

PROBLEMÁTICA TEÓRICO-FILOSÓFICA DE LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DURANTE LAS DOS ÚLTIMAS DÉCADAS DEL SIGLO XX*

Fecha de recepción: 02-12-03

Fecha de aceptación: 15-01-04

ÁNGEL ANTÚNEZ PÉREZ Y CARMEN ARANGUREN RINCÓN
azape@ula.ve • aran@ula.ve

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
ESCUELA DE EDUCACIÓN

Resumen

Durante estas dos últimas décadas del siglo XX se reconocen diferentes concepciones y criterios sobre lo que es la evaluación en la Educación Básica, sin embargo, estas posturas no pueden considerarse de manera aisladas y/o independientes, pues sus fundamentos están insertos en la razón del paradigma pedagógico-filosófico dominante en un tiempo y en un contexto social determinado.

Palabras Clave: Evaluación, Educación Básica, Teoría, Filosofía.

Abstract

THEORY AND PHILOSOPHY PROBLEMS IN THE EVALUATION IN BASIC EDUCATION DURING THE LAST TWO DECADES OF THE 20TH CENTURY.

During the last two decades of the 20th century different conceptions and criteria on what evaluation in Basic Education is can be recognized, nonetheless, these positions cannot be considered in an isolated and/or independent manner, as its bases are inserted in the reason of the pedagogical-philosophical paradigm dominant at a certain time and social context.

Key Words: Evaluation, Basic Education, Theory, Philosophy



En su sentido propio, filosofía significa la doctrina de los primeros principios y causas. En este norte la filosofía es investigación de principios; precisamente, porque son los fundamentos del objeto de saber: la filosofía es la doctrina de los primeros fundamentos de explicación de lo que es, busca la naturaleza del conocimiento, las relaciones y los métodos apropiados para ese conocimiento. La evaluación como objeto de saber que pretende ser científico ha de fundamentar su estatuto en la búsqueda de la naturaleza del conocimiento que le es propio; por lo que tendríamos que plantearnos la pregunta ¿qué es evaluar?, ¿qué es la evaluación? En la investigación a la explicación de la pregunta ¿qué es la evaluación?, el saber que nos dará respuesta es la filosofía, particularmente, en su dimensión ontológica y epistemológica; de manera que cuando abordamos un problema de la evaluación sin una fundamentación filosófica nos sustentamos en una concepción reduccionista de la disciplina evaluativa, nos fundamentamos en un enfoque tecnocrático, pragmático, empírico, que evade el origen del problema y sus postulados. Estos enfoques empíricos, pragmáticos y conductistas se apoyan en el conocimiento fenomenológico y apariencial de los problemas. De aquí, que dentro de este enfoque y de esta concepción se inserte el criterio de la evaluación como medición, como rendimiento, como calificación, que sería lo aparente del problema evaluativo, sin apuntar al referente teórico de la problemática evaluativa en su contexto socioeducativo.

¿Cuáles son las categorías de análisis, por ejemplo, desde el punto de vista filosófico para entender el problema de la evaluación? ¿por qué nos desconciertan las contradicciones que se presentan con la praxis, orientada en esa corriente pragmática? ¿Por qué omitimos el origen del problema, la reflexión filosófica, epistemológica, que permite aproximarnos a la cualidad del objeto de estudio Evaluación?

De manera que para encontrar la lógica, la razón de los problemas de la evaluación es indispensable fundamentar su conceptualización, categorización,

metodologías, tipologías, en un marco filosófico epistemológico. De allí, que sea tan importante sustentar la visión de la problemática evaluativa en la esfera teórica donde se inscribe y en un contexto histórico y social determinado.

Así que, desde la concepción filosófica el punto de partida para el estudio de la evaluación es la investigación de su origen, es decir, su naturaleza, y hablar de esto significa abordar sus principios, conceptos y relaciones con otras ciencias, otros fenómenos, otros contextos. Son estos principios, entonces, los que se deben revisar en el espíritu de la reforma llevada a cabo en nuestro país en la Educación Básica durante los últimos veinte años.

La reflexión sobre la evaluación como realidad educativa, compleja y heterogénea, se hace imprescindible, no sólo para entender y valorar los cambios, sino para incidir sobre ellos y transformar la orientación de su significado en lo conceptual y en la práctica. El diseño y la implantación de una Reforma

—si carece de coherencia teórica— lleva consigo la división dicotómica de papeles. Por una parte, estarían los investigadores, los teóricos, los legisladores; y por otra, los prácticos. Unos piensan y deciden qué se pone en marcha en la Reforma y, los otros, la llevan a cabo.

Lo que verdaderamente importa en el marco de la evaluación es saber qué se pretende, a quién beneficia y quién controla los propósitos, el recorrido y los cambios. La evaluación no es buena ni mala en sí misma, pues ésta puede tener finalidades constructivas o ser utilizada para graves y numerosos abusos. Es evidente que el problema de la Evaluación en la Educación Básica ha tenido carácter controvertido y dilemático; ello, debido a la falta de claridad en cuanto a la elaboración de un marco referencial definido teóricamente como explicación para comprender la cuestión conceptual y metodológica de su campo de estudio.

Se reconocen diferentes concepciones y criterios sobre lo que es la Evaluación Educativa; sin embargo, estas posturas no pueden considerarse de manera aislada y/o independiente, pues sus fundamentos están insertos en la razón del paradigma filosófico-pedagógico predominante en un tiempo y un contexto social particular. La fuerza que nos conduce a sustentar esta posición,

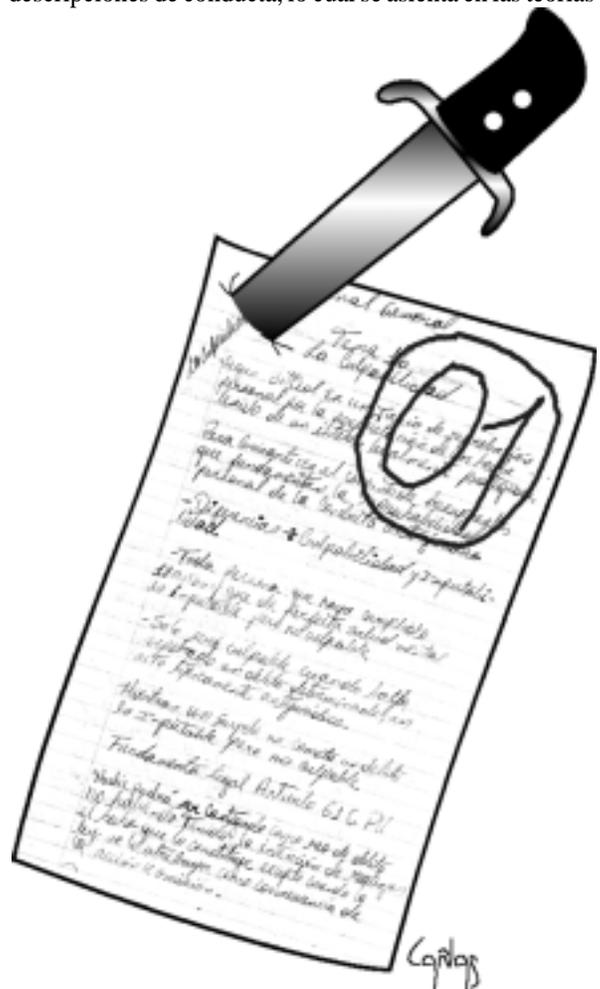
permite a la vez subrayar la omisión de un marco teórico, conceptual, como referente argumentado de los distintos enfoques de evaluación legitimados en la Educación Básica Venezolana. Destacamos que la manera de concebir y desarrollar este proceso conduce a una práctica evaluativa, así como una interpretación de la evaluación hace que se supediten a ella las concepciones y los métodos de enseñanza.

La reforma educativa llevada a cabo en 1980-1985 en la Educación Básica venezolana fundamenta los criterios de la evaluación en el paradigma pragmático-conductista, donde prevalece la propuesta de aceptar como objeto de conocimiento de la evaluación la práctica instrumental que pretende asegurar la “objetividad” de sus propósitos; escenario empírico que privilegia la presencia del “cómo”, del “hacer por el hacer”. En este ámbito, la comprobación está dirigida a destacar el resultado final obtenido por el alumno, tomando forma de actividad terminal de la enseñanza mediante los exámenes. Su función principal es determinar cuánta información ha asimilado el alumno y qué sería capaz de repetir como constancia de “aprendizaje”. Así, el alumno “aprende” para ser evaluado, no para formarse y crear conocimiento, pues el proceso de enseñanza está dirigido a que “recoja” y se “apropie” de lo que el maestro le ha transmitido. Esta concepción se va interiorizando en el alumno de tal manera que a éste no le interesa “el qué” y “el cómo” aprendió, sino cuánta nota obtuvo en un momento determinado. En este planteamiento observamos que se pierde de vista el sujeto del proceso, el ser humano hacedor y receptor del mismo, al ubicarse en una concepción ahistórica y mecanicista del proceso educativo.

La evaluación tradicional-cuantitativa encuentra su razón en la “pedagogía por objetivos” inspirada en las premisas del positivismo y el pragmatismo; nace ya con el obstáculo epistemológico del conductismo, cuya aspiración se limita a que el alumno logre conductas medibles y observables. La evaluación es, entonces, verificación de información asimilada por el alumno y un medio de control social, siendo afirmada como medida del logro de objetivos para asignar calificaciones y acreditar “conocimientos” adquiridos. Sus presupuestos teóricos se asientan en la concepción cuantitativa, instrumentalista, objetiva, que –de manera explícita o implícita– justifica los principios de control, predicción, medición, comprobación, adecuación, normatividad, experimentación, fragmentación, legitimadores del objeto de estudio de la evaluación en el sistema de pensamiento mencionado.

Este modelo de evaluación, fundado en el dominio de la razón instrumental, deviene en tecnología para la administración del saber y la comprobación de la conducta final o producto acabado. Esta visión se manifiesta común a las concepciones del alumno que aprende y del docente que enseña, a los contenidos y saberes científicos, y a los ámbitos metodológicos educativos/evaluativos; por lo que aquí, la evaluación se asienta en principios operativos y en criterios simplificadores para abordar su objeto de estudio. La evaluación, así concebida, tiene carácter prescriptivo para “una acción educativa eficaz”, limitada a un “saber cómo” que aparece un tanto definidor de su práctica y utiliza estrategias y técnicas conducentes al logro de parámetros establecidos.

En este contexto los objetivos conforman la parte dogmática y doctrinal del proceso de evaluación; no queremos con esto negar su importancia como elementos orientadores hacia los cuales debe tender la intencionalidad implícita en la acción educativa, pero de ello a considerarlos “normas” o “leyes” estáticas, invariables e inequívocas, hay una gran diferencia. Esta posición ha llevado a confundir los objetivos con descripciones de conducta, lo cual se asienta en las teorías



psicológicas denominadas conductismo y neoconductismo que conciben la conducta en términos de comportamiento observable, negando el papel de la conciencia histórica como condición humana para transformar la realidad. Podríamos decir que en este enfoque cuantitativo se evalúan sólo los resultados, los efectos comprobables, las vertientes negativas, y se evalúa de manera descontextualizada e instrumental; por lo que destaca la competencia sin ética para controlar y conservar “verdades”.

En la reforma educativa llevada a cabo entre 1995-1997 en la Primera y Segunda Etapa de Educación Básica Venezolana, por el ministro Antonio Luis Cárdenas, la propuesta de evaluación se enmarca dentro de los principios, propósitos y objetivos del Proyecto de Educación Básica “**Reto, Compromiso y Transformación**” (1996); se sostiene que “*está sustentada teóricamente en la cuarta generación de la evaluación, la cual es concebida como un proceso democrático, negociado, iluminativo e integrado al proceso de enseñanza y aprendizaje*” (1997:167). En el modelo que sirve de apoyo al planteamiento mencionado, se distinguen los siguientes enunciados y autores: “**Evaluación Iluminativa** (Parlett y Hamilton, 1972); **Evaluación Respondiente** (Stake, 1975); **Evaluación Democrática** (Stehouse, McDonald y Elliot, 1976 y 1982); **Evaluación Negociada** (Guba y Lincoln, 1989). Ciertamente, aquí encontramos orientaciones que por su naturaleza epistemológica son contradictorias; autores como Batanaz, (1996), propone tres modelos de evaluación: a) el modelo conductista-eficientista, b) el modelo humanístico, c) el modelo holístico. Batanaz incluye a Stake en el modelo conductista, aunque algunos podrían opinar que el Stake de 1967, es decir del Método de la Fisura, el que enriquece el punto de vista de Tyler, evoluciona en 1975 con el modelo (*responsive evaluation*). Podríamos alegar que, aunque en esta evolución de su método, Stake utiliza procedimientos predominantemente cualitativos, centra su propósito en evaluar el programa como conjunto para orientar las decisiones de los responsables. Y, muchos de los otros autores mencionados en el Currículo Básico Nacional son incluidos por Palomares en distintos modelos.

Este desorden conceptual “permite” contradicciones—que algunos aceptan como eclecticismo— con la pretendida afinidad entre todos los modelos de evaluación mencionados. De igual manera se percibe la teoría psicopedagógica que acompaña a este modelo evaluativo, donde Vygotski, Piaget, Ausubel, entre otros, son ubicados en un mismo paradigma,

situación que evidencia una debilidad teórica y científica en la interpretación de los fundamentos de distintas corrientes y tendencias para explicar los procesos de evaluación en la programación de Educación Básica. Por último, nos preguntamos: ¿cómo sintetizar marcos referenciales de esferas de conocimiento epistemológicamente incompatibles? Pudiera ser más formativo exponer los fundamentos epistemológicos de ellos, pues la discrepancia o complementariedad teórica y su inserción en la práctica pedagógica y evaluativa ha de estar fundamentada en criterios filosóficos y científicos.

Un sistema distinto de evaluación con una concepción paradigmática que apueste al proceso unitario de enseñanza-educación, fundamenta la teoría y la praxis evaluativa en la unidad/diversidad de los procesos cognitivos-categoriales, morales-valorativos e histórico-sociales. A través de estos postulados se pretende indagar las propiedades y condiciones últimas del objeto de conocimiento de la evaluación. En consecuencia, así visto el problema, la evaluación se reconoce en las ciencias de la educación como un campo de especificidad científica que ha de establecer los conceptos fundamentales acerca de su objeto; en las teorías, principios, categorías, métodos; en el conocimiento de los procesos cognitivos, valorativos y sociales del sujeto que aprende; en los contenidos que le son propios; en el contexto disciplinar que le concede saberes; y, por consiguiente, se reconoce en el análisis científico de la enseñanza y la investigación. Como vemos, desde este enfoque teórico-crítico e histórico-educativo la evaluación no puede ser considerada una técnica, un instrumento, un fenómeno empírico, por cuanto su—“verdad” y la naturaleza de está legitiman su condición de saber científico.

Al abordar el contexto teórico-crítico de la evaluación se ha de asumir el estudio de un conjunto de realidades que condicionan la conceptualización y el desarrollo de sus prácticas:

- La realidad histórica-social-cultural.
- Los sujetos actores, alumnos y docentes del proceso.
- El conocimiento interdisciplinario.
- La normativa educativa y otros contextos afines.

Estas realidades estarían marcadas por las finalidades del Estado quien diseña las políticas educativas-evaluativas; en consecuencia, el aparato jurídico-político condiciona la conceptualización de la evaluación en el marco de cualquier modelo, lo que no

significa subordinación o estatismo. El paradigma teórico-crítico intenta abordar este orden explicativo para dar coherencia interna al estudio de los problemas de la evaluación y la educación (H. Giroux. 1990) en un contexto sociohistórico que tenga como principio la formación de los sujetos sociales en la educación. En relación con el conocimiento, el enfoque teórico-crítico tendría que proponerse indagar su constitución, lo que significa ir de nuevo a la naturaleza del conocimiento, a su origen, con miras a producir nuevos saberes, nuevas formas de hacer ciencia que atienda las necesidades básicas de la sociedad.

La evaluación ha de ser sometida a investigación por parte de los actores educativos en búsqueda de los principios del saber que se pretende desarrollar con miras a potenciar la capacidad crítica del pensamiento y el sistema de valores para propiciar modos de comportamiento que fortalezcan el proceso de socialización humana.

Desde esta perspectiva, la evaluación es entendida como un proceso y no como un momento final; pero, un proceso reflexivo. Así, lejos de ser un trabajo añadido o una complicación, se convierte en una fuerza que impulsa cambios profundos y fundamentados en la cultura socioeducativa. Es aquí, donde podemos pensar epistemológicamente el problema de la evaluación articulado a preguntas fundantes como: ¿Qué es? ¿Para qué? ¿Para quién? En este escenario, la evaluación se somete a la reflexión permanente de los profesionales y

los teóricos. “*Diseñar una investigación educativa es un arte*” dice Cronbach (1987). Es también una ciencia, pero, sobre todo, es un reto social y un compromiso ético.

En este enfoque podríamos decir que se evalúa para el diálogo argumentado, para el aprendizaje categorial, para la formación científica y ética, para la comprensión crítica-reflexiva, para la transformación. Podríamos definir la evaluación como “*la reflexión crítica, individual, colectiva y permanente de los sujetos participantes en el proceso educativo sobre la teoría y la práctica del conocimiento humano con miras a la transformación individual y social, en una concepción cualitativamente nueva del hombre y de la ciencia*” (Aranguren, C. 1995).

Muchos de los modelos implantados en la educación y en la evaluación son ajenos a las necesidades de la sociedad venezolana. Son novedosos en un momento determinado de la historia, pero responden a realidades, contextos y aspiraciones históricas distintas a las de nuestros pueblos. Es importante preguntarse por lo que hemos avanzado con la asunción de paradigmas e implantaciones acríticas que carecen de seguimiento y cualificación en su proceso. En este sentido, se trata de proponer una línea de pensamiento que haga propia la tarea de recuperar la fuerza crítica de la educación para enfrentar creativamente el universo cognoscente en el cual la escisión pensamiento/realidad, conforma versiones que ocultan el papel de la educación en el proceso de producción de mejores condiciones sociales. (E)

Bibliografía

- Alves, E., Acevedo, R. (1999). *La Evaluación Cualitativa. Reflexión para la transformación de la realidad educativa*. Valencia. (Venezuela). Cerined.
- Antúnez, A., Aranguren, C. (1998). “Aproximación teórica y epistemológica al problema de la evaluación: Su condición en Educación Básica” En: *Boletín Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. N° 3, pp. 104-117. Mérida. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de los Andes.
- Aranguren, C. (1995). *Notas de clase*. Mérida. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de los Andes (mimeografiado).
- Batanaz, L. (1996). *Investigación y diagnóstico en educación: una perspectiva psicopedagógica*. Málaga. Aljibe.
- Bloom, B. y col. (1973). *Taxonomía de los objetivos de la Educación*. Buenos Aires. Ateneo.
- Cronbach, L.J. (1982) *Designing evaluation of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fernández Pérez, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo. El fracaso escolar*. Madrid. Morata.
- Gaceta Oficial de la República de Venezuela (1986). *Regulaciones Complementarias sobre el proceso de evaluación en los Niveles de Educación Preescolar, Básica y Media Diversificada y Profesional*. N° 33448. Caracas.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía del aprendizaje*. Barcelona. Paidós.
- Gould, S. J. (1982). *La falsa medida del hombre*. Barcelona. Bosch.
- Ministerio de Educación (1985). *Programas de Estudio. Educación Básica (I, II y III etapas)*. Caracas.
- Ministerio de Educación – UCEP (1997). *Programas de Estudio. Educación Básica I y II etapas*. Caracas. Nuevas Ideas, C. A.
- Santos Guerra, M. A. (1996). *Evaluación Educativa (I y II)*. Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata.

Nota

* Este artículo forma parte del Proyecto de Investigación, código H-658-01-04-C, adscrito al CDCHT-ULA.