
DISCUSIONES NECESARIAS EN TORNO A LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

CARMEN CARRIÓN CARRANZA

Agradezco a Eduardo de la Garza la invitación para comentar el número 23 de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, en particular, la presentación —escrita por él mismo— de la sección temática dedicada a la evaluación educativa.

Mis comentarios serán alrededor de cuatro puntos que el autor argumenta a manera de elementos complementarios de discusión y otros dos que son, a mi juicio, conceptos que ya deberían estar presentes en los ensayos y trabajos de evaluación educativa.

Los primeros cuatro tópicos son: *a)* la racionalidad complementaria entre procesos de planeación y evaluación; *b)* la evaluación como contrastación de estándares y actividades; *c)* la evaluación y el consenso y *d)* la evaluación como investigación educativa. Los dos asuntos adicionales apuntarán hacia la evaluación: *a)* como transdisciplina y *b)* como profesión.

El autor argumenta los términos de una construcción teórica sobre la racionalidad complementaria entre procesos de planeación y evaluación y menciona más adelante el origen de los modelos, que ahora son de uso corriente, creados para trascender los resultados sistemáticos de las investigaciones evaluativas por contrastación de grupos, y dirigidos a buscar los caminos para el mejoramiento planificado de la educación y no sólo el enjuiciamiento de un modelo educativo frente a otro. No es desconocido, para ningún investigador, que ese tipo de protocolos de investigación para comparar grupos demostraron sistemáticamente durante el siglo XX resultados no concluyentes.

Carmen Carrión, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM. CE: ccarri33@netscape.net.

Considero que esa construcción teórica es más una aspiración de racionalidad que un hecho en sí. Múltiples autores han hecho énfasis en la falta de secuelas después de un proceso de evaluación. Ésa ha sido también mi experiencia como evaluadora. Por ejemplo, hace algunos años dirigí la evaluación formativa de la implantación piloto de RedEscolar, para la cual empleamos los procedimientos de que da cuenta el autor en alguno de los párrafos. A partir de los hallazgos, hicimos una serie de recomendaciones para una mejor planificación de la generalización del proyecto. Debo decir que casi ninguna de ellas se puso en marcha pero sí me pidieron, tanto los asesores como los directores del proyecto, demostrar que la RedEscolar era una opción de mejoramiento de la calidad escolar, empleando el método de contrastación de grupos. No está de más mencionar que les advertí reiteradamente lo evidente, que los resultados serían los mismos de siempre: no significativos.

Creo que estas experiencias, por sí mismas, reflejan el tipo de factores que deben ser atendidos por los investigadores, para indagar los obstáculos y las circunstancias de la aspiración de racionalidad mencionada. Creo, también, que la aspiración teórica nubla el verdadero problema de la evaluación como racionalidad —el de toma de conciencia de un estado de cosas— al igual que la constatación cotidiana de que la planeación y la evaluación son procesos que, en la práctica social, se diferencian sustancialmente y son producto de voluntades de acción diferentes.

Sobre el segundo punto, el de la evaluación como contrastación de estándares con una realidad educativa debo recordar que, a mi juicio, la propuesta de la Comisión de evaluación de la calidad y la cobertura, del primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, de 1980, no ha sido superada en el plano de las discusiones de una evaluación como transformadora de las realidades educativas.

En el estado del arte realizado por la Comisión mencionada, se propuso analizar la evaluación educativa sobre la base de dos ejes: el primero considera las evaluaciones desde el punto de vista del poder: quién las origina, las paga y las controla, independientemente del grupo o institución que las diseñe o ejecute. En este sentido la evaluación presupone poder; sin éste, la evaluación es ejercicio especulativo.

La otra perspectiva o eje destaca una tendencia evolutiva en los estudios de evaluación y señala tres etapas de desarrollo: 1) en la que calidad equivale a cobertura; 2) en la que calidad equivale al logro de un estándar aceptado

y 3) en la que, además del estándar para juzgar la calidad, se emplean componentes situacionales de quienes se ven involucrados en los procesos educativos. La progresión revela una tendencia hacia la apropiación del acto evaluativo por quienes son objeto de la evaluación misma.

Si consideramos lo anterior, podemos decir que nos encontramos en una etapa intermedia, que se caracteriza por tomar como criterio de evaluación alguna norma estándar que pueden ser los objetivos de un programa académico, la convención del conjunto de competencias que debe tener un individuo en alguna etapa de su vida (por ejemplo, los 15 años en el criterios de diseño de las pruebas de PISA) o la norma estadística. Lo importante en esta etapa es que los actores inmediatos del proceso educativo no toman parte en la definición de la norma.

El tercer punto, estrechamente relacionado con el anterior, es sobre la evaluación y el consenso. Considero que el problema antecedente a los juicios consensuados sobre el sentido, el propósito y el uso de la evaluación es el sentido, el propósito y el uso de la educación misma. Este acuerdo previo es el que otorga validez de constructo hipotético a las conclusiones de una evaluación.

A mi juicio, el problema de la validez de las conclusiones se ubica en la confluencia entre teoría y beneficio; aplicación y acción educativa y cumplimiento de expectativas individuales y sociales respecto de la educación. Es un problema de concordancia entre lo que las teorías de aprendizaje y de enseñanza dictan como más verdadero, mejor, más eficiente, y las condiciones reales de acción educativa y las expectativas y aspiraciones de formación intelectual, instrumental y ética de los individuos y sus comunidades de referencia. Por tanto, la validez no es sólo un asunto de estadística sino de consenso social sobre los propósitos de la educación.

En el cuarto punto, la evaluación como investigación educativa, difiero totalmente del autor. Cuando a mí o a mis colegas nos piden una evaluación, no actuamos como investigadores sino como evaluadores. Es verdad que aplicamos todos los métodos y procedimientos derivados de la investigación social pero nuestros propósitos están delineados por quien pide la evaluación y por el posible uso de los resultados; es frecuente, en mi caso, que para dar cumplimiento a las necesidades de conocimiento del objeto de análisis me aparte del protocolo establecido y eche mano de otros procedimientos que considero más oportunos o más sensibles para crear el estado de conciencia deseado sobre el objeto de referencia. Éste ha

sido el caso, cuando menos, de las dos últimas evaluaciones que hemos realizado.

¿Por qué esto es así?, porque debemos resolver un problema que no tiene la investigación educativa, referida a la necesidad de que los actores de los procesos educativos se reconozcan en las conclusiones de los informes de evaluación. Es un problema de legitimidad de la evaluación, más allá del ejercicio de poder de quien la ha decidido. No tengo duda de que este es el principio de la evaluación como proceso de transformación.

Además de lo anterior, está el hecho de que, cuando menos en mi caso y en otros que conozco, el informe de evaluación rara vez es de dominio público, pues la decisión sobre la publicidad de los resultados es prerrogativa de quien ha pedido la evaluación. Por el contrario, en el caso de la investigación, los investigadores tienen la obligación ética de publicar sus hallazgos. Desde luego, también es el caso del Instituto de Evaluación que se ha creado precisamente para socializar los resultados del sistema educativo nacional y su actividad está normada por las leyes de transparencia de la información.

Considero más prometedora y sugerente como investigación educativa, la pauta sugerida por los autores Santos y Moreno, que se encuentra en la misma revista que comento, en relación con la metaevaluación. A los evaluadores nos vendría muy bien que los investigadores analizaran los procesos que aplicamos, es decir, que consideraran la evaluación como un objeto de estudio en sí mismo.

Como puntos complementarios, me gustaría señalar dos temas que no se consideran en la revista y que me hubiera gustado que, de alguna manera, se introdujeran a manera de debate.

El primero está relacionado con la epistemología de la evaluación. El hecho es que todos los modelos comparten principios y procedimientos pero se decantan por sus propios desarrollos y solución de problemas al margen de las otras prácticas. A este respecto, Michael Scriven menciona que para que la evaluación tome lugar como una disciplina autónoma en el conjunto de las ciencias sociales, debe encontrar lo que es común a todas las aplicaciones y reconocer la concurrencia de métodos y procedimientos de otras disciplinas en los procesos de valoración como la lógica, la ética, la política, la estadística, la sociología y antropología, entre otras, por lo que de hecho, argumenta, la evaluación es una actividad característicamente transdisciplinaria. Esta perspectiva, desde su punto de vista, está

en camino de resolver dos de los problemas más acuciantes de la evaluación en el conjunto de sus aplicaciones: la validez de las conclusiones y la utilidad de estos procesos para el mejoramiento de la educación.

La afirmación anterior se manifiesta en los comentarios de la bibliografía especializada, en artículos de divulgación o en las discusiones de los administradores de las políticas educativas sobre los problemas que frecuentemente se encuentran en el transcurso de las aplicaciones evaluativas: la ausencia de un método o sistema de compilación de información, confiable y válido, que pueda ser base de los juicios valorativos; la falta de confiabilidad de la información correspondiente, lo cual resulta paradójico en la era de la informática y las telecomunicaciones; la existencia de interpretaciones y concreciones múltiples sobre conceptos como normas de resultados, estándares, criterios de calidad así como la falta de secuelas de las evaluaciones para diseñar planes de mejoramiento de las instituciones que tengan como base un mejor conocimiento del estado en el que se encuentran, es decir, una base valorativa; y, lo más grave, la tergiversación de los procesos escolares en razón de las evaluaciones de que son objeto.

El segundo tema está relacionado con la evaluación como actividad social profesional. El problema para el evaluador es delimitar cuáles son las expectativas a las que debe dar respuesta antes de definir los procedimientos y poner en marcha el proceso evaluativo, que se concreta en cuestiones como las siguientes: ¿cómo definir la satisfacción social de las comunidades respecto de la educación y cómo conciliar esto con las aspiraciones individuales?, ¿cómo lograr una evaluación con resultados creíbles y al mismo tiempo objetivos e imparciales?, ¿cómo conciliar los diferentes intereses y las verdades diversas de las personas que constituyen una comunidad educativa?, ¿cómo hacer que acepten el ejercicio de la evaluación, en el entendido de los resultados pueden tener consecuencias?, ¿cómo lograr la participación directa e indirecta de estas comunidades?; en fin, ¿cómo se lidia con la complejidad técnica y política de la evaluación, para que una no se imponga sobre la otra sino que se condicionen mutuamente de una manera racional?

Esto son los comentarios que considero pertinentes, tomando como base mi propia experiencia y teniendo como afán abrir más temas al debate de la evaluación educativa.