificar la manera como a través del discurso de la evaluación se concreta, en el ámbito educativo, el control que Taylor había estructurado para la administración científica del trabajo. En algún sentido el término evaluación es un reemplazo de la visión de control individual (y posteriormente social) que se tiene sobre el sujeto en una sociedad desarrollada.<sup>5</sup>

En realidad, Henri Fayol es quien, en su *Administración general e industrial* (1916), establece los principios generales de la administración, que pasan a figurar rápidamente como principios didácticos. De esta manera, en la actualidad se dice que los tres elementos fundamentales para el trabajo docente son: planear, realizar y evaluar. Esta afirmación se fundamenta en los cinco pasos que establece el autor para la administración del trabajo: previsión, organización, dirección, coordinación y control. De ellos interesa examinar en lo particular el control, porque marca el sentido implícito del concepto de evaluación. Fayol expresa: “el control consiste en comprobar si todo ocurre conforme el programa adoptado, a las órdenes dadas y a los principios admitidos; tiene por objeto señalar faltas y errores a fin de que se pueda reparar y evitar la repetición”.<sup>6</sup> Es de notar la cercanía que tiene esta concepción con las que habitualmente se realizan respecto a la evaluación.

De esta manera no es casual que el problema de la evaluación aparezca muy vinculado a la selección de personal en la empresa. Lo pedagógico ha olvidado tal relación sencillamente para ocultar los sentidos latentes de esta problemática. Por ello en textos de administración de empresas se expresa: “Los tests constituyen formas idóneas para evaluar a los candidatos a un puesto... las organizaciones que usan adecuadamente los tests reportan reducción de los costos de entrenamiento, menos accidentes y menor rotación. Mejor ajuste del trabajador, mejor satisfacción y moral del grupo y eliminación de quienes no cubren requisitos.”<sup>7</sup>

Es necesario tener presente, tal como muchos autores lo reconocen,<sup>8</sup> que los efectos del desarrollo industrial en los Estados Unidos y particularmente la eficiencia que mostraron las fábricas, ejercieron una influencia enorme en la integración de la pedagogía moderna. De hecho, las teorías gerenciales se convirtieron en los fundamentos de la nueva pedagogía. Así, varios principios de la administración científica del trabajo fueron incorporados a la educación. La segmentación técnica del trabajo se expresó en una segmentación de la actividad docente: aparecieron especialistas en currículum, planeación, evaluación, etcétera. El control de tiempos movimientos dio pauta a la génesis de la noción de objetivos de aprendizaje y a la incorporación de la evaluación como logro de resultados. Los estudios sobre los rendimientos de los obreros instauraron por primera vez en la pedagogía la discusión sobre el aprendizaje y la formación del estudiante en términos de “rendimientos” académicos. El paso del control de la empresa a la evaluación escolar se realizó de manera imperceptible.

Con el surgimiento de la teoría de los tests, la escuela adquirió el instrumento definitivo que permitirá realizar la cuantificación científica del rendimiento. El éxito obtenido con el empleo de los tests en el entrenamiento de las fuerzas armadas de los Estados Unidos posibilitó que éstos fueran rápidamente aplicados a la educación. Un historiador de la educación de aquel país lo ve de la siguiente forma: “Se vivía una verdadera orgía de tabulaciones. La atmósfera estaba llena de curvas normales, desviaciones típicas y coeficientes de correlación [...] En 1920 el presidente de la Universidad de Columbia sostenía que sólo el quince por ciento de la población [norteamericana] tenía inteligencia suficiente para ingresar al College.”<sup>9</sup>

---

<sup>5</sup> A. De Alba *et al.*, “Evaluación: análisis de una noción”, *op. cit.*

<sup>6</sup> H. Fayol, *Administración general e industrial*. (1916). México, Herrero, 1982, p. 267.

<sup>7</sup> Chudern-Sherman, *Administración de personal*. México, CECSA, 1979, p. 162.

<sup>8</sup> Nos referimos a S. Bowles, H. Gintis, M. Carnoy, G. Sacristán, M. Apple.

<sup>9</sup> L. Cremin, *La transformación de la escuela*. Buenos Aires, Omeba, 1962. “Apoyándose en datos de Yerkes, sostenía que la edad mental de los norteamericanos era de 14 años y que en consecuencia la mayor parte de la población del país no podía concluir la educación secundaria”, pp. 144-150.

Las escuelas norteamericanas aplicaron tests de rendimiento escolar desde los años veinte, y muy pronto, en la misma década, este tipo de instrumentos empezó a ser utilizado por la Escuela Normal Superior de México.

## 2. PRINCIPALES TENDENCIAS EN LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Cuando uno se aproxima al campo de la evaluación educativa encuentra que, dentro del mismo, se desarrolla una polémica donde los diversos protagonistas conservan una “unidad conceptual” frente a un caos teórico-técnico.

Una somera revisión de las propuestas de evaluación elaboradas a partir de los años setenta permite afirmar que sus desarrollo obedecen a:

1) Una unidad conceptual que deriva sus planteamientos del campo de la administración científica, en una búsqueda por incrementar la producción;<sup>10</sup> y 2) la búsqueda de “modelos” y “estrategias” de evaluación que responden a una lógica que acepta como conocimiento sólo aquello que puede ser registrado y fundamentalmente expresado en valores numéricos.

Una presentación de los aspectos centrales que caracterizan el debate actual en las diversas propuestas de evaluación es:

### 2.1. LA DIFICULTAD EN LA PRECISIÓN DEL OBJETO

La delimitación de un objeto de estudio constituye una acción importante en el acto de conocimiento. Se conoce no por casualidad o accidente, sino dentro de una estructura de problemas que delimitan las preguntas que se dirigen a un objeto (virtual o real).

Algunas teorías del conocimiento postulan que el objeto de estudio no preexiste al acto de conocer, sino que es una construcción realizada a partir de las teorías que conforman el marco teórico del trabajo a desarrollar. De esta manera el objeto, en primer lugar, es construido por el sujeto y no se encuentra estáticamente en “la realidad”.<sup>11</sup>

La ampliación del espectro de posibilidades de la evaluación, que inicialmente sólo se aplicaba al rendimiento escolar, ahora permite que esta acción se lleve al docente, al plan de estudios, a la institución educativa, a la investigación, etcétera, y con ello ha resultado difícil precisar el objeto de estudio y construir la complejidad que éste muestra. La ampliación de este objeto ha motivado que las propuestas se pierdan en un conjunto reproductivo de técnicas de investigación provenientes de otros campos. De esta manera, en el caso del aprendizaje, se incorporaron las metodologías de trabajo de la psicología experimental, su forma lógica de proceder (atributo, definición operacional y cuantificación), y los instrumentos (tests y cálculos estadísticos) para realizar esta tarea.

En una visión relativamente similar a la de la evaluación del aprendizaje, la falta de precisión del objeto ocasiona que la evaluación del docente o de un plan de estudios se pretenda efectuar desde perspectivas estadísticas o experimentales. Estas se basan en el método científico de la ciencia y consideran que sólo éste es aplicable cuando se quiere conocer. Por lo tanto, descuidan la construcción del objeto y magnifican el valor de la técnica.

La falta de precisión de dicho objeto origina que se extrapolen fácilmente datos de una situación a otra, y a la vez dificulta la precisión de una evaluación, ya sea curricular o de docencia,

---

<sup>10</sup> A. De Alba *et al.*, *op. cit.*

<sup>11</sup> Cfr. P. Bourdieu, *El oficio del sociólogo*. México, Siglo XXI, 1975.

por cuanto tal tarea requiere relevar un conjunto de elementos para su mejor conocimiento. Este relevamiento encuentra apoyo en una elección de teorías.

Cuando esta elección de teorías no se realiza, la información que se obtiene a través de diversos instrumentos es básicamente caótica.<sup>12</sup> Este ha sido el caso, entre otros, de los cuestionarios aplicados a los estudios para “evaluar el desempeño de sus docentes”. Tales instrumentos no son construidos a partir de un análisis de las diversas teorías didácticas. Esta ausencia de construcción conceptual se refleja en la mezcla que se hace de diversos modelos didácticos.

Un caso típico de esta situación lo constituye el “inventario de comportamiento docentes” propuestos por Arias.<sup>13</sup> Este instrumento comprende preguntas que parten de diferentes teorías didácticas que se excluyen entre sí. Casi podríamos afirmar que el modelo docente que se propone a través de este instrumento es “psicótico”. De la escuela tradicional se pregunta:<sup>14</sup> “¿Mantiene la disciplina [el profesor] sin permitir libertinaje?”, “¿evita los momentos monótonos con una broma?”, “¿atiende a cualquier pregunta hecha por los alumnos?” Quien haya realizado una lectura de la *Didáctica magna*, encontrará fuertes reminiscencias de ella en este inventario. Pero, asimismo, se piensa que el docente debe atender a cuestiones de la escuela activa, y se pregunta: “¿Propicia la participación de los alumnos?”, “mantiene todo el tiempo activo al grupo con ejercicios y preguntas?” Por otra parte, también se establece una valoración del docente como tecnólogo de la educación: “¿trata todos los temas del programa? ¿Explica el plan de trabajo de ese día, al empezar la clase, incluyendo los objetivos a lograr?” También se piensa en un docente que responde a características de un humanismo neo-liberal cuando se pregunta: “¿Acepta convivir con los alumnos fuera de clase cuando éstos lo invitan a reuniones?”

No es casual que estos instrumentos se den a conocer también en forma caótica. En particular me refiero a un reporte dado a un profesor, en una facultad de la UNAM, mismo que en un cuadro dice: “Dominio de la materia, 78.91; Didáctica, 81.94; Evaluación, 82.99; Actitud personal, 92.86; Calificación promedio, 84.44”. Dos cuestiones son interesantes: a) Una precisión numérica llevada a centésimos (que no mide nada), y b) La capacidad de utilizar números para no comunicar nada.

La ausencia de la construcción del objeto de estudio lleva a que obtengamos información que no puede ser construida (y por tanto significada). Esto dificulta toda comprensión de un fenómeno.

---

<sup>12</sup> Esta es una idea ya aplicada por Marx, en el “Método de la economía política”, cuando expresa: “Parece justo comenzar por lo real y lo concreto [...] en economía con población [...] pero esto se revela como falso. Población es una abstracción si dejas las clases de las que se compone. Clases es una palabra vacía si desconozco los elementos sobre los cuales reposa: trabajo asalariado, capital [...] Si comenzamos pues con población tendría una representación caótica [...] Lo concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones, por lo tanto unidad de lo diverso. Aparece en el pensamiento como proceso de síntesis, como resultado, no como punto de partida.”

C. Marx, *Introducción general a la crítica de la economía política*. México, Cuadernos de Pasado y Presente, 1968, pp. 57 y 58.

<sup>13</sup> F. Arias, “Inventarios de comportamientos docentes (ICD). Un instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza”, en la revista *Perfiles Educativos*, Nueva época, núm. 4, CISE, UNAM, 1984, pp. 14-21.

<sup>14</sup> Lo más interesante de las 50 preguntas que componen este inventario es cómo reflejan la teoría de la escuela tradicional. Sugiero comparar las preguntas con los planteamientos de la *Didáctica magna*, libro escrito por Comenio, en 1657. Esto no significa que el autor del inventario sea consciente de esta relación. (Como tampoco lo es de las otras tendencias didácticas que reflejan sus preguntas.)

## 2.2 LA MEDICIÓN Y CUANTIFICACIÓN

La evaluación del rendimiento escolar ganó su rango de “cientificidad” al apoyarse en la teoría de los tests (gestada en relación con las investigaciones sobre la inteligencia), y debido a la incorporación de la estadística descriptiva como instrumento de cuantificación del material. En el desarrollo de esta forma de evaluación, la medición del aprendizaje<sup>15</sup> ha sido posible por cuanto se opera con un esquema estadístico descriptivo que asigna ciertos valores numéricos tanto al instrumento seleccionado para medir el aprendizaje (índice de confiabilidad, de dificultad) como a los propios resultados que muestran los escolares. Es necesario recalcar que estas cantidades asignadas guardan una relación de total independencia respecto al objeto que pretenden medir, lo cual no sucede en el ámbito de la física. Esta perspectiva de medición del aprendizaje, no obstante haberse ganado sólidas críticas, por cuanto difícilmente da cuenta de un fenómeno tan complejo, es innegable que hace un empleo riguroso del modelo estadístico, haciendo gravitar en ello, lamentablemente, su científicidad.

Nunca se insistirá suficientemente en la dificultad epistemológica que existe para que un símbolo o número reflejen un proceso de aprendizaje. De ninguna manera una calificación numérica respeta las propiedades de la teoría de la medición.

El número tiene una relación arbitraria e independiente con el objeto del cual pretende dar cuenta (un proceso de aprendizaje).<sup>16</sup>

Con la ampliación del objeto de la evaluación del aprendizaje al currículum, al docente, etcétera, se ha puesto en crisis la posibilidad de utilizar este modelo descriptivo en todas estas nuevas modalidades de evaluación. Podemos afirmar sin lugar a dudas que asistimos sólo a una arbitraria cuantificación de elementos. Por ejemplo, cuando se determina el porcentaje de alumnos aprobados en una institución educativa, el índice de empleo del mobiliario escolar, o cuando se cuantifica la apreciación didáctica que los alumnos hacen de su profesor, difícilmente con tales datos se podrá afirmar algo sensato acerca de las situaciones educativas que se pretende estudiar.

Un ejemplo relevante de esta cuantificación es el uso de la técnica costo-beneficio para la evaluación educativa. Algunos de los autores que proponen su empleo en el ámbito pedagógico reconocen que si bien no existe dificultad para la precisión de los costos de una acción educacional, en cambio son notorias las dificultades que existen para la asignación de cantidades que permitan determinar los beneficios, e incluso se afirma que para la determinación de éstos se ha acudido a elementos arbitrarios.

Al respecto, un estudio de la Universidad de California expresa: “Hay más dificultades para definir los beneficios que los costos [...] los aspectos que nos permitieron encontrar los beneficios fueron

---

<sup>15</sup> Hemos desarrollado previamente una crítica a la forma como la teoría de la medición se incorpora a la evaluación. Por una parte esta situación ha dificultado la construcción de una teoría de la evaluación; por otra parte, los evaluadores no respetan la lógica intrínseca a la medición. Se construyen arbitrarios y sobre ellos se hace ciencia. La teoría de la medición es incorporada a la evaluación por múltiples mediciones que la deforman. El número obtenido no refleja ningún isomorfismo con el objeto del que pretende dar cuenta. Esto nos llevó a desarrollar en 1979 una distinción *operativa* entre *evaluación* y *acreditación*. Cfr. A. Díaz Barriga, “Apuntes para una metodología para la elaboración de programas escolares”, ponencia presentada en el simposio sobre Alternativas Universitarias. México. UAM-Azcapotzalco, 1979.

Se puede recurrir al estudio más amplio de *Didáctica y currículum*.

<sup>16</sup> Es necesario insistir en que el aprendizaje es un proceso en el sujeto, no es algo que se tenga o no se tenga. Si bien algunas teorías mecanicistas lo tratan como una cosa (“Ya aprendió”), otras teorías insisten en su papel procesal. Para Piaget, cada sujeto estructura la nueva información de acuerdo a un esquema de acción previo. Por tanto, cada sujeto aprende en forma particular. Dos alumnos no aprenden lo mismo. Entonces no hay por qué evaluarlos de igual forma. Freud ofrece el modelo de la neurosis como proceso de orden cualitativo que pudiera ilustrar el aprendizaje en sus aspectos procesuales cualitativos. Esto nunca cuantificó la neurosis, sólo describió su evolución cualitativa en los sujetos.

discutidos con el 'staff' de decanos de las facultades [...] la alternativa consistió en hacer comparaciones entre medidas arbitrarias."<sup>17</sup> De esta manera se llegó a la conclusión de otorgar en dicho documento tres puntos al docente que hubiera escrito un libro y un punto si sólo era autor de un capítulo o de un artículo. Más aún, dicen: "El número total de horas clase en los cursos de especialización fue usado como unidad de medida de la salida instruccional."<sup>18</sup>

Este ejemplo muestra con toda crudeza lo caótico de la cuantificación, que perdió de vista toda construcción del objeto e incluso a la misma teoría de la medición.

En 1984 la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) aprobó una ponencia intitulada "La evaluación de la educación superior en México".<sup>19</sup> En dicho documento se propone realizar la evaluación de múltiples aspectos de la institución universitaria a través de indicadores meramente porcentuales. Esto evidentemente supone un grave reduccionismo y una pérdida notable de aspectos cualitativos que atañen a la especificidad de la tarea académica.

He aquí algunos ejemplos de ello. Tema: "Rendimiento de los recursos de la función docente". Este se evaluará precisando los siguientes datos: "Porcentaje de horas clase impartidas en relación a las previstas; porcentaje de horas-hombre dedicadas a la docencia de total de las establecidas en los contratos de trabajo; costo por docente y por alumno en clase teórica, seminario, laboratorio, etcétera."

De igual manera, en relación a la investigación, dicho documento expresa que para evaluar el "Rendimiento de los recursos en la función de investigación" deben recabarse los siguientes datos: "Porcentaje de horas utilizadas en relación a total posible de las instalaciones y equipo; porcentaje de horas trabajadas, etcétera." En relación al papel académico, su evaluación requiere determinar el porcentaje de personal académico con grado de pasante, licenciado, maestro o doctor; el porcentaje del personal académico por categoría y nivel.

De esta manera podemos afirmar que la evaluación educativa, en la actualidad, se mueve dentro de un síndrome de cuantificación que le impide acceder a la comprensión de los procesos educativos de los que pretende dar cuenta.

## 2.3 LA TOMA DE DECISIONES

Para algunos autores, el valor de la evaluación sólo reside en la utilidad de la información que aporta, para la toma de decisiones. Este criterio pragmatista es propio de una visión del conocimiento que confunde verdad con utilidad. Tal perspectiva dificulta que la tarea evaluatoria tenga como meta la determinación de los sentidos en que se proyecta una tarea educativa.

Al expresar que "la principal función de la evaluación es proveer a quien toma decisiones de información pertinente",<sup>20</sup> se aporta un planteamiento muy interesante por cuanto a que desde el principio niega que la función de la evaluación sea tratar de conocer o explicar lo que sucede en

---

<sup>17</sup> Cfr. C. Carr *et al.*, "Cost-Benefit Analysis in Educational Evaluation", en *Studies in Education Evaluation*, vol. 8. Gran Bretaña, 1982, pp. 75-85.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 80.

<sup>19</sup> ANUIES, *La evaluación de la educación superior en México*. Culiacán, 1984.

Los ejemplos que se proponen a continuación están también tomados de tal documento, pp. 70-99.

Este documento se elabora para evaluar la educación superior como efecto de la política de restricción del gasto público (y del subsidio a la Universidad) por parte del Gobierno Federal.

<sup>20</sup> A Astin y R. Panos, *La evaluación de programas educativos*. México, UNAM, Fac. de Filosofía y Letras, 1983, p. 21.



educación. Cuando se estudio un fenómeno sólo para proveer de información pertinente, gran parte de la información acerca del fenómeno se desprecia o no se toma en cuenta.

Evidentemente, corresponde a la lógica del capitalismo el desarrollo de una visión que reduce el ámbito del conocimiento sólo a los criterios de su aplicación. No resulta extraño que sea en esas sociedades donde aparecen tales propuestas evaluatorias. Las derivaciones que esta visión tiene en el campo de la evaluación educativa, son las siguientes:

a) La información para la emisión del juicio evaluativo solamente se apoya en elementos de los cuales se puede derivar una utilidad, al servicio de la decisión. El sentido de tal decisión (justificar el apoyo a un programa, sus modificaciones o su suspensión) opera como un a priori que orienta el trabajo evaluativo. En muchas ocasiones, un trabajo es desechado o rehecho, cuando no aporta los elementos suficientes para evaluar una decisión previamente tomada, en este caso la evaluación se convierte en una justificación “académica” de las condiciones políticas que sustentan tal decisión.

Este tipo de evaluación descuida otros aspectos de la situación educativa examinada, por lo cual no llega a la cabal comprensión de un fenómeno. Las afirmaciones que realiza son fundamentalmente parciales (y pre-juzgadas) respecto al hecho educativo, al que se niega entender en su totalidad.

b) Esta perspectiva de la evaluación requiere fundamentalmente la presencia de “expertos”.<sup>21</sup> Sin embargo, tales expertos no son seleccionados por su saber, sino básicamente por su manejo técnico-estadístico de problemas no reales; por ejemplo: asignar un porcentaje de rendimiento a los mesabancos de una institución no aporta aspectos cualitativos para entender la dinámica del proceso educativo, y sí, en cambio, refleja una nítida incorporación de los principios de la administración de empresas (productivas) en un ámbito fundamentalmente de servicios.

Esta visión “científica de la administración”, establece la necesidad de segmentar la producción para lograr que ésta se optimice. En el ámbito evaluativo aparece conforme a los mismos principios; esto es, el “experto evaluador” es un agente que se encuentra fuera de los procesos institucionales; por tanto, no tiene un vivencia cotidiana de ellos y efectúa su trabajo con independencia de los sujetos que realizan los procesos educativos (personal académico, directivo, administrativo y estudiantil). Esta situación dificulta el proceso de auto evaluación, no sólo porque los autores del proceso educativo tiene mucho que decir por sus vivencias cotidianas, sino fundamentalmente porque corresponde a ellos construir los sentidos de su actuar.

c) Contradictoriamente, los autores que justifican la necesidad de hacer estudios evaluatorios vinculados a la toma de decisiones llegan asimismo a sostener que el momento de la “decisión” se encuentra fuera del proceso mismo de la evaluación. Por lo tanto, el tomador de decisiones está en libertad de recurrir a la información recabada en el proceso de evaluación, o bien de acudir a otras fuentes con lo cual construye “un arbitrario”, esto es, un esquema de evaluación orientado sobre un a priori para, posteriormente, desecharlo.

Es muy interesante observar esta contradicción, porque autores que justifican recurrir sólo a información “útil para la toma de decisiones”, finalmente expresan que debe dejarse “la ponderación subjetiva” de los diferentes productos (de la evaluación) a aquellos individuos que tomas las decisiones, quienes están en posición de actuar sobre la base de los descubrimientos.<sup>22</sup> Esta afirmación se refuerza asimismo con la idea de la “neutralidad” académica y política de quien

---

<sup>21</sup> C. Chadwick, “Evaluación educacional”, en *Tecnología educacional para el docente*. Buenos Aires, Piados, 1976. Este autor dice: “La evaluación educacional goza de poco prestigio, es más un servicio que una profesión [...] Es muy escaso el número de decisiones importantes tomadas en América Latina que se basan en buenos estudios de evaluación, porque los evaluadores no han sido capaces de deostrar la necesidad o el valor de sus servicios”, p. 112.

<sup>22</sup> Astin-Panos, *op. cit.*, p. 13.

realiza el estudio. Los elementos subjetivos, tal como lo afirma el autor citado, son de quien toma las decisiones, no del evaluador. Esto forma parte de toda la ideología cientificista con que se pretende cubrir el papel de los nuevos especialistas de la educación. En esta visión es donde aparece con mayor claridad la actividad evaluatoria como una actividad de poder, en la cual más importante es acudir a elementos justificatorios de decisiones y se descuida la comprensión de los sucesos educativos.

## 2.4 EVALUACIÓN DE PRODUCTOS VERSUS EVALUACIÓN DE PROCESOS

Un punto fundamental en el debate actual que se produce en este campo, se da cuando se consideran la evaluación de resultados o productos y a evaluación de procesos.

- a) Quienes han puesto el énfasis en la primera perspectiva (productos) consideran como eje de la evaluación la determinación de objetos y metas.<sup>23</sup> Estos deben ser precisados como comportamiento observable, con la finalidad de registrar su presencia o ausencia. En esta visión no se trata de comprender el sentido de una conducta, ni de analizar las causas por las que se encuentra presente o ausente aquélla: sólo se busca registrar dicha presencia o ausencia. La afinidad de esta visión con la que ofrece la administración por objetivos no deja duda sobre la manera como los problemas del ámbito empresarial se trasladan al pedagógico.

En esta perspectiva se plantea confrontar los “resultados” de una acción educativa con las metas (objetivos) establecidos. En la primera parte de este trabajo hemos afirmado que la noción de objetivos de aprendizaje fue conformada a partir del principio de control de tiempos y movimientos en el manejo científico del trabajo (Taylor, 1911). Así, para Sacristán, “El modelo de gestión empresarial que equipara a la escuela con una factoría industrial, se deja traslucir de forma fundamental en el ámbito de la administración escolar y se ha plasmado en la llamada **pedagogía por objetivos**”.<sup>24</sup> A través de este concepto aparece en la escuela la idea de estándares de producción. Sin embargo, es prácticamente imposible trasladar esta concepción (los estándares cuantificables) a un ámbito tan histórico, dinámico y cualitativo como lo es el de la educación.

Esta concepción ha sido objeto de múltiples críticas. La obsesión por valorar la educación sólo a través de sus resultados inmediatos impide estudiar, a mediano y a largo plazo, aquellos efectos educativos que más profundamente arraigan en los sujetos. Una pedagogía pragmática sólo se conforma con aquello que de manera inmediata puede corroborar. Pero estos resultados son básicamente aparentes (fenoménicos) y no dan cuenta de un conjunto de procesos que paulatinamente van estructurando al sujeto. Estos sólo serán observables a mediano plazo. Lobrot expresa: “la obsesión de ver progresar al alumno (a través de los exámenes) impide ver si efectivamente progresa”.<sup>25</sup>

- b) Por otro lado, la evaluación de procesos pretende estudiar las condiciones en que se desarrolla una situación educativa, con la finalidad de imponer correctivos durante su ejecución cuando se detecta que dichas acciones no coadyuvan al logro de las metas pre-establecidas. Su importancia es reconocida en el ámbito de la evaluación desde 1967 (Scriven: “Evaluación formativa”).<sup>26</sup> Sin embargo, hasta la fecha dicho reconocimiento no ha sido suficientemente desarrollado con acciones que den cuerpo a una metodología consecuente. Esta idea se

---

<sup>23</sup> Cfr. R. Taylor, *Principios básicos para la elaboración del currículo*. Buenos Aires, Troquel, 1970; B. Bloom, *Taxonomía de objetivos para educación*. Buenos Aires, Ateneo, 1971; R. Mager, *Especificación de objetivos para la enseñanza*. MINED.

<sup>24</sup> G. Sacristán, *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Barcelona, Morata, 1984.

<sup>25</sup> M. Lobrot, *Pedagogía institucional*. Buenos Aires, Humanitas, 1970.

<sup>26</sup> R. Stake (compilador), *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago, Rand McNally, 1967.

traduce como evaluación continua o evaluación permanente. El obstáculo más sólido que enfrenta está ligado a los supuestos mismos de la evaluación: realizar un control.

Esto, traducido a la situación educativa, consiste en la búsqueda de controles que garanticen que los programas educativos cumplen con lo establecido.

De este modo la evaluación queda atrapada en lo aparente, en lo circunstancial.

La evaluación formativa sólo podrá constituirse en un campo metodológico alternativo cuando, en un enfrentamiento epistemológico, se busque destacar los aspectos cualitativos de una situación educativa. En este punto la evaluación se acercaría más a la cualidad de los procesos que al cumplimiento de lo pre-establecido (lo fenoménico).

La autoevaluación, como alternativa que exige la participación de los evaluados en el proceso mismo se presenta aquí como una posibilidad concreta para la realización de este tipo de evaluación.

- c) El hecho de que el conjunto de concepciones y prácticas evaluativas surja de la administración científica, determina que tales propuestas sean altamente tecnicistas y sólo hagan un manejo utilitarista de la información que solicitan. También permite entender por qué existe la tendencia a utilizar como sinónimos los conceptos evaluación y control. Esta línea de desarrollo de la problemática evaluativa adolece de un defecto fundamental: la falta de comprensión y explicación de una situación específica.

## 2.5 LA EVALUACIÓN COMO COMPRENSIÓN Y EXPLICACIÓN DE LO EDUCATIVO

Frente a esta visión de la evaluación educativa y en un intento de integrar una teoría evaluativa, he considerado, en otro lugar, que el objeto de la evaluación es la comprensión y explicación de una situación educativa.<sup>27</sup> En esta perspectiva lo que se pretende destacar es la necesidad de una teoría de la evaluación que reconozca de manera explícita sus fuentes conceptuales y se estructure como un campo de conocimiento, desde la perspectiva de las ciencias sociales y humanas.

Esta afirmación tiene su fundamento en la moderna teoría del conocimiento,<sup>28</sup> conforme a la cual es interés que orienta al acto cognitivo está definido por la necesidad de la comprensión de un fenómeno. La teoría del conocimiento efectúa un arduo debate en la relación a la diferencia entre explicar y comprender. En el caso de la primera, afirma que fundamentalmente se trata de encontrar una causalidad que explique el fenómeno. En realidad, la noción de explicación como causalidad responde a una tradición dentro de la teoría de la ciencia. No habría de perderse de vista que gran parte del discurso científico moderno encuentra sus fundamentos dentro de este esquema conceptual. De hecho, la teoría de la ciencia establece la necesidad de una acción práctica, como interés básico de todo acto de conocer.

Esto nos ha hecho afirmar previamente que la teoría de la ciencia, paradójicamente, explica un fenómeno (por sus causas) sin comprenderlo.<sup>29</sup> En realidad, hace una ocultación del fenómeno, dado que su interés está fincado en la acción.

La moderna teoría del conocimiento surge de otra tradición. En las ciencias humanas, la comprensión es un elemento indispensable para entender la totalidad del fenómeno. La comprensión

---

<sup>27</sup> "El objeto de la evaluación es la comprensión del proceso de aprendizaje", A. Díaz Barriga, *Didáctica y currículum, op. cit.*, p. 123.

<sup>28</sup> Para Habermas, la moderna teoría del conocimiento tiene su fundamento en Kant y Hegel. Hoy existe un olvido social de los significados que tendría el conocer; vivimos una experiencia que "ha olvidado el valor de la reflexión". La teoría de la ciencia (de Bacon a nuestros días) bajo el discurso positivo de la ciencia tiene un interés fundamental por la acción. Este interés le impide efectivamente conocer. "El positivismo es eso, es renegar del conocimiento". Cfr. J. Habermas, *Conocimiento e interés*. Barcelona, Taurus, 1982.

<sup>29</sup> A. Díaz Barriga, *La explicación científica. Una polémica desde la teoría del conocimiento*. 1986. (Mimeo.)

no lleva a la acción, lleva a la visión de totalidad (no a la causa fenoménica). Pero un fenómeno de las ciencias sociales (como lo es la evaluación de una situación educativa) no puede ser comprendido sino a condición de que el hombre, como sujeto histórico, reconozca su propia historicidad en el acto de conocer. Es la experiencia de lo humano lo que posibilita acceder al conocimiento de este fenómeno.

Los sucesos educativos se dan en contexto históricos determinados cuyos actores se encuentran insertos en esta dimensión, es por tanto desde lo social de donde se entiende lo pedagógico. La función de la evaluación debe tender a una comprensión de los procesos internos que se dan en el ámbito educativo (aprendizaje, docente, currículum) desde esta inserción histórica. Se trata en primer lugar de comprender, de explicar un fenómeno. Pero no se pretende una comprensión neutra, sino un conocimiento teórica y socialmente definido. Los resultados de la evaluación son parciales, por recurrir a la teoría en la que se apoyan, por los recortes sociales, históricos y pedagógicos que imponen al objeto de conocimiento.

El juicio evaluatorio y las decisiones que a partir del mismo se establezcan responden a este carácter parcial.

Existe una dificultad doble para abordar la evaluación curricular: La primera deriva de los múltiples objetos que se designan con el término currículum, mientras que la segunda se encuentra implícita en la propia historicidad y dinámica que subyacen al propio currículum. A estos dos problemas se añade la multiplicidad de teorías que pueden ser empleadas para buscar una explicación de lo que sucede en el currículum o en torno a él. Por ejemplo, un estudio de seguimiento de egresados, como elemento que retroalimenta al plan de estudios. El problema es que el seguimiento de egresados puede realizarse a partir de una teoría que supone una adecuación entre formación y mercado ocupacional. Conforme a esta concepción, la funcionalidad técnica de la educación, la obtención del empleo y su eficiente desempeño significan que la institución educativa está adecuada (o acoplada) a las necesidades del mercado de trabajo.

Pero el mismo estudio de seguimiento de egresados cambiaría notoriamente si se hiciera a partir de la teoría de los mercados segmentados o de la teoría neo-weberiana del conflicto por **status**. Para ambas, la obtención de un empleo no es un resultado sólo del diploma escolar (y por tanto de la preparación universitaria). El empleo está definido por otros factores como son las relaciones sociales y los grupos (gremios) a los que se pertenece.

De esta manera, las diversas teorías dificultan efectuar los estudios sobre el currículum. Las nociones de eficiencia y calidad de la enseñanza, al ser construidas dentro de uno u otro paradigma pueden llegar a significar cuestiones totalmente distintas. Piénsese en que la calidad de la educación es totalmente distinta si se ve conforme a una teoría didáctica de la escuela tradicional que tratándose de la escuela activa; lo mismo que la eficiencia, que resulta muy distinta si se le ve desde la pedagogía industrial expresada en objetivos, o desde una pedagogía humanista. Al no ser discutidas estas cuestiones un estudio de evaluación curricular aparece con datos neutros que se ostentan como "científicamente válidos".

Hemos afirmado que bajo el término currículum se designa múltiples objetos y que esto dificulta la tarea evaluatoria. Lo curricular se refiere tanto a los fundamentos del plan de estudios, como a sus metas, organización de contenidos y cantidad de asignaturas. Asimismo, con este término se pretende dar cuenta de los sucesos cotidianos que viven docentes y alumnos. El término hace referencia a la articulación entre la institución educativa y la sociedad. En cierto sentido, tal multiplicidad de objetos hace que el currículum sea invaluable. En realidad los estudios sobre éste, en particular, sólo toman una parte del objeto total.

Finalmente, hemos afirmado que todo currículum es un suceso histórico y dinámico. Si bien una generación de alumnos tiene ciertas vivencias comunes en relación a los contenidos, métodos y

vinculación con la sociedad, tales vivencias están totalmente matizadas por una infinidad de aspectos particulares que tienen una relación directa con su propia historia, con condiciones institucionales específicas y con situaciones sociales concretas. Todas estas vivencias hacen del currículum una vivencia única e irrepetible.

El reconocimiento de esta multitud de problemas permite advertir el tipo de recortes que uno realiza cuando se aboca a esta tarea. Asimismo, permitiría percibir la cantidad de información, enfoques y teorías que el trabajo de evaluación curricular requiere de una elección de objetos y de una opción teórica vista como elemento básico para la realización de este trabajo.

### **3. ELEMENTOS BÁSICOS PARA LA REALIZACIÓN DE UNA EVALUACIÓN FUNDAMENTADA**

A partir del material expuesto podemos afirmar que el campo de la evaluación es un campo en crisis. Crisis que se manifiesta por el enfrentamiento entre una visión instrumental y una conceptual; entre la inclusión de elementos de la administración científica del trabajo y los intentos por reconsiderar lo educativo desde su intrínseca dimensión social y entre una concepción neutral evaluativa, que recorta el dato, tomando de él solamente lo útil, y una consideración de lo educativo visto como un hecho histórico-social.

La descripción de esta situación global en el campo de la evaluación muestra la existencia de algunas carencias, ante las cuales se establecen ciertas orientaciones generales que deberá tener en cuenta la realización de trabajos evaluatorios. Consideramos que estas orientaciones se darían fundamentalmente en tres aspectos:

#### **3.1 LA NECESIDAD DE LA FORMULACIÓN DE UN MARCO TEÓRICO, PARA EFECTUAR EL TRABAJO DE EVALUACIÓN**

El marco teórico, en realidad, queda estructurado a partir de diversas teorías que implica una toma de posición (y su explicación), por parte de las personas que van a llevar a cabo esta tarea. Su pertinencia se debe en primer lugar a las propias opciones intelectuales del investigador, que se desprenden de las características particulares del objeto de estudio a evaluar. En realidad, son la construcción de este objeto. De esta manera, no es suficiente decir que se trata de una evaluación curricular, del contenido, del docente, etcétera, pues en estas tareas lo educativo (*currícula*, contenido o docente) es construido a partir de elementos teóricos específicos. Por ejemplo, conforme a una concepción didáctica tradicional es válido pensar que el docente tiene que ser el transmisor de la enseñanza; pero si el modelo conceptual utilizado es cercano a la llamada escuela nueva, el maestro tiene que ser concebido como quien organiza las situaciones de aprendizaje. En esta perspectiva, la contradicción no está en la acción del sujeto, sino en la teoría que apoya el marco teórico construido. Por tanto, desde estas opciones teóricas el evaluador orienta su estudio y los resultados del mismo: las afirmaciones –conclusiones- que de él deriva sólo tienen la fuerza y el valor que las teorías de las que parte le confieren.

### 3.2 EXISTE UNA DIFICULTAD PARA CAPTAR LOS HECHOS Y SITUACIONES QUE SE DAN EN TODA SITUACIÓN EDUCATIVA

No se trata de fenómenos simples, relativamente aislables; se trata de un conjunto de hechos que permanentemente transcurren en un doble escenario: **el histórico-social** y el de la **subjetividad**.<sup>30</sup>

Cada situación educativa adquiere la especificidad que maestros, alumnos, institución y contexto social le imprimen. En el fondo, esta realidad se capta en fracciones que es difícil totalizar; la evaluación hace cortes temporales de procesos que guardan cierto margen de “ineditud”.

De hecho existe una cierta dificultad para definir el objeto de una evaluación. Dicho objeto siempre es una fracción de un fenómeno más complejo. No se han examinado las **exclusiones** que un trabajo de evaluación impone al objeto de conocimiento; éstas pueden ir desde la perspectiva de los estudiantes, hasta la de los docentes y la institución; exclusiones necesarias para alcanzar la precisión en el objeto de estudio. Así, tanto la evaluación del aprendizaje, como la del currículum, operan por la exclusión de elementos que no pueden ser considerados para la interpretación del trabajo (por falta de precisión instrumental o sencillamente porque pertenecen al ámbito de la subjetividad). Incluir lo excluido no sólo complica (y completa) la información, sino que permite revelar con mucho mayor claridad otras exclusiones (por ejemplo: otras generaciones de alumnos, otro relevo de docentes y fundamentalmente otro momento social).

### 3.3. EL PROBLEMA METODOLÓGICO

Para quienes efectúan la evaluación curricular, éste es un a priori respecto a lo que se va a evaluar. El caso más patético puede ser Weiss, que deja un “menú” metodológico: experimental, cuasi, y no experimental.

No se puede reducir el problema metodológico a un aspecto instrumental. Esta reducción permitiría entender el abuso que en este campo se hace del trabajo estadístico.

Por el contrario, la metodología es resultado de las opciones intelectuales del investigador y se deriva directamente del conjunto de presupuestos teóricos en los que éste apoya su trabajo. Esto es: podemos afirmar que existe una necesaria articulación entre teoría y método, donde lo metodológico es consecuencia de la construcción teórica y por tanto no precede a ésta.

Es necesario tener presente que más que una metodología se trata de elegir entre opciones metodológicas. El problema no consiste únicamente en encontrar si un instrumento: cuestionario, entrevista, etcétera, es mejor que otro: es necesario analizar si es pertinente. Esta pertinencia se desprende de un punto de vista teórico y de la originalidad que el evaluador le puede imprimir a su trabajo.

Sólo estableciendo con claridad las aproximaciones teóricas de las que se parte y la delimitación de objetos de estudio, se podrá lograr la claridad de lo excluido en el acto de evaluar (otras teorías, otros objetos, otros actores, otras metodologías); y es con esta conciencia de los límites como se puede construir un sentido hermenéutico para la interpretación de la información recabada.

---

<sup>30</sup> Subjetividad no es lo mismo que subjetivismo. La primera afirmación se refiere al espacio íntimo del sujeto, mientras que la segunda connota una apreciación caprichosa de elementos.