



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Díaz Barriga, Ángel (1982)
**“TESIS PARA UNA TEORÍA DE LA EVALUACIÓN Y SUS
DERIVACIONES EN LA DOCENCIA”**
en *Perfiles Educativos*, No. 15 pp. 16-37.

TESIS PARA UNA TEORÍA DE LA EVALUACIÓN Y SUS DERIVACIONES EN LA DOCENCIA

Ángel DÍAZ BARRIGA*

INTRODUCCIÓN

Cuando planteamos el problema de la evaluación escolar, encontramos, en la mayoría de los casos, que existe una continuidad lineal en la manera como lo abordan los distintos autores. Si entre los libros publicados en la década pasada nos propusiéramos buscar las diferencias que pudieran existir en el tratamiento que se da a esta problemática encontraríamos una gran similitud en los temas abordados y en la respuesta técnica que se les da.

Podríamos comenzar preguntándonos: ¿Cuál es la diferencia entre el trabajo de Gronlund que se titula *Elaboración de tests de aprovechamiento, medición y evaluación*, y el trabajo de Thorndike-Hagen titulado *Test y técnicas de medición en psicología y educación*?¹ ¿Cuál es la diferencia entre los trabajos de estos autores y otros trabajos publicados por especialistas mexicanos como, por ejemplo: *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*, de Fernando Carreño o *Paquete de autoenseñanza de evaluación del aprovechamiento escolar*, de Fernando García?

Podemos afirmar que si bien existen algunas diferencias entre estos textos, tales diferencias no reflejan una distinta concepción de la educación, del aprendizaje, del hombre y de la sociedad. En todo caso; son más bien actualizaciones del discurso evaluativo. Un ejemplo muy claro es el trabajo de Bloom y sus colaboradores: *Evaluación del aprendizaje* que, en el proceso de modernización del discurso, llega a ser la base de su sofisticación cuando desemboca en el empleo de sistemas autorimatizados -computadoras- para su realización.

En el fondo, el problema de la evaluación no podrá ser visto y analizado con otro enfoque mientras subsista el mismo paradigma epistemológico para su análisis. Es necesario intentar “una ruptura epistemológica” con el trabajo realizado hasta el momento en la evaluación escolar; es necesario también revisar no sólo las premisas epistemológicas de este discurso, sino construir un planteamiento teórico-epistemológico distinto, que se fundamente en otra concepción de aprendizaje, hombre y sociedad.

Por lo mismo, presento algunas tesis² sobre la evaluación, como punto de partida para repensar su problemática. Estas tesis se presentan como construcciones que apuntan hacia una teoría de la evaluación y que a la vez pueden considerarse como punto de partida para iniciar el análisis y la reflexión sobre este objeto de estudio.

* Profesor e investigador del CISE.

¹ Los títulos de las versiones originales son los siguientes:

Gronlund, N. **Constructing Achievement Test.**

Gronlund, N. **Measurement and Evaluation in Teaching.**

Thorndike, Hagen. **Measurement and Evaluation in Psychology and Education.**

² La noción de tesis conserva dos significados:

a) Designa lo que en el comienzo de una discusión el interlocutor pone como asunción propia;

b) Designa una proposición tomada como principio propio.

Cfr.: Abbagnano, N. **Diccionario filosófico.**

No intento que estas tesis tengan validez empírica puesto que es necesario romper precisamente con el paradigma que obliga a que cualquier objeto de estudio deba ser tratado únicamente por el método experimental. Tampoco sostengo una postura exclusivamente teórica (teoricista) que intente expresar que solamente por la reflexión se conoce la realidad, pues acepto que hay necesidad de concebir a la realidad como un mundo aparente, lleno de significados que debe descodificarse para construir la esencia del fenómeno. En el proceso de conocimiento se impone el contacto con la realidad. Así, la práctica de la evaluación escolar, como práctica social, es punto de partida y de llegada en el proceso de la evaluación. Los trabajos teóricos sobre esta temática tienen por tanto que ser construcciones que dan cuenta de este objeto de estudio y que posibilitan a la vez su transformación, construcciones teóricas por medio de las cuales el hombre, en su proceso de conocimiento, intenta arrancar la esencia de un fenómeno. Sólo así la evaluación puede convertirse en un “concreto de pensamiento” -parafraseando a Marx-, al ser “un concreto real”.³

La segunda parte de este trabajo pretende plantear un conjunto de derivaciones dirigidas a la actividad docente, a partir de las premisas construidas, derivaciones que adquieren sentido y valor a partir de las tesis establecidas y no por sí mismas. No pretendemos que estas derivaciones constituyan exclusivamente una nueva técnica a seguir, pues solamente son un intento de repensar la orientación de los cambios en relación con la evaluación escolar. Por tanto, tampoco se presentan como un espacio acabado y cerrado en sí mismo, sino como un espacio necesario para continuar la reflexión teórica.

1. TESIS PARA UNA TEORÍA DE LA EVALUACIÓN

En este apartado intentamos desarrollar dos tesis que, como postulados, nos permitan hacer un conjunto de reflexiones teóricas sobre la evaluación. Destacaremos pues la necesidad de abordar este objeto de estudio en una dimensión que permita hacer una construcción del mismo; por ello consideramos que el papel de la teoría es irremplazable en este proceso, y particularmente importante en relación a una teoría de la evaluación, dado que este aspecto ha sido descuidado hasta ahora.

1ra. Tesis: La evaluación es una actividad social

En esta proposición subyacen dos problemas fundamentales:

1) El objeto de evaluación está inserto en lo social, por tanto, debe ser tratado en las llamadas ciencias humanas, y 2) La evaluación es una actividad socialmente determinada.

En relación al primer punto: la evaluación, encontramos que en ellos no se lleva a cabo una reflexión teórica sobre su objeto de estudio, el conocimiento del proceso de aprendizaje en los hombres. Prácticamente la mayoría de estas publicaciones dedica muy poco espacio a este aspecto, derivando de inmediato hacia el problema de los instrumentos. En este sentido, se trata de versiones tecnicistas de la evaluación.

Nuestra preocupación radica en que estos materiales privilegian el problema de las técnicas aplicadas. Sería importante, sin embargo, intentar una desestructuración de la posición tecnicista de la evaluación, reflexionando sobre la manera como terminan por otorgar un lugar clave a las técnicas y sobre los supuestos epistemológicos que subyacen en sus planteamientos.

Uno de los fundamentos psicológicos de la evaluación es el discurso conductista.⁴ A principios de siglo, la psicología conductista, en su intento por adquirir el *status* de ciencia, retoma la lógica

³ “Lo concreto, es concreto, porque es la síntesis de múltiples determinaciones; por lo tanto, unidad de lo diverso. Aparece en el pensamiento como proceso de síntesis, como resultado, no como punto de partida, y, en consecuencia, el punto de partida también de la intuición y de la representación”. Marx, C., Introducción general a la crítica de la economía política, p. 58.

⁴ Al hablar de conductismo nos estamos refiriendo a un discurso y a bases epistemológicas por las que se le acepta como “científico” para estudiar desde la psicología al hombre, aun cuando las necesidades de la misma la lleven a expresar que

científica dominante en las ciencias naturales - la física -, que la lleva a efectuar una reducción de su objeto de estudio, el hombre, restringiéndolo a los fenómenos conductuales observables en el sujeto, manteniéndose fiel a la tradición positivista que sólo reconoce como científico lo que puede ser verificable, no sólo a través de la observación empírica, sino por la posibilidad de controlar la producción del fenómeno utilizando como instrumento metodológico la cuantificación del mismo. De esta manera, el objeto de la psicología tradicional, la conciencia, queda desplazado y es considerado como pura metafísica.

A la vez, el método de la introspección es reemplazado por el método experimental y por el paradigma empirista de las ciencias naturales. De esta manera la física se convierte en el modelo de hacer ciencia, que es críticamente imitado por algunos planteamientos de las ciencias sociales y en particular por la psicología conductista. Así, históricamente, el modelo de ciencia que ha ganado crédito para obtener el reconocimiento de "Status científico" en toda investigación, es el modelo empírico-analítico que se ha desarrollado para las ciencias de la naturaleza, éste se remonta hasta el mismo Bacon, y con la división y clasificación de las ciencias positivistas que realizó Augusto Comte, se ha venido desarrollando hasta nuestros días.

Habermas⁵ considera que los métodos empírico-analíticos se caracterizan "porque sólo toleran un tipo de experiencia definida por ellos mismos, la observación controlada que requiere la organización de un campo aislado de circunstancias reproducibles y la pretensión de obtener no sólo hipótesis lógicamente correctas por la vía deductiva, sino empíricamente certeras".

Por ello, Bleger expresa que las ciencias de la naturaleza sólo logran su exactitud, objetividad, verificación, etc., amputando el "contexto y el carácter de los fenómenos y de su investigación y, por lo tanto, son métodos válidos para contextos incorrectos o limitados, creados ad-hoc".⁶

Es así como el conductismo se desarrolló bajo la premisa de atenerse exclusivamente a los hechos observables, renunciando a todo aquello que no fuera registrable o medible; por ello se puede afirmar que "el científico restringe su conocimiento al estudio de lo que puede observar y manipular. Su procedimiento general consiste en manipular de una manera observable cualquier condición que suponga importancia en su problema, y observar luego los cambios que ocurren como consecuencia de ello. Estos cambios en el fenómeno, los relaciona con su manipulación de las condiciones como interacciones".⁷ Por lo tanto, el científico tiene la necesidad de tomar en cuenta aquellas variables dependientes e independientes cuyos indicadores puedan ser observables; de esta manera el método que se pretende seguir para la investigación de los fenómenos psicológicos los desliga, los desprende de la totalidad,⁸ en tanto que se dan en una estructura social y humana que no se puede disociar; por ello "el método del conductismo arrastra un serio lastre: la renuncia expresa a investigar todo lo que no es observable".⁹

Se puede decir, siguiendo a Bleger, que no es una coincidencia que los métodos empírico-analíticos dejen de lado la totalidad del fenómeno por no ser observable, ya que la exactitud que "han logrado las ciencias de la naturaleza lo ha sido restringiendo su campo a las necesidades y exigencias

estudia la "Conducta Observable". Uno de los generadores de esta concepción, Watson, sostiene que para alcanzar la científicidad de la psicología "era preciso transformarla en una ciencia natural... así el conductismo es una ciencia natural que se arroga todo el campo de las adaptaciones humanas. Su compañera más íntima es la fisiología". Posteriormente Skinner habla de un conductismo viejo y uno nuevo, sin embargo, las premisas epistemológicas empiristas que sostienen este discurso permanecen inalteradas, así se explica que afirme que "el conductismo metodológico podría ser concebido como una versión psicológica del positivismo lógico". En el campo del comportamiento surge la posibilidad de que las contingencias del refuerzo puedan explicar una obra de arte o la solución de un problema matemático o científico sin recurrir a una clase diferente de mente creadora, un rasgo de creatividad. "Probablemente los científicos del comportamiento estarían muy contentos con el grado de rigor que muestra la física".

Cfr. Watson, J., **¿Qué es el conductismo?** y Skinner, B.F. **Sobre el conductismo.**

⁵ Habermas J., "teoría analítica de las ciencias y dialéctica", en **La lógica de las ciencias sociales.**

⁶ Bleger, J., "Cuestiones metodológicas en psicoanálisis", en Ziziemsky, **Métodos de investigación en psicología y psicopatología**, p. 114.

⁷ Moreno, Alejandro, Skinner. **Una psicología para la dependencia**, p. 83.

⁸ Utilizo la palabra "Totalidad" para destacar la necesaria vinculación de los fenómenos a partir de los cuales éstos son comprensibles; en cierto sentido, está opuesta a la fragmentación como elemento central para el estudio de un fenómeno.

⁹ Azcoaga, J. "Metodología de la investigación en teoría del aprendizaje", en Ziziemsky, op. cit., p. 95.

de su método: el método, así, ha restringido los objetos a los que se aplica, o mejor dicho ha construido sus objetos de acuerdo al método. No se trata entonces de que las ciencias del hombre no entren en el método científico: se trata de que este último no entra en las ciencias del hombre”.¹⁰

Habría que preguntarse entonces hasta dónde es posible trabajar con otro método más adecuado a nuestro objeto de estudio, o sea, la evaluación; un método que considere al alumno como una totalidad, que considere el proceso de aprendizaje y que, sobre todo, parta de la aceptación y reconocimiento de las dificultades para estudiar fenómenos complejos por las sobredeterminaciones¹¹ que tienen en sí mismos, como el hombre, el aprendizaje y el proceso grupal.

Dicho de otra manera, destacar la dimensión social de la evaluación permite reubicar su objeto de estudio; no se trata de adecuar éste a los requerimientos del método experimental que el discurso actual de la evaluación toma de la psicología conductista, sino que se trata de trabajar con una lógica diferente, que abra otras alternativas para la producción de conocimientos sobre la evaluación.

A este respecto, Vasconi expresa: “los investigadores realmente originales, no sólo produjeron conocimientos nuevos, sino que también produjeron nuevos métodos par ala obtención de conocimientos. Pero cuando estos nuevos métodos se legitiman y se convierten en el único modo de hacer algo ‘científico’, lo que se hace es dificultar una producción de conocimientos radicalmente nuevos”.¹²

En la actualidad, nuestro reto consiste en construir estos conocimientos y esta lógica, frente a lo que Varsavsky llama el “panorama desolador de las ciencias humanas, en el que predomina la imitación crítica de los métodos de las ciencias físicas”.¹³

Por lo tanto, el discurso actual de la evaluación tiene un fuerte “obstáculo epistemológico” que refleja las premisas teóricas positivistas y pragmatistas que lo apoyan.

De ahí que su replanteamiento metodológico requiere que se deje de abordar el fenómeno de la evaluación como fenómeno natural a la manera de las ciencias naturales, y que se le reconozca su dimensión social, que construya sus planteamientos metodológicos dentro de las ciencias humanas, lo que implica a la vez la necesidad de replantear sus propias premisas teóricas, para posibilitar una construcción diferente del discurso evaluativo.

Si nos preguntamos ahora, a qué se debe que la evaluación se conserva como un discurso tecnicista vinculado únicamente al conductismo, encontraríamos que la respuesta nos lleva al segundo problema que subyace en este planteamiento: la evaluación está socialmente determinada.

De alguna manera se puede hablar de que la evaluación es condicionada socialmente, a la vez que por sus resultados condiciona a la sociedad. Esto quiere decir que sus resultados se reflejan socialmente en las posibilidades económicas que tienen los individuos, sus certificados de estudio, conforme a los problemas de calificaciones bajas, la reprobación, etc., se pueden explicar por factores socioeconómicos de los mismos estudiantes, y no solamente como un problema de falta de capacidades.

Varios autores reconocen ahora los efectos sociales de la evaluación y por tanto dicen que esta actividad no puede ser concebida como una acción neutra, técnica y aséptica,¹⁴ sino que obedece a determinaciones sociales.

¹⁰ Bleger, J., op. cit., p. 114.

¹¹ Empleados el término sobre determinación, para hablar de una causalidad múltiple de los fenómenos. Esta policausalidad es muy compleja porque deriva de distintos contextos y de múltiples relaciones. Cfr. Bleger, J. op. cit., p. 163.

¹² Vasconi, T., **Sobre algunas tendencias en la modernización de la Unidad Latinoamericana y la formación de investigadores en ciencias sociales**, p. 8.

¹³ Varsavsky, O., **Ciencia política y científicismo**, p. 32.

¹⁴ Cfr. Los trabajos de Martha Antebi y Cristina Carranza, y Susana Barco, en: **Crisis de la didáctica**, pp. 59. y ss. y 95 y ss.

Por un lado, cuando los docentes realizan esta actividad, en la mayoría de los casos no son conscientes de las repercusiones que la evaluación provoca, tanto en los individuos que son objeto de ella, como en la misma sociedad. Por medio de la acción evaluativa el maestro determina quiénes han aprobado el curso, confiriendo a éstos diferentes *status*, por cuanto a que por tales resultados serán considerados por sus compañeros, sus padres y los demás maestros, como buenos alumnos, mientras que los demás serán considerados como deficientes.

De ahí que uno de los elementos centrales de la práctica educativa consista en fomentar el individualismo y la competencia como condición básica para poder triunfar en la escuela y en la sociedad.

No podemos dejar de señalar que estas acciones que la escuela realiza por medio de sus representantes, son determinantes en la formación de los escolares. Es aquí donde se ubica su “curriculum oculto” que, precisamente por el nivel de inconsciencia y su falta de explicitación, forma parte de una serie de aprendizajes latentes, más importantes que los conocimientos que la escuela enseña y más decisivos en el aprendizaje del estudiante.

Vale la pena insistir en que la evaluación contribuye de alguna manera a que el estudiante pierda o no tome conciencia de sí mismo y de su propia situación, dado que lo importante es sobresalir, ganar a los otros y obtener un 10. En esta forma el alumno difícilmente reflexiona sobre su aprendizaje, o sea sobre para qué aprendió y cómo logró aprender; también crea un falso mito sobre el aprendizaje, que es referido básicamente a un número: 10 significa que ha aprendido, 5 quiere decir que no sabe.

Por otro lado, “la misma sociedad refuerza estas deficiencias al convertirse en consumidora de los resultados de este proceso que, dominando al sistema educativo, es empleado por patrones y empleadores como medios para la selección de su fuerza de trabajo”;¹⁵ los certificados que expide la escuela no dejan de tener un valor social, por el *status* que adquiere el individuo que puede demostrar cierto nivel de escolaridad frente a otros que no pueden hacerlo.

Como lo señala Seve,¹⁶ no se pueden reducir los éxitos o fracasos escolares de los alumnos a un problema de “aptitudes”, ya que a biólogos de este problema cuando el contexto social es determinante en el desarrollo de las mismas aptitudes. Cuando no es casual que los alumnos con mayores restricciones económicas sean precisamente los que tienen más dificultades para aprobar sus estudios, no es casual tampoco que esos alumnos sean desertores, reflejen un alto grado de ausentismo, no traigan los libros ni las tareas que los maestros les dejan; no es casual tampoco su falta de interés o de participación en clase. Sin embargo, resulta sospechosa la ausencia de estos análisis en los planteamientos de la evaluación, explicable por la influencia de la psicología conductista y por el pragmatismo, el empirismo el tecnicismo que subyacen en ella.

Plantear la evaluación como una actividad social implica, por tanto, reconocer las determinaciones sociales que la afectan. De esta manera, sería necesario pensar: ¿qué papel juega la evaluación en un país capitalista dependiente?, ¿hasta dónde los sistemas de evaluación de estos países funcionan como una forma de legitimación de la imposibilidad del Estado para dar escuela a todos?¹⁷ No se puede negar el papel de control social que se ejerce con la evaluación, donde también la legitimación se efectúa sobre ciertas desigualdades sociales, puesto que los más favorecidos económicamente resultan escolarmente favorecidos, no podemos negar que los actuales sistemas de exámenes cumplen con esta función de control.

La evaluación, por tanto, no puede ser analizada únicamente como una propuesta técnica. Los textos de evaluación refuerzan habitualmente la idea de que esta actividad es científica, es técnica y que viene una neutralidad valorativa, definida por su pretensión de objetividad. De hecho, en la actualidad sería forzoso estudiar lo que los textos de evaluación no dicen sobre la evaluación, o sea, su silencio sobre lo social implícito en ella.

¹⁵ Díaz Barriga, A., “Bases para la evaluación con referencia a un dominio o criterio”.

¹⁶ Seve, L. et al., *El fracaso escolar*.

¹⁷ Este papel resulta clara cuando examinamos algunas estadísticas de solicitudes de ingreso a la enseñanza media superior y superior y las posibilidades reales de estas instituciones de admitir candidatos, cifras muy inferiores a las solicitadas.

Desde estos elementos de análisis es pertinente precisar que tal como se encuentra actualmente el discurso de la evaluación carece de una construcción teórica sobre su objeto de estudio, quedándose únicamente en un nivel de descripción y acción empirista.

2a. Tesis: El discurso actual de la evaluación se fundamenta en la teoría de la medición, lo que impide el desarrollo de una teoría de la evaluación.

Esta proposición está configurada por dos elementos, a saber: a) El discurso actual de la evaluación se fundamenta en la teoría de la medición; es en la medición donde se encuentra la propuesta central para realizar la evaluación, por lo que este discurso manifiesta claras vinculaciones con el conductismo y con la concepción de ciencia del positivismo, y b) La incorporación de la teoría de la medición en la evaluación, impide que se desarrolle una teoría de la evaluación en tanto que este discurso no abarque la construcción de su objeto de estudio, esto es, el estado del proceso del aprendizaje en un sujeto escolar.

Habría que reconocer que en la evolución de la psicología se opera, a fines del siglo pasado y principios de éste, un cambio en su objeto de estudio: el conductismo aparece postulando como objeto la conducta observable.

Establecer la conducta observable como objeto implica hacer un recorte sobre el objeto de estudio de la psicología - el hombre -, el cual es desgajado y dejado en un nivel de pseudoconcreción; no hay, por tanto, en la psicología conductista, una explicación teórica sobre los procesos psíquicos del hombre. De hecho hay una eliminación de aspectos sustantivos para la comprensión de estos procesos, como las categorías de lo inconsciente, por ser considerados transempíricos. En tanto la evaluación se fundamenta en la psicología conductista y, por lo tanto, en el empirismo, conlleva el mismo lastre frente a la ausencia de sus explicaciones teóricas. Es aquí donde la teoría de la medición surge como un elemento para “hacer como si se investiga”, cuando en realidad lo único que se hace son mediciones empiristas.

De esta manera el conductismo y la psicología fiscalista¹⁸ aplican para su “investigación” el método experimental. Es precisamente en el método experimental donde aparece la teoría de la medición como un elemento que posibilita el tratamiento estadístico de ciertos datos; pero, como establece Gloria Benedito,¹⁹ la teoría de la medición es tomada por la psicología conductista de manera deformada, en tanto que no recurre a ella partiendo de las matemáticas, sino del método experimental que aparece en la fisiología pavloviana, que a su vez la tomó de la física, siendo esta última la única ciencia que la tomó directamente de las matemáticas. Así, la inclusión de la teoría de la medición en el discurso de la evaluación lleva el lastre de una serie de mediaciones previas, que permiten explicar su deformación o por lo menos su simplificación; a la vez, el empleo de la estadística genera un “efecto de cientificidad” en los planteamientos de la evaluación.

Si hacemos una lectura de los diferentes manuales que abordan el tema de la evaluación, encontraremos cómo sus fundamentos se relacionan con la distinción que hacen los autores entre medir y evaluar. Esta distinción es tratada con toda claridad en el texto de Thorndike y Hagen, intitulado *Tests y técnicas de medición en psicología y educación*, donde se dedica el capítulo primero, y especialmente el segundo, a la explicación del empleo de la teoría de la medición. Así en las

¹⁸ “En estas páginas, nos proponemos fundamentar la tesis de que toda proposición de psicología puede formularse en lenguaje fiscalista porque todas las proposiciones de psicología describen acontecimientos físicos, a saber, la conducta física de los humanos y otros animales. Esta es una tesis parcial de la tesis general del fiscalismo, conforme a la cual el lenguaje fiscalista es un lenguaje universal: esto es, un lenguaje al que puede traducirse cualquier proposición. Los partidarios del conductismo llegaron a su posición a través del interés tenido por la psicología animal; en este terreno, donde no hay enunciados que observar, sino sólo la conducta sin palabras, es más fácil llegar al enfoque correcto. Este enfoque conduce a la interpretación correcta de los enunciados de los sujetos experimentales humanos”.

- Carnap, R. “La psicología en el lenguaje fiscalista”, en Ayer, A. *El positivismo lógico*, pp. 169-204.

¹⁹ Benedito, Gloria. “El problema de la medición en psicología”, en Braunstein, N. *et al. Psicología, ideología y ciencia*.

definiciones de evaluación que dan diversos autores aparece el problema de la medición como, por ejemplo, para Mager²⁰ la evaluación “es el acto de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en la comparación”; para Lafourcade²¹ “es una interpretación, una medida (o medidas), en relación a una norma establecida”.

Más aún, se puede hablar de la existencia de una tendencia a utilizar el término medición como sinónimo de evaluación, como es el caso del título del libro de Thorndike y Hagen antes citado, el libro de Mager y, con toda claridad, en el artículo de Himmel intitulado “Tendencias actuales en la evaluación del rendimiento escolar”, quien inicia su trabajo con la siguiente frase: “si se revisa la literatura concerniente a la medición de los último 10 años...”,²² elementos que reflejan el grado de extensión y aceptación de esta tendencia.

Por ello afirmamos que la teoría de la medición es tomada como referente único y sostén del discurso evaluativo y que no se ha desarrollado en la actualidad una teoría de la evaluación.

A la vez, la inclusión de la medición implica la aceptación de la posibilidad de medir el aprendizaje, por lo cual se recorta la misma noción de aprendizaje, para concebirlo únicamente como los cambios de conducta más o menos permanentes en el alumno. La cuantificación del aprendizaje lo reduce a lo superficial y aparente, en desprecio del proceso mismo de aprender, de manera que esta “cuantificación en pos del prestigio de lo incuantificable es, si acaso, comparable al empeño de Leibniz en demostrar matemáticamente la existencia de Dios”.²³

Una vez aceptada la medición en el discurso de la evaluación la “tecnología” sugerida para realizar esta actividad reproduce la misma lógica del conductismo. Por ello, Thorndike y Hagen exponen el sencillo procedimiento a seguir en la evaluación: “medir consta de tres pasos comunes: a) Señalar y definir la cualidad a medir; b) Determinar el conjunto de operaciones en virtud de las cuales el atributo puede manifestarse y hacerse perceptible, y c) Establecer el conjunto de procedimientos de grado o cantidad”.²⁴

No podemos dejar de hacer notar la semejanza de este planteamiento con las formulaciones del método experimental, fundamentalmente cuando se aplica a la conducta humana. Así, encontramos que los autores que estudian este método proponen que las hipótesis formuladas para una investigación “establezcan una relación entre dos o más variables que sean mensurables o potencialmente mensurables”.²⁵

Esta lógica aparece claramente expresada cuando se trata de formular un proyecto de evaluación. Así, Weiss expresa: “la pregunta evaluativa parece ser muy sencilla, lo único que tiene que hacer el evaluador es: 1) Buscar las metas del programa; 2) Traducir las metas a indicadores mensurables de la realización del objetivo; 3) Reunir datos de los indicadores, y 4) Comparar datos con criterios de realización de las metas”.²⁶

En esta forma, la cuantificación del dato se convierte en la técnica apropiada para la verificación. Este procedimiento de conocimiento vinculado directamente al positivismo reduce el problema del conocimiento al ámbito fenomenológico. En términos de Kosik, este dato no es más que una pseudoconcreción; sin embargo, tal como aparece en este planteamiento, no se requiere llegar a la

²⁰ Mager, Robert. **Medición del intento educativo**, p. 20.

²¹ Lafourcade, Pedro. **Evaluación de los aprendizajes**, p. 17.

²² Himmel, E. “Tendencias actuales de la evaluación del rendimiento escolar”, en la revista **Tecnología Educativa**, Vol. 5, Núms. 2 y 3, pp. 171-194.

²³ Devereux, G. de la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento, p. 30. Un poco más adelante el autor señala: “El último punto es la ficción, aceptada sólo por los no matemáticos, de que un enunciado matemático o estadístico necesariamente tiene sentido. Es simplemente una versión moderna de la opinión de que cualquier cosa dicha en latín tiene sentido”.

²⁴ Thorndike, Robert; Hagen, Elizabeth. **Tests y técnicas de medición en psicología y educación**, p. 17.

²⁵ Kerlinger, Fred. **Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología**, p. 18.

²⁶ Weiss, C. **Investigación evaluativa**, p. 39.

explicación última de los fenómenos, o sea, a su esencia, en tanto que lo que importa es la eficacia²⁷ de las técnicas empleadas.

A la vez, quisiéramos exponer cómo opera el modelo propuesto en la práctica de la evaluación por Thorndike, a partir de los tres pasos definidos. Si consideramos un curso de filosofía, podríamos afirmar en el primer paso que el estudiante tiene que aprender filosofía moderna, con lo cual podríamos empezar a desarrollar el segundo paso que indica que se deben “determinar el conjunto de operaciones que permitan que este aprendizaje se manifieste”. De esta manera, aprender filosofía moderna queda reducido a un conjunto de objetivos conductuales,²⁸ por ejemplo: que el estudiante indique el año en que nació y murió Hegel; que mencione tres de sus principales obras, describa sus dos tesis fundamentales, etc. Una vez cubierto este paso se efectúa el tercero, el cual tiene que ver prácticamente con la cuantificación de los datos, que en este ejemplo se traduce en la elaboración y aplicación de un conjunto de “items”.

Es necesario hacer notar el salto epistemológico que se opera en el paso 1 y 2. Esto es, que el atributo sólo lo conocemos por la definición operacional del mismo. Sin embargo, por las características de esta definición operacional que obliga a una formulación “observable”, el atributo sólo es “conocido” por sus apariencias. Con este ejemplo queremos mostrar cómo difícilmente se puede aceptar que un estudiante haya aprendido filosofía moderna a partir de los indicadores que se derivarían de los objetivos conductuales.

Esta dificultad epistemológica es grave en tanto que condena a ese modelo a moverse únicamente en la pseudoconcreción o apariencia de un fenómeno. Por ello nos permitimos afirmar que la inclusión de la teoría de la medición en la evaluación le confiere a ésta solamente un efecto de cientificidad.²⁹ Ello explicaría por qué existen tan pocas diferencias en los textos de evaluación. Las propuestas que en ellos se hacen no son sustancialmente diferentes, puesto que en tales textos, que fundamentan la evaluación en la medición, se dan a conocer técnicas de interpretación y de tratamiento de la información como la obtención de la media aritmética, el modo, la desviación estándar, etc.

En la práctica, la propuesta de evaluación del aprendizaje es reducida a la confección, aplicación e interpretación de datos recabados por medio de exámenes. Estos exámenes serán aplicados al alumno al finalizar la enseñanza. Así han alcanzado gran difusión las llamadas pruebas “objetivas”, que pueden ser elaboradas e interpretadas mediante sistemas mecanizados, con lo cual se minimiza tanto el proceso mismo de la evaluación del aprendizaje, como la noción de aprendizaje y la de docencia.

Es aquí donde surge el problema de la “objetividad” en la evaluación. Objetividad que en los textos es reducida únicamente al tercer paso de Thorndike, esto es, frente a la dificultad epistemológica que existe entre el atributo y su definición operacional, los textos plantean la posibilidad de la objetividad, reducida únicamente al momento de la cuantificación de los datos. Por ello, este planteamiento en relación a la objetividad, es un problema que a nivel de paradigma procede del positivismo y que en el contexto en el que se maneja es únicamente un “objetivismo” que impide comprender y explicar el proceso del aprendizaje de un grupo o de un individuo.

En estos planteamientos se omite la relación sujeto-objeto en el acto de conocimiento y las mediciones que se dan en la misma acción de conocer, a la vez que se niega la riqueza que existe entre observador y observado, en las ciencias del comportamiento, elemento que tiene que ver con la conceptualización freudiana de transferencia y contratransferencia. Por ello se requiere reconocer que en el caso del comportamiento humano “nunca se observa un hecho que se hubiera producido en

²⁷ “Una cosa es atacar ciertos puntos de vista de Skinner y, otra muy distinta negar la eficacia probada del modelo operante en la investigación, en la enseñanza”. Ramón Bayés, en: Skinner, B. **Ciencia y conducta humana**, p. 29.

²⁸ En un trabajo anterior hemos hecho ya una crítica a los planteamientos relacionados con los objetivos conductuales, vale la pena precisar en este momento que fundamentalmente Robert Mager es quien vehiculiza este paso del “método”, al trabajar el problema de los objetivos desde el punto de vista conductual. Cfr. Díaz Barriga, A. “Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares”, en la revista **Perfiles Educativos**, Núm. 10., pp. 2-28.

²⁹ “Por física entendemos aquella ciencia caracterizada por su procedimiento para la formación de conceptos: reduce todo concepto a relaciones de magnitud, esto es, a una sistemática atribución de números a puntos espacio-temporales; entendida así la física, podremos expresar nuestra tesis -tesis parcial del fisicalismo-, del modo siguiente: la psicología es una rama de la física”. Carnap, R., **op.cit.**

ausencia. Por fortuna, los llamados trastornos y perturbaciones creados por la existencia del observador, son piedras angulares de una verdadera ciencia del comportamiento y no contratiempos deplorables”.³⁰

Al desconocer estos planteamientos el actual discurso de la evaluación, cae en un “objetivismo” parcial, en tanto que lo que se objetiva es el momento de asignar una expresión numérica³¹ al alumno, de acuerdo con la cantidad de preguntas contestadas correctamente; pero no existe tal objetividad ni en el muestreo de los aprendizajes a lograr, ni en la misma elaboración de las preguntas.

No hay que perder de vista que estas pruebas objetivas difícilmente sirven para medir aprendizajes que no sean, en última instancia, memorísticos; pseudoaprendizajes de carácter mecánico - como diría Pichon Riviere-, y que por lo tanto no fomentan el desarrollo de las capacidades crítica y creativa, la resolución de problemas, el manejo de relaciones abstractas, etc.

No podemos negar que algunos autores presentan ejemplos de reactivos que no reflejan únicamente memorización del material; sin embargo, por el número reducido de estos casos, podemos afirmar que constituyen la excepción que confirma la regla.

Bastaría con observar los reactivos de los exámenes departamentales para llegar a esta conclusión.

Con esto cobra significado la afirmación hecha por Bloom durante el Simposium sobre Curriculum Universitario, cuando expresa: “las pruebas hechas por profesores, las estandarizadas, son en gran medida, pruebas de conocimientos memorizados. Después de más de 20 años del uso de la taxonomía de objetivos educacionales en el adiestramiento de profesores, más del 95% de las preguntas contenidas en las pruebas que los estudiantes deben contestar se refieren a poco más que la mera información”.³² Así, el problema de la evaluación se ha restringido al empleo de este tipo de pruebas; a la sofisticación del proceso, con su paralela mecanización, y no se ha llevado a la comprensión del proceso de aprendizaje, tanto individual como grupal.

También se ha generalizado la idea de que con el empleo de la estadística y, en última instancia, de la cuantificación, la evaluación adquiere, como lo hizo en su tiempo la psicología empirista, el *status* de actividad científica.

Es necesario precisar este error, ya que en la cuantificación de fenómenos del aprendizaje “no se respetan las propiedades de los números”.³³ ¿Cuál es el significado de un 6 en Anatomía o en Cálculo 1?, ¿cuál es la diferencia entre un 8 y un 10?, ¿qué propiedad del número se está empleando en esta designación?, ¿qué significa tener 64 aciertos, en 80 reactivos?

No se puede responder a estas preguntas argumentando que ahora, en algunas instituciones, particularmente en la UNAM, se emplean factores simbólicos: MB, B, S, NA, para designar los niveles de aprovechamiento, puesto que estos factores representan un número (no una propiedad del número), y cuando se pretende manejarlos como al obtener promedios, se convierten aritméticamente en el número que representan.

Esto revela que el empleo de fórmulas estadísticas para determinar el grado de “validez” y “confiabilidad” de las pruebas llamadas “objetivas” ha cobrado amplia difusión.

Frente a este hecho haremos algunas precisiones. En primer lugar, el estudio estadístico de tales pruebas es un estudio centrado en el instrumento (la prueba), con lo cual el docente pierde de vista la totalidad del proceso, tanto del aprendizaje como de la evaluación escolar. Esta importancia que se dan al análisis del instrumento propicia que, una vez perfeccionado dicho instrumento, se aplique indistintamente, en supuestas condiciones iguales, por ejemplo, en un curso de Historia de México I o

³⁰ Devereux, G., *op. cit.*, p. 31.

³¹ Este problema subsiste aun cuando la forma de expresión numérica sea mediante letras: MB, B, etc., puesto que cuando se desea manejar estas expresiones, por ejemplo, obtener promedios, se convierten al factor numérico que representan.

³² Bloom, B. “Nuevas concepciones acerca del estudiante -implicaciones- para la instrucción y el curriculum”.

³³ Braunstein, N. *et al.*, *op. cit.*

de Anatomía I. Lo único que aquí el docente tendría que hacer es pedir el instrumento -la prueba-, elaborado para tal curso, a la manera como se pide un libro para esa materia. No por nada se habla de la exigencia de ciertas compañías editoriales al pedir que los instrumentos de evaluación se prueben y validen hasta lograr el grado de perfección que permita y justifique su impresión por miles de ejemplares, en términos de “costos de operación”, para su venta comercial.

Los exámenes departamentales cumplen una función similar cuando, obviamente las condiciones particulares de un proceso grupal particular y del proceso del aprendizaje que se haya generado, presentan las mismas preguntas a los grupos que cursan la misma materia. Esto explicaría por qué tienen que recurrir únicamente a preguntas que sólo requieren de la memorización de una información, y permitiría pensar que más que una ayuda para el proceso del aprendizaje cumplen una función de control sobre los docentes.

Esto se inserta en una concepción que reduce las funciones docentes a acciones netamente mecánicas, porque el maestro ya no tendría que averiguar los logros del alumno, así como qué situaciones se facilitaron o se dificultaron, cómo se dio el proceso grupal, etc. Nos percatamos de que así como se han elaborado “máquinas de enseñar”, que de manera mecánica presentan cierta información al estudiante, los mismos principios lógicos se aplican para “medir” el grado de retención de esta información, donde de manera implícita se asienta que las funciones docentes son puramente mecánicas y estáticas. Con esto se rompe la dialéctica copia de una situación de enseñanza-aprendizaje que coloca al grupo escolar humano en condiciones de realizar múltiples actividades que configuran al aprendizaje como conjunto de acciones únicas e irrepetibles en un proceso dinámico.

De esta manera, este planteamiento se vincula directamente con la lógica de la “Tecnología Educativa”, que minimiza el papel y la función del maestro al restringirlo únicamente a un “instrumento”, que supervisa, guía, conduce lo que los planificadores han establecido. En cierta forma ésta es una lógica para que el maestro no piense.³⁴

Las principales consecuencias de esta visión estática están dadas por una consideración mecánica de la docencia, por una concepción mecánica del aprendizaje y por una visión mecánica del hombre, al que se considera como un sistema de almacenamiento y emisión de información.

El poder de discriminación de un instrumento “objetivo” está determinado por diferencias de puntuación que alcanzan aquellos que contestaron “mejor” la prueba -los cuales obtuvieron- y los que lograron las puntuaciones más bajas. Vuelve a aparecer aquí el viejo problema de la evaluación realizada con referencia a una “norma”, donde lo importante es efectuar una serie de comparaciones entre los individuos y no captar los resultados obtenidos por cada estudiante en el curso del aprendizaje. El problema se repite en sus características fundamentales: lo importante es validar el instrumento para que éste se pueda generalizar. Es tan importante este dato que no importa cuáles hayan sido las causas que incidieron en el éxito de quienes mostraron alto rendimiento o que determinaron el fracaso de los que lograron la calificación más baja.

En última instancia, es necesario replantear el problema de la evaluación escolar, de suerte que las alternativas que se ofrezcan al mismo no se reduzcan al estudio y al análisis de los instrumentos de evaluación. Hemos visto que si en este replanteamiento no se cuestionan los fundamentos psicológicos y científicos de la propuesta de evaluación, las alternativas que se dan frente al mismo resultan redundantes, y que, en última instancia, este esclarecimiento teórico debe repercutir en la realización de experiencias diferentes en las diversas situaciones de aprendizaje.

Es necesario puntualizar la noción de aprendizaje, de conducta y de personalidad; puntualizar la dinámica del aprendizaje escolar y el significado y valor del grupo en el mismo; encontrar fundamentos epistemológicos para el objeto de la actividad evaluativa, que permitan una reconstrucción del discurso de la evaluación que supere las propuestas empírico-analíticas e inserte el estudio en la problemática de

³⁴ Esta idea resulta muy clara en el trabajo de Snyders, donde se establece cómo la llamada educación tradicional le asigna un rol activo y de responsabilidad al docente, quien tiene que pensar primero en los contenidos y posteriormente en el método. Con el actual planteamiento de la Tecnología Educativa, con el modelo de programación de cartas descriptivas en donde se le dice al maestro el objetivo, la actividad, los recursos, el tiempo, etc., éste queda reducido a un mero operatorio del sistema.

la comprensión y explicación de las causas del aprendizaje, de las condiciones internas y externas que lo posibilita y del proceso grupal en el que tiene lugar. De este modo, la evaluación educativa no puede ser realizada únicamente por expertos, departamentos de evaluación, etc., sino que serán los docentes y los alumnos quienes participen, de manera privilegiada, en ella.

El objeto de la evaluación se traduce así en la indagación sobre el proceso del aprendizaje de un sujeto o de un grupo, indagación que permita detectar las características de este proceso y buscar una explicación a las mismas, rebasando la parcialidad de atender sólo a algunos resultados del aprendizaje.

2. ALGUNAS DERIVACIONES DE ESTAS TESIS EN LA DOCENCIA.

En esta segunda parte intentamos dar un conjunto de respuestas prácticas que puedan ser utilizadas por los docentes en la situación particular que viven. Estas constituyen derivaciones del punto de vista que sustentamos, a las que habría que considerarse en un plano tentativo, en el sentido de que ni agotan las posibilidades que se derivarían de una concepción teórica, ni operan como criterio de verdad de la misma. Pretendemos, más bien, marcar el punto actual de nuestras reflexiones, a las cuales no consideramos como propuestas cerradas porque están abiertas a la posibilidad de desarrollos posteriores.

1a. *Establecer una distinción operativa entre evaluación y acreditación.*

Esta diferencia puede resultar útil para circunscribir los problemas de aprobación y asignación de notas al ámbito institucional al cual pertenecen, de suerte que no afecten ciertos desarrollos teóricos respecto a la evaluación. Esta distinción nos permitiría determinar el papel institucional que juegan los reglamentos de exámenes, como elementos normativos que permiten el desarrollo de un sistema escolar y que no forzosamente coinciden con ciertos planteamientos teóricos sobre las concepciones de la evaluación.

La acreditación se relaciona con la necesidad institucional de certificar los conocimientos; está referida a ciertos resultados de aprendizaje que a veces pueden estar contemplados en los mismos objetivos de aprendizaje, pero que no dejan de ser cortes artificiales en el proceso de aprendizaje de una persona.³⁵

En la misma noción de objetivo de aprendizaje o resultado, subyace la idea de algo que se logra; inclusive, en ocasiones se llega a decir: “los alumnos lograron los objetivos”, como si el aprendizaje fuera una cosa que se puede tener. En el fondo de esta problemática continúa presente la psicología conductista, al concebir el aprendizaje como producto, en contraposición a otras explicaciones más acertadas del aprendizaje que lo definen como un proceso en el sujeto.

Estos cortes artificiales en el proceso de aprendizaje de un estudiante permiten derivar las calificaciones, lo cual está más relacionado con una necesidad institucional de respetar ciertos tiempos (semestres) de aprendizaje, que con una necesidad del proceso de aprendizaje del estudiante.

Concebir el aprendizaje como producto es una manera de negar la necesidad que tiene cualquier persona de ir elaborando la información, con el fin de aprender, dado que el proceso de aprendizaje está mediado por el esquema referencial del estudiante; esto es, el conjunto de conocimientos, sentimientos

³⁵ En un trabajo anterior sosteníamos que los objetivos terminales de un curso no son sino cortes artificiales en el proceso de aprendizaje de un estudiante. El objetivo marca un producto o resultado; en cierta manera fuerza el proceso del estudiante para que muestre en un tiempo determinado este resultado; sin embargo, si aceptamos que el aprendizaje es un proceso donde el estudiante confronta su esquema referencial con cierta información que moviliza el mismo esquema y que la nueva organización del esquema, a su vez, tendrá que ser organizada, ciertamente que los resultados de aprendizaje de un estudiante solamente reflejan un momento temporal de este proceso. Cfr. Díaz Barriga, A. “Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares”, *op. cit.*, pp. 14-55.

y afectos con los que piensa y actúa, esquema que ha sido organizado a lo largo de la vida del propio sujeto y que al entrar en contacto con una nueva información, es susceptible de ser movilizado. “Lo importante -como señala Bleger-, no es sólo el esquema referencial consciente, sino todos sus componentes inconscientes o disociados que entran en juego y que, desconocidos, distorsionan o bloquean el aprendizaje. En buena parte, el esquema referencial es el a priori irracional del conocimiento racional y de la tarea científica”.³⁶

Esta reflexión implica revisar los supuestos que existen detrás del planteamiento de los objetivos, en los programas escolares, dado que éstos constituyen las orientaciones básicas para determinar la acreditación.

Si los objetivos de un programa conservan un algo nivel de fragmentación y automatización del objeto de estudio, tal como se infiere de la respuesta mageriana, se puede caer en la suposición de que es necesario elaborar un reactivo o pregunta para verificar el supuesto “logro” de cada una de estas conductas, o bien, de que es necesario el muestreo de los objetivos por medio de un examen. Nosotros creemos que esta situación impide los procesos de aprendizaje del estudiante, fomenta la memorización y la mecanización, tanto del proceso del aprendizaje del propio alumno, como de las actividades de aprendizaje que plantea el docente. Estos planteamientos, en fin, dejan de lado una serie de aprendizajes reales que están vinculados con las capacidades específicamente humanas, como el juicio crítico y la capacidad de establecer relaciones. Por ello decimos que aun cuando una persona pueda contestar a un cuestionario en el que se le pide que recuerde cierta información, de sus respuestas no se obtienen datos sobre su proceso de aprendizaje, ni sobre las dificultades que enfrenta, o si ha aprendido un objeto de estudio.

De ahí que afirmemos la necesidad de reorientar la manera como se establecen los objetivos generales de un curso, al referirlos a ciertas evidencias del “Mundo Externo”³⁷ que el sujeto debe manifestar al finalizar un semestre, así como que estas evidencias posibiliten la mayor integración del fenómeno estudiado.

A partir de la claridad que se tenga sobre los objetivos generales de un curso es como se pueden planificar las formas de acreditarlo. No estoy hablando de elaborar forzosamente un cuestionario o de presentar un trabajo realizado al fin del curso, sino de analizar las implicaciones que tiene para el estudiante un contenido y la noción de proceso de aprendizaje, para establecer de ahí la evidencia o conjunto de evidencias que los estudiantes tienen que mostrar. Este conjunto de evidencias se puede ir construyendo a lo largo de un semestre si desde el primer día de clases se entrega al estudiante, por escrito, no sólo el programa de la materia, sino el análisis del objetivo general y una propuesta mínima de acreditación, sobre la cual se requiere que tanto el docente como los alumnos construyan sus significados a lo largo del curso.

Por tanto, es necesario tener en cuenta un mínimo de resultados de aprendizaje referidos a una práctica profesional. Por lo cual, no es conveniente utilizar otro tipo de elementos para estas decisiones, como por ejemplo: limpieza, puntualidad, etc.

Esto implica reconocer que es posible que los alumnos puedan estar muy bien acreditados y muy mal evaluados, porque de hecho pueden cumplir con ciertos requisitos para acreditar el curso, referidos a ciertos mínimos de aprendizaje curriculares y mostrar sin embargo, una serie de vicios en sus procesos de aprendizaje.³⁸

Esta disociación entre acreditación y evaluación plantea otro problema: ¿Dónde ubicar aquellos aspectos que no están presentes en la acreditación y que son los más importantes del proceso del aprendizaje? Fundamentalmente considero que la evaluación permitiría operar con estos aspectos, de

³⁶ Bleger, J. Temas de psicología, pp. 70-71.

³⁷ Utilizamos la noción del Mundo Externo del modelo de áreas de la conducta de Bleger, que la refiere al área donde aparecen -objetivan- los productos de la conducta humana, sin negar la unidad que guardan con las otras dos áreas: cuerpo y mundo externo. Cfr. Bleger, J., Psicología de la conducta, pp. 55-75.

³⁸ Villarroel establece: “Si usted recibe un trabajo sucio del alumno, esto en nada invalida el conjunto de operaciones aritméticas que realizó para llegar a un resultado, ni los razonamientos implícitos en ellos, un trabajo sucio puede causar una mala impresión estética”. Cfr. Villarroel, C., **La evaluación del aprendizaje en la enseñanza superior**.

manera que el objeto de estudio de la evaluación fuera la comprensión del proceso de aprendizaje en el grupo y en los individuos.

Esto significaría que un alumno que obtiene un 10, no es forzosamente el que más desarrolló su propio proceso de aprender, ni el que más colaboró en el proceso de aprendizaje grupal. A veces los alumnos que obtienen mejores calificaciones son los que menos colaboran, los que menos esfuerzos realizan, etc.

Considerar que el objeto de la evaluación es la comprensión del proceso del aprendizaje lleva a intentar resolver algunas cuestiones como, por ejemplo, ¿por qué este proceso se dio de determinada manera?, ¿qué aspectos del curso favorecieron o dificultaron el proceso del aprendizaje?, ¿hasta dónde el estudiante se percibe a sí mismo en su proceso de aprender? Las prácticas escolares que actualmente se realizan fomentan la individualización de este proceso en que el estudiante se preocupa más por obtener una “buena” calificación, que por autoconocerse, observarse y reflexionar sobre su aprendizaje. Estas prácticas tienden a deformar la percepción que del Yo hace el sujeto, propiciando que no sólo intente engañar a los demás en relación a su aprendizaje, sino que aun por mecanismos no conscientes para el mismo sujeto se autoengañe en relación a su mismo aprendizaje, creyendo que ya aprendió.

Si consideramos el aprendizaje como un proceso del sujeto, expresiones como “ya aprendió”, “ya logró los objetivos”, carecen de sentido y significado, puesto que toda información que el sujeto recibe puede ser continuamente reelaborada por el interjuego que se establece entre información y “Esquema Referencial” del sujeto. Es un ajuste continuo del mismo. Aquí la evaluación permitiría indagar los ajustes que se van suscitando en el mismo *esquema* y fundamentalmente sobre las causas de los mismos.

La evaluación, vista con esta perspectiva, es el interjuego de la evaluación individual y la evaluación grupal; es un proceso que permite al participante de un curso reflexionar sobre su propio aprendizaje para confrontarlo con el aprendizaje seguido por los demás miembros del grupo y para conocerla manera como el grupo percibió su propio aprendizaje. De esta manera, la evaluación tendería a propiciar en el sujeto la autoconciencia de sus procesos de aprender.

En ocasiones, cuando se pide al estudiante que realice un trabajo para acreditar el curso, se considera que este trabajo es algo acabado y no la muestra de un momento particular en la actividad de elaboración de la información de un estudiante, momento que muestra ciertas aproximaciones a un objeto de estudio, pero que a la vez, conserva ciertas imprecisiones e incongruencias que es necesario seguir elaborando. Así, el aprendizaje no es algo acabado.

En este sentido, la evaluación permitiría que el estudiante y el grupo reflexionaran sobre lo que se alcanzó a integrar en un curso y lo que no se pudo integrar, así como las causas que pueden explicar esta situación y sobre todo, qué se puede hacer para lo futuro.

El problema es: ¿hasta dónde podemos incorporar al grupo para la realización de esta tarea en donde el mismo grupo sea objeto de una autorreflexión? Esto implica apoyar la instrumentación didáctica de un curso en una teoría de grupo.

2a. El examen es un instrumento inadecuado para realizar la evaluación y no es el más apropiado para obtener las evidencias que llevarán a la acreditación.

Esta afirmación tiene que ver con la manera como se efectúan habitualmente las pruebas en los diferentes cursos, donde el alumno se enfrenta a una serie de preguntas a las que tiene que dar respuesta en un tiempo determinado, dentro del salón de clases y bajo la vigilancia de un maestro.

Paradójicamente, los libros que abordan el problema de la evaluación escolar, como ya lo explicamos, dedican buena parte de su espacio al aspecto de la elaboración y manejo de resultados de las pruebas.

Sin embargo, poco se ha reflexionado acerca de cómo la propia historia del examen muestra que éste ha sido empleado como un instrumento de control social, de elección de élites. De Judges, podemos extraer las siguientes referencias: desde la época de los mandarines chinos se aplica una serie de exámenes a miembros de otras castas para elegir a quienes habrían de formar parte de la burocracia; en la época victoriana se implantó el examen como estabilizador de los miembros de la jerarquía en el poder; en la universidad medieval, el examen permitía la promoción jerárquica y el otorgamiento de títulos; en las universidades de Oxford y Cambridge el examen de honores consistía en averiguar el grado de competencia que había logrado un candidato, o si era competente para recibir un título; el mismo Examination Statute de Oxford (1800) establecía, por acuerdo general, que sólo una minoría de aspirantes al grado o título, pudiera disfrutar de este privilegio; los jesuitas extendieron los exámenes y llevaron la competencia al más alto grado de efectividad desarrollado hasta entonces. A principios del siglo XX, Binet, en sus investigaciones sobre la inteligencia en deficientes mentales, abrió de manera no consciente el camino para sorprendentes aplicaciones al campo de los exámenes y sólo hasta 1950 se evidenció la debilidad de los tests en la doble función de los sistemas educativo: educar y asignar roles a la gente.³⁹

A la vez, esta crítica a los exámenes vistos como instrumentos de control social, nos vincula con las tesis planteadas en este estudio, dado que no se puede dejar de considerar que el examen confiere más bien un certificado social que una garantía de competencia técnica. En muchas empresas, dos personas ocupan el mismo puesto: Una oficialmente, porque posee todos los títulos escolares exigidos para ocuparlo (con la remuneración, el prestigio y el poder) y la otra, efectivamente, porque se encarga de la parte técnica de la tarea, es decir, lleva a cabo todo el trabajo.⁴⁰

La misma práctica de los exámenes no deja de ser una práctica que fomenta la confusión, la ansiedad, la cual, en ocasiones, es vivida por el mismo docente como una oportunidad para “desquitarse” de la falta de atención e interés de los estudiantes: a la vez, el examen es una de las causas por las que los alumnos “estudian”, aunque a veces sólo repitan información que no comprenden y que pronto se les olvidará, o bien, se preparan para realizar alguna práctica fraudulenta que les permita “aprobar”, y de alguna manera quitarse de “encima” algún examen. En este sentido, se puede entender por qué el mismo Landsheere los llama “cuerpos extraños en la educación, al servicio de una pedagogía anticuada”.⁴¹

No podemos negar que existen algunas experiencias que permitirían replantear este tipo de prácticas, como por ejemplo, la que describen Mirta Antebi y Cristina Carranza, en la que se incorporan los textos al examen, lo cual implica que los estudiantes trabajan con cierta información, y no colocan siempre en la situación de tener que reproducirla. Esta experiencia describe también la posibilidad de recurrir al trabajo en equipo como elemento necesario para la discusión de un problema; y más aún, las instrucciones dadas a los alumnos establecen que cuando no hay acuerdo, se indique en un informe el desacuerdo y los motivos que lo fundamentan.⁴² En todo caso, el relato de la experiencia puede llevar a ulteriores desarrollos, como por ejemplo: ¿hasta dónde pueden participar los alumnos en la identificación de los problemas a resolver?, ¿hasta dónde los alumnos estarían en condiciones de revisar, o por lo menos de opinar sobre el trabajo de otro equipo que no sea el suyo?, ¿hasta dónde lo fundamental de esta experiencia se podría realizar fuera de una situación clásica de examen, como por ejemplo, fuera del aula, dando cierto tiempo para realizar el trabajo, etc.?

Si pensamos en que no es a partir de un examen como los alumnos mejoran su proceso de aprendizaje, sino que es necesario modificar las concepciones que sobre el aprendizaje tienen los docentes y los mismos alumnos, para concebirlo como un proceso, entonces se imponen modificaciones sustanciales a las prácticas educativas que los docentes realizan en el aula, puesto que si el maestro considera que su función es llegar y explicar la clase, esto es, hablar, y la del alumno es atender a las explicaciones del maestro y estudiar, entonces parece que el examen sería un buen instrumento para detectar qué tanta información retuvo. Pero si cambia nuestra concepción del

³⁹ Cfr. Judges, A., “La evaluación de los exámenes”, en: Lauwerys, J., Scalón, D. (Comps.). Examen de los exámenes, pp. 33-57. En este capítulo, el autor hace una descripción más detallada que la que hemos resumido en este párrafo.

⁴⁰ Landsheere, G.; Evaluación continua y exámenes, p. 33.

⁴¹ Landsheere, G., *op. cit.*, p. 11.

⁴² Antebi, M. Carranza, C., “Evaluación de una experiencia estudiantil docente”, en: **Crisis en la didáctica. Aportes a la teoría y práctica de la educación**, pp. 59-90.

aprendizaje, nos damos cuenta de que el alumno aprende, en tanto se plantea problemas él mismo, alternativas de solución y las puede discutir, esto es, poner en juego una nueva información con respecto a su esquema referencial previo. Entonces la práctica de los exámenes resultaría inadecuada para estos planteamientos didácticos.

No podemos dejar de mencionar en este inciso que por la pretensión de proceder con objetividad en la estimación del aprendizaje de los alumnos, mezclada con otros problemas como el de la “justicia en la evaluación”, se han generado y difundido las llamadas pruebas “objetivas”,⁴³ las cuales consisten básicamente en presentar al estudiante una afirmación y pedirle que encuentre o “adivine” la respuesta correcta de una serie de posibles soluciones.

Los partidarios de este tipo de instrumento argumentan su pretendida “objetividad” en el manejo estadístico de la información, aplicando la media aritmética, la desviación estándar, etc. Sin embargo, entre las principales críticas que se les dirigen podríamos mencionar que este tipo de prueba difícilmente permite captar información que no sea de carácter memorístico. No negamos que existen ejemplos que muestran lo contrario, pero precisamente éstos permiten confirmar las dificultades que hay para elaborar las preguntas y las limitaciones de estos instrumentos, los cuales, a su vez, impiden al estudiante plantearse problemas vinculados con la realidad, a los que tenga que buscarles alguna solución alternativa de carácter creativo, dado que “el programa” de la prueba no permite ni este tipo de preguntas, ni puede prever respuestas abiertas. Por último, Vanhecke, bajo el título de “La computadora atonta la enseñanza”, explica cómo en Brasil ha proliferado una serie de *Cursinhos* para enseñar a los estudiantes cómo identificar las “mil y una mañas que permiten detectar la respuesta correcta en los tests de elección múltiple”.⁴⁴

3a. *La evaluación con referencia a una norma y la evaluación con referencia a un dominio son únicamente formulaciones sobre diferentes sistemas para asignar calificaciones.*

Un debate actual sobre evaluación se refiere a la llamada evaluación con referencia a una norma y a la evaluación con referencia a un dominio. Himmel expresa que esta controversia se encuentra en la literatura sobre “medición educacional de los últimos 10 años”⁴⁵ y Livas dedica un apartado de su obra a discutir lo que llama evaluación tradicional (con referencia a una norma) y lo que entiende por su transformación radical (evaluación con referencia a un dominio).⁴⁶

Antes de aceptar estas connotaciones, vamos a intentar caracterizar brevemente estas dos concepciones de la evaluación. La llamada evaluación con referencia a una norma presupone que las “aptitudes” son determinantes de un aprendizaje; las considera como un pronóstico del rendimiento escolar, sin tomar en cuenta otros elementos que afectan al proceso del aprendizaje. Esta concepción considera que el aprendizaje se estima mediante la relación que se establece entre el alumno que obtuvo la más baja en un grupo, las cuales operan como puntos de referencia para ubicarla cada uno de los miembros de tal grupo mediante la comparación de su puntuación con la de sus demás miembros. En este sentido, lo importante es premiar a los “mejores”, y no tanto averiguar el proceso de aprendizaje de un sujeto, distinguiendo lo que lo ha favorecido u obstaculizado. Más aún: en el fondo, poco importa si un sujeto ha aprendido, pues es más importante saber en qué lugar quedó con respecto al rendimiento del grupo. Mager caricaturiza esta situación al presentar un ejemplo: el piloto de un avión en vuelo se dirige a los pasajeros y les informa que es el egresado con más altas calificaciones de la escuela de aviación, y que sólo lo habían reprobado en “aterrizaje”.⁴⁷

⁴³ Thorndike divide en cuatro partes la evolución de estos instrumentos: a) 1900-1915, fase precursora de búsqueda y desarrollo inicial de métodos, importancia de las escalas de Binet; b) 1915-1930, auge del desarrollo de los tests, tests estandarizados para medir destrezas, baterías de tests de aprovechamiento, uso en la “Armuy Alpha” y, como productos de los tiempos de guerra, la “Woodworth Personal Data Sheet”; c) 1930-1945, período de evaluación, reconsideración, ampliación y delimitación; y d) 1945-1960, período de baterías de tests y de los programas de aplicación de los mismos, en parte, como consecuencia del éxito de su empleo en la Segunda Guerra Mundial. Thorndike-Hagen *op. cit.*, pp. 13-16.

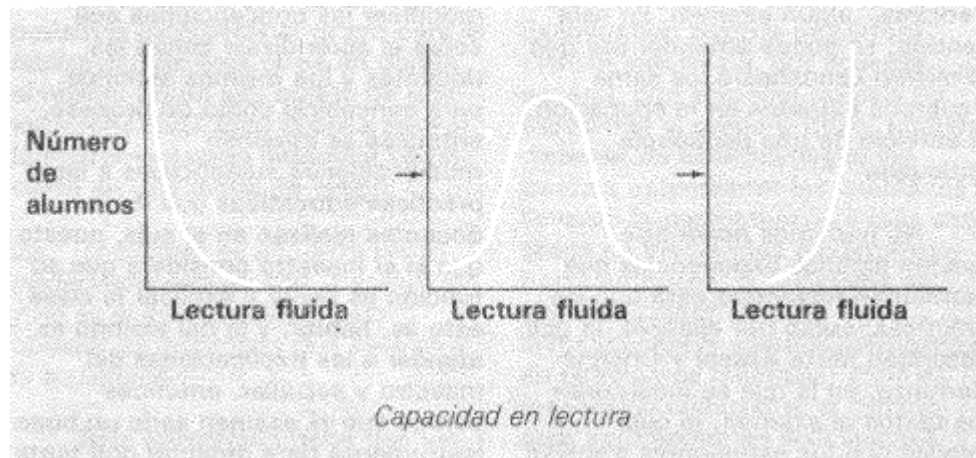
⁴⁴ Vanhecke, C., “La computadora atonta la enseñanza”, en la revista *La Universidad en el Mundo*, V. Y, No. 7, p. 24.

⁴⁵ Himmel, E., *op. cit.*, p. 171.

⁴⁶ Livas, I., *Análisis e interpretación de los resultados de la evaluación educativa*, p. 19.

En esta concepción está considerada la aplicación estadística de la campana de Gauss, que concibe una “distribución normal de muchas cualidades humanas, tal como se distribuyen en grupos numerosos tomados al azar”,⁴⁸ y más aún, la concepción darwiniana sobre la sobrevivencia de los más aptos.

La inclusión de esta concepción en la evaluación privilegia fundamentalmente el manejo estadístico de datos con la pretensión de lograr objetividad en los resultados, sin considerar que la verificación de un aprendizaje es cosa diferente al manejo que se hace con tal dato. Esa es la causa por la que los textos sobre evaluación dediquen buena parte de su espacio al problema de una estadística simplificada, y quizá en ocasiones deformada. Vale la pena recordar que en las tesis que establecimos siguiendo a Benedito,⁴⁹ la estadística que utiliza el conductismo no ha sido tomada directamente de las matemáticas, sino que ha sufrido mediaciones previas.



Si bien la evaluación del aprendizaje no es un problema únicamente estadístico, se pueden establecer ciertos aspectos técnicos respecto a la manera como se emplea la llamada referencia a una norma en la educación. Habría que recordar que cuanto más pequeña es una muestra (60, 100 alumnos) más se aleja de una curva normal; que en la pretendida distribución “normal” de aptitudes subyace un biologismo social que pretende explicarlas únicamente con base en las leyes de la herencia y en la genética, presumiendo que el individuo posee o no posee ciertas aptitudes a manera de “don” otorgado por la naturaleza.

Es necesario mencionar que Lansheere dedica un capítulo al “Mito de la Campana de Gauss”,⁵⁰ donde explica otros movimientos de esta curva normal, de acuerdo con la distribución de frecuencias. Este autor establece como ejemplo tomado de la lectura, que una distribución de frecuencias en un grupo de alumnos de primer grado de primaria daría un forma de “i”, que si esa distribución se efectúa en un grupo de alumnos de sexto grado, se encontraría que la mayoría de ellos puede leer, lo que permitiría identificar una curva en forma de “j”. Esto lo podríamos representar gráficamente, como lo hace dicho autor, de la siguiente manera:

Es necesario destacar que dentro de las limitaciones de esta concepción, se puede incluir el planteamiento de otorgar las calificaciones a partir del desempeño grupal, ya no en relación a una “norma estadística”, ni en la concepción de “supervisión departamental”, sino fundamentalmente reconociendo que el proceso del aprendizaje tiene particularidades y especificidades individuales y grupales, que en algún momento tienen que ser construidas y valoradas por los participantes de una experiencia de aprendizaje y no por elementos ajenos.

⁴⁸ Landsheere, G., *op. cit.*, p. 96.

⁴⁹ Benedito, G., “El problema de la medida en psicología”, en: Braunstein, *et al.*, *op. cit.*

⁵⁰ Landsheere, G., *op. cit.*, pp. 190-202.

Ahora bien, la llamada evaluación con referencia a un dominio o criterio es una consecuencia de la propuesta de la tecnología educativa para elaborar los programas escolares a partir de la definición de objetivos conductuales. Al tomar como base este planteamiento se acepta que el aprendizaje es la conducta observable que el alumno manifiesta, la cual está prescrita en un objetivo; así, el aprendizaje es concebido únicamente como un producto.

La evaluación con referencia a un dominio establece que la acreditación que logra el estudiante se hace cuando éste manifiesta que cumple con lo prescrito en los objetivos, lo cual lleva a los docentes a elaborar largas listas de objetivos que representan fragmentos de la materia por aprender. Mager establece los elementos que permiten “descodificar un objetivo”,⁵¹ con el fin de determinar el conjunto de acciones que el alumno tiene que realizar para acreditar un curso. Por eso decimos que el dominio tiene una trampa que lo vincula con el conductismo, ya que el aprendizaje sigue siendo concebido como un producto, que se determina por la cantidad de “ítems” contestados correctamente, dado que éstos fueron elaborados a partir de objetivos específicos. Así, se cree que el aprendizaje es un problema lineal y acumulativo de información; por ello la información fragmentaria, que en forma de ejecuciones se desprende del objetivo, las más de las veces sólo puede ser memorizada. Con esta perspectiva es dudable, como lo sostiene Livas, que hay una transformación radical del problema.

En este contexto, y para solucionar el problema aludido, es donde se ha originado la idea de incluir los sistemas mecanizados, como la computadora, y las pruebas llamadas “objetivas”, para obtener del modo más eficiente la muestra de la información que se requiere en relación con los objetivos específicos, muestreo de información que no garantiza un aprendizaje. Entre otras causas, los exámenes departamentales han proliferado a partir de esta concepción que hace énfasis en el aspecto técnico de la evaluación, dejando de lado el aprendizaje.⁵²

Otro supuesto de esta concepción está vinculado con la llamada “Maestría en el Aprendizaje”, cuestión a la que Bloom ha dedicado últimamente sus esfuerzos y que parte del supuesto de que “la aptitud es la cantidad de tiempo requerida por el alumno para alcanzar el dominio de una tarea inherente al aprendizaje”.⁵³ Con esta perspectiva se necesita que cada alumno dedique el tiempo que requiere individualmente para aprender. No podemos dejar de expresar que estos planteamientos tienen gran similitud con los que fundamentan el Sistema de Instrucción Personalizada, de Keller.

La evaluación con referencia a un dominio implica, a la vez, una escala de calificación dual, *promovido o no promovido*, mientras que en la referencia a una norma, lo importante es poder establecer una escala lo más diferenciada posible.

Quizá valga la pena destacar otro elemento en esta concepción. Es el que se refiere a la acreditación, que está definida por las manifestaciones de los objetivos y no de otros elementos. Sabemos que a pretexto de la llamada evaluación integral, con las distinciones entre medir y evaluar, en ocasiones se ha provocado que los docentes tomen en cuenta otros aspectos, como limpieza, orden, disciplina, trabajo en equipo, para la asignación de notas, que no corresponden a los aprendizajes definidos en un programa escolar.⁵⁴ En este sentido, no cabe duda que el mérito de tal concesión es que permite efectuar la acreditación del alumno a partir únicamente de los aprendizajes curriculares.

Por lo expuesto podemos afirmar que la evaluación con referencia a una norma y la evaluación con referencia a un dominio constituyen en realidad únicamente formas diferentes para otorgar la acreditación y para asignar calificaciones, puesto que en vez de analizar el objeto de la evaluación, que

⁵¹ Mager, R. *op. cit.*, p. 27.

⁵² A este respecto Villarroel señala: “la acelerada tecnificación de la evaluación ha originado que: se conciba a ésta como una estructura solamente psicométrica, divorciada casi totalmente del aspecto didáctico. Tal concepción nos parece errada y creemos que ha traído como consecuencia que los mejores esfuerzos y recursos para mejorar la evaluación se hayan dirigido hacia el problema del mejoramiento de las técnicas y no hacia el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje, como un todo, dentro del cual está inmersa la evaluación”. Cfr. Villarroel, C., *op. cit.*

⁵³ Bloom, B., *et al. Evaluación del aprendizaje*, p. 77.

⁵⁴ También respecto a la evaluación integral Villarroel señala: “según la concepción de evaluación integral, un alumno puede ser promovido cuando no pudo adquirir la bibliografía porque es de escasos recursos, cuando tiene problemas familiares, estuvo enfermo, etc. Según nuestra opinión, no debe ser promovido; estos problemas del alumno no pueden compensarse con notas... los efectos de la evaluación integral han sido catastróficos, se pueden resumir en facilismo estudiantil”. Cfr. Villarroel, C., *op. cit.*

serie la indagación de los factores que afectaron al proceso del aprendizaje y las características de éste, discuten la manera de calificar, buscando la posición de individuo con respecto a los demás integrantes del grupo, como una norma, o bien, planteando el logro o no logro de los objetivos de un curso.

Estos planteamientos, en realidad discuten la “objetividad” y la “justicia” en relación a la manera de asignar calificaciones. Este problema, sin embargo, tiene que ser discutido a la luz de una teoría del conocimiento, puesto que la objetividad no se logra negando el factor humano,⁵⁵ en el acto de conocer. En todo caso, habría que reconocer la presencia de éste. Consideramos que particularmente el cuerpo teórico del psicoanálisis aporta elementos para abordar este problema de manera diferente, tales como la noción de transferencia y contratransferencia. Por otra parte, la pretendida “objetividad” en la asignación de notas es un mito, puesto que podemos hablar de la existencia de un “arbitrario”⁵⁶ que el docente puede manejar aun en la propuesta estadística, para modificar las notas de los alumnos y así favorecer o castigar a un grupo, elemento sobre el que reflexionaremos adelante.

Considero que hay cinco maneras fundamentales de asignar la calificación: Dos relacionadas con la llamada evaluación con referencia a una norma y tres con la llamada evaluación con referencia a un dominio.

Asignación de calificaciones con referencia a una norma.

1. Manejo estadístico de datos.

Es una opción vinculada directamente con las llamadas pruebas “objetivas”. Sabemos que se recomienda elaborar este tipo de instrumentos en forma de baterías que incluyan, por lo menos, tres tipos de reactivos (correlación, opción múltiple, falso y verdadero, etc.), y que incluyan 80 reactivos o “items” como mínimo, si bien al introducir la computadora para la asignación de calificaciones y para el manejo estadístico de los datos recogidos, se ha consagrado oficialmente en educación superior integrar las pruebas únicamente con reactivos de opción múltiple.

Cuando una prueba tiene 80 reactivos, para el manejo estadístico de los datos que aporta se toma la prueba resuelta que tiene la mayor puntuación (supongamos 64) y la que tiene menor puntuación (supongamos 15). A partir de estos elementos se empieza a obtener la media aritmética, la desviación estándar, etc., para derivar la calificación que obtendrá cada uno de los alumnos, conforme a la puntuación que haya alcanzado en relación a estos dos extremos. Es necesario precisar que existen dentro de la estadística algunas opciones para que el docente modifique un poco el rango que puede abarcar este intervalo, según quiera castigar o no al grupo. A esta opción es a la que llamamos el “arbitrario”. Así, por ejemplo, el docente puede eliminar la puntuación más alta.

No podemos dejar de mencionar como ejemplo evidente de este “arbitrario” la propuesta de Ebbel,⁵⁷ quien sugiere que el docente elija entre una serie de adjetivos el que le permita calificar a su grupo. Este autor habla de siete niveles de habilidad como sigue: excelente, superior, bueno, regular, promedio, pobre o deficiente. Una vez que el docente elige el nivel de habilidad de su grupo, se obtiene una constante numérica que le permite efectuar operaciones sobre la mediana de las frecuencias obtenidas, para asignar las calificaciones.

Existe otra manera de manejar esta opción sin recurrir a las pruebas objetivas: cuando en un curso se toman en cuenta varios trabajos, como pruebas, reportes de laboratorio, etc., también a estos datos se les puede asignar un valor estadístico. Por ejemplo, cuando en un curso se pide que los alumnos entreguen tres trabajos, que presenten dos exámenes y dos reportes de laboratorio, se les asigna un valor a estas evidencias, por ejemplo, 30 puntos a los trabajos, 60 puntos a las pruebas y 40

⁵⁵ Bleger, J., “Cuestiones metodológicas en psicoanálisis”, *op. cit.*, p. 114.

⁵⁶ Utilizamos la expresión “arbitrario” para expresar que más allá de cierta justificación existen elementos en las decisiones que tienen que tomar los docentes que no se pueden explicar sólo por referentes teóricos y en los que de alguna manera se encuentran los mecanismos de transferencia y contratransferencia. El “arbitrario” no significa caprichoso.

⁵⁷ García, F., *Paquete de autoenseñanza de evaluación del aprovechamiento escolar*, p. 166.

puntos a los reportes de laboratorio. La puntuación posible total es de 130 puntos: entonces se procede a buscar cuál es la puntuación más alta entre los alumnos y cuál la más baja (pongamos 98 como la más alta y 32 como la más baja) y a partir de estas dos puntuaciones se procede a obtener la media, la mediana, etc.

En todo caso, conviene precisar otro problema que presenta el empleo de la estadística descriptiva para la asignación de calificaciones. Por un lado, no se está operando sobre el aprendizaje de los alumnos, quienes pasan a un segundo término. Así se entiende la caricaturización que hace Mager cuando expresa “¡Oh!, muy bien, con ese reactivo lograrás una preciosa distribución de las puntuaciones. No sabrás si aprendió, pero la estadística será hermosa”.⁵⁸ Otro problema muy grave es que se sofisticaba el proceso de la asignación de notas y el docente considera que mediante este proceso se está haciendo efectivamente una evaluación, aunque con esos planteamientos aritméticos se pierde de vista el objetivo mismo de la evaluación donde subsiste la creencia de que la evaluación es un conjunto de procedimientos estadísticos, y que éstos le confieren cientificidad.

2. Manejo intuitivo de los datos.

Otra forma como se refleja la evaluación con referencia a una norma se podría denominar: “*manejo intuitivo de los datos*”, dado que en este caso no se procede a su conversión estadística; sin embargo, tampoco se intenta estudiar el problema del aprendizaje. El supuesto es que si los alumnos cumplieron con ciertas evidencias, han aprendido, sin importar si están relacionadas con los aprendizajes de un curso. En el fondo de este planteamiento subyace, a la vez, la concepción de la llamada evaluación permanente que sostiene la idea de recolectar constantemente, a lo largo de un curso, un conjunto de evidencias. Pongamos como ejemplo el caso anterior: tres trabajos, dos exámenes y dos reportes de laboratorio; en este caso, el docente distribuye la calificación entre este conjunto de evidencias, por ejemplo, 50% de la calificación por los dos exámenes, 30% por los trabajos y 20% por los reportes de laboratorio.

En realidad no hay ningún criterio que permita discutir si esta distinción es adecuada o no, dado que cada docente determina el valor de estas evidencias de la manera que considera pertinente; de ahí que hablemos de un “arbitrario”. Esto puede dar ocasión para que otro docente piense que el examen sólo debe ponderarse en un 40%, los trabajos en un 30% y los reportes de laboratorio en un 30%. En todo caso, se está trabajando con números absolutos, y con la aplicación de la regla de tres, los docentes pueden llegar a traducir estos datos a un número, de suerte que el alumno que no reúna como mínimo 6, no acredita la materia.

Asignación de notas con referencia a un dominio.

1. Integración de evidencias sobre todos los objetivos específicos del curso.

No cabe duda que aplicar esta alternativa resulta sumamente difícil, si bien es la propuesta clásica que hacen los autores al ocuparse del problema de la referencia al dominio.

Sin duda es una postura que fragmenta el proceso del aprendizaje, fragmentación que tiene su origen en la especificación de objetivos conductuales.

De hecho, se han realizado propuestas para clasificar de manera arbitraria los objetivos específicos de un curso; por ejemplo, al clasificarlos en esenciales, necesarios y convenientes. A partir de esta jerarquización se ha instrumentado una serie de pruebas, con el fin de detectar el logro de los esenciales. Definitivamente, existe aquí un gran problema puesto que si un grupo escolar tiene 40

⁵⁸ Mager, R., op. cit., p. 109.

alumnos y el programa de ese curso está formado por 60 objetivos específicos, se tiene que establecer un modelo que permita controlar la manifestación de 2400 evidencias de aprendizaje de tal grupo.

Utilizando la clasificación propuesta, se puede considerar que de los 60 objetivos específicos 20 son esenciales, 30 necesarios y 10 convenientes. De esta manera los objetivos 3, 7, 11, 16, 21, etc., son esenciales, y así sucesivamente, con lo cual el problema se complica cada vez más, pues se sugiere detectar, en primer lugar, si los estudiantes dominan todos los esenciales, puesto que de otra manera no merecen acreditar el curso, además de definir el mínimo de objetivos necesarios que se van a aceptar como suficientes, por ejemplo, el 80%,⁵⁹ lo cual nos remite de nuevo al manejo “arbitrario” en la calificación.

Esto implicaría que el docente puede dar un reporte individual de sus alumnos donde especifique el número de objetivos esenciales para los cuales no existe evidencia de aprendizaje, y su localización en el programa. Lo mismo se hará con los necesarios, con lo cual se advierte que es imposible realizar esta actividad con un grupo de 40 alumnos.

Tendría que reconocerse ciertamente que la aplicación de pruebas y el manejo de datos mediante sistemas automatizados, como la computadora, pueden dar un reporte en este sentido; sin embargo, no se debe olvidar la cantidad de memorización que implican tales instrumentos y el tipo de capacidades intelectuales que no ejercita, como la del juicio crítico, la creatividad, la capacidad para establecer relaciones, etc. Poco se piensa que el estudiante, para resolver una prueba “objetiva”, necesita aplicar otro tipo de lógica: cómo seleccionar, entre posibles respuestas, la que pueda ser más congruente o menos incoherente, y no plantearse forzosamente preguntas sobre un problema, ni sobre las posibles soluciones.

Habría que reconocer, a la vez, que la lógica de esta propuesta está dada por la fragmentación y atomización del objeto de estudio; que el muestreo de esta información sobre los alumnos, de ninguna manera nos permite inferir que estén en condiciones de integrar lo que ellos nunca estudiaron como integrado.

2. División del curso en grandes etapas o partes.

Esto tiene que ver con una versión de la evaluación que podríamos denominar acumulativa. Consiste en estructurar el programa del curso de tal manera que se puedan establecer 3 ó 4 etapas,⁶⁰ siendo la calificación final el promedio de las anteriores. Las necesidades institucionales determinan esta opción de alguna manera.

Así, la división de un curso en etapas o bloques es seguida por una instrumentación para detectar las evidencias de aprendizaje que aporta el alumno. Vale la pena aclarar que no se está hablando forzosamente de pruebas escolares.

A cada bloque se le asigna un 25% del total de la calificación. Posteriormente se puede establecer el mínimo aprobatorio para cada bloque,⁶¹ que constituye lo que he denominado el “arbitrario” de la calificación. Si el mínimo fijado es de 18%, los alumnos que no den este mínimo de evidencias no pueden acreditar el curso, lo cual no significa que tengan que presentar un examen general, sino que, una vez detectada la deficiencia en un bloque del programa, deben realizar actividades tendientes a manifestar este mínimo de evidencias de aprendizaje fijado para la acreditación del curso. De hecho, es esta concepción general la que se vincula con los problemas del dominio de aprendizaje.

⁵⁹ Livas, I., *op cit.*, “Se debe establecer previamente la puntuación aceptable, usualmente en un 90% u 80%, p. 54. En este caso, tampoco se puede discutir cuál es el criterio para definir 80 ó 90, lo cual es arbitrario.

⁶⁰ El artículo 6o. del acuerdo señala: “La evaluación final será el resultado de la integración de las calificaciones parciales en cada materia, asignatura y área del plan de estudios, conforme a las disposiciones que establezcan las direcciones generales de la SEP, que administren servicios educativos”. **Acuerdo Núm. 17**

⁶¹ Cfr. Livas, Irene, *Op. cit.*, p. 57. En lo que la autora denomina opción A., su punto 3 establece la necesidad de fijar un mínimo por cada evidencia.

3. Asignación de notas en relación a los productos del aprendizaje.

Se apoya en la concepción que reconceptualiza la noción de objetivos de aprendizaje como productos de aprendizaje, reconceptualización que tendría como soporte principal la noción que caracteriza al aprendizaje como conducta molar en la cual se refleja una modificación de pautas de conducta del sujeto y la posibilidad de que éstas se hagan evidentes de alguna manera en productos de la conducta en el “mundo externo”, como lo concibe Bleger⁶² al referirse al aprendizaje y a las áreas de la conducta.

De hecho, hablar de productos del aprendizaje nos remite al intento por propiciar cierto nivel de integración en el aprendizaje escolar, en contraposición al planteamiento de conductas fragmentarias, derivadas de los objetivos específicos.

Esta alternativa requiere, por un lado, de la traducción de los objetivos generales en los productos o resultados de aprendizaje que los alumnos deben manifestar como evidencias integradoras de un curso. Por ejemplo, si un curso de historia de México tiene como objetivo general que el alumno comprenda el proceso de la Revolución Mexicana, es necesario traducir este objetivo de aprendizaje en los productos de aprendizaje que se espera que el alumno manifieste al finalizar el curso, como la elaboración de un ensayo donde explique las principales causas internas y externas del proceso revolucionario y la manera como éste repercutió en la organización social mexicana. Este será, por tanto, el producto general del curso.

La elaboración de los productos del aprendizaje nos permitiría superar el enfoque enciclopedista de la educación, evitando que se reduzca a la repetición acrítica de conceptos, fórmulas, etc.

Por otro lado, no basta especificar el producto, pues se hace necesario precisar las características técnicas que se van a tomar en cuenta para la aceptación de este producto, por ejemplo, la información manejada, la pertinencia, la elección de fuentes, la argumentación, etc. Ciertamente que en esta definición del producto, y en la interpretación de la información, sigue operando el “arbitrario”, cuando se trata de la calificación. Con ello se modifica el problema de la reprobación, puesto que esta definición nos ayuda a identificar las carencias que el sujeto muestra en los resultados del aprendizaje y da la pauta para determinar qué es lo que tiene que hacer para poder mostrar la evidencia pretendida.

Para terminar este punto relativo a la calificación, es necesario aclarar que en primer lugar se requiere tomar una decisión sobre la acreditación de un alumno a partir de la relación que se pueda establecer entre sus evidencias de aprendizaje y las metas curriculares, y una vez tomada esta decisión se puede proceder a asignarle una nota. Indudablemente que este segundo paso está influido por el “arbitrario”, razón por la cual los docentes deberían tener una formación teórica en psicoanálisis, que les permitiera detectar cómo opera la transferencia y contratransferencia en este momento.

Para Mager,⁶³ la existencia de grados de calificación significa que el sistema educativo no está planificado para obtener éxito, sino para lograr fracasos.

Por último, la calificación no puede considerarse exclusivamente como un problema técnico, ya que es fundamentalmente social, tanto por las repercusiones individuales y sociales que tiene la certificación de conocimientos, como por los efectos distorsionaste que impone a los padres de familia, quienes ven en la calificación una gratificación al trabajo de sus hijos, y a los estudiantes, la mayoría de los cuales se entrega al estudio sólo por la calificación, de tal suerte se puede decir que se va a la escuela a obtener notas y no a aprender.

En todo caso, valdría la pena precisar que la literatura que aborda el tema de la evaluación no llega a descubrir ni a estudiar el “arbitrario” de la calificación, precisamente por estar investida del positivismo. Considero que un estudio de la evaluación desde la perspectiva del valor y función social

⁶² Bleger, J., Psicología de la conducta.

⁶³ Mager, R., *op. cit.*, p. 104.

de la nota escolar, y de las repercusiones individuales en relación a las motivaciones del sujeto y la transferencia con la que se desarrolla esta etapa, contribuiría a comprender y explicar la etapa del proceso de la evaluación que se refiere al problema de la acreditación.

4a. Considerar la asignación de notas a partir de una teoría de grupo, representa un reto para la educación.

El momento de la asignación de notas es uno de los más conflictivos tanto para los docentes como para los alumnos, por cuanto a que de alguna manera implica que el maestro asume el papel de juez, a partir del cual decide la calificación del alumno, esto es, el valor académico y fundamentalmente social del estudiante, por las connotaciones que tiene la calificación. También es cierto que, por una determinación institucional, el docente no puede negarse a realizar esta actividad.

En este sentido, consideramos que una alternativa para solucionar este problema es la posibilidad de delegar la asignación de notas al grupo escolar, lo cual requiere de los docentes una instrumentación didáctica fundamentada en una concepción de grupo. No se puede pensar que un grupo se responsabilice de su calificación cuando las clases impartidas durante el semestre fueron instrumentadas con base en la exposición hecha por el docente.

Por otro lado, hablar de la instrumentación didáctica de un curso no significa, como se ha difundido, utilizar técnicas de dinámica de grupos, como corrillos, lluvia de ideas, etc., puesto que estas técnicas deben ser redimensionadas conforme a una concepción teórica del grupo.

Cuando hablamos del grupo, tenemos que hacer referencia a concepciones diferentes sobre éste, que van desde la de los grupos eficientistas (en el sentido lewiniano), hasta la que aporta la teoría psicoanalítica de los grupos (Foulkes, Bion), que, como síntesis histórica, aparecen reformuladas en el pensamiento de Enrique Pichón-Riviere.⁶⁴

Con fundamento en la concepción de grupo se pueden adaptar las prácticas educativas del aula y el mismo empleo de las llamadas técnicas de dinámica de grupos, dado que son solamente parte instrumental de una teoría de grupos.

A partir de una instrumentación didáctica grupal se pueden establecer algunas condiciones para que los estudiantes puedan responsabilizarse de la asignación de notas. En realidad, esto implica generar en ellos un proceso de reaprendizaje de su papel en la escuela, propiciando que entren en un proceso de auto-observación; que empiecen a aprender lo que significa este proceso, esto es, a reconocer lo que se va logrando y a reconocer la cantidad de problemas, contradicciones, lagunas y dudas que una nueva información plantea. Así se podría entender la máxima socrática “sólo sé que nada sé”, que contradice los resultados de las actuales prácticas educativas, los cuales desarrollan un espíritu de cierta omnipotencia del estudiante respecto a su aprendizaje.

Podemos afirmar que en este momento estamos intentando experimentar la asignación de notas por parte del grupo, lo cual nos obliga a ser un tanto cautelosos con lo que podamos afirmar acerca de ellas. No podemos dejar de mencionar las múltiples dificultades que entraña la experiencia en sí misma, dado que el alumno está generalmente viciado respecto a la capacidad de auto-observación y de actitud crítica consigo mismo; sin embargo, podemos afirmar que en algunas han podido manifestarse críticamente frente al conocimiento, frente a su aprendizaje y frente a su calificación, manifestación que es elaborada en presencia del grupo, que en este momento permite al sujeto reflexionar en voz alta sobre sí mismo.

Lejos de lo que se puede pensar, en estas experiencias la generalidad de los alumnos no obtiene notas altas, y nuestro problema, como coordinadores, ha consistido en ayudar al grupo a pensar en su aprendizaje y a evitar la complicidad que se puede generar por no reflexionar sobre los elementos de aprendizaje que ha vivido. Pero insistimos en que estamos empezando a realizar la experiencia.

⁶⁴ Hoyos, C., “La noción de grupo en el aprendizaje: su operatividad”, en la revista **Perfiles Educativos**, Núm. 7, p. 21.

Este aspecto sólo se puede realizar en los grupos como resultado de un trabajo grupal previo. Vale la pena insistir en que sin una formación en las teorías de grupos, por parte de los docentes, y sin un trabajo grupal previo por parte de los alumnos, esta experiencia resulta imposible. En realidad, trabajar en grupo significa un reaprendizaje para el estudiante, más allá de la misma escuela, en tanto que tiene que revisar su esquema referencial y ajustarlo a una nueva situación.

No todos los grupos alcanzan un nivel de elaboración que les permita responsabilizarse de sus notas, sobre todo si aceptamos que los primeros momentos del trabajo en grupo se definen por la desestructuración de los esquemas referenciales de los integrantes, para dar paso a un momento grupal de elaboración de la información a partir de la estructuración de otro esquema. En este caso es necesario precisar que antes de confiarle al grupo la asignación de notas se requiere revisar cuál ha sido su proceso.

A la vez, un camino para que el grupo llegue a tomar conciencia de su propia situación está abierto cuando efectúa la evaluación del proceso grupal. La distinción entre evaluación y acreditación da pauta a la existencia de un momento de evaluación en el que el sujeto y el grupo reflexionan sobre su proceso de aprendizaje, sobre las dificultades que implicó y las maneras como las fueron abordando, los resultados a que llegaron y las carencias que perciben. Indudablemente, efectuar la evaluación es un paso necesario para poder dejar en manos del grupo la acreditación. Esta se puede dejar cuando además de la evaluación de su proceso grupal hayan cumplido con ciertas evidencias de aprendizaje.

Dicho de otra manera, si en la evaluación grupal los coordinadores perciben que el nivel alcanzado por el proceso del grupo les permite responsabilizarse de su acreditación, se requiere llevarla adelante.

Es aquí, y no al principio del curso cuando se puede decidir si el grupo está en posibilidades de auto-asignarse una nota.

No hay que perder de vista que, por las condiciones sociales ya internalizadas en el sujeto de manera no consciente, va a aparecer en este momento un conjunto de resistencias, conflictos, evasiones y complicidades que si no son trabajadas en el momento de su aparición impiden la elaboración en el mismo sujeto y en el grupo.

Estas experiencias constituyen, sin embargo, una posibilidad muy importante para sacar al docente de su papel tradicional como juez.

Para finalizar, diremos que hemos querido externar en estas líneas las dificultades que se presentan hoy en día en relación al actual discurso de la evaluación con bases conductistas, y fundamentalmente positivistas; y por otro lado, hemos intentado plantear algunos elementos teóricos que permitan dar distinto enfoque a esta actividad, así como presentar algunas posibilidades prácticas diferentes. No es una formulación teórica que da respuesta acabada a estos problemas, sino un punto de partida para la construcción de una teoría de la evaluación y la reflexión sobre algunos aspectos que se derivan de ésta para la docencia.

BIBLIOGRAFIA

- AYER, A., **El positivismo lógico**. México, Fondo de Cultura Económica, 1978. (1a. inglés, 1979).
- BLEGER, J., **Temas de psicología**. Buenos Aires, Editorial Nueva Visión, 1971. **Psicología de la conducta**. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1976, 351 pp.
- BLOOM, B., "Nuevas concepciones acerca del estudiante, implicaciones para la instrucción y el currículum", en: **Memorias simposium sobre curriculum universitario**. Monterrey, 1978. **Evaluación del aprendizaje**. Tomo I. Buenos Aires, Edit. Troquel, 1975, pp.418.
- BRAUNSTEIN, N., **et al., Psicología, ideología y ciencia**. México, Editorial Siglo XXI, 1975.
- DEVEREUX, G. **De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento**. México, Edit. Siglo XXI, 1977. 410 pp.
- DÍAZ BARRIGA, A., "Bases para la evaluación con referencia a un dominio o criterio". Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación, México, 1978. "Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares", en la revista **Perfiles Educativos**, Núm. 10, México, UNAM-CISE, 1980.
- GARCÍA, F., **Paquete de autoenseñanza de evaluación del aprovechamiento escolar**, México, UNAM-CISE, 1979, 309 pp.
- HIMMEL, E., "Tendencias actuales en la evaluación del rendimiento escolar", en la revista **Tecnología Educativa**, V. 5 núms. 2 y 3, Santiago, OEA, 1979, 171 pp
- HOYOS, C., "La noción de grupo en el aprendizaje: su operatividad", en la revista **Perfiles Educativos**, Núm. 7, México, UNAM-CISE, 1980.
- LICH, Barreiro, **et al., Crisis en la didáctica. Aportes de teoría y práctica de la educación**. Buenos Aires, Editorial Axis, 1975, 125 pp.

- KerliNger, F., **Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología.** México, Editorial Interamericana, 1975.
- LAFOURCADE, P., **Evaluación de los aprendizajes.** Buenos Aires, Editorial Kapeluz, 1973, 355 pp.
- LANDSHEERE, H., **Evaluación continua y exámenes.** Buenos Aires, Edit. El Ateneo, 1973, 355 pp.
- LAUWERYS, Scanlon, (Comp), Examen de los exámenes. Buenos Aires, Editorial Estrada, 1971, 297 pp.
- LIVAS, I., **Análisis e interpretación de los resultados de la evaluación educativa.** México, Editorial Trillas, 1977.
- MEGER, R., **Medición del intento educativo.** Buenos Aires, Editorial Guadalupe, 1975. 180 pp.
- MARX, C., **Introducción general a la crítica de la economía política.** 11a. de. México, Editorial Siglo XXI, 1977. 131 pp. (Cuadernos Pasado y Presente).
- MORENO, A., "Skinner, una psicología para la dependencia", en **Cuadernos de Educación**, Núm. 55, Caracas, 1978
- PICHÓN-RIVIERE, E., **El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social** Buenos Aires, Editorial Nueva Visión, 1976.
- POPPER; Adorno, **et al., La lógica de las ciencias sociales.** México, Editorial Grijalbo, 1978.88 pp. (Colección Textos Vivos, No. 6).
- THORNDIKE, R., Hagen, E., **Tests y técnicas de medición en psicología y educación.** México, Editorial Trillas, 1970. 733 pp.
- VANHECKE, C., "Brasil: La computadora atonta la enseñanza", en la revista **La Universidad en el Mundo**, V.I. Núm. 7, México, UNAM, Dirección General de Divulgación Universitaria, 1975. 24 pp.
- VARSAVSKY, O., **Ciencia política y cientificismo.** 6a. de. Buenos Aire, Centro Editor de América Latina, 1975, 69 pp.

- VASCONI, T., "Sobre algunas tendencias en la modernización de la Universidad Latinoamericana y la formación de investigadores en ciencias sociales" Trabajo presentado en el Coloquio Nacional sobre Universidad y Sociedad. Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1978, 8 pp
- VILLARROEL, C., **La evaluación del aprendizaje en la enseñanza superior**. Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1974.
- SEVE, L., **et al.**, **El fracaso escolar**. México, Ediciones de Cultura Popular, 1978. 149 pp.
- SKINNER, B., **Ciencia y conducta humana**. Barcelona, Editorial Fontanella, 1970.
Sobre el conductismo. Barcelona, Editorial Fontanella, 1975, 235 pp.
- SNYDERS, G., **Pedagogía progresista**. Madrid, Editorial Marova, 1972.
- WEISS, C. **Investigación evaluativa**. México, Edit. Trillas, 1975. 183 pp.
- ZIZIEMSKY, D., (Edit.), **Métodos de investigación en psicología y psicopatología**. Buenos Aires, Editorial Nueva Visión, 1977. 214 pp.