

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA ENCRUCIJADA: HACIA UNA EVALUACIÓN CREATIVA

ANDRÉ OUELLET*

RESUMEN

Este artículo ofrece una reflexión sobre los procedimientos de evaluación en el paradigma constructivista de la evaluación creativa. En este contexto, proponemos tres discusiones en tres publicaciones consecutivas. En primer lugar, intentamos aclarar el concepto de evaluación desde tres puntos de vista: histórico, analítico y funcional. Posteriormente, intentamos describir los parámetros generales para una pedagogía de la evaluación creativa del aprendizaje. En la tercera y última parte nos aproximamos a los cuatro marcos referenciales del modelo básico de la enseñanza, a saber: la intervención pedagógica, el contexto de formación, el proceso de aprendizaje y los resultados.

El modelo aquí propuesto es una aplicación concreta de nuestra idea fundamental, a saber, que la creatividad es la clave para resolver los problemas de evaluación sistémica del aprendizaje.

* Ph. D. en Experimentación y Medida, Universidad de Ottawa.
B.E.S. en Pedagogía (Física y Matemáticas), Ministerio de Educación de Québec.
Director Científico de la Especialización en Evaluación y Construcción de Indicadores de Gestión para la Educación Superior, Escuela de Administración de Negocios EAN.
E-mail: aouellet@ean.edu.co
Traducción: Humberto Alexis Rodríguez Rodríguez

INTRODUCCIÓN

La evaluación del aprendizaje presenta hoy una imagen extremadamente confusa en la cual se entremezclan conceptos teóricos, enfoques metodológicos e ideas en muchos casos contradictorias. Hoy más que nunca, ante el remolino de la tecnología moderna y de los descubrimientos relativos a las funciones del cerebro, los agentes del sistema escolar se interrogan cada vez más acerca de esta problemática.

Aunque son muchos los factores que inciden en este asunto, uno de los más evidentes es la falta de modelos teóricos que tomen en cuenta las funciones complementarias de los dos hemisferios cerebrales: el hemisferio izquierdo encargado controlar, precisar, decidir y sistematizar, etc.; y el hemisferio derecho encargado de la percepción, las relaciones espaciales, la globalización, el reconocimiento de las formas espaciales, etc. (Ouellet, 1983, p. 153).

Esta falta de soportes teóricos impide percibir la evaluación del aprendizaje como un proceso global de toma de conciencia, por una parte, y como estrategia para la resolución de problemas, por otra. Este artículo tiene como propósito demostrar que estas dos realidades aparentemente opuestas, en realidad, se complementan y se pueden integrar con facilidad en el marco de un modelo de evaluación creativa en el que se fundan "corazón" y "espíritu", es decir, la actividad cerebral en su totalidad.

La conciencia es la encargada de conocer las cosas y los acontecimientos. Sin ella, el ojo no podría ver, la nariz no podría oler, el oído no podría escuchar, el espíritu no podría sentir. La conciencia permite ver, oler, oír, sentir, en otras palabras, hacer la luz sobre la realidad. En el cuerpo humano, los cinco sentidos y el intelecto producen la energía que aclara los estímulos y cambian el sentido de la experiencia humana. En suma, todo lo que llega hasta nosotros depende de esta toma de conciencia posible en el proceso de los dos hemisferios, por el cuerpo y el espíritu, tanto por el subconsciente como por el consciente. El cerebro, además de su aptitud para la comprensión y de sus dones para el pensamiento hipotético, ha sido concebido para tomar decisiones incluso con base en datos incompletos o cambiantes.

Además, los cinco sentidos presentan una increíble agudeza. Si bien estas dos realidades, la capacidad creativa del cerebro y las capacidades físicas, se muestran como dos polos opuestos, en la realidad muestran un potencial cada vez más infinito.

La importancia del proceso de evaluación creativa ha sido descubierta recientemente. Si concebimos la evaluación como un proceso y no como una dualidad, se desvanecen las viejas distinciones del tipo ganar/perder, éxito/fracaso, bueno/malo, fuerte/débil, entre otras. Todo resultado de evaluación, incluso "negativo", conlleva en sí una oportunidad para aprender y continuar hacia una adaptación creativa, en suma, de cambiar el sentido de nuestra experiencia sobre el plano afectivo, cognitivo y físico. En la vida todo es un proceso: la personalidad, los hábitos, los conocimientos, la vida, la muerte, la articulación psicósomática, la adaptación creativa al ecosistema, los fenómenos, el miedo al fracaso, la angustia ante un examen, etc. Todos los problemas se resuelven en el vacío o, si se prefiere, en "un proceso". ¿Por qué no, entonces, la evaluación del aprendizaje?

Para un estudiante, el temor a equivocarse, a no tener éxito, parece ser el principal inhibitorio del proceso de creación. Cuando la evaluación pone el acento en la corrección, la autocrítica, el bien o el mal, el blanco o el negro, lo verdadero o lo falso, el bueno o el malo, da un golpe fatal al espíritu de independencia y a la imaginación creativa del estudiante. Tenemos una buena razón para pensar que todo el potencial latente en el ser humano, toda su energía, sólo espera una oportunidad para manifestarse; basta para ello, con facilitar las conexiones entre la percepción consciente y el subconsciente y con dejar de juzgar a los otros y a sí mismo sin saber por qué, sin conocer qué impide alcanzar los resultados esperados.

Johnson (1953) señala en "El esplendor prisionero":

"Ningún hombre, por más alta que sea la calidad de su espíritu y por excelente que sea su técnica, puede decidir [...]. Hay un nivel más profundo que su propio espíritu y de donde surgen la inspiración y la intuición creativa[...]"

El cerebro sólo puede tratar y transformar la información de la cual dispone. Para crear un producto o inventar una idea, es necesario que las relaciones entre la información de entrada y de salida (input/output) puedan encontrar una manera que vaya más allá del paradigma cartesiano, que el plan pedagógico se enriquezca de experiencias. La solución no puede ser concebida mediante un modelo estático, sino que requiere un cuadro general y una comprensión amplia de la toma de conciencia; requiere igualmente que el problema sea formulado de manera científica.

Nuestro sistema pedagógico tradicional opone el conocimiento a la intuición y supone que es necesario hacer una elección entre los dos: creatividad e inteligencia, libertad y disciplina, razón e intuición, lo preciso y lo borroso, proceso y estructura, caos y orden, odio y amor, entre los datos aparentemente opuestos, contradictorios que coexisten en el universo creador del cerebro. Realmente es la misma creatividad la que polariza y define las oposiciones. No debemos olvidar que los materiales fundamentales son necesarios para crear y desarrollarse de manera integral; es necesario organizar la situación de aprendizaje como un microsistema¹ para que los estudiantes puedan participar en las actividades dadas, junto con un cronograma de funciones, de asignación de espacios y de formas inventivas.

En suma, este artículo sobre la evaluación del aprendizaje debe contribuir a la adaptación continua del sistema escolar de una parte y al desarrollo integral de la persona, de otra. Ello implica que la evaluación del aprendizaje debe apoyarse ante todo de las situaciones efectivas de aprendizaje con el fin de comprender mejor sus implicaciones dentro de los procedimientos científicos.

EL MARCO SEMÁNTICO DE LA EVALUACIÓN CREATIVA

Es difícil hablar de la evaluación del aprendizaje sin situar primero la noción de evaluación en el tiempo y en el espacio y en sus diferentes acepciones operacionales. Un viejo adagio nos recuerda que el pensamiento humano ha definido los objetos a partir de tres polos: el histórico, el analítico y el experimental o funcional. La primera parte de este artículo pretende clarificar el concepto de evaluación desde estos tres puntos de vista. El

punto de vista histórico nos da conocer el pasado del concepto y su significado actual; el punto de vista analítico o racional nos permite conocer la dimensión ontológica, su significado dentro de plan teórico; finalmente, el punto de vista experimental o funcional nos deja ver cómo funciona el concepto, cómo se aplica en la realidad.

La Definición Histórica de la Evaluación

El concepto de evaluación no está ciertamente desprovisto de historia, de modo que nos podríamos remontar más allá del año 2000 A.C. Pero la evaluación tal como se practica en el presente, y su evolución conceptual desde hace un siglo y durante todo este período se ha dado en dos sentidos, en cuanto a contenidos y en cuanto a metodología. Con base en el trabajo de algunos pioneros, podemos concebir globalmente cinco períodos que han marcado su evolución en el plano filosófico y científico²:

El primer período se inicia a finales del siglo XIX. En este período los principales escritos en el dominio del aprendizaje confunden indiferentemente el concepto de medición con el de evaluación.

El segundo período se extiende desde comienzos de siglo hasta la Segunda Guerra Mundial. En este período se aplica en la evaluación del aprendizaje de manera marcada el paradigma cartesiano, apoyado fuertemente en los resultados arrojados por la medición. Según Cronbach (1963) hay en este momento una fuerte influencia de los trabajos de Rice, Pierron y Binet; podemos decir que entonces se dan las primeras aplicaciones pedagógicas del concepto de evaluación de aprendizaje en las escuelas.

El tercer período, que se confunde un tanto con el precedente, pone el acento sobre la medición y las diferencias individuales en evaluación del aprendizaje; se trata de hecho de la aplicación de las técnicas de las estadísticas descriptivas a

¹ Puede verse lo concerniente al microsistema en el índice alfabético del libro "La Evaluación Creativa: un enfoque sistémico de los valores" (Ouellet, 1983, p. 405).

² Ver Cronbach, Guba y Tyler.

la evaluación del aprendizaje, todo lo cual se ofrece en la forma de normas y estándares.

En *el cuarto período* se plantean serios cuestionamientos sobre el efecto que la evaluación del aprendizaje tiene sobre los programas y el plan de estudio. Se logra así una evaluación más congruente, más lograda.

En *el quinto período*, bajo el impulso de los trabajos de Tyler (1929), la evaluación se orienta hacia las pruebas estandarizadas y hacia la medición objetiva. En este último período el acento se pone progresivamente sobre la evaluación sumativa de los resultados, sobre la evaluación formativa, el diagnóstico y la predicción. En suma, la evaluación sistemática del aprendizaje a partir de pruebas, tal como la conocemos en la actualidad, sólo se constituyó después de 1929 con los trabajos de Tyler y Cronbach.



La Definición Conceptual de la Evaluación

Son muchas las investigaciones realizadas con el propósito de clarificar el sentido y la significación del concepto de evaluación, de situar mejor su relación con otras formas estratégicas de la resolución de problemas como la investigación, la innovación y el desarrollo³.

La mayoría de estos trabajos presentan distintos enfoques y diversas metodologías de evaluación; en conjunto, permiten entrever cuatro aspectos centrales enfocados hacia: los programas, las personas, los procesos y los productos (Ouellet, 1983, p. 105). Además, las diferentes metodologías se pueden reagrupar alrededor de unos veinte modelos. Estos modelos han guiado a los investigadores y a los practicantes de evaluación del aprendizaje en educación y en disciplinas conexas. El estudio comparativo de Worthen sobre algunos de estos modelos⁴ [específicamente sobre los modelos de Tyler (1950), Stake (1975), Scriven (1972), Stufflebeam (1975), Alkin (1969), Provus (1969) y Hammond (1973)] da una idea sobre la complejidad de este asunto. Este autor presenta una imagen de estos

modelos a partir de doce criterios. Este crítico nos muestra hasta qué punto todos estos modelos se asemejan en muchos detalles precisos. En efecto, con algunas excepciones, se apoyan sobre el paradigma cartesiano y dejan muy poco espacio a la flexibilidad, lo cual hace muy difícil su aplicación en el marco de las ciencias del comportamiento.

Sería impensable en el marco de este artículo querer justificar uno u otro de estos modelos; la verdad se encuentra un poco en cada uno de ellos. De todas maneras, para no tener que partir de cero y para situar al lector, analizaremos los escritos de Stufflebeam (1975), de Nevo (1981) y de Ouellet (1983). Stufflebeam aclara el concepto de evaluación circunscribiendo su esquema conceptual en ocho preguntas; Nevo agrega dos preguntas a este esquema. En este artículo se agregan dos más y se precisan algunos conceptos teóricos, lo que nos da como resultado un marco

conceptual de doce preguntas en torno a la problemática de la evaluación. A continuación guiaremos nuestra discusión mediante estas doce preguntas. Nótese cómo la omisión de una o más de estas preguntas puede resultar difícil desde el punto de vista lógico, no sólo por la relación que presentan entre sí sino por la importancia que revisten en el plan intelectual.

Primera Pregunta

¿Cuál es la definición de la evaluación?

Muchas definiciones de la evaluación aparecen en los escritos al respecto⁵ pero si buscamos la definición operacional de evaluación, podemos hacer una síntesis basada en cuatro usos generales: la medición, el proceso de toma de decisio-

³ Ver Alkin, Bloom, Bronfenbrenner, Cardinet, Coudray, Couffignal, Guba, Hammond, Nadeau, Parker, Parlett, Patton, Pelletier, Provus, Scriven, Stake, Stufflebeam y Tyler.

⁴ Ver Nevo, Ouellet, Stufflebeam y Worthen.

⁵ Ver Alkin, Cronbach, Eisner, Glass, House, Scriven, Stufflebeam y Tyler.

nes, el juicio de valores y la resolución de problemas.

La primera definición permite asociar la evaluación con la medición; en este sentido, la evaluación tiene como función esencial hacer comparaciones entre las cosas y los objetos. En este caso, el problema consiste en definir qué es realmente comparable, método que da en la mayoría de los casos resultados incompletos. A modo de ejemplo, la comparación de métodos no resuelve una situación dada si previamente no se establece que los métodos empleados son distintos y que éstos pueden compararse efectivamente.

La segunda definición permite asociar la evaluación con el proceso de toma de decisiones; en este sentido, la evaluación sirve para recoger información útil para los encargados de decidir. Aquí, la evaluación consiste en seleccionar, escoger un programa o sancionar con miras a realizar una intervención; ésta es una definición orientada hacia la administración. El problema de esta concepción radica en asegurar que el encargado de la toma de decisiones cuenta con toda la información necesaria y con alternativas suficientes para decidir; a veces, no existen tales alternativas.

La tercera definición consiste en asociar la evaluación con el juicio de valores; en esta definición, la evaluación toma un sentido dicotómico: se trata de establecer entre las cosas lo bueno / lo malo, lo justo / lo injusto, etc. El problema de esta concepción consiste en dividir las cosas y la realidad; el mundo no está constituido por lo bueno o lo malo. Sólo las personas que perciben y juzgan el mundo pueden decidir acerca de lo bueno o lo malo o acerca de lo justo y lo injusto. Esta definición crea problemas de gran consideración para quienes son juzgados (incertidumbre, miedo de no estar a la altura). Todas las dualidades con las cuales intentamos dividir la realidad son artificiales, éstas son a menudo causa de amargura y sufrimiento para las personas y aportan muy poco a la hora de resolver un problema.

La cuarta definición consiste en concebir la evaluación en el marco de un enfoque sistémico de resolución de problemas y de toma de conciencia. En este caso, la evaluación se torna en una estrategia para resolver los problemas de una

manera específica. La evaluación debe responder en primer lugar a la necesidad de elegir que es fundamental para una persona libre. Esta definición concuerda con la de evaluación creativa (Ouellet, 1983).

Nuestro modelo presenta una síntesis de las cuatro definiciones precedentes. En efecto, presenta cuatro cuerpos de información: "la intervención", constituida por el programa con sus objetivos; "el contexto", el cual comprende las diferentes situaciones y las personas que participan en ellas; "la situación efectiva" o el microsistema de aprendizaje dentro del cual se organizan y regulan las actividades o, si se prefiere, el medio ambiente efectivo que conduce al estudiante a concentrarse sobre el fenómeno estudiado; finalmente, los "resultados" que se asumen como parte de lo esperado por parte del estudiante en los dominios cognitivo, afectivo y psicomotriz.

En suma, el modelo en su conjunto permite reunir los cuatro tipos de definición mencionados sin pretender plantear oposiciones, integrando en un mismo sistema cuatro procesos de aprendizaje. De hecho permite:

- Realizar comparaciones.
- Alimentar los procesos de toma de decisiones.
- Realizar las selecciones a que haya lugar a modo de una aceptación global sin enfatizar necesariamente en juicios de valores.
- Examinar sistemáticamente varias relaciones y estudiar las interacciones; ello permite ver con mayor claridad una situación dada desde cuatro puntos de vista distintos: la intervención, su contexto, la situación efectiva y los resultados.

Segunda Pregunta

¿Qué funciones cumple la evaluación?

Los diversos textos consultados revelan que generalmente la evaluación cumple cinco funciones o finalidades más o menos diferentes⁶. Dependiendo del concepto de realidad, del enfoque utilizado

y de los autores consultados, la evaluación puede tener:

- 1) Una función sumativa, es decir una constante al final de una acción.
- 2) Una función formativa, es decir una constante continua a lo largo del curso de las acciones
- 3) Una función psicológica y/o sociológica de motivación, a modo de una interpretación inteligible realizada de acuerdo con el contexto.
- 4) Una función administrativa que establece la autoridad como constante al final del proceso.
- 5) Una función creativa que permite hacer un máximo de luz sobre una situación mediante la aceptación global y el establecimiento de las diferencias, sin necesariamente juzgar y llevando a cambiar aquello que debe cambiarse.

En conclusión, la evaluación debe apoyar diferentes funciones; la verdad concerniente a una realidad no se relaciona tan sólo con uno de sus aspectos sino con varios. Es importante comprender que la evaluación debe responder a un asunto de valor y para ello es necesario definir el problema, precisar su función y tener en cuenta que la diferencia de métodos puede cumplir distintas funciones. Es aquí donde entra en juego la creatividad.

Tercera Pregunta

¿Cuál es el objeto de la evaluación?

No importa qué entidad real sea el objeto de la evaluación. Los "objetos" más frecuentes y que más llaman la atención en la educación son sin duda los estudiantes y los docentes. Los diferentes escritos consultados al respecto⁷ permiten constatar que podemos reagrupar los objetos de la evaluación en los cuatro siguientes conceptos: *los programas, las personas, los procesos y los productos*. A partir de estas cuatro entidades reales se desarrolla nuestro modelo (1983, pp. 79 - 141). Más detalladamente y en referencia al modelo (ver el esquema 1), estos cuatro marcos se pueden interpretar así:

■ *El contexto*: es el subsistema que permite situar la información en relación con las personas y las diferentes situaciones (económica, social, política, ecológica, etc.). En conclusión, demanda concentrarse en la pregunta: ¿cómo analizar el contexto tomando en consideración los elementos que inciden en la adaptación de las personas a su entorno? Sin un conocimiento del contexto, no es posible reconocer el valor de ninguna acción humana.

■ *La intervención pedagógica*: es el subsistema o apartado que permite situar la información en relación con los programas, los objetivos y los métodos. En suma, demanda concentrarse en la pregunta: ¿cómo definir los objetivos del aprendizaje sin oponer la estructura y el proceso?

■ *La situación efectiva (microsistema)*: es el subsistema o apartado en el cual se sitúa la información relacionada con la evaluación del proceso de aprendizaje. En conclusión, exige concentrarse en las siguientes preguntas: ¿cómo comprender la realidad del estudiante? ¿Cómo debe organizar el maestro el entorno educativo inmediato para que el estudiante esté en contacto con el universo de las cosas y descubra su propio proceso de aprendizaje?

■ *Los diversos resultados*: son las diversas formas de aprendizaje que se desea obtener, los diversos productos que se esperan de la enseñanza. En suma, es necesario concentrarse en la siguiente pregunta: ¿cómo constatar los resultados sin hacer juicios de valor sobre las personas, sin asociar el comportamiento de una persona o la acción creativa?

En conclusión, en la evaluación de una situación general de enseñanza (que hemos presentado como una estrategia para resolver un problema de manera específica) todo puede ser objeto de evaluación: las personas, los programas, los procesos y los productos. Lo fundamental consiste en señalar la elección, indicar cuál es el objeto de evaluación. Una vez el problema ha sido plantea-

⁶ Ver Cronbach, House, Patton y Stufflebeam.

⁷ Ver Alkin, Provus, Stake y Stufflebeam.

do, es fácil precisar el género de información que se requiere.

Cuarta Pregunta

¿Qué información debe recogerse?

En los textos consultados⁸ se demuestra que la información recogida varía notoriamente entre un enfoque y otro y según la complejidad del modelo y de los fenómenos investigados. De todos modos, es importante comprender desde un principio que el tipo de información requerida depende del objeto evaluado. Aun así, los autores consultados mencionan varios factores o variables que vale la pena precisar para tener mayor claridad a la hora de definir este punto: los fines, los alcances, los procesos, el impacto, las implicaciones, el contexto, el contenido, etc.

Ya sea que se ponga el acento sobre el efecto (el impacto), sobre la evolución pedagógica (el proceso) o sobre las diferentes situaciones (la situación efectiva), nuestro modelo (1983) permite reagrupar globalmente la información en cuatro grupos de variables que corresponden respectivamente a las siguientes cuatro funciones:

- 1) información en procura de una certificación, correspondiente a la información fruto del análisis de resultados.
- 2) información relacionada con la adaptación creativa, correspondiente a la información tomada del contexto y a la adaptación creativa ante el entorno.
- 3) información relacionada con los objetivos y la estructura, correspondiente a la información fruto de la intervención o de la acción.
- 4) información relacionada con el proceso, que se deduce de la situación efectiva que puede conducir a una transformación.

Quinta Pregunta

¿Qué criterios debe utilizar la evaluación?

Para estar en condiciones de responder sobre los juicios de valor planteados en un problema de evaluación se pueden seguir varios criterios. La reali-

dad es absoluta pero no la verdad. Por esto mismo es necesario contar con criterios múltiples dependiendo del objeto evaluado y de la definición de evaluación.

Sin tales criterios no habría siquiera necesidad de evaluar; en consecuencia, tampoco habría necesidad de definir ningún problema de evaluación. Estos criterios deben responder a necesidades específicas, a las expectativas; deben estar de acuerdo con los fines e inscribirse dentro de un contexto social y sus normas, etc. A este respecto es difícil sacar una conclusión. Nosotros ya hemos mencionado (1983) que el criterio fundamental es la utilidad de la evaluación.

En el sentido humano de este término, la evaluación debe ayudar a la persona a comprender su vida, a situarse en relación con la organización o entorno social y a comprender a los demás. El modelo de evaluación creativa precisa que los criterios deben poder ayudar a las personas implicadas en la estrategia de evaluación a pronunciarse sobre el valor y el mérito de sus elecciones como parte de la resolución de una situación problemática.

Sexta Pregunta

¿Quiénes son los beneficiarios de la evaluación?

¿A quién sirve la evaluación? Si la evaluación es una estrategia específica enfocada a la resolución de un problema, es importante saber a quién concierne la información en cuestión. Los beneficiarios son todas las personas implicadas directamente en el problema. En educación, se puede hablar de agentes¹⁰: el estudiante, el profesor, la administración, los padres, los sindicatos, etc. A veces, la evaluación concierne a una sola persona; si éste es el caso, la información debe entregarse de manera exclusiva a esta persona. En otros casos, la información concierne a diferentes personas en distinta medida; en este caso la información no se distribuye de la misma manera

⁸ Ver Alkin, Guba, Provus, Stake y Stufflebeam.

⁹ Ver Joint Committee on Standards for Educational Evaluation y los trabajos de Provus, Scriven y Tyler.

¹⁰ Ver Alkin, Cronbach, Guba, House y Stufflebeam.

que a los agentes. En conclusión, el evaluador tiene la responsabilidad de distribuir coherentemente la información según la motivación de cada cual. Es muy importante no confundir necesidades con motivaciones personales.

Séptima Pregunta

¿Qué procedimientos utilizan los enfoques de evaluación?

En general, el método de evaluación debe servir como apoyo en las tres etapas básicas de todo método científico¹¹ (correspondientes al cerebro izquierdo). Estas tres etapas se pueden describir de la siguiente manera:

■ Primera etapa: el problema

El problema: descripción de la situación de evaluación y presentación de hipótesis de solución en un marco de análisis. Esto permitirá determinar el género de información necesaria para resolver el problema. Se trata de una actividad de comunicación que hace posible organizar las actividades posteriores de manera más específica:

En primer lugar, es importante verificar si el problema en cuestión es evaluable, si existen otras opciones de solución o distintas alternativas.

En segundo lugar, es necesario construir una matriz para recoger información específica relacionada con las distintas alternativas.

Finalmente, es necesario trazar un plan para la recolección de los datos.

■ Segunda etapa: la verificación

La verificación: pone a prueba las hipótesis mediante el control de las pruebas según el plan conceptual y el plan de observación o de experimentación. Esta segunda etapa sirve en resumen para generar los datos y para analizar esta información. Su finalidad consiste en producir información y/o datos útiles para la matriz en la cual se han situado las distintas alternativas.

■ Tercera etapa: la interpretación

La interpretación funcional: es la reformulación de la información en un marco de análisis. Esta última etapa comprende la producción de la información que requieren los encargados de tomar las decisiones. Existen diferentes opiniones al respecto de este último paso. Algunos limitan esta etapa a la presentación de la información sin más; otros creen que el proceso de evaluación no está terminado sino hasta cuando se han tomado las decisiones, en otras palabras, asumen una fuerte responsabilidad relativa al uso de la información que ha generado su trabajo.

Octava Pregunta

¿Qué métodos de peritaje son necesarios?

Los distintos documentos¹² presentan diferentes métodos para resolver un problema mediante la estrategia de la evaluación. Después de varios años, con el advenimiento de los modelos de evaluación, es difícil pronunciarse sobre el valor y el mérito de uno u otro

de estos métodos; pero algo es cierto: no es pertinente definir el método antes de haber precisado las necesidades de evaluación. El método debe corresponder al problema, debe ser efectivo, eficaz y flexible; el mejor método consiste siempre en poseer varias alternativas metódicas. En conclusión, el método ideal es aquel que mejor conviene a las posibilidades, que toma en cuenta las expectativas de las personas involucradas y que arroja la mayor claridad sobre la situación problemática específica. En síntesis, aquel que considera el funcionamiento general del cerebro.



¹¹ Ver Guba, Ouellet, Provus, Scriven, Stake, Stufflebeam y Tyler.

¹² Ver Boruch, Campbell, Cook, Cronbach, Eisner, Guba, House, Patton, Rossi, Scriven, Stake, Stanley, Stufflebeam, Wolf y Worthen.

Novena Pregunta

¿Quiénes deben encargarse de la evaluación?

La evaluación puede ser realizada por cualquier persona competente para adelantar el proceso. De todas maneras, siempre es recomendable ayudarse de un profesional. Scriven (1967) señala las diferencias entre un amateur y un profesional en evaluación. Este último posee una formación especializada en tanto que el amateur ha adquirido su formación mediante la experiencia y no conoce probablemente las estrategias de evaluación. En síntesis, la evaluación puede ser adelantada por cualquiera de los involucrados en la situación, pero sí es importante establecer la capacidad de toma de decisiones que cada quien tiene dentro del conjunto¹³.

Décima Pregunta

¿Qué normas o estándares deben guiar el proceso?

Los estándares que orientan la evaluación varían muchas veces entre un enfoque y otro¹⁴. El valor de los resultados de una evaluación es un aspecto en la mayoría de los casos relacionado con la filosofía, la moral, la cultura, la sociedad, etc. Sin embargo, en el sentido práctico, la pregunta acerca del valor concierne a lo justo, bueno, práctico, adecuado, realista y legal.

Undécima Pregunta

¿Qué problema se busca resolver mediante la estrategia de evaluación?

Existe muy poca información sobre este asunto en los textos revisados¹⁵. ¿Es necesario intervenir mediante una estrategia de evaluación? La aplicación de una estrategia de evaluación demanda elegir entre distintas alternativas. De otra manera, la situación se torna conflictiva y el problema confuso, de modo que resulta imposible evaluar donde no existe posibilidad de elegir. Evaluación es quizá la palabra más frecuente en la práctica pedagógica, pero igualmente la de uso más equivocado. Se confunden expresiones como técnicas estadísticas, procedimientos, estrategias empíricas de investigación, de desarrollo y de evaluación. Por todo esto, es de gran importancia

definir un problema de evaluación en relación con las necesidades concretas y con la posibilidad de elegir.

La mayor dificultad en la resolución de un problema consiste en diferenciar la estrategia de evaluación de las estrategias de investigación y de desarrollo. Para establecer la diferencia entre estos tres tipos de estrategias, es necesario definir el concepto de "problema" en relación con el método científico a partir de dos elementos fundamentales: una intención y unas barreras (los obstáculos que impiden la realización de la intención).

Las barreras pueden identificarse:

- 1) En la investigación (un punto que nunca ha sido estudiado antes).
- 2) En las herramientas (no existe una herramienta eficaz para adelantar un procedimiento).
- 3) En las elecciones (el valor relativo de las elecciones realizadas durante la investigación no es conocido por todos los involucrados). La enunciación de un problema requiere definir la intención y los objetivos específicos (necesidades), describir las barreras y las dificultades y presentar los datos que permitan establecer los nexos entre estos elementos.

La validez del plan intelectual se logra estableciendo las relaciones entre lo percibido. Los educadores normalmente lamentan la confusión existente en cuanto las estrategias generales para resolver un problema. Se confunden frecuentemente un problema de investigación, de evaluación y de desarrollo. La investigación, la evaluación y el desarrollo son estrategias con finalidades diferentes y tienen, por tanto, distintas maneras de alcanzar sus objetivos.

Cada una de estas estrategias tiene características particulares que se pueden describir de la si-

¹³ Ver Scriven, Stake y Stufflebeam.

¹⁴ Ver Cronbach, la Evaluation Research Society, el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, Stake, Tallmadge y la U.S. General Accounting Office.

¹⁵ Ver Gowin y Kleinmuntz.

guiente manera: la función principal de la investigación es la creación de saber (conocimientos) que se pueden aplicar a situaciones generales; la función principal de la evaluación es proveer información relativa a cada una de las alternativas de una toma de decisiones; finalmente, la estrategia de desarrollo tiene como propósito proveer herramientas y procedimientos necesarios para adelantar intervenciones.

Las tres responden, entonces, a intenciones distintas. La investigación responde a la intención de conocer; la evaluación responde a la intención de elegir; el desarrollo responde a la intención de actuar. La evaluación y el desarrollo son similares en cuanto se concentran en situaciones específicas. Son diferentes, no obstante en cuanto a sus finalidades, ya que en tanto la primera produce información la segunda produce herramientas. Los productos de la evaluación y de la investigación son también similares y simultáneamente diferentes: las dos producen información; pero la información de la investigación es general, en tanto que la información de la evaluación es específica. En conclusión, la evaluación, la investigación y el desarrollo son métodos similares utilizados para resolver problemas, pero son diferentes en cuanto a sus finalidades y sus productos.

Duodécima Pregunta

¿Qué resultados debe producir la evaluación?

¿Qué resultados persigue esta estrategia? ¿El producto obtenido responde a las expectativas de las personas? Después de varios años de trabajo, se ha logrado dar una respuesta a esta pregunta. Para las nuevas corrientes de evaluación (evaluación creativa, ecológica, efectiva, natural) esta pregunta reviste una importancia cada vez mayor¹⁶.

La cuestión del producto, o si se quiere, la forma de la evaluación, sean los que sean los procedimientos o los modelos, debe responder a las exigencias del contexto social (a las expectativas) y seguir las etapas del método científico (las necesidades). La piedra angular de la evaluación reside en la relación armoniosa entre la persona evaluada y la sociedad. Además, la identificación del producto permite delimitar la estrategia de evaluación, diferenciar los enfoques de investigación

y desarrollar y preparar el esquema experimental en relación con la intención y las dificultades (o barreras) que surjan al paso.

En la estrategia de investigación, es necesario conocer si la pregunta planteada ha sido estudiada con anterioridad; en la estrategia de desarrollo, es necesario conocer si las herramientas ya existen; entre tanto, en la estrategia de evaluación, es necesario saber si el valor relativo de las elecciones que se piensa tomar ya es conocido. Este último es el aspecto funcional del proceso de evaluación.

Trataremos de manera más detallada este último aspecto en la siguiente sección. Precisemos de nuevo que el hecho de identificar los productos permite aclarar la intención y las dificultades. La intención es una cosa (un deseo), las dificultades son otra (la realidad).

La Definición Funcional de la Evaluación

Una tercera manera de comprender la estrategia de evaluación es examinar esta noción a partir del polo funcional, de la articulación de su proceso. A diferencia de las doce preguntas planteadas para examinar la noción de evaluación en el plano conceptual, hay un conjunto muy pequeño de operaciones para definir la evaluación en el sentido funcional. Dicho de otro modo, la pregunta es cómo funciona la estrategia de evaluación.

Las preguntas conceptuales que ofrecen los escritos concernientes a la estrategia de evaluación no son necesariamente operacionales o funcionales; son, en la mayoría de los casos, abstractas, más teóricas que prácticas.

La revisión de estos documentos, desde el punto de vista funcional, nos indica que el proceso de la estrategia de evaluación puede reunirse en cinco componentes fundamentales (o cinco tipos de necesidades). La eliminación de uno solo de estos componentes interdependientes e inseparables echa a perder el proceso y pone en riesgo toda la estrategia de evaluación, al ofrecer una buena solución para un falso problema.

¹⁶ Ver Bronfenbrenner, Guba, Quellet, Stake y Worthen.

Una estrategia de evaluación puede desembocar en un falso problema cuando no existe la posibilidad de tomar decisión alguna una vez recogida la información. En realidad es la posibilidad de tomar decisiones (de elegir) la que determina la calidad del problema. Si no hay posibilidad alguna estamos ante una situación clausurada, todo lo contrario de una situación problemática.

Los Cinco Componentes del Proceso de Evaluación

Estos cinco componentes son necesarios y suficientes para definir el proceso sistémico de evaluación creativa del aprendizaje.

1. Necesidad de elegir

Todos los esfuerzos y todos los modelos de evaluación son categóricos a este respecto. Esta primera dimensión establece la diferencia entre un problema de evaluación y un falso problema (o situación clausurada). Para que haya un problema de evaluación, es necesario que exista la necesidad de elegir. ¿De qué se trata cuando hablamos de la necesidad elegir? La necesidad de elegir en los seres humanos es una función fundamental dominante en el cerebro derecho, un gran privilegio. No siempre este privilegio es utilizado en el sentido humano del término. Por esta razón, muchas situaciones problemáticas parecen insuperables. La necesidad de elegir toma en cuenta el dilema "persona/sociedad" (en la segunda parte de este artículo se tratará de los aspectos sociológicos de la evaluación).

Para ser más concretos, precisemos que en una estrategia de evaluación, la necesidad de elegir toma dos formas dinámicas. En algunos casos, la necesidad de elegir se puede concebir simplemente como una tendencia a etiquetar, a marcar los objetos evaluados comparándolos con otros objetos similares y sobre los cuales recae la toma de decisiones. La elección y la decisión se llevan a cabo simultáneamente. En conclusión, se persigue simplemente comunicar a otros la calidad

(el valor) de una entidad cualquiera. La evaluación, en este caso, es una acción espontánea y la necesidad de elegir se limita exclusivamente al encargado de la evaluación. La finalidad de la estrategia de la evaluación es, entonces, pronunciarse sobre la calidad de un trabajo y comunicar esta información a otras personas. Para comprender mejor este punto, tomemos el ejemplo de un profesor que evalúa los trabajos de sus alumnos: la necesidad de elegir se realiza comparando los trabajos con los símbolos establecidos (A, B, C...).

Estos símbolos representan diferentes cualidades y no pueden ser utilizados simultáneamente al pronunciarse sobre la evaluación y los méritos de los trabajos. De esta manera, el trabajo de un estudiante se puede comparar con los símbolos A, B o C... El mismo trabajo no puede tener más de una nota.

En otros casos, aun cuando existe la necesidad de elegir, existen varias opciones para el mismo objeto de evaluación, no obstante sea imposible seguir todas las acciones sugeridas por la evaluación. Por ejemplo, consideremos la situación de un programa recién implantado en una escuela y que va a ser

evaluado en relación con el sistema escolar. En esta situación se pueden plantear distintas alternativas:

- 1) Desarrollar un nuevo programa.
- 2) Probar el programa anterior y llevar a cabo algunas modificaciones.
- 3) Suspender el programa.

Como es imposible hacer las tres cosas al mismo tiempo, entonces es necesario tomar una decisión que implica, de todos modos, una elección sin la cual sería imposible proceder. En este caso, los evaluadores deben presentar las mejores alternativas a los encargados de la decisión. Así, además de la necesidad de elegir, existe la necesidad de decidir. Estas dos acciones pueden corresponder a personas distintas.



2. Necesidad de definir el sistema de valores

¿Qué es el sistema de valores en una evaluación? La elección de una alternativa a partir de un conjunto de opciones involucra el tiempo, el espacio y un sistema de valores. La naturaleza de este sistema de valores determina quién debe tomar las decisiones y qué variables se deben tener en cuenta al valorar y reconocer el mérito de las opciones. En algunas circunstancias la decisión debe tomarla un profesor; en otros casos, corresponde a un administrador o a otra persona. Dentro del enfoque de la evaluación creativa, es fundamental identificar a quién concierne la información y quiénes tienen por tanto acceso a ella. En resumen, el sistema de valores procura la participación de todos los agentes en el proceso de toma de decisiones: el estudiante, el profesor, el administrador, etc., de acuerdo con los objetivos. La naturaleza del sistema de valores determina a quién concierne la información, quién debe participar en la toma de decisiones y quién es el responsable final de las mismas.

3. Necesidad de presentar alternativas

Todo problema de evaluación se desarrolla a partir de un conjunto de alternativas. La mayoría de las estrategias descritas en los textos dedicados no establecen diferencia alguna entre la información recogida para la definición del problema y las alternativas. La información recogida corresponde a la situación problemática que queremos resolver. ¿Cómo puede un estudiante aprender una segunda lengua? ¿Qué resultados presentan los alumnos que han seguido un X método? Por el contrario, el conjunto de alternativas concierne a la elección, es decir a las dos o más opciones que entran en consideración para resolver la situación problemática. Por ejemplo, en el caso del aprendizaje de una segunda lengua es posible seguir un texto o manual A, un texto B combinado con el texto A, un libro C, etc. Hay muchas alternativas y las circunstancias señalan que sólo puede tomarse una de éstas. El evaluador debe considerar las alternativas (2 o 3) sin lo cual no existiría problema de evaluación. Si no es posible encontrar alternativas, entonces el problema de evaluación debe ser delimitado o, simplemente, el problema debe ser resuelto mediante una estrategia diferente. No debe olvidarse que la necesidad

de elegir es el rasgo distintivo de este tipo de evaluación.

Cuando hablamos de alternativas, no siempre es fácil fijar las diferencias sistemáticamente. Cada alternativa no siempre surge al mismo tiempo y para las mismas personas. A veces, el sistema es complejo y las opciones surgen como diferentes instancias del sistema. En otras circunstancias, estas alternativas se producen de manera funcional y explícita.

4. Necesidad de definir el papel del evaluador

En todas las estrategias de evaluación y a lo largo de todo el proceso es crucial el papel del evaluador. A veces, este papel corresponde a una persona distinta del encargado de la toma de decisiones. En otros casos, es la misma persona quien evalúa y toma las decisiones. El papel del evaluador consiste en determinar las alternativas, definir la jerarquía de valores (para las decisiones) así como los méritos relativos de estas jerarquías (valor intrínseco). Igualmente, este papel implica la generación de datos, su interpretación y la producción de un informe científico.

El hecho más importante al respecto es la distinción entre evaluador interno/externo o evaluador profesional/amateur. El evaluador externo está menos involucrado con los hechos que el evaluador interno, es más independiente frente a las decisiones y más libre para elegir. En cuanto al evaluador amateur, está de hecho menos capacitado sobre las técnicas de evaluación por no ser este su campo profesional, en tanto que el profesional es un conocedor que posee el entrenamiento requerido, está más familiarizado con las técnicas y los métodos de evaluación.

5. Necesidad de definir el papel del encargado de la toma de decisiones

¿Quién debe tomar las decisiones? Esta responsabilidad puede recaer en el mismo evaluador o en una persona distinta. Precisemos que se puede tratar de un individuo o de un grupo. Si se trata de una sola persona, puede ser independiente o estar relacionado con el evaluador. En cada caso, las personas que deciden deben poseer toda la información necesaria.

Para concluir esta discusión concerniente al proceso de evaluación, anotemos que estos cinco componentes del proceso son de alguna manera una síntesis de la estrategia de evaluación en cinco claves. No sólo es muy difícil separarlas sino obviar una de ellas sin afectar automáticamente el sentido lógico (la especificidad) y la significación (la globalización) de la estrategia de evaluación.

CONCLUSIÓN

La primera parte de este artículo nos ha presentado una amplia exposición sobre el concepto de evaluación desde tres puntos de vista básicos: el histórico, el analítico y el experimental. Esta primera parte ofrece un marco conceptual básico para una pedagogía de la evaluación creativa y para la sistematización de la enseñanza, ambos, aspectos que describiremos en nuestras dos próximas publicaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- ALKIN, Marvin C. Evaluation Theory Development. UCLA, CSE, Evaluation Comment, No. 2. 1969.
- BLOOM, B.S. Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome I, domaine cognitif, Education nouvelle, Montréal. 1969, 232 pages.
- BRONFENBRENNER, Urie. The Experimental Ecology of Education. Educational Researcher, 1976. No. 5.
- CARDINET, Jean. L'élargissement de l'évaluation. Institut Romand de Recherche et Documentation Pédagogique, Neuchâtel. Avril 1975.
- COUDRAY, R. Evaluer, c'est situer les personnes en formation par rapport a la definition des objectifs. Dijon, JNRAP, No. 40, septembre 1979. 49 p.
- COUFFIGNAI, R. Le concept d'information dans la science contemporaine. Cahier de Raymond, Editions GauthierVillois et Minuit, Paris. 1965.
- CRONBACH, L.J. Course Improvement Through - Evaluation. Teachers College Record, 64. 1962.
- DUBOS, René. Les célébrations de la vie, France, Stock, 1982. 398 pages.
- GUBA, Egon G. Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation. California: Center for the Study of Evaluation, 1978. 86 pages.
- HAMMOND, Robert L. Evaluation of the Local Level. in B.R. Worthen and J.R. Sanders, Educational Evaluation: Theory and Practice, Ohio: Jones, 1973.
- NADEAU, Marc-André. L'évaluation de l'apprentissage en milieu scolaire Un modèle d'évaluation continue. Revue des sciences de l'éducation, Vol. IV, No. 2. printemps 1978.
- QUELET, André. L'Évaluation Créative: Une Approche Systémique des Valeurs. Sainte Foy, Presses de l'Université du Québec. 1983.
- PARKER, Jackson et PATTERSON, Jerry L. Pour un modèle écologique d'évaluation. Educational Forum, mars 1979. pp. 13 - 24.
- PARLETT, M. and HAMILTON, D. Evaluation as Illumination: a New Approach to the Study of Innovatory Programs, (Occasional Paper No. 9), Edinburg: Center for Research in the Educational Sciences, University of Edinburg. 1972.
- PATTON, Michael Q. Utilization Focused Evaluation, Beverly Hills, Calif.: Sage. 1978.
- PATTON, Michael Quinn. Creative Evaluation. Sage Publications, Beverly Hills, Calif., 1981. 296 p.
- PELLETIER, Louis. La notion d'évaluation. Revue Education permanente, Paris, janvier - mars, 1981. 296 p.
- PROVUS, Malcom,.Evaluation of ongoing Programs in the Public School Systems. The sixty-eight yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago: the University of Chicago Press, 1969. Part II. pp. 242 - 283.

SCRIVEN, M. Objectivity and Subjectivity in Educational Research. in L.G. Thomas (ed.): Philosophical Redirection of Educational Research, Chicago: University of Chicago Press, 1972. 374 pages.

STAKE, RE. Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach. Colombus, Ohio: Merrill, 1975. 122 pages.

STUFFLEBEAM, Daniel. Evaluation as Enlightenment for Decision Making. Ohio: State University Evaluation Center, 1975.

TYLER, Ralph W. Basic Principles of Curriculum Instruction Chicago: University of Chicago Press, 1950.