



Revista de Ciencias Sociales (Cr)

ISSN: 0482-5276

revista.cs@ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

Vargas Porras, Alicia Eugenia  
Enfoques evaluativos  
Revista de Ciencias Sociales (Cr), vol. II-III, núm. 93, 2001, pp. 35-45  
Universidad de Costa Rica  
San José, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309304>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## ENFOQUES EVALUATIVOS

Alicia Eugenia Vargas Porras

### RESUMEN

La evaluación es un proceso que permite orientar el quehacer educativo. En este artículo se analizan tres enfoques evaluativos desde sus respectivos paradigmas, lo cual brinda diferentes resultados: La evaluación sustentada en la *descripción de la realidad* consolida el orden establecido; aquella basada en la *comprensión de la realidad* permite realizar cambios dentro de lo establecido y la de la pedagogía crítica abre opciones para la *transformación de lo evaluado*.

### ABSTRACT

Evaluation is a key issue that allows the reorientation of education. This article presents the analysis of three evaluative approaches from their respective paradigm, each one bringing different results. The one related to the *description paradigm of reality* consolidates the established order; the *comprehension of reality* opens up to some changes within the established order; and the evaluation based on critical pedagogy permits the *transformation of realities*.

### ACERCA DEL INTERÉS POR LA EVALUACIÓN

En las postrimerías del siglo XX toma fuerza un nuevo orden mundial sustentado en la reorganización de las viejas estructuras capitalistas, gracias a la coincidencia de tres procesos interdependientes con su propia lógica interna: La crisis y caída del socialismo real, el vertiginoso desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y el fortalecimiento de las ideas neoliberales (López, 1999). En esta nueva dinámica se expanden poderosas estructuras económicas a nivel mundial que permean todos los espacios de la sociedad, incluyendo el educativo. Por lo tanto, no es casualidad que, en la década de los años ochenta, la región latinoamericana, enfren-

te una serie de nuevas demandas para la educación, provenientes de agentes externos (Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional) o bien se vea influenciada por las consecuencias de procesos internos marcados desde ámbitos internacionales (Programas de Ajuste Estructural y, más tarde, los Tratados de Libre Comercio). Estas nuevas demandas se expresan en políticas tendientes a reducir el financiamiento a la educación, limitar la participación estatal en los sistemas educativos y fortalecer la educación profesionalizante en atención a las demandas de mercado (López, 1999; Yarzabal, 1999).

En esta nueva dinámica educativa se popularizan cuestionamientos vinculados con la calidad, eficiencia, eficacia y pertinencia de

los procesos educativos. Surge en ese contexto un marcado interés por la evaluación, como fuerza ordenadora de las acciones educativas y como medio legitimador de las diferentes exigencias de tipo económico, social y simbólico que se derivan de las necesidades surgidas por el nuevo orden de integración global. Las pretensiones de control de la evaluación se hacen evidentes en el interés por ligar sus resultados con el financiamiento de la educación, la rendición de cuentas, la calidad (concebida en términos de los productos educativos), así como la incorporación del vocabulario empresarial (empresas educativas, clientes, consumidores, productos) al mundo educativo.

La evaluación es un proceso complejo en el que intervienen una serie de factores que confluyen en la dinámica de lo evaluado y en la utilización de los resultados. La discusión de tres enfoques evaluativos que se realiza a continuación tiene como fin analizar las diferentes respuestas que encontramos a cuatro preguntas fundamentales para la evaluación y que se refieren a: *¿Qué es evaluar? ¿Cómo se relaciona el sujeto que evalúa con lo que se evalúa? ¿Cómo se evalúa? y ¿Para qué se evalúa?*

Las cuatro preguntas se interrelacionan, pues la primera corresponde a la concepción ontológica, la segunda es más de orden epistemológico, la tercera es del orden metodológico y la cuarta se relaciona con el poder que deriva del uso, apropiación, consecuencias, repercusiones de los resultados de la evaluación.

La creencia generalizada de que la evaluación *es la emisión de juicios sobre un problema o situación determinada* incorpora diferentes dimensiones a la luz de determinados enfoques evaluativos, cada uno de los cuales aclara, de manera diferente, *cómo llegamos a ese juicio, quién lo emite, qué consecuencias tiene y para quiénes.*

El análisis se inicia recordando que la teoría evaluativa ha evolucionado en el contexto de los cambios paradigmáticos

que han experimentado las Ciencias Sociales, los cuales se relacionan con el debate de lo subjetivo y lo objetivo. Esta aclaración facilita la comprensión de los tres enfoques que se presentan posteriormente y que se identifican con tres perspectivas de la evaluación: la de describir la realidad, comprender la realidad o transformar la realidad.

#### EL DEBATE DE LA OBJETIVIDAD-SUBJETIVIDAD EN LAS CIENCIAS SOCIALES

A lo largo de la historia de las Ciencias Sociales, los teóricos han diferido con respecto a la importancia relativa de las dos dimensiones de la realidad social: la *subjetiva* y la *objetiva*. Esta dualidad se ha expresado a través de diferentes confrontaciones de pensamiento tales como el idealismo y el materialismo, el humanismo y el cienticismo, la fenomenología y el conductismo. Sin embargo, la dualidad de lo subjetivo y lo objetivo está referida a una distinción ontológica (o sea, lo relacionado con la naturaleza de la realidad) entre las dos diferentes formas del "ser" que constituyen la vida social y que son, por un lado, la *conciencia o subjetividad* a través de la cual las intenciones y creencias del individuo y del grupo se expresan por medios simbólicos, y los *fenómenos externos a la conciencia (lo objetivo)* que inciden a nivel del comportamiento individual y grupal en una forma medible y predecible (Morrow y Torres, 1995; Guba y Lincoln, 1994).

De acuerdo con lo anterior, los científicos sociales han discutido acerca de la aproximación subjetivo-objetiva que hacemos los seres humanos a la realidad, dando origen a diferentes posiciones metodológicas asociadas con la aproximación escogida. De esta forma, *lo subjetivo* se relaciona con conocimiento movido por el interés histórico hermenéutico (de la comprensión y la interpretación histórica de los fenómenos sociales) en donde existe una aproximación subjetiva de las personas a la

realidad en tanto siempre estamos influidas por nuestra condición de seres históricos: “con nuestro modo de ver; con nuestras actitudes y conceptos ligados a la lengua; con valores, normas culturales y estilos de pensamiento y de vida” (Martínez, 1989:122). Por su parte, *lo objetivo* se mueve por el interés del conocimiento empírico analítico, o sea del conocimiento fundamentado en la experiencia en donde se concibe al ser humano como si fuese una “*tabula rasa*” en la que se inscriben las impresiones del mundo externo.

La consideración de esta dualidad de lo subjetivo y lo objetivo, permite diferenciar dos paradigmas teóricos en las ciencias sociales: El positivismo y el hermenéutico. El primero busca encontrar los hechos o causas de los fenómenos sociales y enfatiza en la necesidad de *objetivar* la realidad independizándola de los estados subjetivos de los individuos. De esta forma, “... el científico social debe considerar los hechos o fenómenos sociales como ‘cosas’ que ejercen una influencia externa sobre las personas” (Taylor y Bogdan, 1994:15). Por su parte, el otro paradigma busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva propia de los actores sociales pues se considera que la realidad que importa es aquello que las personas perciben como importante.

En sus inicios la teoría social se amparó en el paradigma positivista y buscó comparar “teorías” con “hechos”, dentro de un marco de objetividad. Sin embargo, conforme avanzó el conocimiento de las Ciencias Sociales, tal pretendida objetividad fue blanco de críticas y cuestionamientos, ya que la captación de la esencia de los objetos ha sido descartada debido a que el sujeto que conoce no puede prescindir de su subjetividad. En este sentido, también la teoría evaluativa se sustentó inicialmente en el paradigma que busca el predominio de la objetividad (positivismo); sin embargo, la misma evolución de la teoría de las ciencias sociales también permitió reconocer, en la evaluación, el predominio de la subjetividad (enfoques críticos,

postestructuralistas, fenomenológicos, posmodernistas, constructivistas, críticos). Hoy se reconoce que la evaluación es fundamentalmente subjetiva, pues se comprende como proceso sociopolítico, en donde entran en juego diferentes actores e instancias entre las que existen relaciones establecidas que se traducen en flujos de poder y de decisión (De Alba, 1993; Díaz-Barriga, 1994).

Considerando la evolución que se ha dado en las ciencias sociales, de lo objetivo a lo subjetivo, es posible definir los tres grandes enfoques curriculares que se indican a continuación.

#### LA EVALUACIÓN COMO DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD

Autores como Worthen y Sanders (1987), Guba y Lincoln (1989), Vaca-Pacheco (1996), coinciden al mencionar el desarrollo de la evaluación, indicando que esta disciplina, empezó a evolucionar a principios de siglo XX, dentro de un enfoque sustentado en la sociología positivista o empirista que trasladó el análisis propio de las ciencias naturales a las ciencias sociales, dándole a la realidad social un grado de rigidez que buscó hacer predecibles los fenómenos sociales, privilegiando además la adquisición de conocimiento objetivo de la realidad social.

En sus inicios la evaluación se planteó con el interés de *medir* diferentes atributos en los niños y niñas para así poder tomar decisiones de tipo educativo y psicológico. Con este fin, se elaboraron instrumentos de medición de conocimientos, cociente de inteligencia, y estimación de otros factores que permitían clasificar la capacidad de los individuos en diferentes aspectos. La evaluación, en este caso, fue entendida como una *medición* y el interés primordial fue buscar métodos de medición y estandarización de resultados cada vez más precisos con el fin de predecir el resultado de diferentes aspectos del que-hacer humano.

A pesar de ser ésta una concepción de evaluación muy primitiva es, en la actualidad, ampliamente aceptada y utilizada en los sistemas que buscan evaluar la eficiencia de los sistemas educativos, establecer índices del logro educativo de un país, y enmarcar la realidad educativa en criterios de lo medible y cuantificable mediante indicadores, porcentajes y estándares.

Posterior a la Primera Guerra Mundial, se inició un movimiento progresista en la educación basado en los escritos de John Dewey, en donde la práctica evaluativa se modificó. Ralph Tyler, conocido hoy como el “padre de la evaluación”, conceptualizó entre los años de 1930 y 1945 un enfoque basado en la determinación de la medida en que se alcanzaban los objetivos educacionales propuestos, bajo el cual la evaluación se concibió como una descripción de las fortalezas y debilidades de lo evaluado con respecto a *objetivos* previamente establecidos. En la actualidad, este enfoque es muy frecuente en tanto es común la práctica de evaluar contra los objetivos propuestos de un programa o una institución.

Posteriormente, alrededor de los años 1960, y ante la realidad de que no siempre existen objetivos evaluables, se conceptualizó la idea de una evaluación para *emitir juicios*, y así se empezaron a buscar técnicas evaluativas que permitieran estimar el valor o el mérito de lo evaluado. Este enfoque definió a la evaluación como la determinación de la calidad, efectividad o valor de un programa, producto, proyecto, proceso, objetivo o curriculum. Bajo esta concepción, la evaluación empezó a utilizar métodos para determinar estándares que permitieran establecer si lo evaluado los cumplía parcial o totalmente, recolectar información relevante, y emitir juicios (Worthen y Sanders, 1989).

Ocurre entonces un crecimiento de la tecnificación de la evaluación. Dentro de la nueva dinámica que cobra la evaluación, se evidencian tendencias que buscan *juzgar el impacto* de un programa en la práctica, independientemente de lo que

se esperaba de él. Uno de los grandes exponentes de esta tendencia es Michael Scriven quien defiende la idea de que la evaluación debe partir de un planteamiento pragmático para conocer los efectos de un programa sin preocuparse por saber la medida en que los objetivos fueron alcanzados.

Posteriormente y apoyándose en la cibernética y en la teoría de sistemas surge la *evaluación sistémica* concebida como proceso integral, consubstancial de la función educativa, encaminado a conocer, realimentar y mejorar el sistema educativo o sus subsistemas. Con este fin se integra en la evaluación el examen del contexto, los recursos (insumos), el proceso y el producto del programa. Su máximo exponente es Daniel Stufflebeam, quien elabora el modelo CIPP (contexto, insumo, proceso, producto) de evaluación sistémica, el cual ha sido muy utilizado para evaluar programas sociales (Vaca-Pacheco, 1996).

Todas estas tendencias se ubican dentro de un enfoque positivista o neopositivista que gira en torno a la concepción de que la realidad educativa es predecible, medible, cuantificable y controlable y que es posible parcializar el conocimiento de esa realidad mediante diferentes evaluaciones que analizan elementos de esa realidad educativa en forma descontextualizada y generalizada. De esta forma se evalúan por ejemplo parcelas de conocimientos y se juzga el éxito educativo a través de los índices de promoción, retención o deserción. Es, por ello, un enfoque reduccionista pues no considera el contexto ni la situación sociohistórica en la que se dan los procesos sociales. Además, es determinista pues asocia la evaluación con *medición* y con *control* tanto de procesos educativos como, en última instancia, de los individuos, ejerciéndose así una influencia hegemónica mediante las instituciones educativas.

Se evidencia aquí una relación distante del sujeto que evalúa con los diferentes actores y elementos que son objeto de evaluación. No es casualidad que se privilegie la evaluación externa con el fin de mantener la

pretendida objetividad y la imparcialidad del proceso. De esta forma, se espera que la persona que evalúa defina con claridad el tipo, modalidad, etapas, niveles, variables por evaluar y que, además, seleccione y diseñe instrumentos, mecanismos y procedimientos para obtener una evaluación que identifique, con veracidad objetiva, la forma como suceden los hechos educativos. La persona que evalúa es quien llega a emitir juicios de valor y a recomendar o a tomar decisiones con respecto a los resultados de la evaluación.

Congruente con lo anterior, se privilegia el método científico como parámetro de verdad y por ello el proceso evaluativo debe ser aséptico y suprimir al máximo las interferencias, deseos, intereses, interpretaciones e intervención de la persona que evalúa y de las y los participantes en la evaluación, quienes deben mantenerse al margen del proyecto evaluativo para no incorporar sesgos ni errores subjetivos. Es por ello necesario diseñar procesos evaluativos sin la intervención de los sujetos.

En cuanto a las técnicas que se utilizan, éstas son principalmente cuantitativas pues permiten plantear la validez, confiabilidad y el poder de discriminación de las pruebas, volcándose así la importancia de la evaluación en la consistencia de los instrumentos y en el logro de la objetividad con que estiman lo evaluado con el fin de utilizar los resultados de hechos parciales en explicaciones universales con respecto al comportamiento de la población estudiada. Es así como, por ejemplo, los exámenes de Bachillerato que realiza el Ministerio de Educación Pública en la educación secundaria costarricense, sirven de argumento para indicar el éxito (o fracaso) de la educación a nivel institucional, regional y nacional.

La articulación de evaluación y el poder se centra en la pretendida objetividad de los datos y en una forma de dominación racional en donde los temas por evaluar se convierten en el fin último de la educación. Desde ahí, la evaluación sea empleada para privilegiar unos temas so-

bre otros y dirigir el sistema educativo hacia logros medibles, cuantificables, observables y generalizables. Los resultados de la evaluación sirven además para justificar la exclusión –o negación de oportunidades– de quienes no merecen estar en el sistema educativo sin preguntar las causas de tal exclusión.

La evaluación fundamentada en el pensamiento social positivista o neopositivista sirve tan sólo para describir la realidad pero se constituye en un instrumento para consolidar la hegemonía del pensamiento neoliberal pues privilegia aquellos aspectos de la educación (actitudes, contenidos, valores, interrelaciones, preocupaciones, intereses) que convienen al nuevo orden mundial y fortalece así el desarrollo de un currículo (como síntesis cultural) que favorece a los grupos hegemónicos. De esta forma, se utilizan mecanismos de evaluación nacionales e internacionales, institucionales o individuales, para fortalecer la competencia en detrimento de la colaboración y que fomentan –mediante el consenso– formas de poder que vinculan la educación con *productos* más que con *procesos simbólicos*.

El próximo enfoque implica un salto cualitativo para la evaluación pues, sin llegar a ser transformador, logra aportar elementos para una mayor comprensión de la realidad.

#### LA EVALUACIÓN COMO COMPRENSIÓN DE LA REALIDAD

En contraposición con el paradigma positivista que sustentó la evaluación desde sus inicios, surgen recientemente algunos enfoques evaluativos que buscan darle cabida a los aspectos subjetivos de la evaluación. El sustento positivista de la objetividad empieza a ser cuestionado con el desarrollo de teorías en las ciencias sociales, como la fenomenología y el constructivismo, en donde se busca conocer los fenómenos del mundo cotidiano a partir de la comprensión de los diversos símbolos, hechos y situaciones que hacen las personas, en su vida cotidiana, de lo evaluado.

La interpretación subjetiva adquiere relevancia, como forma de aclarar la percepción de las personas involucradas en relación con diferentes aspectos del hecho que se evalúa. De esta forma, la evaluación se da en la interacción dinámica de la relación entre la persona que evalúa y las demás participantes del proceso.

Algunos modelos que se han propuesto y que permiten una comprensión de la realidad son *la evaluación iluminativa* de Malcom Parlett y David Hamilton, *la evaluación respondente* de Robert Stake, *la hermenéutico-constructivista (cuarta generación)* de Egon Guba e Yvonna Lincoln y *la democrática* de E. House y K. Howe. El aporte principal de estos modelos evaluativos consiste en comprender la evaluación como un proceso complejo y dinámico, considerando la interacción de lo evaluado con otras dinámicas que se incorporan al proceso evaluativo mediante relaciones entre lo que se evalúa con los diferentes sujetos que tienen que ver –en una forma u otra– con la evaluación. Dado que la evaluación se realiza por y para los seres humanos, es inevitable incorporar la subjetividad y por lo tanto se hace necesario aclarar los aspectos subjetivos como parte del proceso evaluativo.

Para realizar la evaluación, el enfoque comprensivo de la realidad parte de la posición ontológica que considera las realidades como construcciones sociales, en donde existen tantas construcciones como individuos y por ello, en todo proceso evaluativo se hace necesario aclarar y compartir esas construcciones con respecto a lo evaluado, hasta llegar al consenso. En este enfoque se niega la posibilidad del dualismo sujeto-objeto, considerando más bien la interacción entre lo observado y el observador. Se rechaza además la aproximación experimental, el control y la manipulación, y se busca la interacción y puesta en común de las construcciones individuales y grupales mediante procesos hermenéuticos que provoquen la interacción de los involucrados.

Autores como Guba y Lincoln (1989), al plantear lo que ellos llaman “la evalua-

ción de la cuarta generación”, consideran necesario iniciar el proceso evaluativo mediante la aclaración de tres grupos de factores de análisis que son: *Las pretensiones* o aspectos favorables de lo evaluado; *las preocupaciones* o elementos desfavorables y *los puntos en disputa*, aquellos aspectos acerca de los cuales puede haber discrepancia, controversia o desacuerdo por parte de los participantes. Estos tres grupos de factores son analizados, discutidos y aclarados hasta el consenso por parte de todas las personas involucradas, sean éstas *agentes* (quienes producen, utilizan e implementan lo evaluado), *beneficiarios* (quienes se benefician de una manera u otra en el uso de lo evaluado) y las *víctimas* (aquellos a quienes afecta negativamente el uso de lo evaluado).

Por su parte, House y Howe (1999), en *la evaluación democrática*, consideran tres dimensiones para la evaluación que son: *deliberación*, *inclusión* y *diálogo*. La primera dimensión corresponde al razonamiento reflexivo con respecto a los aspectos relevantes que incluyen la identificación de preferencias y valores de las y los involucrados en relación con lo evaluado. *La inclusión* constituye la aclaración y consideración de los intereses relevantes de las diversas personas interesadas a quienes afecta, de una u otra forma, lo evaluado. *La dialogicidad* consiste en el establecimiento de espacios para que, tanto los involucrados como las y los evaluadores, puedan intercambiar sus opiniones, discutir sus intereses, y presentar ideas con respecto a lo que se evalúa.

Las alternativas propuestas dentro de este enfoque comprensivo de la realidad pretenden ampliar la participación de las diversas personas relacionadas con lo que se evalúa, pero a la vez se le asigna un rol protagónico a la persona que evalúa, quien asume un papel facilitador que tiene como fin aclarar las reconstrucciones emergentes que surjan en el proceso, por parte de los diferentes grupos involucrados. La persona que evalúa es participante clave pues se encarga de reconstruir las realidades de las diferentes personas con respecto a lo evaluado.

De esta forma, el rol asignado a la persona que evalúa incorpora un elemento adicional para la comprensión de este enfoque evaluativo ya que la dicotomía sujeto-objeto, en realidad, no es superada sino que persiste en la relación de la persona que evalúa con respecto a las y los demás involucrados (sean éstos evaluados o participantes en general), en tanto la o el evaluador es quien incorpora nueva información, interpreta los aportes de las diferentes personas, devuelve información a los demás y establece así mecanismos sociales de dominación. El consenso se logra con base en la dinámica y acción de la persona que evalúa, quien se convierte en la figura clave del proceso. La o el evaluador mantiene el poder y puede así fortalecer la tendencia de quien contrate la evaluación. Surgen aquí elementos éticos y políticos relacionados con la coerción, la manipulación y el conflicto de intereses entre las personas participantes.

Por otro lado, la puesta en discusión de la construcción que cada cual hace acerca de lo evaluado, sin que medie una actitud crítica ni reflexiva, puede dar como resultado la aceptación de ideas (representaciones, significados, etc.) sobre la realidad/realidades que reproduzcan la ideología imperante y que fortalezcan la falsa conciencia. De esta forma, las relaciones de inequidad y desigualdad tienden a perpetuarse mediante el sutil mecanismo ideológico de integrar, mediante el consenso, las construcciones acríicas de los involucrados.

Finalmente, se puede considerar que este segundo enfoque de la evaluación centra su análisis en la dinámica interna de las instituciones, olvidando el análisis de las fuerzas sociopolíticas, económicas y culturales que confluyen e intervienen en lo evaluado y en la evaluación. No se incluye el desarrollo sociohistórico de los procesos que se evalúan y por lo tanto no hay posibilidad de analizar lo heredado ni sus determinantes.

Concluiremos este apartado con la consideración de un último enfoque evaluativo que tiene como fin primordial, la trans-

formación de lo evaluado y de las personas que se involucran en la evaluación.

#### LA EVALUACIÓN COMO TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD

En el contexto de la pedagogía crítica surgen nuevas alternativas para la evaluación que tratan de explicar la realidad social analizando la dicotomía teoría-praxis y sujeto-objeto, en la acción social e incorporando la perspectiva del currículum como una forma de política cultural. Como tal, en la educación es posible abrir espacios para algunas voces, acallar, ignorar, silenciar, resignificar otras, en un intento por legitimar una forma de vida particular y consolidar la conformación axiológica que favorezca un orden social establecido (McLaren, 1998). De esta manera, los contenidos, las formas de aprendizaje y las prácticas sociales tienden a mantener la hegemonía. Por su parte, la pedagogía crítica plantea la necesidad de develar la naturaleza de las diversas relaciones existentes (desde el análisis de las contradicciones y de las interrelaciones de un hecho, por ejemplo) para fortalecer una educación problematizadora que permita una inserción crítica en la realidad que conduzca a la creación de alternativas y vías emancipatorias en la construcción y organización del conocimiento. “La educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo *están siendo* el mundo\*, *en el que y con el que están*” (Freire, 1997:90).

Dentro de la pedagogía crítica la evaluación se concibe como un proceso de autorreflexión y de producción de conocimiento que realizan las y los participantes sobre la teoría y la práctica de su propia acción. La evaluación se convierte así en praxis crítica a lo largo de todo el proceso

---

\* “*Está siendo el mundo*” significa aportar a su construcción y va más allá de “*estar en el mundo*”.

educativo, pero su interés no es únicamente reflexionar sino promover cambios, tanto en las personas como en lo evaluado. Surge así la *reflexión-acción-reflexión* en donde los conocimientos producidos mediante la evaluación se revierten a los propios actores del proceso, en la dinámica transformadora de su práctica, que provoca de nuevo la reflexión.

En este sentido, por ejemplo, la evaluación hermenéutico-dialéctica que plantea De Alba (1991, 1993) se sustenta en la autorreflexión concientizadora que integra, en una síntesis dialéctica, elementos del saber técnico-científico con el saber cotidiano, en un proceso de reflexión y análisis crítico que produce conocimientos sobre y para la acción transformadora posible, mediante una propuesta educativa que se encuentra inserta en un espacio y tiempo determinados.

En esa perspectiva, la evaluación se entiende como *un proceso de reflexión y análisis crítico mediante el cual se trabaja sobre una situación, problemática o proceso social, partiendo de valoraciones y concepciones iniciales que se van reformulando en el proceso mismo*. A su vez, se menciona como síntesis conceptual valorativa al momento de cierre que permite la comprensión y la valoración de lo evaluado (De Alba, 1991).

Esta aproximación a la evaluación, desde una perspectiva hermenéutico-dialéctica, considera que la comprensión de la realidad es muy compleja porque en ella confluyen una serie de elementos tales como los valores personales y colectivos, las diversidades y diferencias, las variadas creencias, circunstancias, recursos. Es además cambiante, pues la comprensión de una realidad convoca a elementos siempre diversos y por ello, un proceso evaluativo nunca se desarrolla en la misma situación de tiempo y espacio, ni con las mismas personas, ni dentro de las mismas circunstancias. De ahí que la evaluación se conciba como un proceso constante, dinámico, de reflexión y análisis crítico, que contribuye al conocimiento nunca acabado de lo

evaluado y, por lo tanto, la evaluación –como proceso de autorreflexión y análisis crítico– es elemento permanente en todo proceso educativo.

La consideración de los cambios cobra su dimensión real y la validez del conocimiento obtenido acerca de lo evaluado –en un momento determinado– reside en la construcción de sentidos que tiene lo evaluado para las diferentes personas participantes, mediante diferentes medios que permitan discutir, confrontar, aclarar situaciones desde las y los sujetos participantes en el proceso.

En este enfoque se incorporan nuevos elementos a la evaluación: *la dialéctica teórico-práctica*, que incluye el análisis teórico sobre lo evaluado y el componente axiológico de quienes se integran en la evaluación; *la epistemología de la totalidad* que considera la historicidad del proceso mismo así como su contextualización, tomando en cuenta también las interrelaciones de elementos que le dan significatividad a una evaluación en particular; y *la participación comprometida de las personas involucradas* dentro de lo que se denomina *la práctica de la posibilidad* que tiene como idea final, la transformación.

Con respecto a *la dialéctica teórico-práctica*, el proceso evaluativo se desarrolla a partir de la consideración de la comprensión teórica y del sustento axiológico (político, social, e ideológico-cultural) para buscar la consolidación o transformación de un proceso o situación social. Tanto el carácter teórico como el carácter axiológico de la evaluación se interrelacionan. El primero se refiere a la comprensión misma del proceso o situación social desde las diferentes abstracciones que realizan diversas personas para explicar aspectos de la realidad por evaluar. El carácter axiológico se relaciona con el nivel de responsabilidad, compromiso, significatividad y relevancia que presenten las personas involucradas en la evaluación con respecto a la formulación y ejecución de la valoración.

El enfoque transformador se sustenta en la epistemología (modo de conocer) de la

totalidad, y desde ahí la evaluación requiere visualizar la *historicidad del proceso mismo* (su origen, su desarrollo, su devenir). A la par, es necesario analizar *los elementos estructurales* que han permanecido relativamente estables, así como la función que cumplen en el desarrollo y consolidación de ciertas tendencias, problemáticas, expresiones, marginaciones o inhibiciones que se evidencian en la acción educativa.

Con respecto a *la participación comprometida de las personas involucradas*, este enfoque abandona la posición tecnocrática asumida en los dos enfoques anteriores. Las y los evaluadores se integran activamente con el resto del grupo, tratando de generar niveles superiores de toma de conciencia. El análisis de las contradicciones y el conflicto que presentan las situaciones o hechos evaluados, contribuyen a esa reflexión crítica que se realiza de lo evaluado.

Dentro de este enfoque, la evaluación se considera como *un proceso sociopolítico* en el que entran en juego diferentes sujetos e instancias entre las que existen relaciones establecidas que se traducen en flujos de poder y de decisión. El conocimiento acerca de lo evaluado se elabora con la participación de todas las personas involucradas, desde la confrontación de las diferencias y las contradicciones que ocurren entre estos protagonistas. De esta forma, se recupera el compromiso, la responsabilidad de los diferentes actores con la situación evaluada y por ende, con la evaluación misma.

El poder es cuestionado y objeto de reflexión también, considerando que en toda evaluación de aspectos educativos que se realice, se van a evidenciar manifestaciones ideológicas que sustentan los intereses de los grupos dominantes, por lo cual es necesario trabajar la evaluación desde la óptica de la práctica de la posibilidad, en la medida en que ésta permite asumir el compromiso de los cambios (transformaciones) que supone una evaluación.

Se entiende a la práctica de la posibilidad como aquella que se orienta hacia un determinado proyecto educativo deseado a partir del análisis de las condiciones específicas y particulares de posibilidad que este proyecto tiene para devenir en práctica. La práctica de la posibilidad se caracteriza entonces por la dirección específica que tiene en relación con un proyecto educativo y se desarrolla en el terreno de las relaciones sociales y los intereses de distintos grupos y sectores, que determinan la selección del contenido y los modos de trabajarlo (De Alba, 1991, p. 154).

El recorrido realizado con respecto a los enfoques evaluativos nos lleva a comprender que la evaluación es un proceso complejo en donde confluyen una serie de elementos cuya amalgama conduce a fines diversos. Es peligroso continuar con la práctica más común de la evaluación, aquella que se posiciona en un paradigma positivista, pues con ello se estaría consolidando el orden establecido. Con la evolución del pensamiento en las Ciencias Sociales se aclara la comprensión de la evaluación como proceso marcado por relaciones de poder y, por lo tanto, deja de ser un proceso ingenuo. Dentro de la dinámica de la globalización económica, la evaluación puede servir para legitimar procesos educativos que sirvan fundamentalmente a los intereses hegemónicos y por ello es necesario pensar alternativas para la evaluación desde enfoques más comprensivos y que busquen la posibilidad de la transformación.

Finalmente, a manera de resumen, la tabla a continuación nos presenta una aclaración de los enfoques analizados, considerando para ello inicialmente la pregunta sobre *¿Qué es la realidad? y continuando con los cuestionamientos propuestos al inicio de esta discusión: qué es evaluar, cómo se relaciona el sujeto que evalúa con aquello que evalúa, cómo se evalúa y para qué se evalúa.*

## ENFOQUES EVALUATIVOS

*La evaluación es la emisión de un juicio sobre un problema o situación determinada...*

LA EVALUACIÓN VISTA COMO...			
INTERROGANTES	DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD	COMPRENSIÓN DE LA REALIDAD	TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD
¿Cómo se concibe la realidad?	<ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Predecible,</li> <li>✦ medible,</li> <li>✦ cuantificable,</li> <li>✦ controlable,</li> <li>✦ parcializable</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Construcciones sociales de las y los individuos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Dinámica, cambiante, inacabada</li> <li>✦ Construcción de sentido</li> </ul>
¿Qué es la evaluación?	<ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Una medición</li> <li>✦ Emisión de juicios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Proceso complejo y dinámico de construcción de conocimiento entre lo que se evalúa y los diferentes sujetos relacionados con la evaluación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Proceso de autorreflexión y análisis crítico sobre la teoría y práctica de las personas participantes</li> </ul>
¿Cómo se relaciona el sujeto que evalúa con lo evaluado?	<ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Relación distante aséptica</li> <li>✦ Evaluación externa y objetiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✦ La evaluación se da en la interacción simbólica de la persona que evalúa y los demás participantes</li> <li>✦ La persona que evalúa mantiene el control</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Integración activa de las y los participantes</li> <li>✦ Análisis de contradicciones y conflictos</li> <li>✦ Autorreflexión constante</li> </ul>
¿Cómo se evalúa?	<ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Busca métodos de medición y estandarización de resultados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Busca aclarar las construcciones individuales en torno a lo evaluado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Considera la dialéctica teórico-práctica</li> <li>✦ Considera el desarrollo histórico y el análisis de los condicionantes actuales</li> </ul>
¿Para qué se evalúa?	<ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Para controlar y ejercer la dominación racional apoyada en la objetividad de los datos</li> <li>✦ Consolida la situación establecida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Aclara situaciones sin llegar a una posición crítica ni reflexiva</li> <li>✦ Cambios dentro de lo establecido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Como proceso sociopolítico, la evaluación aclara flujos de poder y de decisión</li> <li>✦ Requiere del compromiso de las personas en el marco de la posibilidad</li> <li>✦ Hace factible la transformación</li> </ul>

## BIBLIOGRAFÍA

De Alba, A. *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad. 1991.

\_\_\_\_\_. *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México: Universidad Nacional Au-

tónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad. 1993.

Díaz-Barriga, A. "Evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal". En: Puiggrós, A. y Krottsch, C. P. (Compiladores). *Universidad y evaluación. Estado del debate*. Argentina: Rei Argentina S. A. Instituto de Estudios y Acción Social, Aique Grupo Editor, S. A. 1994. pp. 21-42.

- Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. México, D. F.: Siglo veintiuno editores, S.A. de C.V. 1997 (49ava. edición).
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. *Fourth generation evaluation*. California, U.S.A.: SAGE Publications, Inc. 1989.
- . "Competing paradigms in qualitative research". En: *Handbook of Qualitative Research*. California, U.S.A.: Sage Publications Inc. 1994. (pp. 105-117).
- Martínez, Miguel. *Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*. México, D.F. Editorial Trillas. 1989
- House, E. & Howe, K. (1999). *Values in evaluation and social research*. California, U.S.A.: Sage Publications, Inc. 1999.
- López, F. "Globalización y diversidad cultural". En: Brovetto, J. y M. Rojas-Mix. (Editores). *Universidad Iberoamericana. Globalización e identidad*. Madrid, España: Julio Le Parc. VEGAP. 1999. (pp. 155-198).
- McLaren, P. "Pedagogía crítica, las políticas de resistencia y un lenguaje de esperanza". En: Giroux, H. y McLaren, P. *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, España: Miño y Dávila, Editores. 1998. (pp. 216-257).
- Morrow, R. A. y Torres, C. A. *Social theory and education: A critique of theories of social and cultural reproduction*. New York, U.S.A.: State University of New York Press. 1995.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España, Barcelona: Ediciones Paidós. 1994.
- Vaca-Pacheco, I. *Evaluación educativa. Trayectoria y perspectivas*. Puebla, México: Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios. 1996.
- Worthen, B. R., & Sanders, J. R. *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman. 1987.
- Yarzabal, L. "Globalización neoliberal y educación superior". En: Brovetto, J. y M. Rojas-Mix. (Editores). *Universidad Iberoamericana. Globalización e identidad*. Madrid, España: Julio Le Parc. VEGAP. 1999. pp. 27-34.