

25
2oj.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ARAGON

CONSIDERACIONES EN TORNO A LA
EVALUACION: UN ANALISIS DESDE
LO PEDAGOGICO

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A

JORGE LAGUNA RODRIGUEZ

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

CON TODA MI GRATITUD:

A MI MADRE Y ABUELA COMO UN
PEQUEÑO HOMENAJE A SU
HEREDERA

A MIS HERMANOS

A LEONOR: MI COMPAÑERA.

A: ROSA LUCIA MESA ORTIZ, JOSE
JOSEES DUVEA, JUAN MANUEL PANJOYA
COVARREBIAS Y MARCO HERMANDEZ
CON EL PODER SU AMPLIAS Y APOYO
DARON PARA LA CUENTACION DE
ESTE TRABAJO.

La rigurosidad del cálculo que nos acerca a la realidad proporciona también las leyes para su distorsión. En su infructosa aproximación a la realidad, la ciencia será umbral de la ilusión, lo cual viene a revelar la estructura ilusoria del anhelado realismo.

Susana Bercovich H.

**CONSIDERACIONES EN TORNO A LA EVALUACION: UN ANALISIS
DESDE LO PEDAGOGICO**

	PAG.
INTRODUCCION. _____	2
CAPITULO I.- PUNTO DE PARTIDA.	
1.1.- PROBLEMATIZACION DEL OBJETO. _____	10
1.2.- ALCANCES Y LIMITES DE LA INVESTIGACION. _____	22
CAPITULO II.- DIMENSION TEORICO-METODOLOGICA-TECNICA DE LA EVALUACIÓN.	
2.1.- NIVEL TEORICO DE LA EVALUACIÓN. _____	36
2.2.- NIVEL METODOLOGICO DE LA EVALUACION. _____	50
2.3.- NIVEL TECNICO DE LA EVALUACION. _____	58
CAPITULO III.- DIMENSION PEDAGOGICO-EDUCATIVA EN LA EVALUACION.	
3.1.- LO EDUCATIVO COMO MARCO DE LA EVALUACION. _____	70
3.2.- DISCURSOS FORMATIVOS EN LA EVALUACION. _____	88
CONCLUSION A LA INTRODUCCION. _____	94
BIBLIOGRAFIA. _____	98

INTRODUCCION

Partiendo de la noción de que lo pedagógico está constituido por los discursos educativos, configurados por una red de articulaciones dada entre las distintas vertientes teórico-metodológico-técnicas con las de orden político-económico, las cuales, con respecto a determinadas prácticas sociales, irán a delimitar tanto el grupo de saberes que intervienen en las racionalizaciones de lo educativo, así como las distintas posiciones que los sujetos asumen ante dichas construcciones, la presente investigación intitulada Consideraciones en torno a la evaluación: un análisis desde lo pedagógico, parte de la necesidad de problematizar lo que hasta ahora se ha generado sobre la evaluación y la posibilidad de una lectura pedagógica distinta a las ya realizadas. Por tal motivo, para su desarrollo adquieren especial importancia los procesos educativos, toda vez que la evaluación educativa, al estar multideterminada, presenta diversas concreciones, tales como: evaluación curricular, institucional, del docente, del alumno, de los aprendizajes, y del rendimiento escolar¹, mismas que forma parte de uno de los tantos niveles de realidad que los determinan. De ahí que, al abordarse la evaluación como educativa, enfrentan innumerables obstáculos de corte teórico-metodológico-técnico que tornan su estudio aún más complicado.

¹ Por cuestiones de exposición y por la trascendencia que dentro de la práctica educativa tiene la evaluación de los aprendizajes, se le dará mayor énfasis a ésta, sin que se descarte a las restantes.

Por otra parte, tal complejidad, se encuentra también generada en los procesos de producción, distribución y consumo de los discursos y materiales sobre evaluación, los cuales, en general, se afilian a una concepción de evaluación entendida en términos de juicios de valor y remitida a procedimientos de corte técnico-instrumental, los que han posibilitado que ciertas propuestas de evaluación desde la tecnología de la enseñanza se puedan concretar y sistematizar en la institución educativa, tomando como supuesto teórico lo tecnológico.

Problematizar sobre la evaluación para decir más de lo mismo, resulta un trabajo de investigación poco alentador y fructífero. Ubicarse tan sólo en esto, lejos de ayudar a la construcción de la investigación, representa uno de los primeros obstáculos a vencer, ya que tienden a asignarle un mismo fin: el juicio de valor como sinónimo de calificación-acreditación y/o acreditación-certificación. Debido a que esto no satisface las expectativas de la presente investigación, es que se propone realizar una lectura crítica que vincule lo teórico-metodológico-técnico para la construcción de la evaluación. De ahí, que para su estudio convenga conceptualizarla como una práctica educativa, misma que se explicará a partir de categorías como: totalidad, teoría, metodología, técnica, pedagogía pragmática, pedagogía crítica, y discursos formativos, pues éstas permiten clarificar las determinaciones que están presentes en la misma.

Entender a la evaluación educativa como una práctica educativa, permite dimensionarla como un problema propio de la institución educativa² y de la pedagogía, y a su vez revalorar la importancia de la evaluación en la institución escolar, ya que de acuerdo con Furlán la escuela es uno de los espacios en donde se racionalizan los procesos pedagógico-educativos.

Así, la evaluación como práctica educativa, permite afirmar que las propuestas en torno a la misma, en la institución educativa carecen de un constructo propio, ya que al encontrarse configuradas desde los discursos: administrativo, psicológico y matemático, no permiten comprender las multideterminaciones que la hacen factible.

De ahí que, un punto crucial en la investigación que se presenta, es el asumir desde la pedagogía un compromiso que permita darse a la tarea de trazar las posibles líneas de un constructo propio para la evaluación. Por lo que se plantean para su desarrollo las tesis siguientes:

² Por institución educativa se entiende al conjunto de fuerzas sociales y económicas, que participan en las formas de organización y normatividad de lo educativo, con el propósito de asignarle una racionalidad y funcionalidad precisa, la cual está sujeta a las determinaciones sociales y materiales que impiden su anquilosamiento, es decir, se encuentra determinada por situaciones de orden político, económico y social, motivo por el cual, la institución escolar viene a ser una de las formas en que ésta se manifiesta. Cfr. George Lapassade. Las claves de la sociología. p. 50

- Para hablar de la evaluación resulta obligado partir de un concepto de educación, en tanto ésta se constituye como parte de un proyecto político-educativo.

- La evaluación está configurada por discursos (administrativo, psicológico y matemático) mismos que se han constituido ajenos al campo educativo, pero que se han venido legitimado en la institución educativa, a través de la pedagogía de corte pragmático, por lo que los discursos sobre la evaluación se han reducido a procedimientos de corte técnico-instrumental.

- La evaluación está en todas partes, sin embargo no todo puede ser evaluado. Entonces habría que preguntar, una vez identificado y/o construido:

a) ¿ cuál es el objeto de estudio de la evaluación?

b) Una lectura pedagógica, distinta a la pragmática, ¿ podría proporcionar a la evaluación los principios básicos para dicho estudio ?.

Con las tesis mencionadas se pretende reconstruir a la evaluación a partir de los discursos que la han legitimado, así como aquellos que permiten dimensionarla como parte de las prácticas educativas. Por tal motivo, y dando respuesta a los cuestionamientos planteados se trabajarán tres capítulos. El primero denominado Punto de Partida, en el que se adentra a la problematización de la evaluación educativa, tomando como base los discursos que

tradicionalmente han conformado eso que llaman evaluación, es decir, el de corte administrativo, matemático y psicológico, ellos se analizarán a partir de las categorías de práctica educativa y de totalidad. En el segundo se plantea la construcción de la evaluación a través de la dimensión teórica-metodológica-técnica desde dos marcos conceptuales: teoría tradicional versus teoría crítica, mediante el uso de categorías como: teoría, metodología y técnica como parte esencial para la construcción de un marco conceptual propio de la evaluación. En el tercer y último capítulo se desarrolla la dimensión pedagógica-educativa de la evaluación, para lo cual se introducen y confrontan lo que se ha denominado como pedagogía pragmática y pedagogía crítica, así como los discursos formativos que en ellas se articulan, con el propósito de construir y discernir sobre el papel de la pedagogía en la evaluación.

Finalmente y a manera de un cierre parcial se expone un apartado de conclusiones, cuyo objetivo es concretar ciertas reflexiones que se configuraron en el desarrollo de la tesis, las cuales aportan líneas de análisis para una posible investigación futura.

De antemano se reconoce que existen múltiples formas de abordar el objeto de estudio, pero como diría Gabriel Zaid: "el que escribe va leyendo"³, pues nadie ve, escribe o camina, sino se le ha enseñado a andar, mirar y pensar por esos senderos, pero así como es capaz

³ Zaid, Gabriel. Para leer en bicicleta. p. 5

de aprenderlas y transmitir las, también es para construirlos y reconstruirlos en tiempos y espacios distintos. Aprovechemos pues esos tiempos y espacios para reconstruir y problematizar a la evaluación, con miras a configurar un discurso que sea fuente generadora de nuevos espacios y tiempos de reconstrucción.

CAPITULO I

PUNTO DE PARTIDA

1.1. PROBLEMATIZACION DEL OBJETO

1.2. ALCANCES Y LIMITES DE LA

INVESTIGACION

1.1. PROBLEMATIZACION DEL OBJETO

El presente capítulo tiene como intención dilucidar los puntos de articulación que aparecen en el tema a investigar en esta caso "las consideraciones en torno a la evaluación: un análisis desde lo pedagógico".

Para el desarrollo de tan escabroso y complejo análisis es conveniente reconocer que al interior de la evaluación se constituyen discursos de corte matemático, psicológico y administrativo, entre los principales; y en menor grado sociológico y pedagógico, quienes al ser obviados quedan relegados, en su mayoría, de las discusiones que en torno a la misma se han difundido.

Por tal motivo, es necesario explicitar que en toda investigación se parte de algo y ese algo es el denominado punto de partida, de ahí que este sea el momento de la problematización y construcción del objeto de estudio.

Cotidianamente, el hombre como aquel ser capaz de racionalizar los procesos que se le presentan en la vida (laborales, políticos, económicos, escolares, etc,;) ha desarrollado y buscado la articulación entre pasado y futuro, es decir, la evaluación como

uno de los problemas a estudiar en el presente adquiere determinados matices que dan líneas para su análisis.

Las líneas de análisis parten del cuestionamiento sobre el papel que han desempeñado los discursos administrativos, psicológicos y matemáticos en la construcción de la evaluación y las dificultades que ésta afronta al carecer de un marco conceptual propio.

De ahí que, para la problematización del objeto sea pertinente aclarar lo siguiente:

1) La evaluación se fundamenta en una primera instancia en la administración, pues mediante ella da respuesta a las exigencias de industrialización de la sociedad norteamericana de fines del siglo XIX, al incorporar a la institución escolar elementos de ésta en la organización de los procesos educativos, tales como: planeación, ejecución y control.

De los tres elementos que conforman el proceso administrativo, es el control el que ocupará un papel central en la definición de la evaluación, en tanto ambos, así se dice, participan en la emisión de juicios, la diferencia estriba en que uno la dirige a detectar la eficiencia del trabajador y el otro en función de la eficiencia del alumno, docente, curriculum, escuela, entre otros.

Sin embargo, la evaluación es algo más que un simple control⁴, es decir, la evaluación gira a partir de supuestos que dan cuenta de la práctica educativa.

La interrogante suscitada de lo expuesto, busca comprender por qué el control es tan importante para la evaluación, cuando su campo de acción es tan opuesto.

2) La evaluación en el campo educativo y en específico en la institución escolar retoma como marco teórico los discursos de la psicología conductista, quienes han tenido mayor incidencia en lo que se conoce como evaluación de los aprendizajes.

Lo anterior tiene su explicación en el hecho de que la psicología, en particular la que se engarza con el conductismo⁵, logra

⁴ Según Reyes Ponce, el control "Consiste en el establecimiento de sistemas que nos permitan medir los resultados actuales y pasados en relación con los esperados, con el fin de saber si se ha obtenido lo que se esperaba, corregir, mejorar y formular nuevos planes. Comprende, por lo mismo, tres etapas:

1. Establecimiento de normas: porque sin ellas es imposible hacer la comparación, base de todo control.
2. Operación de los controles: ésta suele ser una función propia de los técnicos especialistas en cada uno de ellos.
3. Interpretación de resultados: ésta es una función administrativa, que vuelve a constituir un medio de planeación." Cfr. Reyes, Ponce Agustín. Administración de Empresas. Teoría y práctica. Primera parte. p.63

⁵ Se reconoce la existencia de distintas corrientes de la psicología, llámese Conductismo, Neoconductismo y Gestal. Para el desarrollo de la investigación se retoma el conductista ya que es el que ha presentado propuestas sobre la evaluación, por lo que en páginas posteriores cuando se haga mención de la psicología ésta debe ser entendida desde el conductismo.

connotarse como científica al introducir mecanismos de medición a la conducta humana. Esto la coloca en una posición ventajosa, con relación a las denominadas Ciencias Humanas, pues le permite justificar su función en la Institución Escolar al considerarse como una disciplina con validez universal y capaz, por ende, de proporcionar parámetros de aprendizaje para valorar el grado de conocimiento que todo estudiante deberá obtener durante su escolarización.

Las aclaraciones mencionadas permiten comprender porqué con la aparición de la escuela como institución socialmente legitimada, la evaluación del aprendizaje es importante, siempre y cuando posea elementos para su medición. Es decir, la evaluación del aprendizaje retoma como marco de referencia a la administración y a la psicología incorporando elementos del campo de las matemáticas, de ahí que se le identifique como sinónimo de acreditación-medición.

El debate suscitado entre la relación de la evaluación con medición-acreditación, ha tenido gran repercusión en las diversas concepciones que sobre la misma se han realizado; por lo que es conveniente enunciar algunos conceptos derivados de ésta:

1) "[...] la acción de juzgar a partir de cierta información desprendida directa o indirectamente de la realidad evaluada, o bien atribuir o negar cualidades al objeto evaluado o , finalmente

establecer valoraciones reales en relación con lo enjuiciado"⁶

2) "Acción y efecto de evaluar; a su vez, evalúa; señalar el valor de una cosa, estimar, apreciar, calcular el valor de una cosa"⁷

Las definiciones transcritas, comulgan con la noción de que la evaluación es una emisión de juicios sobre algo, llámese aprendizaje, institución, curriculum, docentes, etc; pero cabría preguntar ¿Acaso la evaluación se puede reducir a la emisión de un juicio (de valor) sujeto a criterios de medición? ¿Qué papel histórico-social juega el sujeto en la construcción de la evaluación?

Definir la evaluación como juicio de valor en términos cuantitativos, es negar la existencia de procesos histórico-sociales que determinan su incorporación en la escuela como institución social encargada de educar a los sujetos de una determinada sociedad. Es decir, el juicio existe, pero no es neutral, responde a proyectos políticos sociales que pretenden legitimarse.

El docente al concebir a la evaluación como juicio de valor, delimitada por criterios cuantitativos, utilizará las herramientas

⁶ Carreño, Fernando. "¿Qué es la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje? en: Enfoques y principios teóricos de la evaluación. p. 19.

⁷ Espasa-Calpe, Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. p. 592.

que tiene a su alcance para designar dentro de la escala numérica el rango que el alumno obtendrá, sin que para ello tenga claridad sobre los procesos educativos involucrados. Para ello, retomará los elementos conceptuales más empleados en la estructuración de los modelos y técnicas para evaluar los aprendizajes, los cuales se pueden denominar como paradigmas y que a saber son:

A) La evaluación entendida como medición.

La medición está constituida por una serie de técnicas que se encaminan a la cuantificación de los aprendizajes, sin embargo, la medición por sus características rebasa a la evaluación, pues con la pretendida búsqueda de su objetividad somete a la evaluación, conduciéndola a una simple y sencilla cuantificación.⁶

La medición, partiendo de la neutralidad evaluativa y su sustento en la Ciencia Positiva, se vale de las matemáticas utilizando las propiedades de:

1) Identidad-número igual a sí mismo.

2) Ordinalidad-ordenación de números "menor a mayor o de mayor a menor".

⁶ A pesar de que en la medición subyacen dos niveles: cualitativo (constituido por escalas nominales) y cuantitativo (asignación de números), ésta se reduce a la primera sin tomar en cuenta la especificidad del objeto a medir. Cfr. De la Garza, Toledo Enrique. "Medición, cuantificación y reconstrucción de la realidad" en: Hacia una metodología de la Reconstrucción. p. 32

3) Aditividad.- se determinan como válidas las operaciones de suma, resta, multiplicación y división, para valorar y legitimar, bajo el sello de objetividad, los procesos educativos-escolares.

En la medición, como esa práctica para evaluar las acciones educativas, se echa mano de la concepción eficientista-instrumental, la cual conlleva a la obtención de resultados que se presentan en el proceso educativo, ésta puede desarrollarse en tres pasos:

"1) Señalar o definir la cualidad o atributo a medir; 2) Determinar un conjunto de operaciones en virtud del cual, el atributo puede manifestarse y hacerse perceptible; y 3) Establecer un conjunto de operaciones o definiciones para traducir las observaciones o enunciados". En este sentido, es evidente que la medición al utilizar las matemáticas pretende que los aprendizajes se puedan cuantificar, pero además de esto retoma las técnicas o modelos para la obtención de resultados.

Entre los modelos técnicos¹⁰ de medición utilizadas con mayor

⁹ Thorndike, R. y E. Hagen. Test y técnicas de medición en Psicología y Educación, p. 50

¹⁰ Si bien, las técnicas de medición son utilizadas en la institución escolar para obtener resultados sobre los aprendizajes de los sujetos, éstas a su vez, se fundamentan en los llamados modelos matemáticos y técnicos, los cuales pretenden explicar la realidad evaluativa. Dentro de las técnicas de evaluación frecuentemente se echa mano del primero, lo cual conlleva a la asignación de números, mientras que el segundo tendría que conceptualizar las técnicas.

frecuencia en educación se encuentran los siguientes:

a) Modelo lineal o sumativo. Sus premisas básicas son la relación lineal-recta entre el atributo medido y el porcentaje obtenido en el instrumento, esto a su vez, lleva a establecer que el puntaje total del examen tienda a ser una medida de nivel de escala intervalar del aprendizaje, donde la acción humana es aislada del contexto histórico en el cual se ubica el sujeto.

b) Modelo de rasgos latentes. Emplea líneas de naturaleza logarítmicas, conocidas como curvas logísticas, cada curva representa la relación que se da entre el aprendizaje y la probabilidad de contestar correctamente el reactivo del que se trate.

En otros términos: "El modelo pretende superar el desconocimiento del grado de aprendizaje a través de un procedimiento técnico que se basa en los mismos resultados que arroja el examen".¹¹

Asimismo, se detecta una carencia de orden teórico que pueda dar cuenta de los aspectos cuantitativos y cualitativos, de ahí que se tienda al uso de modelos técnicos para medir el aprendizaje. "Si como se propone frecuentemente, la evaluación [...] requiere de la medición, entonces es importante develar la estructura, propiedades

¹¹ Peña de la Mora E. "Crítica de la fundamentación epistemológica de la medición del aprendizaje escolar" en: Revista Perfiles Educativos. No. 45-46. pp. 33-34.

y características del aprendizaje..."¹²

De lo mencionado hasta aquí se puede decir que la medición carece de una fundamentación teórica sobre lo cuantitativo y cualitativo que debe contemplarse en el aprendizaje.

B) La evaluación entendida como acreditación-certificación.

Si bien es cierto que la evaluación desde la medición se remite a la cuantificación de los aprendizajes, también participa en la acreditación-certificación de los mismos como un paso más en la certificación y estratificación de los sujetos.

Esta caracterización viene dándose en el momento en que: " La tarea de formación y socialización fue asignada a la escuela ya que la antigua forma de capacitación y socialización llevada a cabo por el núcleo familiar no era funcional con las demandas del nuevo modo de producción".¹³ Al asignarse la tarea de capacitar y formar a los sujetos en la escuela, requirió de controles para medir la eficacia-eficiencia del trabajo escolar, incorporando a su vez, las tareas de planeación, ejecución y control.

¹² Idem. p. 30

¹³ Peña de la Mora señala que el origen de la evaluación se encuentra en las propuestas estadounidenses, las repercusiones que tuvieron en el ámbito educativo fueron denominadas por Gramsci como el americanismo. Cfr. "Las determinaciones sociales de la evaluación del aprendizaje escolar" en: Revista de Perfiles Educativos. No. 43-44. p.39.

Como respuesta a dicho requerimiento se recurrió a medidas que se ejercían en las fábricas (administración). Es así como en las escuelas se retomó éste modelo que dió origen a la evaluación escolar.

La evaluación del aprendizaje desde este punto de vista tiene dos funciones:

- a) Contribuir a la selección y estratificación de los sujetos.
- b) Participar en la formación de los sujetos.

De ahí que la primera se refiera a la evaluación, al asignar una calificación hace que la acreditación o no acreditación se pueda concretar en la escuela, y ésta a su vez, posibilite la certificación del aprendizaje obtenido en la misma, operando como mecanismo de dosificación y distribución de oportunidades. La segunda debe involucrarse en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje y a la llamada formación del sujeto.¹⁴

La escuela, desde esta perspectiva, hace que la evaluación se enmarque en una función selectiva y estratificada (acreditación-

¹⁴ Esta connotación de formación da cuenta de una reducción del trabajo docente al aula escolar, ya que a partir de esa asignación es posible determinar criterios que califiquen o descalifiquen a los alumnos, mediante una noción meramente operatoria de la didáctica.

certificación), dejando a un lado la función formativa.”

Tales paradigmas dejan poca luz en torno a la evaluación como objeto de estudio, ya que no esclarecen las repercusiones sociales de éstas en las prácticas educativas. En este sentido, la investigación parte de la noción de que la evaluación más que ser un juicio de valor como sinónimo de medición, es una práctica educativa.

Por tal motivo, no tiene por intención el desarrollo de la evaluación empañada por una visión psicologista reduccionista de los aprendizajes, ni bajo una tónica administrativa, sino en torno a la evaluación en general, sin que por ello se entienda la vieja disputa entre lo particular y lo general.

Se parte de una visión de evaluación general como un intento de superar las limitaciones de los paradigmas evaluativos, que se centran en los aprendizajes de corte escolar, restando importancia a su función social e imposibilitando a su vez un análisis pedagógico de la misma.

¹³ Para comprender los orígenes, funciones y repercusiones de la institución escolar es conveniente recurrir a la consulta de posturas teóricas-metodológicas, tales como: Funcionalismo, Estructuralismo, Teorías del Capital Humano y Teorías de la Resistencia, entre otras. Por ejemplo, el funcionalismo dentro del campo educativo, afirma que la función de la educación es la siguiente: 1) socializar a los individuos para seguir las normas y actitudes establecidas; y 2) estratificar a los individuos por medio de la evaluación, para ubicarlos dentro de la compleja trama de roles sociales que mantienen el orden social existente. Cfr. Carr, Wilfred. Teoría crítica de la enseñanza.

Motivo por el cual se parte de la categoría de totalidad¹⁶ a fin de estudiar a la evaluación como uno de los niveles de realidad de las prácticas educativas.¹⁷

Al realizar la ruptura epistemológica de los discursos sobre la evaluación se podrá generar un marco teórico propio, donde la pedagogía- lo pedagógico como campo de intervención se encargue de su elaboración.

¹⁶ "La totalidad entendida como lógica de inclusión de niveles plantea la cuestión de la superación de los condicionamientos del razonamiento y, ésto supone una constante ruptura de los enfoques teóricos e implican en el plano epistemológico, la transformación de los parámetros, ya que estos devienen condiciones lógico-epistemológicas de ruptura hacia la realidad" Cfr. Zemelman, Hugo. Uso crítico de la teoría. p. 57.

¹⁷ Las prácticas educativas son las acciones que se manifiestan dentro de la institución educativa, que para motivos de exposición en el presente trabajo se insertan como un nivel de realidad de la institución, es decir, la evaluación en tanto totalidad se incorpora como un nivel de realidad de la misma institución, de ahí que a su vez, las prácticas educativas también se presenten como un nivel de realidad específico.

1.2. ALCANCES Y LIMITES DE LA INVESTIGACION.

Partiendo de los señalamientos de Bourdieu de que "... una investigación sería conduce a reunir lo que vulgarmente se separa o distinguir lo que vulgarmente se confunde"¹⁸, se retoma la Totalidad como categoría fundamental para analizar los elementos que estructuran a la pseudoconcreción del objeto de estudio (discursos que tradicionalmente han conformado a la evaluación, así como las prácticas evaluativas legitimadas en la institución educativa), los que permiten articularlo como parte de un concreto-abstracto (el nivel teórico-metodológico-técnico de la evaluación) y finalmente los que llevarían al concreto pensado del mismo (el nivel pedagógico-educativo).

Estos tres niveles de análisis del objeto, establecen los alcances y límites de la investigación en cuanto posibilitan guiar metodológicamente las tesis siguientes:

Primera: Para hablar de la evaluación¹⁹ resulta obligado partir de un concepto de educación, en tanto ésta se constituye como parte

¹⁸ Bourdieu, Pierre. et. al. El oficio del sociólogo. p.20

¹⁹ En páginas anteriores se enunciaron dos conceptos de evaluación, los cuales la enmarcan como juicio de valor, pero no clarifican desde qué supuestos teóricos se fundamentan (la pseudoconcreción), de ahí que se pretenda trabajar a ésta como totalidad al articularla a partir de los niveles citados y sus implicaciones en el campo educativo.

de un proyecto político-educativo.

Segunda: La evaluación está configurada por discursos (administrativo, psicológico y matemático) mismos que se han constituido ajenos al campo educativo, pero que se han venido legitimado en la institución educativa, a través de la pedagogía de corte pragmático, por lo que los discursos sobre la evaluación se han reducido a procedimientos de corte técnico-instrumental.

Tercera: La evaluación está en todas partes, sin embargo no todo puede ser evaluado. Entonces habría que preguntar, una vez identificado y/o construido:

- a) ¿cuál es el objeto de estudio de la evaluación?.
- b) Una lectura pedagógica, distinta a la pragmática, ¿podría proporcionar a la evaluación los principios básicos para dicho estudio ?.

Estas tesis, a su vez permitirán dar respuesta a las interrogantes que a continuación se enuncian.

-¿Hasta dónde la pedagogía ha problematizado y/o instrumentalizado sobre la evaluación?

-¿Que tipos de discursos han permitido conformar líneas para la fundamentación de la evaluación en el ámbito escolar?

-¿Cuál es la función social de la evaluación en la educación?

-¿Es posible construir una propuesta pedagógica para la evaluación?

El primer nivel de análisis ya ha sido trabajado en el apartado anterior, dado que constituye el punto de partida que estableció el diálogo entre las prenociones en el campo de la evaluación, y la necesidad de someterla a cuestionamiento, así como el punto de recurrencia de articulación con los otros niveles.

En cuanto al segundo nivel conformado por tres dimensiones. teórica-metodológica-técnica, se construye a partir de detectar la carencia de un marco teórico propio de la evaluación, y por tanto de metodologías y técnicas ajenas a la misma. Aquí es sumamente importante clarificar qué significa hablar sobre la evaluación y desde la evaluación, en otros términos qué es lo propio o no de ésta.

Ahora bien, la dimensión teórica, se delimita a partir de lo que se concibe por teoría, la cual puede tener múltiples interpretaciones dependiendo de la corriente a la que se afilie. Así, desde el Positivismo²⁰ se entiende como el conjunto de axiomas y principios

²⁰ El Positivismo "[...] surge durante el siglo XIX formulado por Augusto Comte, en el ámbito de un desarrollo espectacular de las ciencias naturales, en el que precisamente apoya su razón de ser. De hecho, para el positivismo el desarrollo de la humanidad puede cifrarse en tres etapas: la teológica, la metafísica y la científica, viniendo esta última a constituir la culminación de una larga evolución, en la cual los fenómenos deberán ser captados <<positivamente>>, es decir, a través de métodos científicos confirmados por

específicos propios de la ciencia: universal, objetiva y capaz de ser verificada. Obviamente al caracterizarse la evaluación como juicios de valor, aún cuantificables, no entraría en ese rubro, pues ni son aplicables por todos de igual forma y son altamente subjetivos, en tanto dependen de quien evalúa, así como de los proyectos educativos establecidos. Por tanto, la evaluación como práctica educativa, desde la corriente citada, al no tener un estatus de científicidad, carece de un marco teórico propio.

El debate entre lo que es teoría lleva a la polémica sobre la existencia o no de una teoría de la evaluación, lo cual sería tan sólo un aspecto a tratar, pues aunque se coincide con Díaz Barriga, quien afirma que "no hay una teoría de evaluación", habría también que subrayar que al interior de la misma subsisten diversos discursos que dan lugar a la construcción de supuestos teóricos. Estos supuestos teóricos se entretajan en las aportaciones tanto de la psicología como de la administración, en este sentido, hay que reconocer las modalidades específicas, a saber: la evaluación diagnóstica, sumaria, por criterios, etc; las cuales siguen preceptos comunes, pero cambian en la forma de instrumentarse²¹.

observaciones rigurosamente controladas." Rodríguez Chaurnet, Dinah. Positivismo y Neopositivismo en algunas concepciones económicas. p. 59

²¹ Para información sobre este tópico, ver Chadwick, C. La evaluación educacional; por cuestiones de exposición no se desarrolla cada una de esas modalidades dado que sobre ellas se ha dicho mucho, sin llegar a la construcción teórica de la evaluación.

Claro, no satisface en nada las expectativas del campo evaluativo, ya que se encuadra en la evaluación del aprendizaje escolar. Sin embargo, es una vía para trabajar lo que implicaría hablar sobre una teoría de la evaluación y/o desde la evaluación.

Con respecto a la dimensión metodológica, la intención es abordar los aspectos relativos a las estrategias a seguir para la evaluación de las prácticas educativas. Este punto es crucial, ya que, tradicionalmente la metodología es equiparada a la instrumentación de técnicas y por ende, aparece desarticulada de los constructos teóricos.

Las interrogantes que se derivan de lo anterior son: ¿Desde dónde se justifica el uso o aplicación de instrumentos y técnicas que se emplean en la evaluación?, ¿Cuál es el punto de partida para la utilización de un propuesta evaluativa para ámbitos educativos distintos, si carece de constructos teóricos propios?.

Asimismo, lo metodológico permite reflexionar acerca de los elementos importantes a rescatar para configurar un planteamiento educativo que de lugar a repensar a la evaluación desde cada campo de acción particular.

En la dimensión técnica se esclarecen los referentes bajo los cuales se ha desarrollado ésta en la evaluación. Se reconoce como

primer punto el hecho de que la técnica en la evaluación es entendida como sinónimo de instrumento. Los exámenes, test, entre otros, son muestra de ello, de tal suerte que muchos de ellos responden mas a una práctica rutinaria que a la reflexión sobre los criterios de los que se parte para evaluar o dicho de otra manera lo que se evalúa cuando se evalúa.

Si se tiene claro, las dimensiones propuestas en el nivel descrito, se encuentran articuladas, es decir, puede entenderse su concreción bajo la categoría de totalidad, misma que posibilita delimitar a la evaluación, para facilitar su explicación como objeto particular de las práctica educativas.

En cuanto al segundo nivel, lo pedagógico-educativo de la evaluación, es necesario distinguir entre la construcción específica de éste, y de los discursos que desde los mismos se realizan sobre evaluación; a fin de no confundir problemáticas propias de las primeras con las que competen en particular a los segundos.

De ahí que se parte del siguiente supuesto: "la evaluación está en todas partes, sin embargo no todo puede ser evaluado", entonces ¿en dónde se ubica?, ¿qué puede ser evaluado?.

A este espacio de ubicación, por así nombrarlo, se le denomina campo de intervención, es decir, el espacio donde se construyen,

generan, circulan y consumen saberes sobre evaluación, lo que permite nombrarlo e identificarlo. Básicamente se refiere, por un lado al grupo de investigadores-instituciones encargados de generar propuestas y determinar aquello que merece o no ser evaluado, los cuales constituyen el núcleo selecto, encargado de poner en vigor, en un plano formal, el proyecto político-educativo, por el otro, donde se circula y consume: la institución escolar-docentes-alumnos y padres de familia, quienes constituyen el plano concreto de acción.

Dicha permisibilidad, está mediada por lo que compete en particular a lo educativo-pedagógico, pero como ya se indicó en párrafos anteriores, no se pretende adentrar en ello, más bien se parte de la necesidad de un diálogo generado por el desacuerdo entre lo teórico y lo práctico en el que se ha designado tradicionalmente a ambos; pues no existe ninguna construcción conceptual que no haya sido generada de una realidad concreta, ni una práctica que no sea modificada por la primera.

Partiendo de tales supuestos, es viable reconocer, la concepción que de ello se tiene, en tanto participan en la conformación del campo de intervención de la evaluación.

La educación constituye una mediación imprescindible para la apropiación de la realidad, por medio de ella el hombre incorpora normas sociales y culturales que le permiten establecer un diálogo

con otros, sentirse parte de un grupo, de una sociedad, de un mundo. La educación como dijera Fullat es violencia²², pues introduce al hombre al mundo, le exige incorporar determinadas normas y/o prácticas sociales sin las cuales no puede permanecer.

En sí constituye la primera instancia de identificación social, pero también como mediación es construido por el mismo hombre, de tal forma que a través de ésta se delimita el entorno de los objetos potenciales para su práctica social.

Comúnmente se dice que todos educamos, sin embargo, no todos tenemos la misma incidencia en la legitimación de las prácticas educativas. Es aquí, donde lo común deja de ser tan claro y donde los aspectos políticos-económicos tienen relevancia en cuanto no se educa a la deriva, sino en un espacio y tiempo determinado. Precisamente en la connotación de temporalidad como marco político-social, es donde lo pedagógico adquiere importancia, pues la generada desde la modernidad, tiene como finalidad legitimar bajo la perspectiva científicista, las prácticas escolares consideradas socialmente propias.

Lo educativo empieza a separarse de las prácticas educativas como dimensión política-social, para institucionalizarse en lo escolar, en un espacio público donde lo político se exime y se autolimita la

²² Cfr. Fullat, Octavio. "La educación es violencia (Presupuestos filosóficos a la educación de la conquista americana) p. 25

intervención de los diferentes grupos sociales. Al respecto, Durkheim²³ indica cómo la familia, considerada como el primer contacto social del sujeto, es reemplazada por la escuela, al reconocer en esta última la única institución pública capaz de socializar al hombre e introducirlo al conocimiento científico.

Por ello, Furlán y Pasillas mencionan que "... la pedagogía tiene capacidad para determinar lo que es deseable; capacidad que empieza en su habilidad para reconocer y englobar dentro de sí lo que se considera humanamente valioso por la sociedad, armonizar lo jerarquizado presentarlo como atributos y características reconocidas y deseadas por todos y encuentra su límite en la lógica y en la noción de la educativo"²⁴

El límite de la pedagogía en la lógica y noción de lo educativo, marca su campo de intervención en éste, en otras palabras en lo escolar, en donde la cuestión disciplinar como regularización y fijación de conductas, aprendizajes y tiempos, será su principal función; aquí la evaluación encuentra su principal campo de intervención.

Precisamente, Puiggrós caracterizará a ésta pedagogía como pragmática e instrumentalista, sin embargo reconoce que existen

²³ Cfr. Durkheim, Emile. Educación y Sociología.

²⁴ Furlán, Alfredo y Miguel A: Pasillas. "La institución de la pedagogía como racionalización de la Educación" en: El discurso pedagógico. Análisis, debate y perspectivas. p. 36

otros discursos pedagógicos donde lo educativo recupera su dimensión política-social.

Llámesese pedagogía pragmática o no, lo cierto es que desde cualquier ángulo su carácter prescriptivo es inviolable, ya sea que por el mismo se entienda el clásico deber ser o bien una actitud política, las cuales adentran al debate de la pedagogía como teoría práctica. Es decir, donde no importa si es o no científica, sino su carácter prescriptivo y su incidencia social.²⁵

²⁵ La pedagogía entendida como teoría práctica tiene diversas acepciones, una de ellas está dada desde el neopositivismo, como caso específico se encuentra el planteamiento de Moore, quien señala que algunas teorías son prácticas y no científicas, en cuanto tienen como finalidad prescribir. Es decir, señalar lo que se debe aprender y las formas efectivas de aprenderlo y enseñarlo, siempre y cuando sea capaz de soportar la crítica. Otra acepción es la planteada por Durkheim quien afirma que el objetivo de la pedagogía "[...] no es describir o explicar lo que es o lo que fue, sino determinar lo que debe ser". Por tal motivo, es una teoría práctica porque "no estudia científicamente los sistemas de educación, pero reflexiona sobre ellos, con objeto de facilitar a la actividad del educador ideas que le dirijan." Durkheim, Emilio. Op.cit. p. 115. Cfr. Moore, T. W. Introducción a la teoría de la educación.

La evaluación desde el marco de la pedagogía como teoría práctica adentraría a :

MARCO DE LECTURA PEDAGOGICA EDUCATIVA		
PEDAGOGIA PRAGMATICA	PEDAGOGIA CRITICA	EVALUACION
<p>-Retoma los discursos administrativo-psicológico-matemático.</p> <p>-Da prioridad a la eficacia de sus instrumentos.</p> <p>-Reduce la educación al ámbito escolar.</p>	<p>-Realiza una ruptura epistemológica mediante el enfoque de lo social.</p> <p>-Da prioridad a la argumentación.</p> <p>-La educación es entendida en una dimensión política-social</p>	<p>-Lo que es deseable evaluar.</p> <p>-Las circunstancias en que se evalúa.</p> <p>-Se debe evaluar de tal forma (Como)</p> <p>..</p>

Como se puede detectar, en el cuadro anterior la lectura pedagógica-educativa que ha predominado en la evaluación está dada por la pedagogía pragmática, pues sus campos de intervención se encuentran delimitados por la misma. Empero, en cuanto a la pedagogía crítica, aún con su carácter prescriptivo, podría brindar elementos de análisis para elaborar un marco propio de ésta. Por ello, la necesidad de adentrar al de estudio de la evaluación desde las dos dimensiones descritas, pues de obviarse lo anterior se caería en el error de considerar a la pedagogía mesiánica²⁷, cuando

²⁶ Estos aspectos serán trabajados en el tercer capítulo.

²⁷ Se entiende como aquella pretensión por ver en la pedagogía la solución a todo problema educativo, sin reconocer las determinaciones político-económico-sociales en que se construye y

por ella y desde ella la evaluación interviene en el campo de lo escolar prescriptivamente.

tiene incidencia.

CAPITULO II

DIMENSION TEORICO-METODOLOGICA-TECNICA DE LA EVALUACION

2.1 NIVEL TEORICO DE LA EVALUACION

2.2 NIVEL METODOLOGICO DE LA EVALUACION

2.1 NIVEL TECNICO DE LA EVALUACION

2.1.- EL NIVEL TEORICO DE LA EVALUACION.

<< Así que la tarea no es contemplar lo que nadie ha contemplado todavía, sino meditar, como nadie ha meditado aún, sobre lo que todo el mundo tiene, ante los ojos.>>

SCHOPPENHAUER

La escuela como institución socialmente legitimada ha generado métodos e instrumentos intentando hacer más eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje, uno de ellos es la evaluación.

Si se parte de la consideración de que la evaluación forma parte de esos métodos e instrumentos, entonces ¿qué importancia tiene pensarla desde un nivel teórico?, y aún más ¿qué noción de teoría se pone en juego a partir de la misma?

Lo anterior lleva a las siguientes interpretaciones:

- Si la evaluación va a formar parte de los métodos e instrumentos no es teoría, entonces ¿cómo se puede reconocer dicho nivel en la misma?.

-Si los métodos e instrumentos encuentran su fundamentación en lo metodológico y en lo teórico, entonces el nivel teórico de la

evaluación es objeto de análisis.

-El nivel teórico permite detectar los discursos que la legitiman y sus posibilidades de reconstrucción.

De estas interpretaciones interesa rescatar las dos últimas, pues presentan la cualidad de abrir el ámbito para su análisis, en lugar de predeterminarlo. Es decir, permiten cuestionar lo que se entiende por teoría, a fin de asumir una posición frente a la construcción de la misma.

Para ello, es preciso distinguir algunos enfoques que enmarcan la concepción teórica, que a saber son:

"Teoría es la acumulación del saber en forma tal que este se vuelva utilizable para caracterizar los hechos de la materia más acabada posible"²⁰

"Se denomina teoría incluso a un conjunto de reglas prácticas, siempre que tales reglas sean pensadas como principios con cierta universalidad, y por tanto, siempre que hayan sido abstraídas de la multitud de condiciones que concurren necesariamente en su aplicación. Por lo contrario, no se llama práctica a cualquier manipulación, sino aquella realización de un fin que sea pensado

²⁰ Horkheimer, Max. Teoría Crítica. p. 223. Este concepto es utilizado por el autor para caracterizar la Teoría Tradicional, lo cual no significa que asuma dicha posición.

como el cumplimiento de ciertos principios representados con universalidad"²⁹

"La palabra <<teoría>> se remonta a orígenes religiosos: theoros se llamaba el representante que la ciudades griegas enviaban a los festivales públicos. En la teoría, vale decir, contemplando, se enajena el mensajero ante el sacro acontecer. En el uso filosófico del lenguaje la teoría es perspectiva del cosmos [...] La teoría induce a la asimilación del alma al movimiento ordenado del cosmos en la praxis de la vida: la teoría acuña en la vida su forma, se refleja en la actitud de aquel que se sonde a su disciplina, en el ethos."³⁰

La primera concepción se encuentra enmarcada en lo que se conoce como monismo decimonónico el cual parte de una noción de ciencia verificacionista³¹, donde la función de la teoría es principalmente explicar la realidad de manera fija y lineal. Posee un carácter acumulativo, no se cuestiona sus fundamentos, tan sólo se rechazan por desuso o por incapacidad de explicar la realidad de manera total.³², ya que así pierde su carácter universal.

²⁹ Kant, Immanuel. Teoría y práctica. p.3

³⁰ Habermas, Jürgen. Ciencia y técnica como ideología. p.1

³¹ Cfr. Mardones y Ursua. Filosofía de las ciencias humanas. p.15

³² Kosik, Karel señala que existen dos nociones de totalidad, una denominada como concreta y otra como vacía o falsa totalidad. La primera, la cual comparte el autor, consiste en cuestionar el sentido común para construir conocimiento que busque la articulación de las determinaciones que permiten que un objeto sea de tal forma y no de otra; la realidad no está dada, sino que se

La teoría es única si es posible explicarla de una sola forma y el sujeto que la elabora se encuentra al margen de sus repercusiones sociales-económicas y políticas.

En cuanto a las dos últimas, contradice a la ciencia verificacionista, al negar la posibilidad de sujetar el conocimiento de lo social a sus canones. Así, dirá que la teoría no determina la realidad, sino que ésta se construye como parte de la misma, ya que la teoría alejada del sujeto que la construye y la realidad que trata es inverosímil, carece de sustento y credibilidad. No hay realidad, ni teoría única, los universales son relativos y la neutralidad negada.

Existen cuantas teorías sean necesarias para comprender-explicar realidades distintas, desde la óptica propia de quienes la construyen, regulados a su vez por las prácticas sociales-políticas de su comunidad.

Estas dos concepciones fueron denominadas por Horkheimer como teoría tradicional y teoría crítica.

Teoría tradicional porque se sustenta en los canones del monismo decimonónico, negando con ello otros campos del conocimiento o bien reduciéndolos a una lectura abstracta. Teoría Crítica en tanto se

construye. La segunda presenta al objeto como producto de diversos factores, que solamente cambian a raíz de un movimiento desestabilizador, en otras palabras el todo es constituido por la suma de las partes.

opone a concebir a la teoría como idéntica a la realidad, ya que de ser así implicaría que el hombre se sujetaría a ciertos principios rectores (razón) que por si mismos tratarían de explicar los acontecimientos sociales como si éstos fueran estáticos de tal manera que la teoría se deshumanizaría, al estar desarticulada de la praxis social.”

Ambas concepciones influyen de manera particular en el campo educativo, toda vez que éste empieza a constituirse desde el discurso científico e institucional en el siglo XVIII ³³. Colom, señala que su entrada impestiva a tales discursos, provocó que retomará de otras disciplinas, denominadas como científicas, sus sustentos teóricos, a fin de consolidar y validar sus prácticas.

Dicha traspolación, subordinó el campo educativo a la teoría tradicional, pues ésta había alcanzado un mayor desarrollo y legitimidad social, lo cual aseguraba su validez. Por ello, entre

³³ Bourdieu, Pierre clarifica la categoría de praxis social cuando menciona que el investigador participa políticamente, ya que a través de su discurso es capaz de desbancar lo que otros han dicho, poniendo en cuestionamiento sus sustentos. De esta manera, quien es capaz de defender sus argumentos desde una totalidad concreta, no puede deshumanizarse, todo lo contrario se recrea día con día.

³⁴ Cabe señalar que lo institucional se configura a raíz de la Revolución Francesa, cuya máxima aportación fue la configuración de un Código Civil, el cual estableció las bases del contrato social entre la sociedad y el Estado. Los preceptos de igualdad, libertad y fraternidad coadyuvaron a determinar que era factible de ese contrato y la ciencia al pregonar el progreso y el dominio de la naturaleza a favor del hombre (Saint Simón), pronosticó que sólo su enseñanza y la sujeción a su método lo haría posible. Así, la primigenia institución escolar como un espacio público fue central para la divulgación científica. El conocimiento científico era lo único digno de ser enseñado en cuanto garantizaba tal contrato.

los discursos retomados en la educación en el siglo XVIII fueron los de la psicología incipiente y el de la filosofía cartesiana, en el siglo XIX la psicología conductista y la filosofía positivista; y a principios del siglo XX la administración. Paralelo a los mismos, aunque de menor incidencia, preexistieron discursos humanistas, historicistas y hermeneúticos, quienes impidieron la ruptura epistemológica con lo que actualmente se conoce como teoría crítica.

A la evaluación que surgió propiamente en el campo administrativo y se fortaleció de la psicología conductista y los aportes del campo matemático no le fue difícil, una vez incorporada a lo educativo, seguir los preceptos de la teoría tradicional, sin que ello le implicara tener un constructo teórico propio; toda vez que la didáctica le había preparado el terreno, al darle primordial importancia al qué y al cómo enseñar, más que el para qué o al por qué de su enseñanza³³.

De ahí que Durkheim compartirá la opinión de que la educación era la transmisión de conocimientos de una generación adulta a una joven, y la pedagogía una teoría práctica.

Teoría práctica en tanto lo educativo desde una lectura pedagógica

³³ Comenio considerado padre de la didáctica moderna, mencionaba que la enseñanza debería ser tan precisa como las manecillas de un reloj, en un tiempo y espacio determinado; ser impartida a un número de alumnos con un mínimo de esfuerzo y con los instrumentos apropiados. La evaluación cerraría en el siglo XX dicho círculo mediante su certificación. Cfr. Comenio. La Didáctica Magna.

no podía lograr el estatus de la teoría tradicional, pero si recobraba ciertos principios de otras disciplinas con grado de científicidad para transpolarlos a su campo de estudio y a través de los mismos establecer los criterios para su acción (deber ser).

Es precisamente en este carácter de teoría práctica donde se contraponen ambas teorías, es decir, la tradicional y la crítica, ya que el deber ser es un discurso que queda de la división histórica del conocimiento científico, moral y estético.³⁶

Durkheim, en su texto *La Educación Moral*, describe claramente tal aspecto, dirá que la pedagogía no puede dejar a un lado el determinar qué y cómo se debe enseñar, ya que su función es el traducir los requerimientos que históricamente exige la sociedad por medio del Estado. En esto comulgan otros autores como es el caso de Dilthey, representante del movimiento historicista, sin embargo distan en cuanto a la manera en que sus actantes intervienen social y políticamente.

³⁶ Con el advenimiento de la modernidad, la ciencia deja a un lado el carácter moral de su producción, es decir su compromiso social ante las repercusiones de lo que investiga, asimismo el arte en tanto no incide en la producción de bienes materiales en serie y su visión subjetivista tampoco puede entrar en el rango de ciencia, entonces una teoría práctica sería aquella que se encuentra en ese punto intermedio, pero en donde la moral es subsumida a ciertos códigos o reglas a cumplir, de ahí que logre su carácter neutral y no subjetivo.

En la evaluación cada quien puede elegir diversas formas de evaluar, las cuales ya tienen ciertos parámetros establecidos en cuanto características, al tiempo que se unifican en el momento de asignarles un número x. En otras palabras se decide qué y cómo a partir de esquemas predeterminados. Cfr. Habermas, Jürgen. Ciencia y Técnica como Ideología.

Para el primero, esa intervención no debe caer en un acto político, ya que éste se deberá sujetar a ciertas reglas del método científico, sin que por ello logre ser o hacer ciencia, el cual al basarse en hechos reales, observables facilitaría la neutralidad, en otros términos lo apolítico. El segundo se pronunciará a favor de la interpretación subjetiva-objetiva, donde la neutralidad no es posible, en tanto el sujeto participa activamente en la misma.

Tales planteamientos conllevan a reflexionar, que la carencia de una teoría o teorías sobre la evaluación está generada, en gran parte, por las polémicas que se desarrollaron al interior del campo pedagógico-educativo engarzadas a su vez por el debate teórico mencionado, las cuales se traducen específicamente en la evaluación en la dicotomía cualitativa-cuantitativa o bien en su supuesta relación.

Entendiendo lo cuantitativo, literalmente como cantidad, y lo cualitativo como calidad o atributos propios de un objeto, se adentra en la famosa dicotomía alma-cuerpo, esencia-no esencia, que el positivismo irrumpió al descartar la posibilidad de conocer la esencia, sino tan sólo el simple reflejo de ésta.

Este simple reflejo de la esencia es lo que viene a suplantar lo que no es posible conocer. El isomorfismo tan empleado en la evaluación es una consecuencia de tal concepción. Así se dirá, a tantos trabajos, actividades, exámenes corresponde equis porcentaje,

el cual representado en números cerrados del 1 al 10 equivale a un valor cuantitativo comparado a otros grados cualitativos. Es decir, varias cualidades deben agruparse en un sólo valor cuantitativo.

Empero esta relación cuantitativa-cualitativa no da claridad sobre ambas. Basta preguntarle al evaluador por qué asigna tal calificación o bien cuál es la diferencia entre el ocho asignado a un sujeto al ocho otorgado a otro, para detectar que le es indescifrable, pues el valor supuestamente objetivo es subjetivado desde un pensamiento pseudoconcreto.

Entonces ¿qué sería la teoría o teorías en o para la evaluación? ¿cómo a través de ésta(s) se lograría una evaluación objetivamente-subjetiva?³⁷

Sin duda, estará en función de la noción de teoría del que se parte. Por ello, la importancia de reconocer a la teoría tradicional y crítica, en tanto la claridad sobre éstas permite comprender los límites y alcances de ambas.

Así, si se parte de la teoría crítica se tiene que:

a) Para construir teoría o teorías sobre la evaluación se debe

³⁷ Antonio Paoli señala que "lo objetivo quiere decir 'humanamente objetivo', lo que puede corresponder en forma exacta a 'históricamente subjetivo'. O sea que objetivo significa 'universalmente subjetivo'." Paoli, Antonio. La lingüística en Gramsci. p. 20

partir de lo conflictivo y concreto de una realidad. La teoría por si misma no es válida.

b) La realidad propia de la evaluación se encuentra determinada tanto por los discursos educativos, pedagógicos, escolares y disciplinares, así como por los proyectos político-económico-sociales. Es decir, se parte de una totalidad concreta.

c) Quién o quiénes la construyen son parte de una comunidad, los cuales a través de sus discursos buscan desbancar a otros, a fin de legitimar los propios, al guiar con ello las acciones que sobre dicho campo se hagan.

Analizar la evaluación desde la teoría crítica implica entender, en primera instancia, a la "educación no como una función "natural" ligada a la auto-reproducción de la especie. Es una función históricamente creada y decantada a través de un largo y complejo proceso de elaboración e institucionalización. Surge cuando se constituye práctica y racionalmente como algo que posee identidad propia, discernible de otras prácticas y nociones. Se vincula a la toma de conciencia de efectuar acciones específicas de transmisión de aquellos componentes culturales estimados especialmente necesarios, valiosos, relevantes, etc."³⁸

³⁸ Furlán, Alfredo y Miguel Angel Pasillas. La institución de la pedagogía como racionalización de la educación. p.242.

La evaluación desde esta perspectiva se debe concebir como una racionalización de lo educativo, sin que por ello se entienda la razón en un sentido tradicional.

La racionalización de lo educativo, en sentido estricto, se vincula y articula con el quehacer de la educación, de ahí que se establece en función de el movimiento de la razón y lo razonado sobre el desplazamiento de las prácticas en la institución educativa, por lo tanto la evaluación surge para intervenir racionalizando el quehacer educativo.

En otras palabras, la racionalización es el "[...] Procedimiento mediante el cual el sujeto intenta dar una explicación coherente desde el punto de vista lógico o aceptable desde el punto de vista moral, a una actitud o acto, una idea, un sentimiento cuyos motivos verdaderos no percibe"⁹. Por ello, la evaluación como racionalización de lo educativo es el procedimiento que posibilita explicar el quehacer de los participantes dentro de la institución educativa frente a la evaluación, es decir, el nivel teórico que el sujeto que evalúa y el evaluado debe dar a la misma y sus implicaciones en la institución educativa.

Si se parte de una teoría tradicional se tiene que:

a) La teoría debe subsumir a la realidad educativa, ya que ésto le

⁹ Idem. p.32

da un carácter de validez.

b) La realidad educativa es reducida a lo escolar y se aceptan las aportaciones de las distintas disciplinas como sumatorias de lo que cada una da cuenta de esa realidad. En este sentido, se incluiría a la psicología, administración y a las matemáticas, la totalidad es entendida como la suma de fragmentos.

c) Quienes participan pretenden la objetividad en un sentido cientificista, negando con ello el carácter dialéctico de su práctica.

La evaluación desde la línea teórica mencionada adquiere un matiz de corte sistemático: apunta a un sistema de signos, el de corte matemático, cuyo valor cuantitativo es básico; administrativo, al hacer cada vez más eficiente el sistema educativo y el proceso de enseñanza-aprendizaje al indicar tiempos y espacios de acción de la evaluación; y psicológico en cuanto parte de la prevención y el moldeamiento de la conducta, es decir lo conductual como parámetro de valoración.

Lo anterior puede explicarse, parafraseando a Carrizales, con la siguiente alegoría: en una época cualesquiera los hombres asistían a los sastres para que les confeccionaran la ropa a la medida; con el desarrollo de la sociedad, de los sistemas productivos y de la fabricación en serie; los hombres se deben acoplar a la ropa, ya no

importa que les quede bien o mal sino que les quede y nada mas. Lo mismo sucede con la evaluación como práctica educativa, al abordarse desde el campo de las matemáticas, la administración y la psicología, se cae en hacerle un traje a la medida, es decir, encuadrar a través de las mismas al campo de la evaluación, sin buscar los supuestos teóricos que la estructuran, cuyo objeto primordial es el hombre como ser racional y social enmarcado desde lo escolar-educativo.

En forma sintética, se puede decir que ambas verían a la evaluación conforme la siguiente perspectiva:

TEORIA TRADICIONAL	TEORIA CRITICA
*Razón y razonamiento como el deber ser del sujeto.	*Razón y razonamiento como ese desenvolvimiento del pensamiento dialéctico del sujeto.
* La realidad es algo estático.	*La realidad está en movimiento, es dialéctica.
*El sujeto que evalúa y el evaluado son concebidos como ahistóricos.	*El sujeto que evalúa y el evaluado son concebidos como sujetos histórico-sociales.
*Los procedimientos utilizados para evaluar son uniformes y únicos.	*Existe una multideterminación del proceso evaluativo.

Para concluir este primer apartado, se puntualiza lo siguiente: tanto la teoría tradicional y la crítica tienen un elemento en común para la explicación del quehacer educativo, es decir, parten del sujeto que evalúa y el evaluado en el que está presente un

concepto de razón, pero se distingue de la manera en que conciben el razonamiento y la forma en que dichos sujetos inciden política y socialmente en la racionalización de lo educativo a través de la evaluación.

2.2 NIVEL METODOLOGICO DE LA EVALUACION.

El nivel metodológico de la evaluación, al igual que en el apartado anterior se trabaja desde la denominada teoría tradicional y crítica, ya que lo metodológico solamente puede ser comprendido si se toma como base el constructo teórico que lo legitima.

Hablar de lo metodológico en la evaluación, presupone también adentrarnos en la polémica existente entre las Ciencias Sociales⁴⁰ subsiste con relación al método y a la metodología, pues constituye la vía donde confluye el anhelo por su científicidad, y aún más, a través del mismo se determina la construcción de la realidad que se pretende explicar-comprender.

La evaluación se intersecta con tal polémica debido a que se ha nutrido de disciplinas pertenecientes al campo citado, especialmente, como ya se ha mencionado, con la psicología y la administración; toda vez que éstas han tomado interés en el método como un vértice para la validez de sus instrumentos.

Así, las interrogantes a resolver en el presente apartado son:

⁴⁰ Si bien la polémica se suscitó específicamente en la sociología latinoamericana ésta, dada su trascendencia se traspoló a otros campos de estudio. Cfr. Alonso, J. Antonio. Metodología.

- ¿qué es lo metodológico de la evaluación vista desde la teoría tradicional ?

- ¿qué es lo metodológico de la evaluación desde la visión de la teoría crítica ?.

- ¿qué significado adquiere la evaluación analizada a partir de lo metodológico ?

La respuestas a estas preguntas permitirán entender a la evaluación como una categoría enmarcada dentro de los procesos históricos-sociales y político-educativos.

Para la teoría tradicional, la metodología se reduce al método, es decir, a un conjunto de reglas independientes a la construcción del objeto, en otros términos significa que el mismo método determina los pasos a seguir, el universo posible a observar y comprobar. Así, se tiene que "[...] el método (en singular) está constituido por el conjunto de operaciones intelectuales por las que una disciplina trata de alcanzar las verdades que persigue, las demuestra y las verifica."⁴¹ Esta concepción apunta a entenderlo como algo independiente de los procesos de investigación, es decir, es un conjunto de reglas en sí mismas independientes y factibles de

⁴¹ Gravitz, Medaleine. Métodos y Técnicas de las Ciencias Sociales. Vol.I Barcelona, Hispano europea. p.290

aplicar a cualquier otro objeto similar o que se caracterice como tal.

El método en la evaluación visto desde la teoría tradicional verifica el grado de eficiencia de éste dentro de la institución educativa. Es decir, son los pasos a seguir orientados por las propias técnicas, de tal manera que las últimas pueden llegar a sustituir al propio método. Por ejemplo, en un texto se menciona que en el método de construcción para la escala de actitudes debe seguirse determinada técnica. Así, método y técnica se remiten a un "cómo", destinado a verificar.

Recordemos que Grawitz, distingue cuatro sentidos fundamentales sobre el método:

"a) Método en el sentido filosófico: es el nivel más alto de abstracción y designa los procedimientos lógicos, inherentes a toda investigación científica y, por tanto, independientes de todo contenido concreto, que debe seguir el investigador para obtener la verdad y verificarla. Así, se habla del método materialista o del método idealista

b) Método como actitud concreta frente al objeto: presupuesta la posición filosófica anterior, el método en este nivel dictamina los modos concretos de organizar la investigación, de una manera precisa y completa. Por ejemplo, el método experimental o el método clínico.

c) El método ligado a una tentativa de explicación: esta explicación se refiere más o menos a determinada posición filosófica y como tal incluye las etapas de la investigación. A este nivel se habla en ciencias sociales del método dialéctico y del método funcional.

d) El método ligado a un ámbito particular: Así el método histórico o el método psicoanalítico. En este nivel, el método se refiere al un dominio específico e implica una manera propia de actuar."⁴²

Si bien Grawitz propone diversos métodos, a fin de contrarrestar los postulados de la teoría crítica la cual cuestiona tal precepto, finalmente determina métodos generales para cada campo de estudio, en otros términos postula métodos únicos, a priori a la misma investigación. De ahí que Bourdieu declara: "Totalmente ocupados en la búsqueda de una lógica ideal del descubrimiento, los metodólogos no pueden dirigirse en realidad sino a un investigador definido abstractamente por su actitud para concretar estas normas de perfección, es decir, a un investigador impecable, lo que equivale a decir imposible o estéril. La obediencia incondicional a un órgano de reglas lógicas tiende a producir un efecto de "clausura prematura" al hacer desaparecer, como lo diría Freud, "la elasticidad de las definiciones", o como lo afirma Carl Hempel, la disponibilidad semántica de los conceptos" que constituye una de

⁴² Grawitz, Medaleine. Métodos de las Ciencias Sociales.
p. 331.

las condiciones del descubrimiento, por lo menos en ciertas etapas de la historia de una ciencia o del desarrollo de una investigación."⁴³

Las primeras dos definiciones conllevan a decir que en los métodos enmarcados en la teoría tradicional, lo fundamental es la delimitación de los pasos a seguir en toda investigación. En la evaluación éste se traspola para decir los paso que debe dar el evaluador dentro de la institución educativa. En la teoría tradicional lo metodológico en la evaluación se concibe como sinónimo de técnica, es decir, método=técnica.

La tercera y cuarta definición aunque introducen lo histórico, lo psicoanalítico, dejan poca luz respecto a que es lo metodológico dentro de las ciencias sociales. De ahí que en la teoría tradicional se le da el encargo de buscar cual seria el método correcto para explicar los fenómenos propios al campo de estudio."

Esta confusión existente entre el método y lo metodológico produce en la evaluación un desconocimiento del constructo teórico de la misma. Lo cual implica que los evaluadores no estén dispuestos a problematizar la evaluación como campo de estudio.

⁴³ Bourdieu Pierre. Op.Cit. p. 21

⁴⁴ Grawitz al hacer el estudio sobre el método llega a reducir dicho campo problemático, cree que con mencionar la existencia de diversos métodos soluciona el conflicto de la cuestión metodológica. Es decir, parte de un concepto de totalidad vacía donde el objeto se predefine a partir del método y no de las determinaciones que dan cuenta del mismo.

Lo metodológico de la evaluación debe tener presente y claro lo que se evalúa, es decir, cuál es el espacio de inserción⁴⁵ de la evaluación como práctica educativa.

El que evalúa se tiene que hacer a la idea de que la evaluación es un campo problemático y que en tanto no se incorporen los elementos presentes en cualquier campo de estudio; la evaluación seguirá siendo un paso más para verificar la eficiencia de la institución educativa, y dentro de ésta el grado de aprendizaje de los alumnos, y por último la validez de los instrumentos utilizados para la misma.

Lo analizado hasta aquí no satisface totalmente las expectativas del campo de la evaluación, por ello, es importante clarificar que lo metodológico de la evaluación debe apuntar a romper con ese viejo enunciado de que ésta se desarrolla tomando como base los pasos indicados en el método, pues la evaluación se presenta en función de la praxis de los sujetos que evalúan y los evaluados.

Lo metodológico no puede reducirse a simples etapas que son utilizadas como recetas, pues al enmarcarse en ese paradigma se encajona, no permitiendo la producción de líneas tanto teóricas como metodológicas para la evaluación como campo de estudio.

⁴⁵ El espacio de inserción se debe entender como el elemento propio para cada uno de los objetos a evaluar, es decir, lo específico de la institución educativa en general, y dentro de la cual se encuentran elementos particulares como lo es el currículum, aprendizaje, etc. así como aspectos que se pueden interrelacionar con otros que son objetos potencialmente evaluables.

Al reconocer la existencia de la contraparte de la teoría tradicional misma que no satisface las expectativas de la evaluación, por tal situación simpatizamos con lo planteado por la teoría crítica, para ésta lo metodológico no puede reducirse a simples pasos representados por el método.

Para la teoría crítica, la metodología es una etapa intermedia en el proceso de investigación. Es decir, en todo proceso de investigación se presentan las etapas siguientes: teórica, metodológica y técnica; para la Teoría Tradicional se presentan como etapas independientes y sin ninguna relación, pero para la Teoría Crítica cada una de éstas se articulan de tal forma que la primera tiene relación con la segunda y tercera.

La metodología como etapa intermedia implica reconocerla como mediadora entre lo teórico y lo técnico de la evaluación, donde el método se imbrica a la teoría del objeto que se ha construido.

Por tal situación es conveniente delimitar qué es la evaluación, la cual, desde la teoría crítica, podría construirse como un proceso para determinar lo particular de cada elemento de la institución educativa, a diferencia de lo establecido por la teoría tradicional que ve a la metodología de la evaluación como instrumento tendiente a verificar el logro de los objetivos, es decir, la evaluación la entienden como producto en función del lugar que ocupa dentro del proceso educativo, la cual se ubica como un paso final en el caso

de la evaluación del aprendizaje.

Si la evaluación se conceptualiza como proceso y lo metodológico como etapa intermedia o articuladora, apunta a identificarla como algo flexible y posible de sufrir modificaciones durante el desarrollo del proceso educativo.

2.3-EL NIVEL TECNICO DE LA EVALUACION.

"Y... el objeto de elección
participa de nuevas
elecciones".

El nivel técnico de la evaluación pudiera concebirse como sencillo y sin complicación alguna. Quizás se deba a que cotidianamente se le otorga un nivel meramente aplicativo. Precisamente, esta concepción es la que envuelve la mayor parte de los discursos referidos al mismo.

La reducción de la técnica a una mera aplicación, proviene de las ciencias experimentales estrictas, quienes establecieron como la única forma de contacto social de la ciencia la utilización de la técnica. La famosa dicotomía entre ciencia pura y aplicada adquiere aquí significación, pues no hay que olvidar que la ciencia tradicional siempre ha defendido a capa y espada su neutralidad. Es decir, propone la producción de conocimiento científico, pero su distribución y consumo corresponde a otra esfera de acción, donde es imposible asumir una responsabilidad social.

A este engaño, también se suma la distinción que se hace de teoría y práctica; a la técnica se le desvincula del nivel teórico y

metodológico, pues su función, así se dice, es aplicación, no el dar cuenta del recorte de realidad que realiza, ni de las formas de construcción que efectúa para comprenderlo y explicarlo.

Habermas al respecto señala que las tareas de la técnica son excluir las cuestiones prácticas y despolitizar a las masas mediante la búsqueda de un sistema regulador que destruya los criterios de voluntad política.

Así, se entrecruza una primera diferenciación entre lo técnico y lo práctico. Lo técnico, no es sinónimo de práctico porque se use, ni lo práctico es símil de lo técnico en el sentido de interpretación tradicional que se le ha dado.

La técnica persigue acciones racionales con respecto a fines, es decir, parte de reglas que guían la elección racional con respecto a determinados instrumentos para asegurar con ello el éxito. Descansa en el "saber empírico"⁴⁴ que facilita la organización de medios, a fin de valorar la correcta elección de alternativas, las

⁴⁴ El saber empírico es un aprendizaje generado por ensayo-error, que una vez dominado puede aplicarse sin ninguna dificultad, aún sin haberse comprendido.

Lo empírico no debe confundirse con la empiria, pues el primero da prioridad a la observación y sirve de marco para verificar la ciencia, el segundo permite definir un universo posible de observaciones sin poseer un carácter universal, es un acto de reflexión sobre las experiencias que permiten delimitar al objeto con lo que le es propio y/o compartido con otros.

Por lo tanto, la técnica es en todo caso el medio, pero no puede por si misma perseguir nada, de ahí que toda técnica se acompaña de una determinada racionalidad.

cuales capacitan a su vez para resolver problemas, tomando el error como una muestra de desacato a lo establecido.

Cuando se cae en la razón instrumental, el fin de la técnica se convierte en un a priori, está hecha para resolver requerimientos específicos, vgr. las técnicas grupales se elaboraron para propiciar las discusiones, el análisis y/o representación de hechos, aquí ya se predefine el fin, se creará que su éxito dependerá de si se siguen o no los pasos de manera correcta, la fórmula sería: en caso P resuelva a través de Q.

La práctica desde la teoría crítica hace referencia a la praktische⁴⁷ a la reflexión en la historia. En otras palabras significa conocimiento del mundo en cuanto conciencia del mismo, una construcción dialéctica en donde yo no soy sin el otro, donde mi actuar tiene repercusión social. Zemelman, menciona "... que el momento de la práctica corresponde al momento en que los sujetos sociales se insertan en una realidad objetiva para influir en su direccionalidad"⁴⁸

⁴⁷ Praktische es una categoría que proviene de la Teoría del Conocimiento, rescatada posteriormente por la Teoría Crítica para retomar la cuestión moral como el eje de acción para la emancipación social y la progresiva individuación del sujeto. No debe confundirse con la práctica promovida por el pragmatismo, devenida de una tradición empírica y retomada por la teoría tradicional para aludir a una actividad inmediata y no reflexiva, donde lo importante es el quehacer técnico o acción racional con respecto a fines, más que el compromiso social o bien una ciencia despolitizada donde solamente admite su participación social a través de la misma técnica.

⁴⁸ Zemelman, Hugo. Uso crítico... Op.cit. p. 34

Por ello, Habermas enfatizaba que la técnica es ajena a la práctica, pues mientras una niega su voluntad política, la segunda no puede omitirla.

La praktische no parte de fines predeterminados como la técnica, ni se presenta como solución única a determinados problemas, es el enfrentamiento del hecho mediante un consenso entre los sujetos sociales, quienes le dan direccionalidad a los mismos a través de la búsqueda de alternativas más asequibles e incluso, empleando la técnica, sin que ésta determine previamente las circunstancias de aplicación, ni defina soluciones como modelo a seguir.

Mientras que la técnica renuncia a la historia social en cuanto trasciende cuestiones geopolíticas-étnicas y culturales, la práctica se niega a su pérdida, solamente tiene sentido en y por ellas. La regularidad empírica del fenómeno prevalece en la primera (en caso p hágase q) y en la segunda la empiria (universo posible de observaciones a reflexionar) es tan sólo una de las categorías de las que se parte para la determinación del objeto.

Lo anterior conlleva a reflexionar en torno a: ¿cuál es la función del nivel técnico de la evaluación, si ya de antemano connota cierta omisión?, ¿cómo emplearla en un campo donde el hombre no es circunstancia en sí ni para sí mismo?

Desde la teoría tradicional esta reflexión es innecesaria, la

técnica es factible de utilizarse en cualquier ámbito, lo importante es aplicarla en las circunstancias requeridas, además siendo sinónimo de método sirve de guía para la elección de las formas de evaluación factibles, así como de los reactivos a elaborar en los instrumentos a emplear.

El evaluador puede cerciorarse del nivel alcanzado por el evaluado, mediante formas e instrumentos de evaluación, aquí tanto sujetos como objeto son inertes o ahistóricos. La teoría es punto de contrastación entre el deber ser y el margen de error, donde la equivocación recae ya sea en el evaluado o en la validez del instrumento, no así en su fundamentación y por consiguiente en el nivel de realidad al que da lectura. Carreño, expositor latinoamericano afiliado a dicha concepción, declara lo siguiente: "Medir no es evaluar, pero si partimos de mediciones para la evaluación tenemos que asegurarnos previamente de que dichas mediciones aportan información confiable, consistente y no deformada por defectos o fallas de los instrumentos empleados para obtenerla. Las mediciones constituyen a este respecto la materia prima de la evaluación, y calidad uniformidad y precisión corren parejas con el producto al que dan lugar..."[...] la evaluación está sujeta a los márgenes de error de éstas, y aunque se trata de cuantificación de un complejo de elementos, su precisión puede ser casi tan exacta como la que se obtiene al medir una tela en metros o en pulgadas, siempre y cuando se determine con semejante actitud el material a medir y la unidad de medida que se va a emplear. En

el caso del aprovechamiento, esto equivale a trabajar con objetivos de aprendizaje perfectamente especificados, técnicas e instrumentos de medición bien diseñados y uniformes, y escalas de valoración cuyos grados o niveles correspondan a condiciones de aprendizaje bien identificadas o concretas y fácilmente discriminadas."⁴⁰

De aquí se derivan tres principios básicos: a) la validez de la medición depende del instrumento, b) el instrumento debe medir los objetivos de aprendizaje; y c) la medición garantiza la precisión y uniformidad del producto recibido. En pocas palabras la medición es la esencia de la evaluación.

Precisamente la medición es la que permite diferenciar desde la teoría tradicional el nivel metodológico del técnico, pues mediante ella se construyen instrumentos, los cuales han sido clasificados por la psicología como pruebas objetivas⁴⁰ formales e informales, siendo los primeros exclusivos de los especialistas encargados de la aplicación y verificación de test; y los segundos factibles de ser usados por los profesores en tanto la rigurosidad científica de la técnica sufre alteraciones provocadas no por variantes de la misma, sino por las situaciones educativas en que es aplicada.

⁴⁰ Carreño, H. Fernando. "Instrumentos de medición del rendimiento escolar" en: Cursos básicos par formación de profesores. Área de Sistematización de la enseñanza.

⁴⁰ Se define como una fórmula cerrada para hacer instrumentos de medición, ya que ofrece situaciones previamente estructuradas a través de reactivos, en donde el examinado sólo tiene que escoger o señalar la respuesta.

Estas situaciones educativas negadas vienen a ser la misma realidad en que se desenvuelve la evaluación, lo que permite rescatar el proceso donde se articulan propuestas político-educativas, los procedimientos de institucionalización educativa-escolar, las formas en que el sujeto se apropia del conocimiento, las resistencias al aprendizaje y a la enseñanza, entre las principales, que al ser demeritadas, han sido reducidas por la evaluación tradicional bajo el calificativo de presiones administrativas o factores externos a la técnica.

Aquí nuevamente se encuentra lo que Kosik denominó como totalidad vacía, una técnica que es abstracta a la concretidad o bien independiente a su construcción social. La técnica es pura, es en la ejecución donde se origina su impureza.

Lo anterior, conlleva a dos puntos de análisis, uno relacionado con la construcción del instrumento y el otro referido a quien lo aplica.

En cuanto a la construcción del instrumento, prueba objetiva informal, lo importante es la elaboración del reactivo ya que éste determina lo que coloquialmente se conoce como tipo de examen así como el dominio cognoscitivo, el último identificado mediante una fórmula matemática efectuada entre el número de objetivos de aprendizajes y el número de reactivos elegidos.

Así, se cuenta con técnicas evaluativas que no tienen un carácter rigurosamente científico, pero finalmente se apegan a ella mediante la medición: todo docente partirá de la premisa que el acto de evaluar implica calificar o asignar un número.

Sin embargo, en el intento por crear un lenguaje universal de la evaluación a través de la medición no ha sido tan eficaz, pues en la práctica docente se desconocen como pruebas objetivas informales caracterizadas por tener diversos tipos básicos de reactivos (de completamiento, respuesta alterna, jerarquización, apareamiento, problemas, localización/identificación, y de opción múltiple), sino que es el reactivo, bajo otra denominación (examen de opción, cerrado, abierto; etc.,) el que posee más peso que la claridad acerca de su objetividad. Su aplicación está en relación a su aceptación por parte de la institución escolar o bien por que evita el cuestionamiento del alumno, incluso del docente a la hora de determinar calificaciones.

Lo anterior demuestra como las técnicas valoradas en sí mismas a través de instrumentos destruyen criterios de voluntad política, promueven el automatismo, excluyen las cuestiones prácticas y se pronuncian por la satisfacción de necesidades funcionales. Las necesidades funcionales aluden a la configuración de una lógica de significaciones donde prevalece el valor/signo, el uso que tiene el objeto con respecto a la resolución de un problema inmediato. Significa darle mayor peso al fondo que a la forma. Es decir,

partir de lo que se fundamenta asimismo, la medición como esencia de la evaluación, sin importar satisfacer las necesidades del otro o como una autorreflexión de una conciencia solitaria.

Por ello, se requiere partir de la teoría crítica retomando la forma, esas situaciones educativas o factores externos que pueden constituirse como una categoría del nivel metodológico que den ciertas líneas para la construcción de lo técnico. Este último no como un nivel que se sobreponga a otros, sino capaz de reconocer a lo teórico y metodológico como parte de su sustentación y direccionalidad, y donde la interacción simbólica medie. Lo cual significa, una voluntad política: ser partícipes de la construcción de la evaluación, teniendo claridad sobre sus repercusiones, las disputas que ésta genera en los grupos de poder, de los sujetos con quienes se trabaja e influyen en su conformación, y desde donde el evaluador da lectura de lo que evalúa.

Así se tiene una caracterización en tres niveles, como lo ilustra el cuadro siguiente:

NIVEL TEORICO	NIVEL METODOLOGICO	NIVEL TECNICO
<p>-Desde dónde se evalúa.</p> <p>-Para qué se evalúa</p>	<p>-Marco de realidad educativa en que se incide.</p> <p>-Formas de evaluación que den cuenta de la misma.</p>	<p>-Procedimientos e instrumentos a emplear que justifiquen ese marco y permitan la interacción simbólica.</p>

Estos niveles permitirán realizar la lectura pedagógica-educativa de la evaluación, aspecto que será trabajado en el tercer y último capítulo de la investigación.

CAPITULO III

DIMENSION PEDAGOGICA-EDUCATIVA EN LA EVALUACION

3.1 LO EDUCATIVO COMO MARCO DE LA EVALUACION

3.2. DISCURSOS FORMATIVOS EN LA EVALUACION

3.1 LO EDUCATIVO COMO MARCO DE LA EVALUACION

"Pensar la evaluación bajo un marco de lectura pedagógica implica dimensionarla como un problema propio de la pedagogía".

Al adentrarse en el estudio de lo educativo como marco de la evaluación se hace necesario delimitar la categoría que se ha trabajado y que es, a saber, la evaluación entendida como práctica educativa.

La práctica educativa, se dijo en el primer capítulo, está constituida por las acciones que se presentan dentro de la institución educativa, de ahí que el presente apartado girará en torno a los siguientes ejes de análisis:

¿ Qué entendemos por marco de la evaluación ?

¿ Qué importancia adquiere la evaluación analizada desde el punto de vista de lo educativo ?

¿ Acaso la evaluación como práctica educativa debe insertarse dentro de ese marco ?

El marco de la evaluación en términos generales, es el cerco que delimita el campo de intervención, ya sea en cuanto a los discursos

que lo fundamentan llámese; psicológico, administrativo y matemático, así como las prácticas evaluativas.

Este marco de la evaluación es importante porque al formar parte de la práctica educativa presenta una lectura pedagógica, la cual ayuda a no desligarla de los procesos económicos-sociales y culturales en los cuales los procesos educativos nacen y se desarrollan. Es decir, la pedagogía participa en la legitimación de aquellos discursos y prácticas educativas que surgen a raíz de los enfrentamientos entre los grupos para preservar su hegemonía.

Entenderla como parte de dicho marco permite reconocer dos posibles lecturas pedagógicas que inciden en los discursos educativos y por ende en sus prácticas: pedagogía pragmática versus pedagogía crítica. Por ello, es conveniente desarrollar el presente apartado visualizando los elementos que dan cuenta de las mismas y sus implicaciones en el campo de la evaluación.

La pedagogía pragmática es importante en tanto es un discurso que sigue influyendo en la configuración de los modelos pedagógicos latinoamericanos, pues al buscar conformar una sociedad libre de contradicciones y antagonismos por medio de un saber tecnificado, apunta a hacer compatible el desarrollo científico-técnico con el avance social vía a la supresión de los conflictos sociales.⁵¹

⁵¹ Cabe puntualizar que el pragmatismo es una representación fiel de lo que para Gramsci constituyó el americanismo, pues el pragmatismo al tener como principio el reconocer como verdadero todo conocimiento útil, apunta a

Es Dewey el iniciador de éste discurso, quien reconoció como verdadero todo conocimiento útil y a la experiencia como básica en la formación de hábitos intelectuales por medio de un lenguaje preciso, mismos que posibilitarían la identificación de los objetos y acontecimientos. De ahí que se partiera de la noción de que todo lo práctico era útil, por lo que la educación tendría como objetivo que los individuos adquirieran hábitos que les permitieran tener ajustes con su medio. Es decir, la educación tendría como función primordial la adaptación social, por lo que debe seleccionar las experiencias que conlleven a la continuidad y tachar de antieducativas aquellas que por generar hábitos diversos conduzcan a un desequilibrio social.

Así, el pragmatismo a fin de lograr la continuidad vio en la educación escolarizada una vía de instrucción completa para "la formación de actitudes personales de observación y de juicios"³³; pronunciándose a favor de un método pragmático que actuaría como una técnica intelectual encargada de utilizar el conocimiento científico, específicamente la técnica derivada del mismo en su interrelación con las experiencias adquiridas por el sujeto. En

desarrollar un organización social fincada en la planificación de la economía y de la industria. De ahí que el americanismo se constituyó en el eje rector de la llamada hegemonía capitalista, al autonombrarse como el portador de una democracia racional, cuyo precepto era construir una sociedad altamente adaptativa a las nuevas formas de producción y trabajo. Cfr. Gramsci, Antonio. Cuadernos de la Cárcel. Notas sobre Maquiavelo, sobre Política y sobre el Estado Moderno.

³³ Dewey, John. "La ciencia de la educación" en: Alba, Alicia. ¿Teoría pedagógica? Lecturas complementarias. p.106

otros términos se utiliza el saber técnico como un medio para dar sentido a lo que está ocurriendo. Es a partir de lo anterior que Dewey atribuye a la experiencia un carácter creativo; con el único fin de llegar a una reconquista imaginativa, utilizada como un instrumento para la invención del porvenir, por lo tanto en términos deweynianos la inteligencia pragmática adquiere el estatus de inteligencia creativa, para no ser vista desde una óptica tradicional, es decir, como rutina mecánica.

Lo antes citado, tiene implicaciones en la dimensión teórica-metodológica-técnica de la evaluación, pues el pragmatismo plantea que "la experiencia concreta educativa es la fuente primaria de toda adquisición y reflexión porque plantea los problemas, y comprueba, modifica, confirma o rectifica las conclusiones de la investigación intelectual".¹³ La última es conocida también como ciencia pura, lo cual significa que a partir de las experiencias educativas se eligen aquellas reglas técnicas, que son retomadas de las disciplinas científicas en la medida que garantizan una mejor organización de los medios. Por eso el mismo Dewey afirma: " la filosofía de la educación no origina ni pone fines. Ocupa un lugar intermedio instrumental o regulador. Se examinan los fines que se alcanzan y las consecuencias que se obtienen en la realidad, y se evalúan sus resultados a la luz de una teoría general de

¹³ Dewey, John. Op. Cit. p.114

valores."⁵⁴

Esto conlleva a que el pragmatismo parta de lo que se consideró en el segundo capítulo como una posición tradicional en la construcción del conocimiento⁵⁵, en la medida que ubica a un determinado objeto de estudio como causa y efecto de sí mismo, y en caso de reconocer otras influencias, éstas tendrán también un carácter externo. Por lo que se afilia a una totalidad vacía⁵⁶, en donde si bien se cuestiona el sentido común de la práctica educativa es en la medida que no permite su continuidad y generalidad. Así, la función de la educación se reduce a un ámbito escolar en donde lo único que importa es dar ideas operantes que permitan descubrir qué valores son dignos de ser perseguidos como objetivos. Es decir, la educación para Dewey es un laboratorio en el cual las diferencias filosóficas que se presentan, son aprobadas y experimentadas.

Si se recuerda, en el primer capítulo se citaba que la evaluación dentro del discurso dominante está directamente involucrada con

⁵⁴ Dewey, John. Op. Cit. p.114

⁵⁵ Es importante citar dos conceptos básicos en la teoría de Dewey:

- 1) el conocimiento lo entiende como esa visión retrospectiva de las cosas, y
- 2) el pensamiento es la visión prospectiva de la realidad. Por lo tanto para Dewey el mediador entre conocimiento y pensamiento es la acción, como el elemento sustancial de orden y equilibrio. cfr. Broccoli, Angelo. Ideología y Educación.

⁵⁶ ver capítulo I.

juicios de valor, entonces la función de la misma desde el pragmatismo es detectar hasta qué grado se ha logrado concretar el esquema general de valores: objetivos, creencias, aspiraciones, conocimientos, o sea una inteligencia común. Una uniformidad mental que permita responder a las expectativas y a las exigencias sociales.

De lo hasta aquí expuesto como una primera conclusión, se puede decir que el pragmatismo deweyniano tiene como intención la construcción de un método, que vincule al conocimiento del pasado, el presente y futuro (historia continua) en el cual se incluya la técnica como herramienta única para conseguir mejores resultados, así como su verificación, con el objeto de llegar a la individualización.³⁷

En el pragmatismo, la evaluación está dada a partir de la figura del maestro, quien se encarga de presentar lo que es útil, de lo que es perjudicial dentro de la institución escolar. Por tal situación es que a la evaluación se le da el encargo social de verificar y cuantificar los resultados obtenidos en el salón de

³⁷ Erich Fromm señala que la individuación es causada por la sustitución del yo auténtico, en otros términos cuando el hombre asume las funciones sociales aún a costa de delimitar sus potencialidades emocionales, volitivas e intelectuales. Asimismo, afirma que el proceso de individuación se inició con el movimiento de reforma y se reforzó luego por la educación; por lo que "El sentimiento de aislamiento y de impotencia del hombre moderno se ve ulteriormente acrecentado por el carácter asumido por todas sus relaciones sociales. La relación concreta de un individuo con otro ha perdido su carácter directo y humano, asumiendo un espíritu de instrumentalidad y de manipulación. Cfr. Fromm, Erich. El miedo a la libertad.

clases, justificando que [...] los maestros tienen un fundamento intelectual para observar las condiciones físicas de su sala de clases y síntomas orgánicos [...] Es esto pues, un caso de ciencia pedagógica en operación, lo que se puede hacer consiste en actos no en ciencia. Pero la ciencia produce efecto al hacer más inteligentes estas actividades".⁵⁴

El dar mayor importancia al uso de la técnica evita la construcción teórico-metodológica de la evaluación, dado que basta emplear conocimientos prácticos de otras disciplinas para dar solución a los problemas. Para Dewey el conocimiento tiene que ver con el descubrimiento de métodos para efectuar el reordenamiento, de ahí que es algo que nunca tiene fin, pues no es suficiente aproximarse a una solución de carácter universal, sino tener presente el mejoramiento de los métodos y el enriquecimiento de los objetos experimentados.

La experiencia facilita la elección de técnica desde un sentido común, el objeto a evaluar es reducido al ámbito escolar, negando sus multideterminaciones. De tal forma que tanto los que evalúan como los evaluados son concebidos como sujetos ahistóricos. Así la técnica determinará las acciones mismas que son concebidas como método y medio, y no como fin, que dirigen expectativas de comportamiento y al mismo tiempo sancionan aquellas prácticas educativas que no partan de valores y máximas establecidas.

⁵⁴ Dewey, John. op. cit. p.100

Son las prácticas educativas quienes deben acoplarse a la técnica y a los instrumentos, de hecho a las primeras se les concibe como variantes que alteran su aplicación. Así, la evaluación en el pragmatismo se establece utilizando las técnicas y modelos de medición cuyo origen se encuentra en las ciencias físicas. Es decir, se busca el procedimiento por medio del cual los procesos evaluativos y educativos se expresen en términos de unidades de tiempo, movimiento y espacio.

A manera de conclusión, la pedagogía pragmática al dar prioridad a la técnica sobre lo educativo como marco de la evaluación o bien reducir éste último a un mero ámbito escolar, establece el cómo se debe evaluar o guiar los patrones de consumo de la misma, los cuales quedan plasmados en las formas de evaluar⁵⁹.

Estas vienen a ser representaciones fenoménicas en la medida que confrontan al sujeto como producto, lo hacen partícipe de un valor de uso y de cambio. Valor de uso en tanto el sujeto que evalúa y el evaluado acatan las formas de evaluación como un dato construido e institucionalizado, son válidos por sí mismos en cuanto se hace más funcional su manipulación en términos de objetividad o

⁵⁹ Cabe recalcar que si bien el nacimiento de la evaluación en términos generales se ubica a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, no es hasta los 40's con la Escuela Nueva cuando surge lo que hoy conocemos como evaluación; generándose el primer concepto moderno sobre la misma. Es decir, la evaluación como una interpretación valorativa de resultados en función de objetivos educativos.

verificación. Caso específico: los exámenes, la entrega de fichas, ensayos, participación en clase, asistencia, entre los más representativos.

Valor de cambio ya que una vez determinado el grado de éxito se realiza su equivalencia numérica para su acreditación-certificación; posibilitando así la validez de los conocimientos y habilidades socialmente legitimados vía la institución escolar.

El valor de uso y cambio connotan a las formas de evaluación, lo que Braudillar denominaría como una relación objeto-signo: "no adquieren su sentido en la relación concreta entre dos personas, adquieren su sentido en la relación diferencial respecto a otros signos [...] son objetos de consumo".⁴⁰

Por ello, una posible lectura de la evaluación desde la pedagogía crítica tendría que adentrar a:

a) La realidad educativa de la que da cuenta la evaluación. Entendiendo por ésta el espacio histórico e institucional en el que

⁴⁰ Braudillar considera que el valor de uso es una reducción del objeto, ya que se le desliga de su valor simbólico. Es decir, "[...] los objetos no agotan jamás sus posibilidades en aquello para lo que sirven y en este exceso de presencia donde adquieren su significación de prestigio, donde "designar" no ya al mundo, sino al ser y la categoría social de su poseedor" [...] Así, los objetos llevan adelante un juego perpetuo, que resulta de hecho de un conflicto moral, de una disparidad de los imperativos sociales: el objeto funcional pasa a ser decorativo, se viste de inutilidad o adopta los disfraces de la moda-el objeto fútil y ocioso se carga de razón práctica." Cfr. Braudillar, Jean. Critica de la economía política del signo. pp. 5-6. y Braudillar, Jean. La génesis ideológica de las necesidades.

se quiere insertar al sujeto. Es decir, a los ámbitos de conocimiento exigidos como niveles mínimos a dominar y sus implicaciones en las relaciones sociales y de producción.

b) Las formas de evaluación que vienen a demarcar las prácticas evaluativas en cuanto constituyen la concreción de la noción de la que se parte como de las maneras a emplear para dar cuenta de las mismas.

Tal posibilidad está dada en función de que retoma la crítica no como una simple y llana negación dirigida a una concepción teórica del campo educativo con la finalidad de destruirla, sino que reconoce la existencia de diversos discursos pedagógicos-educativos que ameritan ser analizados y tomados en cuenta para comprenderlo-explicarlo, identificando sus alcances y límites.

La pedagogía crítica para este trabajo de tesis, es entendida como una articulación de constructos teóricos-metodológicos, cuyo objetivo es el estudio de lo pedagógico-educativo en sus múltiples determinaciones. Lo anterior, conlleva a afirmar que lo educativo es un proceso de racionalización e institucionalización.

La pedagogía al hacer uso de la crítica parte de dos niveles, por un lado el epistemológico⁴¹ encargado de la construcción del campo

⁴¹ Con respecto a la epistemología, es necesario aclarar la existencia de dos connotaciones sobre la misma. Una llamada epistemología tradicional o teoría de la ciencia, cuyo precepto es prescribir pautas, procedimientos y límites

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

educativo; y por el otro la praxis social de los sujetos que intervienen en su legitimación.

La tesis central de la pedagogía crítica es que todos aquellos discursos que hagan una lectura de lo educativo en sí, excluyendo saberes no susceptibles de dominio, apuntan a su instrumentación, olvidando los niveles de realidad en que los sujetos se socializan.

Por ello, busca en lugar de negar lo ya dicho, el estudio de los procesos escolarizados: los conocimientos que en su interior se desarrollan y la connotación de éstos a partir de categorías como sexo, clase, raza, resistencia y capital cultural, entre los más representativos, vía el reconocimiento de los sujetos como actores de los procesos políticos y pedagógicos.

Lo educativo no se reduce a lo escolarizado, pero se comprende como uno de los niveles que lo determinan. De ahí que, parafraseando a Adriana Puiggrós, lo pedagógico-educativo está en todas partes, lo cual no quiere decir que todo sea pedagógico-educativo.

Con respecto al papel que ha desempeñado la pedagogía crítica en la evaluación como práctica educativa, es importante aclarar que ésta

encaminados hacia la construcción del conocimiento científico; la segunda no se reduce a la determinación del conocimiento como científico, sino que lo reconoce como uno de las tantas posibilidades de construcción, por lo que introduce aquellos conocimientos que habían sido descalificados por la primera, retomando para ello la teoría del conocimiento y aseverando a su vez que la verdad del mismo está dada en la medida que es capaz de dar cuenta de las multideterminaciones que conforman a un objeto de estudio.

no ha generado propuestas en torno a la evaluación de la institución educativa, en específico en lo referente a la evaluación de los aprendizajes. Sin embargo, su estudio en los procesos escolarizados permiten reflexionar sobre las formas utilizadas para la evaluación en el aula escolar.

Reflexionar sobre la evaluación desde la pedagogía crítica, apunta a identificar los elementos siguientes: a) Las formas de evaluar que a saber son: examen oral, examen escrito, ensayo, reportes de lectura; b) Importancia institucional de cada una de las formas utilizadas para evaluar, y c) Lectura crítica para cada una de ellas.

Para ejemplificar lo expuesto se presenta el cuadro siguiente:

FORMAS DE EVALUAR	IMPORTANCIA INSTITUCIONAL	LECTURA CRITICA
EXAMEN ORAL	<p>Se define como:</p> <p>El acto de examinar por medio del lenguaje oral los contenidos transmitidos en el salón de clases.</p> <p>Procedimiento a seguir:</p> <p>Se seleccionan las preguntas y el valor correspondiente. Su aprobación está en función de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La relación que se guarda con el tema. - La significación que el docente le da a la evaluación. <p>Incidencia institucional: Su utilización no garantiza pruebas objetivas que puedan servir de comprobante o justificación de una calificación asignada.</p>	<p>Rockwel, señala que la enseñanza escolar se imparte predominantemente a través del lenguaje oral. Es decir, " el contenido es transmitido por la interpretación verbal que ofrece el maestro, más [...] que por una lectura de los libros por parte del alumno."⁴²</p> <p>Lo anterior, conlleva a reflexionar que el examen oral, en muchas de las ocasiones, no es producto de una disertación o diálogo entre el sustentante y el sustentador, sino una subordinación a un discurso que no es propio del docente ni del alumno; en tanto que el primero por lo general no posee una fundamentación de su práctica y el segundo se subordina a la opinión personal, más que a la búsqueda de la construcción del saber.</p>

⁴² Rockwel, Elsie. "La definición escolar del aprendizaje" en. Antología: grupo Escolar. p. 141.

<p>EXAMEN ESCRITO</p>	<p>Se define como: Acto de examinar por medio del lenguaje escrito los contenidos transmitidos en el salón de clases.</p> <p>Procedimiento a seguir: Consiste en la elaboración de varios reactivos, ya sea de opción múltiple, de relación de columnas de preguntas abiertas, entre las principales. Se seleccionan preguntas, la correlación de columnas de los reactivos de opción múltiple están dadas por ensayo-error, más que por comprensión de temáticas. Lo que le interesa al docente es: - La cantidad de preguntas acertadas. - El contenido del discurso del otro.⁴²</p> <p>Incidencia institucional: Tiene mayor aceptación por los alumnos como por la institución educativa, en tanto facilita su revisión y justifica cualquier supervisión.</p>	<p>Siendo la enseñanza predominantemente oral, la escritura representa para el alumno mayor complejidad; sobre todo porque ésta presupone la relación entre la lectura a efectuar con respecto al capital cultural que se posee. Sin embargo, la escritura en los exámenes reducida a un mero señalamiento: se da mayor importancia a las ideas que se manejan sobre el autor o el tema en cuestión, que el nivel de crítica, análisis o síntesis logrado por el sustentante, rompiendo con ello el proceso comunicativo.</p>
------------------------------	--	---

⁴² El discurso del otro se entiende como el conjunto de información que sobre determinado tema se logra captar, ya sea a partir de la lectura de textos o mediante transmisión verbal, sin que se asuma una posición frente al mismo. En otras palabras, se valida por el simple hecho de quien lo dice o porque es lo único conocido, desintegramos así el sujeto cognocente al dar prioridad al objeto por conocer.

<p>ENSAYO</p>	<p>Se define como: El acto de examinar por medio del lenguaje escrito las síntesis logradas sobre determinado tema.</p> <p>Procedimiento a seguir: Se delimita el tema a tratar con base a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La posición del alumno con respecto a los discursos del otro. - La entrega del documento con determinadas características. - Los tiempos de entrega. <p>Incidencia institucional: No se le da importancia, ya que la evaluación no busca valorar criterios, sino medir la apropiación de contenidos establecidos, por lo que en su mayoría se le confunde o compara con la entrega de un trabajo común.</p>	<p>Se ignora que el ensayo fue creado por Montaigne en el siglo XVII para cuestionar a la ciencia el uso de un método único y universal para explicar la realidad.</p> <p>Por ello, el ensayo no se afilia a un método específico para establecer verdades universales, sino busca mediante juicios relativos poner en duda lo ya dicho, lo ya aseverado. Es decir, su objetivo principal no es lograr adeptos, sino formar criterios.</p> <p>Aspecto que no comulga con los propósitos de la enseñanza escolar, ni con las formas de evaluación, ya que éstas pretenden la legitimación del discurso del otro.</p>
----------------------	---	---

<p>REPORTES DE LECTURA</p>	<p>Se definen como: La entrega de escritos que se utilizan para condicionar la calificación parcial o final del sustentante.</p> <p>Procedimiento a seguir: No existe una uniformidad para su entrega. Sin embargo, lo que interesa es detectar los grados de sumisión y/o resistencia a los roles establecidos a nivel institucional: función alumno-docente.</p> <p>Incidencia institucional: Es casi nula, ya que se considera que le es útil tan sólo a los alumnos y no así a los maestros.</p>	<p>La poca importancia que se le otorga denota como la enseñanza está centrada en la unilateralidad que en el diálogo. No importa escuchar al alumno, basta con saber que éste ya a leído el tema que se desea. ¡Para que preocuparse por leer algo ya conocido!. La enseñanza se centra en el contenido no en las formas en que es apropiado.⁴⁴</p>
-----------------------------------	--	---

A partir del estudio de las formas de evaluación se intenta dar respuesta a la pregunta de ¿qué se evalúa cuando se evalúa?. Es decir, las formas de evaluación como representaciones fenoménicas dejan entrever un claro-oscuro, que ayudan a su problematización bajo otras ópticas no instrumentalistas.

⁴⁴ Resulta importante diferenciar el contenido del conocimiento en cuanto proceso de construcción, pues el primero es producto del segundo, pero se distingue en cuanto se presenta como algo ya dado, ya constituido; mientras el último está en constante devenir, pues implica la potencialidad de los contenidos con respecto al capital cultural que los sujetos poseen para su captación, así como las condiciones políticas-económicas y sociales que los hacen permisibles. Uno conlleva a la afirmación de, el otro a la negación-afirmación en cuanto posibilidad de disertación y reconstrucción

En primer lugar, demostrando que desde su elección ya se están orientando las formas de conocer y las relaciones de poder que se establecen en el proceso del conocimiento: quien determina lo que es o no cierto y las vías de participación; en segundo, enfatizando que su determinación procede más allá del ámbito escolar; y tercero como éstas intervienen en la circulación y consumo de las aportaciones que la psicología, la administración y las matemáticas han heredado al campo de la evaluación.

Dicho estudio, también posibilita la construcción y/o resignificación de las dimensiones teórico-metodológica-técnica y pedagógica-educativa de la evaluación, cuya triada central debe partir de la realidad educativa, de los sujetos y del campo de conocimiento que se evalúa.

Lo anterior connota la construcción de una evaluación con carácter general y otra específica, esto con el propósito de generar, en primer lugar lineamientos para su vigilancia epistemológica, misma que promueva la concertación para la toma de acuerdos en torno a sus principios, límites y alcances, y en segundo para el reconocimiento de constructos evaluativos propios para cada campo de conocimiento. Todo ello, con la intención de que los sujetos encargados de la evaluación, ya sea que intervengan en su proceso de producción, circulación y/o consumo partan de nociones generales sobre los principios evaluativos, así como de los conocimientos posibles a evaluar en campos disciplinarios particulares; a fin de

evitar caer en el uso de procedimientos evaluativos desde un mero sentido común.

3.2.- LOS DISCURSOS FORMATIVOS EN LA EVALUACION

Resulta importante identificar el hecho de que los actores de la educación también deben buscar un nuevo discurso sobre la problemática de la evaluación, es decir, los pedagogos deben romper con el pragmatismo para poder explicar la racionalización de lo educativo como parte fundamental de la construcción evaluativa.

El apartado anterior versó sobre la identificación de las principales características de la pedagogía pragmática y de la pedagogía crítica en el campo de la evaluación. El desarrollo del presente apartado tiene como objetivo dilucidar algunos aspectos relativos a los discursos formativos que prevalecen en las mismas; toda vez que se han convertido en palabras estelares en el campo educativo al dirigir nuevamente la mirada al sujeto.

Para comprender qué son los discursos formativos, es necesario adentrarse a lo que cada uno de ellos considera como propio de la formación.

Así, para la pedagogía pragmática lo formativo está en función de lo útil y lo eficiente, el sujeto formado es aquel capaz de aplicar

determinados conocimientos en la resolución de problemas inmediatos. Su mirada al sujeto está en relación al éxito, quien lo logra cumple ese proceso formativo.

Desde el punto de vista de la Tecnología Educativa, el término de evaluación formativa sirve para indicar "[...] el conjunto de actividades probatorias y apreciaciones mediante las cuales se juzga y controla el avance mismo del proceso educativo, examinando sistemáticamente los resultados de la enseñanza."⁴⁵ Asimismo su propósito es determinar las acciones de dirección encargadas de ver los avances del proceso de enseñanza-aprendizaje, adecuando el ritmo, la realimentación y determinación de la naturaleza y modalidades de dicho proceso.

Lo anterior implica, que la pedagogía pragmática se ha dado a la tarea de separar el papel del formado del formante, el evaluado del evaluador, asimismo no separa pasado ni porvenir, lo cual conlleva a no distinguir causalidad y finalidad; es decir, lo único que interesa es reproducir y evaluar contenidos de corte utilitario. Al no diferenciar causalidad y finalidad asume el hecho de que la formación es de corte lineal, no es importante la búsqueda de su fundamentación para explicar las implicaciones de ésta dentro de la institución educativa en general, y la escolar en particular.

⁴⁵ Carreño, Fernando. Enfoques y Principios Teóricos de la evaluación. p.40

Tal concepción de formación se interrelaciona con el propuesto en los discursos pedagógicos de corte idealista, quienes también tienen en común el deseo por el cambio, lo cual les " lleva a ser proclives a modernizar mundos uniformados, ordenados, armónicos e idílicos; sin ponerse de acuerdo en los contenidos, coinciden sin pretenderlo y sin reconocerlo en los valores trascendentales [...] declaran desear formar estudiantes, profesionistas, profesores, investigadores reflexivos, críticos, creativos, originales, integrales. Comprometidos, que respondan a las necesidades que contribuyan al desarrollo"

Los discursos idealistas y pragmáticos de la formación coinciden con la pedagogía dominante, quien aspira a la totalidad, a la unidad y armonía. Así, la evaluación formativa a la que aluden retoma valores de corte tecnocrático.

A su vez los discursos formativos propios de la pedagogía crítica, coinciden en cierta sentido con los pragmáticos e idealistas, ya que el centro de la formación es el sujeto, pero se diferencia de las mismas en cuanto no lo considera un sujeto ya dado, sino en constante formación.

La noción de formación de la que parten, es heredada de la filosofía alemana e historicista, quienes la consideraron como un

" Carrizales, Retamoza César. et. al. El discurso pedagógicos. p. 39

proceso que implica la capacidad de los sujetos de incorporar sus reflexiones teóricas y experienciales para dar lectura de su realidad y de esta manera argumentar " la determinación esencial de la racionalidad humana en su totalidad"⁷

La pedagogía crítica no niega que su conformación está íntimamente relacionada con el establecimiento del deber ser, es decir su participación en la legitimación de ciertos discursos educativo hegemónicos, pero reconoce otros discursos contestatarios, que si bien tampoco niegan la determinación, permiten la reflexión de por qué el hombre tiene que asumir valores, saberes y prácticas socialmente legitimadas a través de la institución escolar.

Así la evaluación, tendría que reconocer tales determinaciones, sin negar por ello los procesos formativos de los sujetos que dan cuenta de los distintos niveles de realidad en que se desarrollan.

Los estudios etnográficos han aportado valiosos testimonios de dichos niveles, uno de ellos es el realizado por el investigador del DIE-IPN Rafael Quiroz, quien señala los obstáculos a los que se enfrentan los alumnos en la apropiación de contenidos académicos, es decir, los contenidos emanados de los saberes científicos que la escuela ha legitimado. Menciona cómo tales saberes chocan con la vida cotidiana de los alumnos, de tal forma que el educador y específicamente la Institución Escolar deberían ser realistas en

⁷ Cfr. Hegel, G.W. F. La fenomenología del espíritu.

clarificar hasta qué grado el alumno es capaz de captarlos con un sentido cultural, pragmático y/o teórico."

Lo anterior permite reflexionar, sobre el papel de la evaluación, ya que ésta no debería valorar a todos por igual, sino dar cuenta de la incidencia que tiene en los sujetos el contenido que se imparte en la institución escolar.

Por último, la evaluación debe dar cuenta de la realidad educativa en la que se desarrolla, a fin de no subsumirse en una hipervaloración, es decir, en criterios que por si mismos sean legitimados.

" Para Quiroz, el saber cultural, pragmático y teórico son resultado de la intersección entre el saber cotidiano y el científico como tal. Así, se tiene que el saber cultural hace uso del saber científico con una mera finalidad informativa, es decir, sólo incorpora y transmite ciertos conocimientos científicos que ayudan al alumno, en su afán de comunicarse con otros, en familiarizarse con los mismos. En cuanto al pragmático, lo emplea con propósitos utilitarios, es decir cómo es posible auxiliarse de él en la solución de determinados problemas; y por último el saber teórico que se diferencia de los dos restantes, en la medida que motiva a la curiosidad, a la investigación, por ello el saber teórico, es la satisfacción del "interés y la curiosidad hacia el ser-asi de las cosas constituyen indudablemente el germen de la actividad teórica en el pensamiento cotidiano". Cfr. Quiroz, Rafael. Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. p.40

CONCLUSION A LA INTRODUCCION

CONCLUSION A LA INTRODUCCION

La evaluación es producto de la institucionalización de la educación, por tal situación es básico que se generen líneas de análisis al interior de la pedagogía distintas a las presentadas por la administración, la psicología y la matemática.

Ha llegado el momento de concreción de un trabajo el cual tiene como problemática esencial la evaluación. Durante su elaboración se realizaron acercamientos al llamado objeto de estudio, los cuales permitieron su articulación y análisis, la intención de este apartado, entonces, va encaminada a exponer una conclusión parcial, en tanto no se pretende dar un cierre final, más bien dejar caminos abiertos para la realización de investigaciones futuras, por lo que se requiere hacer resaltar los elementos centrales que posibilitaron su desarrollo y análisis, así como aquellos que abrieron vías para su problematización e investigación, dentro de estos elementos destacan los siguientes:

La evaluación al nutrirse de la administración, la psicología y la matemática se ha presentado como una situación normativa en la institución educativa, es decir, se le encasilla en una mera medición-acreditación o calificación-certificación.

De ahí que la escuela debe posibilitar la reconceptualización de la evaluación como parte de la realidad educativa, porque constituye uno de los espacios en donde se insertan y generan diversos discursos pedagógico-educativos, que posibilitan su lectura.

Es en este sentido que para la construcción de un cuerpo conceptual de la evaluación es importante generar teorías de la evaluación⁴⁴ en donde se articule la dimensión teórica-metodológica-técnica, y pedagógica-educativa de la evaluación, las cuales deberán dar cuenta del sujeto que evalúa y el evaluado con relación a sus prácticas concretas. Es decir, la construcción conceptual de la evaluación debe tomar en cuenta el tipo de sociedad, escuela, sujeto, docente, aprendizaje, conocimiento y formación, como conceptos básicos para su construcción.

El análisis de la evaluación se realizó tomando como punto de partida la dimensión teórica-metodológica-técnica y pedagógica-educativa desde dos nociones: la teoría tradicional y la teoría crítica, lo cual permitió comprender su repercusión en el objeto de estudio particular, reconociendo que si bien la primera no ha posibilitado su construcción y la ha reducido a una simple y llana instrumentación, ha dado la pauta para la sistematización de la

⁴⁴ Construir teorías de la evaluación implica vincularla con el proyecto político-sociales, y pedagógico-educativos que rescaten el papel del sujeto que interviene en su configuración, a diferencia de la teoría tradicional que parte de una lógica formal para determinar la científicidad o no de un constructo.

evaluación, sin ella no sería posible reconstruirla desde una lectura crítica. En cuanto a la segunda se subrayó la no existencia de un discurso evaluativo generado por la misma, sin embargo, se han retomado de esta categorías como: educación, formación, discursos, sexo, capital cultural, entre las principales, para iniciar una lectura crítica de la evaluación.

La pedagogía crítica al concebir a la educación no como una función natural ligada a la auto-reproducción de la especie, permite redimensionarla en su función histórica y social, y con ello revalorar el papel de la evaluación dentro y fuera de la institución escolar.

Es importante que el pedagogo reconozca que tanto la teoría tradicional y la teoría crítica tienen un elemento en común para explicar la evaluación como práctica educativa: el sujeto que evalúa y el evaluado. Por ello se retomó la categoría de formación para dar cuenta de las diversas acepciones que los sujetos adquieren respecto a dichas teorías, y con ello reconocer la importancia de repensar al sujeto en los procesos evaluativos.

Los discursos que prevalecen en las prácticas evaluativas están configurados desde una lectura tradicional, también es indiscutible que no existen discursos únicos sino que éstos llegan a articularse en determinados momentos e incluso coexistir. De ahí que, tanto los discursos críticos como los tradicionales de la

evaluación pueden generar, en una coyuntura determinada, la reconstrucción de las prácticas evaluativas. Por ello, no deben ser descartados, sino pensar a la evaluación en lo dado y en lo dándose.

De todo lo anterior, se puede concluir que las teorías de la evaluación se pueden elaborar desde la teoría crítica, debido a que la crítica implica rescatar los vacíos de la teoría tradicional, es decir, permite una reflexión del ser en el hacer en un presente y en un futuro posible: la evaluación articulada con la formación del sujeto.

Por último, la pedagogía debe asumir la tarea de reorganizar y reconceptualizar a la evaluación dentro de la institución educativa, ya que es uno de los tantos espacios en donde se racionalizan y tienen concreción las propuestas pedagógicas-educativas.

BIBLIOGRAFIA

Acuña, Escobar, Carlos. E. "Las determinaciones sociales de la evaluación del aprendizaje" en: Revista perfiles educativos. No. 43-44, CISE-UNAM, México, 1989.

Acuña, Escobar, Carlos. E. "Evaluación educativa: Bases de las decisiones pedagógicas" en: Revista perfiles educativos. No. 45-46, CISE-UNAM, México, 1989.

Alonso, J. Antonio. Metodología. México, Edicol. 1984.

Bourdieu, Jean. et. al. El oficio del sociólogo. México, S. XXI, 1987.

Broccoli, Angelo. Ideología y educación. México, Nueva Imagen, 1985.

Braudillar, Jean. La génesis ideológica de las necesidades. Barcelona, Kairós, 1978.

Braudillar, Jean. Crítica a la economía política del sino. México, S. XXI, 1974,

Carreño, H. Fernando. Enfoques y principios teóricos de la evaluación. México, Trillas, 1985.

Carreño, H. Fernando. Curso básico para formación de los profesores. Area de sistematización de la enseñanza. México, Trillas, 1983.

Carrizales, Retamoza César et. al. Los discursos pedagógicos. México, Dilema, 1988.

Chadwick, Clifton. La evaluación educacional. México, Trillas, 1982

Colom, Cañelas, Antonio.J. Teoría y metateoría de la educación. México, Trillas, 1986.

Constantino, Alvarez, Ciro." Evaluación cuantitativa y cualitativa." en: Revista educación, ciencia y tecnología. tomo IV No. 21, 1985.

Díaz, Barriga, A. Didáctica y currículum. México. Trillas, 1984.

Díaz, Barriga, A. El problema de la teoría de la evaluación y de la cuantificación del aprendizaje. (mimeo) s/f.

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Madrid, Espasa-Calpe, 1979.

Dewey, John. "La ciencia de la educación" en: Alba, Alicia. ¿Teoría pedagógica? Lecturas complementarias. México, CESU-UNAM, 1988.

Dewey, John. Democracia y educación. Buenos Aires, Losada, 1946.

De la Garza, Toledo Enrique. Hacia una metodología de la Reconstrucción. México, Porrúa, UNAM. 1988.

Durkheim, Emile. Sociología y educación. México, Colofón, 1983.

Durkheim, Emile. La educación moral. México, Colofón, s/f.

Fromm, Erich. El miedo a la libertad. México, Paidós, 1988.

Fullat, Octavio. "La educación es violencia (Presupuestos filosóficos a la educación de la conquista americana) en: Revista de sociología. México, UNAM, 1984.

Furlán, Alfredo et. al. El discurso pedagógico. Análisis, debate y perspectivas. México, Dilema, 1988.

Gramsci, Antonio. Cuadernos de la cárcel. Notas sobre Maquiavelo, sobre Política y sobre Estado Moderno. Cuadernos No. 1. México, Juan Pablos, 1982.

Grawitz, Medaleine. Métodos y técnicas de las Ciencias Sociales. Barcelona, Hispano europea, s.f.

Grawitz, Medaleine. Métodos de las Ciencias Sociales. París, Dalbor, s/f.

Habermas, Jürgen. Ciencia y técnica como ideología. Madrid, Taurus, s/f.

Hegel, G.W.F. La fenomenología del espíritu. México, F.C.E., 1980.

Hernández, Elizalde Sonia. Evaluación y seguimiento del curso de redacción técnica del instituto de investigaciones eléctricas. México, ENEP-Acatlán-UNAM, 1990.

Horkheimer, Max. Teoría Crítica. Buenos Aires, Amorrortu, 1968.

Kant, Immanuel. Teoría y práctica. México, Porrúa, s/f.

Kosik, Karel. Dialéctica de lo concreto. México, Grijalbo, 1982.

Moore, T. W. Introducción a la teoría de la educación. Madrid, Alianza Universidad, 1988.

Peña, de la Mora E. "Las determinaciones sociales de la evaluación del aprendizaje escolar". en: Revista perfiles educativos. No. 43-44, México, CISE-UNAM, 1989.

Peña, de la Mora E. "Crítica de la fundamentación epistemológica de la medición del aprendizaje escolar" en: Revista perfiles educativos. No. 45-46. México, CISE-UNAM, 1989.

Quiroz, Rafael. Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. México, DIE-IPN, 1991.

Rockwel, Elsie. "La definición escolar del aprendizaje" en Antología: grupo escolar. México, UPN, 1985.

Thorndike, R. y E. Hagen. Test y técnicas de medición en Psicología y Educación. México, Trillas, s/f.

Zemelman, Hugo. Historia y política en el conocimiento. México, UNAM. 1983.

Zemelman, Hugo. Uso crítico de la teoría. México, Colegio de México, 1987.