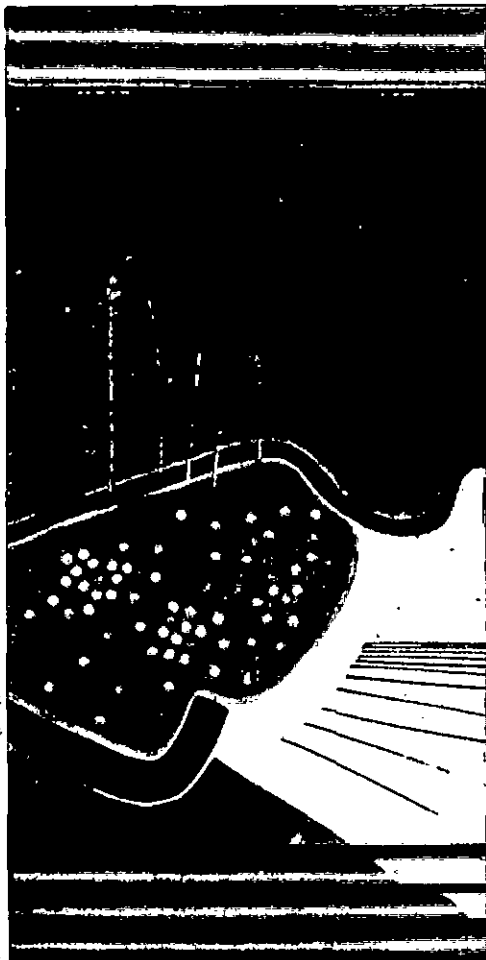


# APUNTES CRITICOS PARA UNA MIRADA PSICOLOGICA DE LA EVALUACION EDUCATIVA.

NORA EMILCE ELICHIRY



FRANCIS PICABIA. *Plumas (fragmento)*, 1921

\* Profesora Titular de Psicología Educacional en la Facultad de Psicología (UBA). Investigadora.

En la actualidad ha cobrado nueva relevancia la temática de evaluación. Es por ello que consideramos necesario plantear algunos interrogantes y reflexiones desde una perspectiva psicológica.

Sabemos que hay múltiples maneras de definir evaluación, pero consideramos que lo más importante no son esas definiciones sino lo que éstas develan respecto a ¿qué origina la evaluación? y ¿para qué propósito es utilizada?

El significado de la evaluación fue cambiando a lo largo de este siglo y sus atribuciones reflejan el contexto histórico, los propósitos explícitos o implícitos y los fundamentos epistemológicos que la sustentan. No olvidemos que antes de la institucionalización de la escuela no existía evaluación o acreditación de las personas previo a su desempeño práctico. Es precisamente con el surgimiento del sistema escolarizado que se origina la evaluación de las personas anterior a su inserción en el trabajo.

En la actualidad tres ejes centrales delinean los modelos de evaluación, que con mayor o menor hegemonía predominan en el área Psicoeducativa. Estos están determinados por: la *medición*, la *eficiencia* y el *arbitraje*.

Vemos que el paradigma de la *medición* ha estado ligado a la evaluación desde sus comienzos con supuestos, métodos y estrategias que remiten a la Econometría y a la Psicometría. Psicólogos, Psicopedagogos y Psiquiatras fueron los intermediarios, para la difusión temprana en el medio escolar de las pruebas psicométricas y para el uso de los tests mentales en la selección de personal. En nuestro contexto educativo las prácticas evaluativas psicológicas han sido planteadas con énfasis en los aspectos individuales, sin considerar en profundidad las problemáticas de los conjuntos sociales y ejer-

ciendo funciones de control y exclusión social. Desde esta concepción, el rol del evaluador es considerado como técnico y los términos "medición" y "evaluación" son utilizados en forma indistinta en las teorizaciones.

Con posterioridad y para complementar el modelo anterior emerge el paradigma de la *eficiencia* ligado a evaluación. Éste ya no se centra exclusivamente en recoger datos sobre el individuo (alumnos, postulantes, personal) sino que se orienta directamente hacia el currículum escolar bajo la premisa de redefinición de contenidos y de verificación del cumplimiento de metas. Es así que surge en Educación el área de *Evaluación de Programas*.

Los aprendizajes deseados comienzan a ser llamados "objetivos de aprendizaje" y las evaluaciones procuran documentar si los contenidos previstos han sido efectivamente adquiridos por el alumno.

La intervención de la psicología desde esta perspectiva se desdibuja y se centra en un rol *prescriptivo*. Sabemos que la educación necesita apoyarse en los conocimientos psicológicos acerca de cómo construyen sus conocimientos los alumnos, acerca de su desarrollo cognitivo, afectivo y social, acerca de las motivaciones pero ... el conocimiento psicológico **no** puede prescribir como enseñar. La descripción evolutiva que nos informa sobre lo que el sujeto "sabe" o "no sabe" debiera ser utilizada para diagnosticar y evaluar, no para programar la enseñanza. En ese sentido, los conocimientos psicoevolutivos son necesarios pero... no son suficientes. La especificidad de la didáctica, la lingüística, la sociología y la antropología debe ser reconsiderada.

Vemos que en este modelo de evaluación eficientista, la información que se recoge es descriptiva respecto a aspectos fuertes o débiles del programa. Si bien en el paradigma de la medición se indagan sólo resultados, en el de la eficiencia se comienzan a documentar aspectos de evaluación formativa. La información obtenida es utilizada para el ajuste y la reformulación en término de futuros programas, pero en ningún caso para modificar u orientar la implementación en curso. El evaluador en este modelo procura describir los logros y obstáculos respecto a los objetivos pre-determinados en: materiales, programas, estrategias de enseñanza y modelos organizacionales. Evaluación y medición ya no son conceptos intercambiables y la medición es redefinida como una de las tantas herramientas posibles para poder evaluar. Aquí el rol del evaluador se centra en la descripción y se mantienen los aspectos de asepsia técnica característicos del enfoque anterior. Éste, ha sido cuestionado al ser utilizado para la evaluación de programas masivos. Dicho cuestionamiento se basa en que el modelo no incluye estrategias evaluadoras que faciliten una reorientación durante el proceso de implementación. Muestran además que, si en la evaluación final se observan deficiencias del programa; el proceso es irreversible porque ya es tarde para producir modificaciones. Estos cuestionamientos han favorecido el desarrollo de otra aproximación evaluadora que se basa en la auditoría.

En el modelo de auditoría, llamado por algunos auto-

res paradigma del *arbitraje*, la evaluación se caracteriza por el juzgar, estimar, calificar y decidir. El evaluador asume el rol de juez, si bien mantiene las características de técnico y las modalidades descriptivas.

Esta aproximación evaluativa posee cierta hegemonía en la actualidad y presenta algunos elementos controvertidos.

Pensamos que, no sólo la ejecución y desempeño deben ser objeto de evaluación; sino que los propios objetivos debieran ser tomados en cuenta como problemáticos en sí mismos (por ejemplo: si éstos son sesgados o descontextuados) Además, los arbitrajes requieren normativas claras que permitan emitir juicios.

En relación a lo anterior hay preguntas que consideramos básicas formular, como ¿quién fija los parámetros valorativos? y en función de ¿qué criterios? Sabemos que la definición de criterios y normativas es algo muy complejo, especialmente por la connotación axiológica que implica, sin embargo estos aspectos suelen ser soslayados.

Observamos que modelos de evaluación tan discímiles entre sí - como los de Stufflebeam, Scriven, Campbell, Rossi y Eisner- acuerdan en un punto: el juicio o arbitraje es parte integral de la evaluación. En todos ellos se propicia el rol del evaluador como juez.

En las aproximaciones que hemos delineado hasta aquí, observamos distintas maneras de *decir*, de *hacer* y de *focalizar*. Hay términos que son clave porque constituyen el marco de referencia y moldean la mirada del evaluador. No es lo mismo hacer mención a: instrumentos, medición, objetivos, recursos humanos, costo-beneficio; que referirse a: problemas, procesos, actores, participación, historia, transformación, cambio...

Cada proceso de evaluación se inicia con un encuadre que determina el tipo de información que va a ser recogida y las preguntas que van a ser formuladas y la metodología a ser utilizada. En el paradigma de la medición se identifican variables y se recoge información acerca de los resultados obtenidos con instrumentos diseñados para medir esas variables.

Según el paradigma de la eficiencia es primordial identificar los objetivos, la información que luego se recoge consiste en estimar la congruencia entre el desempeño y los objetivos previstos en el programa. En el caso del paradigma del arbitraje hay diversos modelos y éstos requieren de informaciones orientadas a la toma de decisiones. Todos estos elementos mencionados -variables, objetivos, decisiones- muestran los lineamientos en que se basa el evaluador cuando formula preguntas del tipo de ¿qué objetivos? o ¿qué decisiones?

En los paradigmas ligados a la evaluación que hemos esbozado se observan algunos supuestos comunes. En ellos se asume la *objetividad evaluadora* como resultado de la recolección y análisis de datos, la *neutralidad técnica* en la intervención y la *utilidad* de los resultados para la toma de decisiones de la entidad a cargo. La evaluación no es considerada como la acción resultante de la propia práctica sino sólo una forma de rendir cuenta

a determinados grupos (sean estos de tipo social o financiero). El énfasis en cada caso está puesto en la medida del éxito y en los resultados observables sin considerar efectos imprevistos propios de toda implementación, ni el significado que pueda tener lo procesual. En todos estos enfoques la evaluación se centra en el rol del experto, sin que se consideren las interacciones con los otros sujetos involucrados en el proceso.

En ninguna de las aproximaciones que hasta aquí hemos visto, se plantean interrogantes respecto a los valores implícitos o respecto a la responsabilidad social y moral que le cabe a los evaluadores; expuestos a problemas no sólo técnicos sino también éticos y políticos.

Desde nuestra perspectiva el área de evaluación es el resultado de un proceso de construcción que incluye la interacción de factores políticos, culturales, axiológicos y de representaciones sociales. Sin embargo la visión positivista de ésta, y su concepción como área técnica ha puesto el énfasis sólo en los *procedimientos* -básicamente de tipo estadístico- y en los *resultados*.

En la profusa bibliografía existente sobre evaluación vemos frecuentes discusiones acerca de los instrumentos pero escasas reflexiones teóricas. Esta visión tecnicista del área ha obstaculizado del desarrollo de una teoría de la evaluación. Pareciera que la preocupación por la *eficiencia exige medición* y consideramos necesario centrar la discusión en aspectos referidos a *valores* lo cual implica necesariamente : *procesos de reflexión*.

En relación a esto Pedro Demo señala dos características en evaluación; una cualidad de tipo formal respecto a instrumentos y métodos y otra de tipo político en lo referido a contenidos y finalidades. Un contenido propio de la cualidad política es considerar la dimensión participativa.

La evaluación, desde esta perspectiva puede constituirse en un ejercicio autoritario de juzgar a otro o en un proceso de reflexión cuando procura cambios cualitativos.

Desde otra perspectiva teórica, Carol Weiss también advierte sobre el carácter político del uso de la información que proviene de la evaluación y enfatiza que no sólo debe pensarse en la validación científica de los resultados, sino también en términos del contexto político-decisional en el cual esos resultados serán utilizados.

En los tres modelos de evaluación mencionados, los parámetros y los límites de la misma son determinados "a priori" y su ejecución se realiza en base al acuerdo establecido entre el evaluador y el organismo que solicita la evaluación.

Como reacción a los modelos anteriormente planteados, surgen otros enfoques denominados *alternativos*. Estos desarrollos se han originado en indagaciones de tipo naturalístico, basados en el paradigma *hermenéutico*

Esta orientación se centra en los *procesos* más que en los productos y se caracteriza por la *interpretación*. Los procesos se refieren tanto a los actores involucrados,

como al contexto en el cual se producen los intercambios y las interacciones. A través de estos procesos los que participan aprenden sobre ellos mismos.

Las estrategias metodológicas que se utilizan incluyen la observación, el estudio de casos, la entrevista, el análisis de documentos y la investigación en la acción. Desde esta orientación la tarea del evaluador se desarrolla en contextos naturales e implica: observación, asociación e interpretación. El enfoque incluye a los propios destinatarios de la evaluación, a través de un proceso de negociación interactiva en el que se determinan los parámetros y alcances en forma conjunta. Los destinatarios pueden plantear diversidad de necesidades y problemas además de manifestar sus distintas preocupaciones y demandas.

Uno de los mayores desafíos para el evaluador desde esta perspectiva es el de conducir un proceso de evaluación de manera tal que cada grupo pueda confrontar con las construcciones de los otros, así como con diversas modalidades de resolución de conflictos.

La propuesta evaluativa que procure dar respuesta a necesidades debiera incluir: demandas, preocupaciones y temas identificados por los propios destinatarios de la evaluación

Desarrollos alternativos muy recientes en evaluación, se basan en el marco epistémico del *Constructivismo*. Desde esta perspectiva la evaluación es un elemento imprescindible de la explicación constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica, en la medida que ofrece pistas a ésta para que colabore en la consolidación de los aprendizajes. El eje se focaliza en brindar una información que oriente con fines educativos, en término de dar cuenta de lo que el sujeto *puede, inferir procesos* y acompañar con *estrategias de intervención*. Las investigaciones recientes en esta línea, mayoritariamente de origen anglosajón, son aún poco conocidas en nuestro medio.

Estos estudios derivados del constructivismo ya no se basan en enfoques sin epistemología explícita, sino que se formulan como un recorte dentro de un cuerpo conceptual más vasto derivado de una escuela de pensamiento. Ésta es una diferencia fundamental en relación a todos los enfoques anteriores.

Consideramos que para entender el componente evaluador, es necesario reflexionar sobre los sujetos y sus situaciones contextuales. Es por ello que la evaluación Psicoeducativa debe estar relacionada con personas concretas, en sus contextos particulares y esto no puede ser sustituido por medias estadísticas.

Los modelos, las hipótesis de trabajo, las categorías de análisis y las metodologías propuestas debieran ser replanteadas para poder construir propuestas que permitan dar cuenta de la creciente complejidad con que nos enfrentamos en el área. Dicha complejidad no puede ser abordada desde perspectivas unidisciplinarias, sino que requiere de estrategias metodológicas que permitan la integración de distintos niveles de análisis, que den cuenta de las diferentes variables incluidas y sus relacio-

nes de interdependencia. La evaluación constituye un proceso intencional en el que se requiere la colaboración de diversas disciplinas. Esta evaluación centrada en procesos, es ella misma un proceso.

Desde esta concepción evaluar implica tomar en consideración los esquemas interpretativos y teorizaciones de quienes interactúan. En ése sentido evaluar no implica *medir*, ni *juzgar* ni "*dar cuenta de*" sino que, evaluar significa... *comprender*.

## Bibliografía

Demo P., "Qualidade da Educação", en: *Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, San Pablo, 1996.

Lincoln Y., "The making of a constructivist: A remembrance of transformations past", en: Egon G., *The Paradigm Dialog*, Sage Pub, London, 1990.

Supivitz/Brennan, "Mirror, mirror on the wall, which is the fairest test of all?", en: *Harvard Educational Review*, vol.67. Cambridge, Mass, septiembre 1997.

Weiss C., "Where Politics and Evaluation Research meet", en: *Evaluation practice*, vol.9, Nº1, Sage Pub, London 1988.



JINDŘICH STYRSKÝ, *Collage*, 1934