



La evaluación como praxis pedagógica

- **Ricardo Molina Valencia, MD. Magister en Educación, Curriculum y Evaluación. Profesor Asociado. Departamento de Cirugía. Universidad Nacional de Colombia.**

La manera de evaluar lo que se aprende, determina en gran medida el cómo se aprende.

Dado el actual proceso de reforma académica, la necesidad de evaluarla, el empeño por cambiar las prácticas evaluativas al interior del aula y la responsabilidad legal y académica que a la Universidad Nacional de Colombia le compete con la acreditación, se hace indispensable que iniciemos una nueva cultura, nuevas formas de entender y manejar la evaluación, que responsables de nuestro nuevo papel, superemos el tradicional concepto de evaluar con una calificación para "rajar" y comencemos a entender que la evaluación no es un fin en sí misma, sino que puede ser un instrumento muy eficaz para mejorar los programas académicos, administrativos y financieros, tan íntimamente ligados a la calidad de la educación.

Así entendida, la calidad de la evaluación es una variable muy importante de la calidad de la educación.

La evaluación, ya sea de un programa, de un docente, de un estudiante, de una institución, es uno de los procesos más importantes del acto académico. Sobre la evaluación muy poco se ha reflexionado, se ha estudiado, se ha investigado y se ha aportado en nuestro medio. Llama poderosamente la atención que por criterios "subjetivos" somos capaces de evaluar la compra de un objeto del diario consumo actual, pero muy poco o nada nos hemos preguntado por los fundamentos, el cómo, el con qué, el por qué, el para qué, el a qué o el a quién y las consecuencias de la evaluación educativa, acto esencialmente ético y que, sin saberlo, puede frustrar o terminar con las mejores intenciones o planes seriamente elaborados.

La evaluación educativa, que para este trabajo se asimila con evaluación académica dado que todo el ámbito académico puede ser objeto de evaluación, es un término y una práctica relativamente reciente en su uso cotidiano y sistemático. El término evaluación ha cambiado en cuanto a la profundidad y amplitud de significados, particularmente desde los años 30 del presente siglo. Son muchas las definiciones de las que se ha

responsabilizado a la evaluación, lo cual ha dependido especialmente del contexto político, social y académico, pero se ha tenido muy poco en cuenta al evaluado y el estudio sistemático de la evaluación misma.

Breve historia

George Madaus, Michel Scriven y Daniel Stufflebeam, en su texto ya clásico (1), han dividido la historia de la evaluación en los siguientes cinco períodos: pre-tyleriano, tyleriano, época de la "inocencia", época del realismo y época del profesionalismo. Cada uno de estos períodos están caracterizados por concepciones y prácticas diferentes de lo que significa evaluar. Veamos someramente esta evaluación.

Período pre-tyleriana. La evaluación no era desconocida para los antiguos ni para quienes nos precedieron hasta los años 30 del presente siglo. En el mundo antiguo, Sócrates, con su procedimiento mayéutico, de hecho practicaba una evaluación profunda. Otros ejemplos se encuentran dispersos en los textos de la Biblia y en los textos que recogen el pensamiento religioso de cualquier civilización. En oriente, los militantes de los ejércitos eran sometidos a rigurosos procesos de evaluación antes de llegar a los campos de batalla. La evaluación sistemática, es decir, basada en unos principios y con una metodología, fue una práctica corrientemente aplicada en Inglaterra desde la primera mitad del siglo XIX. En nuestro continente, en las escuelas norteamericanas, es una práctica cotidiana desde finales del siglo XIX.

Período Tyleriano. Ralph Tyler, profesor e investigador de ciencias sociales de la Universidad de Chicago, caracterizó la segunda etapa. Fue quien en la década de los años 30 del presente siglo utilizó por primera vez el término evaluación educativa. Lo hizo como aporte a la concepción sistémica de curriculum, consignadas en una obra también clásica, traducida al español en múltiples oportunidades (2). Su trabajo lo convirtió en un innovador que se ha mantenido vigente y discutido hasta nuestros días. Con la concepción tyleriana de

currículo basado en fundamentos fisiológicos y psicológicos y con definición clara de objetivos, el objeto de la evaluación es determinar en qué medida se han alcanzado los objetivos propuestos. Para ese momento Tyler superó las concepciones de calidad de la evaluación vigentes tales como: número de profesores, número de libros en una biblioteca, materiales educativos y participación comunitaria, entre otros. Ya por entonces campeaban en el terreno de la evaluación educativa los tests estandarizados, principal y, en algunos casos, único sistema evaluativo en uso en nuestros días. Estos tests cumplían aparentemente muy bien con la tarea de investigar si se habían o no alcanzado los objetivos instruccionales. Son producto de la psicología experimental y el conductismo, y su objetivo esencial es la comparación de los individuos entre sí. Muchos los consideran “científicamente consistentes” porque tienen una base estadística, pero tienen muchos problemas.

Período de la inocencia. El tercer período, es posterior a la gran guerra y a la gran depresión económica cuando el objetivo político gubernamental consistió en expandir el sistema educativo sin mayor interés en la calidad de los docentes mismos ni con un pensamiento crítico reflexivo evaluativo que condujera a mejorar el sistema. Se llama de inocencia porque se ignoraban las consecuencias funestas que para la calidad de la educación tiene un mal sistema evaluativo.

Período de realismo. Superado el período anterior, se entró en el siguiente período llamado del “realismo”, durante los años 50 y 60, cuando se asumió evaluar los proyectos curriculares en forma sistemática y como producto de investigación educativa. Ya los directivos y los docentes no pudieron más evaluar a su antojo. El lanzamiento del Spuntik I por parte de la Unión Soviética en 1957 produjo un estremecimiento en las bases y objetivos y prácticas del sistema educativo norteamericano y para salir del letargo en el país norteamericano se pusieron en boga los procedimientos tylerianos, los tests estandarizados, los criterios de profesionales en evaluación y considerar los resultados del desarrollo curricular mediante evaluaciones del mismo.

Surgió por los años 1963-1964 el concepto de Cronbach según el cual de nada sirven los resultados de una evaluación si sólo se mira el aparente logro de un objetivo mediante una prueba estandarizada o normalizada. Según este autor se requiere el análisis del contenido y de los resultados de una evaluación cualquiera.

Hacia estos mismos años aparece en escena un filósofo de la ciencia, Michel Scriven, quien acuñó el término evaluación formativa, y que concibe a la evaluación como instrumento para mejorar los programas; esta evaluación se desarrolla durante la implementación del currículo y los programas, no al final de los mismos, y los enriquece con sus observaciones.

Período del profesionalismo. La quinta etapa se caracteriza porque la evaluación se asume como una disciplina, ejercida por personas debidamente acreditadas y como un campo más de investigación educativa y en especial social y humanística, integrada el currículo. En otras palabras, así como el currículo es objeto de investigación, también la evaluación, como parte integral del mismo, debe ser producto de un proceso sistemático de investigación. También Scriven introdujo en 1968 la evaluación de la evaluación, como procedimiento para verificar la calidad de los procesos evaluativos. A dicha práctica denominó metaevaluación (1, 3). La metaevaluación debe hacer parte de proceso de análisis de la calidad de la evaluación (3).

La evaluación ha evolucionado, se está transformando en proceso sistemático, complejo, que requiere profundo análisis y fundamentación.

En la historia de la evaluación que nos atañe, vale la pena tener en cuenta que en la primera década del presente siglo, ante la mala calidad y la proliferación de facultades de medicina en Estados Unidos de Norteamérica y Canadá, se patrocinó una investigación para verificar la calidad de la educación que en estas facultades se realizaba. Fue a A. Flexner, un educador, no un médico, graduado de la Universidad de Jonh Hopkins en 1886, a quien la fundación Carnegie encomendó esta tarea. Flexner inició, con el estudio de 155 escuelas de medicina, lo que se reconoce hoy en día como modelos de acreditación.

El estudio sirvió como fundamento para corregir las fallas protuberantes y propuso una estructura curricular basada en ciclo básico y ciclo clínico o profesional que ha servido de orientación de las escuelas de medicina no sólo en el continente americano, sino también en el europeo (1) y a las escuelas de otras profesiones.

Elementos para la calidad de la evaluación

La calidad de la educación tiene una serie de variables que deben ser consideradas (4-6) y cuya exposición no es la pretensión de este trabajo. Uno de los componentes en la calidad académica es la calidad de la evaluación, según lo ha definido el SINECE (Sistema Nacional y Regional de Evaluación de la Calidad de la Educación) (7). Ahora bien, al igual que evaluar no es tan simple, juzgar la calidad de la evaluación tampoco lo es.

Es necesario considerar como primer elemento la concepción de evaluación y su consistencia con la práctica evaluativa que se pone en marcha, es decir que existan elementos que articulen coherentemente el marco teórico curricular con la propuesta evaluativa y congruentemente con el contexto estudiado (7).

Le preguntaron los alumnos a su maestro:

- "Dínos maestro, ¿qué es evaluación?"

- "Son muchas cosas para mucha gente, hijos"-Contestó solemnemente- "muchas cosas diferentes".

- "Tantas cosas para tanta gente. Maestro, estamos confundidos. ¿Hay alguna forma de decirnos simplemente, en forma tal que podamos entender lo que significa evaluar?"

- "Está escrito en el Gran Libro en una forma muy simple. Evaluar es hacer a otros como no quisiera que otros hicieran contigo" (18).

Posiblemente una de las mejores aproximaciones que los profesionales de la salud podemos hacer es asimilar metafóricamente la evaluación al diagnóstico. Este se caracteriza por el conocimiento diferencial de los signos y síntomas de las enfermedades, que se reinterpreta a la luz del conocimiento anatómico clínico, etio y fisiopatológico para producir un diagnóstico y una conducta. Igual debe suceder con la evaluación, la que también debe buscar identificar problemas estructurales y funcionales y proponer terapéuticas. Igual que podemos verificar la calidad del acto clínico, mediante la investigación evaluativa podemos verificar lo sano y adecuado del sistema evaluativo.

Existen múltiples concepciones de evaluación educativa. Hilda Taba, una de las pioneras en sistematización curricular, considera que, si la educación es un proceso que intenta cambiar a un estudiante y un plan curricular está concebido para ayudar a los estudiantes a aprender, la evaluación debe valorar la efectividad del aprendizaje y a describir en qué consisten los cambios. Considera que reducir todo lo que se conoce acerca del progreso de un estudiante o de un docente a una simple nota, es el concepto más limitado de evaluación; identificar evaluación con medición y examen o prueba o test conlleva el error de sólo tener en cuenta el "saber qué" y olvida el "saber cómo" y la calidad de la persona misma (8).

Para Tyler, la evaluación consiste en verificar en qué medida el estudiante ha alcanzado los objetivos propuestos (2). A esta evaluación se ha denominado terminal o sumativa. Para Stufflebeam (1, 9) la evaluación se debe convertir en un proceso que permita la toma de decisiones; el propósito fundamental de la evaluación no debe ser demostrar sino perfeccionar, mediante la presentación de informes responsables que promuevan la comprensión de los fenómenos estudiados. Tiene en cuenta cuatro elementos: el contexto, los medios, el proceso y el producto. Para el Comité norteamericano sobre normas en evaluación educativa, evaluar es el enjuiciamiento -crítico- sistemático de la valía o el mérito de un objeto. Por consiguiente la evaluación siempre supone un juicio y este juicio está ligado a valoración según este criterio, si una evaluación no informa qué tan bueno o malo es lo

evaluado, no se trata de una evaluación (1). Es una práctica referida a normas, destinada a certificar y como meritocrática que es, ha sido duramente criticada. Para Stake, uno de los autores más creativos en este campo, la evaluación debe poder informar acerca de la "semblanza" de un programa y responder a las necesidades y expectativas de cada una de las que él llama "audiencias", es decir, todos los que intervienen desde la planeación hasta los que se benefician con el producto de los programas. Los resultados pueden o no ser referidos a normas, pero lo importante para Stake es atender más al proceso del programa que a la calificación de los objetivos alcanzados y esto exige un método pluralista, flexible, interactivo, holístico, subjetivo y orientado hacia el servicio (10). Existen otras concepciones de evaluación, que en general consideran en forma aislada o en forma conjunta elementos de los enunciados hasta el momento; además, dado que la pretensión de este ensayo es permitir una visión panorámica, no es conducente extendernos más sobre este aspecto.

Para este trabajo, y de acuerdo con la práctica educativa que nos atañe, entendemos por evaluación educativa un proceso permanente y evolutivo, integral e integrador, gradual y continuo que, realizado dentro del ámbito académico, nos permite formular juicios, cuantitativos y cualitativos, acerca de las personas, los programas, los procesos, los resultados, el *currículum*; que permitan tomar decisiones académicas, administrativas y de ayuda a las personas, las instituciones y los programas, siempre orientado hacia el mejoramiento de la calidad de la educación en su aspecto filosófico, académico y científico.

Otro elemento que interviene en la calidad de la evaluación es la fundamentación. Fundamental derivó del latín *Fundare*: sobre lo que se funda y *mentum*: lugar (11). En otras palabras hablar de fundamentos significa hablar del lugar sobre el que toma base o se funda algo. Al proponer y poner en marcha una práctica evaluativa, cualquiera que ella sea, nos estamos fundamentando, consciente o inconscientemente en principios filosóficos, éticos, psicológicos, antropológicos y curriculares que se hace necesario tener presentes. Los principios filosóficos informan acerca de la visión de mundo, de la concepción de ciencia, su método y su validez -epistemología- y ética que asumen evaluador y evaluado acerca no sólo del tema objeto de evaluación, sino de la evaluación misma. No es lo mismo ser partícipe de una filosofía pragmática al estilo de W. James, o del nuevo pragmatismo norteamericano (12), que de una corriente racionalista Kantiana, o de la filosofía vitalista al estilo de Ortega y Gasset del idealismo platónico, al concebir el mundo y nuestra relación con él. En la actualidad alimenta el pensamiento la filosofía sociológica comunicativa propuesta por Habermas y Apel en Frankfurt, como fundamento para los procesos políticos y educativos (13).

También en la filosofía toman base la ética y la epistemología o teoría del conocimiento, esenciales para el análisis de calidad de evaluación y de la educación, como quiera que nacen de la relación sujeto-sujeto y sujeto-objeto respectivamente. El modelo o concepción curricular aporta a la evaluación los procesos psicológicos, la concepción antropológica, la concepción sociológica y la cultura pedagógica. Existen muchos modelos curriculares: por objetivos, el crítico, el problematizador, por procesos, por solución de problemas, entre otros (14-16). Lo importante es que la concepción curricular vaya acorde con la concepción y práctica evaluativas.

Requisitos de la evaluación

Se acepta que son condiciones de una buena evaluación: ser útil, factible, ética y lo más exacta posible. Existe una serie de condicionamientos de la evaluación que deben ser tenidos en cuenta y afrontados de la manera más honesta. Algunas de estas condiciones son normas de utilidad, descripción de la audiencia, credibilidad del evaluador, alcance y selección de la información, interpretación valorativa, claridad del informe, difusión del informe, oportunidad del informe, impacto de la evaluación, normas de honradez, conflicto de intereses, derechos humanos, análisis del contexto, fuentes de información fiables, determinación de la exactitud de los datos obtenidos, análisis de la información cualitativa, análisis de la información cuantitativa y objetividad del informe. Igual que con un planteamiento curricular, requisitos fundamentales de toda buena evaluación son: la consistencia, la congruencia, la contingencia, la validez, la confiabilidad.

La consistencia hace referencia a la lógica interna, se refiere a la relación objeto evaluado-evaluación aplicada y la contingencia o coherencia externa, a la relación que guarda con el análisis y necesidades del contexto dentro del cual se da el programa educativo o al cual pertenece el objeto o la persona evaluada. Es importante entender y practicar la evaluación como proceso y como acto pedagógico.

Métodos de evaluación

Se considera que existen al menos dos métodos de evaluación: los métodos cuantitativos y los métodos cualitativos. Los primeros son los más utilizados. Los segundos están comenzando a ser considerados como excelente alternativa, cuando se ha logrado superar el sentimiento positivista y empírico de la medida, en el cual nos encontramos situados en la actualidad y desde el comienzo del presente siglo (17). Utilizar un método no implica no utilizar el otro, porque no son contrarios, antes bien, se pueden complementar en forma extraordinaria (3, 18). Los métodos dan origen a los modelos

de evaluación educativa. Para poder analizarlos se pueden utilizar criterios como: el modelo busca evaluar los objetivos o los procesos; el método de investigación que sigue es cualitativo o cuantitativo; se fundamenta especialmente en: la psicología o en la antropología; responde a una tendencia epistemológica lógica, histórica o ideológica; nivel de participación: tradicional, coevaluación, autoevaluación; según los instrumentos utilizados: tests, formularios, investigación etnográfica, observación participativa; según el tipo de informe utilizado: con números y escueto o descriptivo y prolijo; analítico o sintético; puntual u holístico; momento en el cual se practica la evaluación: al comienzo (evaluación diagnóstica), durante el proceso (evaluación formativa), al final del proceso (evaluación sumativa), en todas las etapas (evaluación integral); papel del evaluador: es externo o es participante.

Existen otras categorías de análisis, pero sin pretender abarcarlas todas, es fácil ver elementos que pueden intervenir en el análisis de la calidad de un modelo o procedimiento evaluativo.

La evaluación oculta. Desde hace bastante se conoce y se ha estudiado seriamente el llamado currículo oculto. Por éste se entiende el grupo de resultados que se obtienen sin ser pretensión explícita de un programa. Cabe aquí el desarrollo de valores, de actitudes y gran parte del comportamiento social de las personas (19). De igual manera la evaluación tiene su cara oculta. Una de ellas es la que encabeza este artículo: el estudiante estudia según es evaluado. Es característico encontrar a los estudiantes preguntando si el profesor pregunta lo que dice o lo que está en los libros, o lo que está en los apuntes. Así mismo podemos decir que: la persona se presenta según va ser evaluada: cambia la actitud si es con un examen escrito o si es con un examen oral o entrevista. Esta cara oculta o discurso oculto de la evaluación está notablemente influido por las apreciaciones, concepciones y problemas subjetivos que existan entre evaluado y evaluador, por estas razones no es posible que el objetivismo y la ética imperen y se pueda cumplir cabalmente con los criterios de exactitud que se mencionaron como inherentes a la calidad de la evaluación. No sólo en la relación entre las personas existe el discurso oculto, también se produce en los aspectos meramente técnicos y fundamentales de la evaluación.

A manera de conclusiones y propuestas. De ninguna manera se ha pretendido ser prolijo, pero sí se ha buscado brindar un panorama, el más amplio posible, sin creer que se han enunciado todas las categorías del problema evaluativo. La evaluación no se puede reducir a un momento: el del examen, el de la entrevista, el de escribir un informe. Es un proceso complejo y además multifactorial, profundamente ético y que debe ser abordado con seria preparación por parte de quienes participan

en ella (20, 21). Una de las preocupaciones serias para el docente universitario debe ser prepararse adecuadamente para conceptualizar, planear y realizar procesos de evaluación creativos, coherentes con las nuevas tendencias curriculares en particular las basadas en problemas, tutorías e investigación (22, 23). Además la evaluación de las instituciones, como tal podría considerarse la de una facultad, un departamento o una universidad, y la evaluación de los programas merece especial atención cuando se quiere llevar a cabo reformas (24, 25).

El cambio de actitud de los profesores y directivos es esencial, de lo contrario cualquier propuesta fracasa y los estudiantes y docentes nuevos entran rápidamente por el camino de "una

monstruosa sala-cuna de abundancia pasivamente recibida...en lugar de desear una relación humana inquietante, compleja y perdible, que estimule nuestra capacidad de luchar y nos obligue a cambiar, deseamos un idilio sin sombras y sin peligros ... en última instancia un retorno al huevo", según las palabras de Estanislao Zuleta (26). El educador debe estar en permanente actitud hacia el cambio crítica y racionalmente estructurado (27-29). Lafourcade ha sido muy duro: "En esta nueva etapa de la ciencia la evaluación adquirirá un papel de singular importancia, y los evaluadores constituirán un sector de la infraestructura técnico administrativa absolutamente indispensable en toda institución universitaria que se precie de tal" (18).

REFERENCIAS

- Madaus G, Scriven M, Stufflebeam D. Evaluation models. Boston Kluwer-Nijhoff:1983.
- Tyler RW. Principios básicos del currículo. Buenos Aires: Toquel 1986.
- Molina R. Calidad de la evaluación en pregrado, carrera de medicina. Universidad Nacional de Colombia. Santafé de Bogotá 1991.
- Hernández F, Sancho J. Para enseñar no basta con saber la asignatura. Barcelona. Laia: 1989.
- Parra SR. La calidad de la Educación. Santafé de Bogotá. FES-Tercer Mundo:1992.
- Villa A. Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid. Narcea: 1988.
- Reyes P, Novoa M, Acero H et al. Proyecto SINECE. Bogotá. Colciencias: 1990.
- Taba H. Elaboración del currículo. Buenos Aires. Troquel: 1987.
- Stufflebeam D, Shinkfield A. Evaluación sistemática. Barcelona. Paidós: 1987.
- Stake R. The countenance of educational evaluation. En: Worthen B. Sanders J ed: Educational Evaluation. Boston: Charles Publising Co. 1973.
- Coromías J. Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Madrid. Gredos: 1987.
- Rorty R. Norteamericanismo y pragmatismo. Isegoría 1993; 8: 5-25.
- Habermas J. Teoría de la acción comunicativa I. Taurus: Madrid 1988.
- Magendzo A, Donoso P. Diseño curricular problematizador. Santiago de Chile 1992.
- Cuadernos de Educación 123-124. Las nuevas tendencias del currículo. Caracas. Laboratorio Educativo: 1985.
- Stenhouse L. Investigación y desarrollo del currículo. Madrid. Morata: 1987.
- Patton MQ. Qualitative evaluation methods. Beverly Hills. Sage Public: 1983.
- Cook TD, Reichardt Ch. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid. Morata:1986.
- Torres J. El curriculum oculto. Madrid: Morata 1991.
- Fermín M. La evaluación, los exámenes y las calificaciones. Buenos Aires. Kapelusz: 1971.
- Lafourcade P. Planteamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior. Buenos Aires. Kapelusz: 1974.
- Unesco. Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2.000. Madrid. Narcea: 1990.
- Batista E, Benjumea C, Ríos B et al. La evaluación del profesor universitario. Medellín. Universidad de Antioquia: 1987.
- Escolet MA. Técnicas de evaluación institucional en la educación superior. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia: 1984.
- Cox K, Ewan C. La docencia en medicina. Barcelona. Doyma: 1990.
- Zuleta E. Elogio de la dificultad. Fundac. Cali. Estanislao Zuleta: 1994.
- Giroux H. Los profesores como intelectuales. Paidós: Barcelona 1990.
- López J. Diseño y evaluación curricular. Educación y cultura: 1993; 30: 40-44 .
- Programas nacionales de ciencia y tecnología. Salud para la calidad de la vida. Santafé de Bogotá. Colciencias: 1993.