

2 Evaluación como instrumento para lograr la calidad

LA EVALUACION ES PARTE VITAL DE CUALQUIER proceso o decisión personal o institucional, dado que es natural en los seres humanos querer conocer los resultados o impactos que se obtienen con la inversión de sus recursos. Sin embargo, esta tarea no está libre de dificultades de orden psíquico, metodológico e institucional; por esto es importante profundizar en el estudio de los conceptos y las dificultades que se presentan para realizarla.

2.1 El ambiente de la evaluación

Para muchas personas hablar de evaluación significa recordar situaciones desagradables y de connotación negativa; es ubicarlos en un clima de tensión, pues rara vez se realiza una evaluación en una atmósfera de complacencia y satisfacción. Se arguye, de una parte, que las personas y las instituciones en la mayoría de las culturas repelen la crítica en forma natural y de otra, que desconfían de los resultados de las evaluaciones por la subjetividad de quienes actúan como evaluadores. En no pocas ocasiones los docentes han tenido que sufrir consecuencias graves después de procesos de evaluación impuestos en forma autoritaria y con objetivos poco claros. Lo anterior contribuye a reforzar la tesis de que hay una resistencia psicológica natural de las personas a ser evaluadas y a exponerse a la crítica. Se desconfía de los objetivos de las evaluaciones, no se tiene seguridad sobre los resultados, ni certeza sobre su uso final. Desde el punto de vista de la cultura no se forma a los individuos ni a los grupos para aceptar evaluaciones; estas se perciben como mecanismos para fiscalizar el trabajo e identificar culpables. Raras veces se las concibe como insumos para alimentar el proceso de toma de decisiones. Aún en sociedades con tradición democrática, la evaluación ha tenido un fuerte contenido de represión y coerción.

Se conoce de muchas instituciones que han gastado sumas considerables de dinero en planes de evaluación sin que, hasta la fecha, los resultados hayan sido positivos. Se desconfía de la validez y confiabilidad de los resultados arguyendo debilidad en los métodos utilizados. En la mayoría de las evaluaciones ha predominado el sentido de control y poder del fiscalizador, más que el propósito de descubrir

las fallas o las causas que han generado las desviaciones de los objetivos propuestos. Rara vez se aprovecha la evaluación como un instrumento de aprendizaje y asesoría.

La evaluación, entonces, enfrenta en las instituciones una serie de problemas, entre los cuales sobresalen: el personalismo, la falta de claridad y precisión para conceptualizar la situación deseada, las deficiencias en los registros de información y en la construcción de sistemas de indicadores, las dificultades operativas, la forma de involucrar a los destinatarios, los problemas metodológicos, el temor a generar conflictos y el desconocimiento de los incentivos o penas que se desprenden de los resultados.

Los problemas derivados de la incongruencia entre la necesidad de conocer permanentemente el grado de alcance de los objetivos y la resistencia a realizar la evaluación, señalan la urgencia de encontrar formas de evaluación adecuadas que respondan a la necesidad de definir y lograr una calidad excelente en las IES.

La evaluación es la herramienta más importante en un proceso de mejoramiento continuo. Permite detectar las fallas individuales o institucionales y los efectos de variables no controlables, pero quizás influenciables. La evaluación permite una comprobación o redefinición de la calidad deseada, pero es claro que la evaluación no es un instrumento infalible; tiene limitaciones debidas a los instrumentos y métodos que utiliza. Esto significa que sus resultados son aproximaciones de la realidad, no verdades absolutas; que para que sean válidos y útiles su búsqueda debe ser planeada de acuerdo al contexto particular de cada institución y no en forma teórica, en la mesa de los evaluadores. Los procesos de evaluación tienen que ir mejorando para que puedan servir al propósito del mejoramiento global de la institución. Debe crearse paulatinamente una nueva cultura en la que examinar los errores cometidos y cómo corregirlos, lo mismo que los logros alcanzados y como consolidarlos, sea visto como algo valioso y positivo.

2.2 Justificación de los procesos de evaluación

En las instituciones en las que, consciente o inconscientemente, alguien da por hecho que un programa es exitoso, hay poco afán por evaluar. Para que una evaluación se justifique fácilmente debe existir una situación de insatisfacción. Y aunque las razones son múltiples, se pueden resumir en tres: solucionar un problema, verificar el cumplimiento de los objetivos y buscar nuevas oportunidades.

Solucionar un problema. Muchas evaluaciones son el resultado de procesos de insatisfacción con las acciones adelantadas o de conflictos entre las personas responsables por un proyecto o programa. El propósito de la evaluación es encontrar las causas y consecuencias de un problema y diseñar las estrategias que lo solucionen.

Verificar el cumplimiento de objetivos. La teoría administrativa indica que la evaluación es parte importante del proceso gerencial. Implica la realización de evaluaciones en períodos previamente determinados, que indiquen el grado de alcance de los objetivos propuestos y que contribuyan a descubrir las dificultades encontradas durante el proceso. Inclusive, algunas veces las evaluaciones están reglamentadas y son de carácter obligatorio, como en el caso de los exámenes que hacen parte de los cursos de un plan de estudios. También puede exigirse una evaluación de los docentes o de los empleados de la institución, en determinadas épocas del año.

Buscar nuevas oportunidades. La gerencia o dirección de una empresa o institución tiene la tarea esencial de buscar nuevas oportunidades de acción. Para esto debe realizar evaluaciones del mercado y de la sociedad, basadas en un sistema de información efectivo y eficiente. Estas evaluaciones son la base para elaborar planes estratégicos y tomar decisiones sobre futuras innovaciones o inversiones.

Para un director o una junta directiva, cualquiera de las razones anteriores es válida para justificar las evaluaciones en una IES, aunque las dos primeras son las más comunes, dado que, ante todo, se trata de juzgar el desempeño de estudiantes, docentes y empleados.

Pero frente a la problemática que viven hoy las IES, los directivos buscan también evaluaciones que les den alternativas para salir de la crisis y que les permitan insertarse mejor en el concierto de las entidades educativas. Se trata de conocer no sólo qué nuevos programas agregar a las instituciones, sino también qué transformaciones son necesarias para alcanzar una calidad educativa que permita competir y servir con éxito. Se buscan formas de optimizar los costos e incrementar la satisfacción de los clientes internos y externos en futuros proyectos.

2.3 Conceptos de evaluación

Los conceptos de evaluación han variado a través de los años; hoy se habla de cuatro generaciones: la *primera generación* se dedicó a examinar la relación entre los costos y los beneficios de un proyecto o programa para derivar de allí conclusiones sobre la calidad, el valor

y la factibilidad del trabajo. En el área educativa resultó de difícil aplicación por la imposibilidad de calcular con exactitud costos y beneficios, especialmente cuando los últimos se ven afectados por factores diferentes a los estipulados como costo. A comienzos de la década de los sesenta se desarrolla una *segunda generación* de conceptos, en la cual se da mayor importancia a la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, que se toma como indicador de la calidad de la educación; el énfasis se pone en la validez del proceso. Todo esto conduce a mejorar los métodos e instrumentos de medición; se le da cabida al método científico y a las técnicas cuantitativas para obtener y analizar información. De aquí surge una *tercera generación* de conceptos cuyo punto central de preocupación se enfoca en la confiabilidad de los resultados. Pero la cantidad de información recogida y los análisis efectuados no llenaron las expectativas. Se decide entonces enfocar los impactos alcanzados, y derivar la validez y confiabilidad de la evaluación a partir de los intereses de los distintos actores involucrados en el proceso. Surge así lo que hoy se conoce como *cuarta generación* de conceptos de evaluación (5).

Estos cambios han estado ligados a los avances en las teorías pedagógicas y en las teorías administrativas. Las preguntas centrales de estas concepciones han sido: ¿quién o qué debe ser evaluado?, ¿quién debe evaluar?, ¿cómo deben llevarse a cabo las evaluaciones? ¿cómo integrar mejor la evaluación al proceso educacional o administrativo?; y para quienes se orientan más hacia la toma de decisiones las preguntas han sido: ¿cuáles son los problemas y cómo enfrentarlos?, ¿cuáles son los logros y cómo se pueden consolidar?

Las respuestas a estos interrogantes han dado origen a definiciones de tipo conceptual y de tipo operacional (10). Las definiciones conceptuales dan una descripción de las características de la evaluación como proceso cognitivo y afectivo; por ejemplo: "...medición de las consecuencias deseables e indeseables de una acción, encaminada hacia una meta que valoramos" o "... proceso por el cual el hombre cuenta con su propia habilidad para influir en otros hombres o en su medio".

Las definiciones operacionales están concentradas en los propósitos y procedimientos de la evaluación. Desde el punto de vista operacional se trata de responder preguntas como: ¿qué tan bueno es el proyecto o programa?, ¿qué efectos o impactos está produciendo? o ¿está operando como lo esperábamos?; un ejemplo de definición operacional considera la evaluación como "...el proceso que capaci-

ta al administrador para describir los efectos de su programa y con ello hacer ajustes progresivos a fin de alcanzar sus metas de manera más efectiva".

Otra definición operacional describe así los principales usos de la evaluación: (a) averiguar si los objetivos se están cumpliendo y mediante qué procesos se logran; (b) determinar las razones de éxitos o fracasos específicos; (c) revelar los principios que sustentan un programa exitoso; (d) dirigir el curso de las experiencias con técnicas que aumenten la eficacia; (e) establecer las bases para investigaciones posteriores; y (f) redefinir los medios que deben emplearse para lograr los objetivos.

Pichardo (7) define la evaluación como "...el proceso mediante el cual se busca delimitar, obtener, elaborar e interpretar información útil para explicar situaciones de interés, con el fin de proporcionar insumos que apoyen el proceso de toma de decisiones, tanto en el nivel nacional como institucional". La evaluación es así un elemento vital de los procesos de planificación estratégica y de mejoramiento continuo, en la búsqueda de una imagen-objetivo deseada; por ejemplo, lograr un estándar de calidad definido previamente (Figura 3).

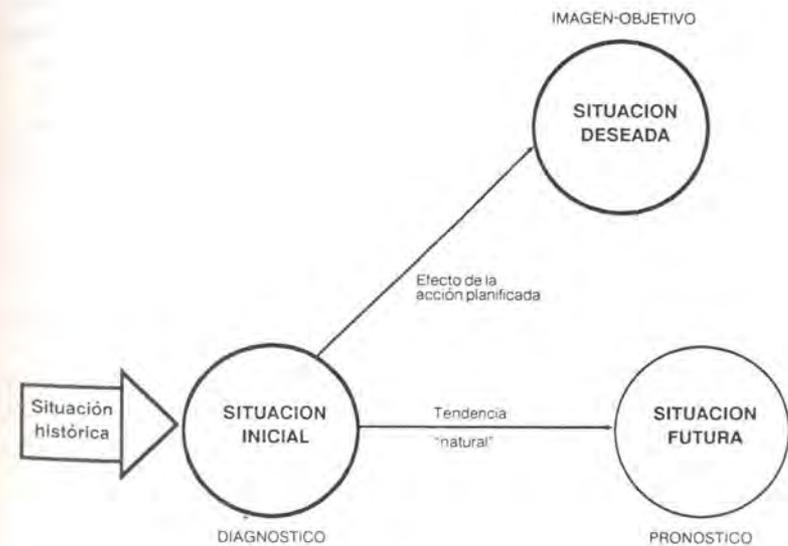


Figura 3: Campos de la evaluación en el proceso de planificación (7).

En la educación, evaluar contribuye a que las personas de una institución se formen una idea clara, valorada y —en lo posible— medible del alcance de sus objetivos de aprendizaje.

La evaluación educativa, se dice, “es el proceso de delineación, obtención y suministro de información útil para juzgar alternativas de decisión que refuercen el mejoramiento continuo de las instituciones”. Los términos principales de esta definición indican los elementos claves de la evaluación. *Proceso* significa que es una actividad particular y continua, que incluye varios métodos y que comprende un número de etapas u operaciones. *Delineación* indica que es un proceso planificado y consciente entre quien evalúa y quien toma las decisiones. Los objetivos, los métodos y los instrumentos obedecen a un acuerdo previo. *Obtención* significa que el evaluador conoce los métodos formales o informales de recolectar información y sabe cuándo utilizarlos. *Suministro* explica que la evaluación busca proporcionar información a alguien para que mejore su toma de decisiones y su forma de actuar. Suministrar implica familiaridad con las exigencias o necesidades del usuario; también implica que la evaluación es un servicio de asesoría y ayuda al cliente. *Información útil* quiere decir que la información recolectada y analizada es pertinente a los criterios de juicio que deben emplearse para escoger entre alternativas de decisión. Esta información es útil porque satisface tres criterios: uno científico (validez interna y externa, confiabilidad y objetividad), uno práctico (relevancia, importancia, credibilidad, oportunidad) y uno de eficiencia (relación beneficio/costo positiva); también es útil porque debe mostrar congruencia entre los criterios y valores que el decisor y el evaluador, en conjunto, han identificado como base para tomar decisiones. *Juzgar* es el término central de la definición. A través del juicio se analizan los problemas y se derivan conclusiones que ayudan en la toma de decisiones; y si bien, el término juzgar es central para la definición, la acción de juzgar no lo es para el evaluador. El juzgamiento es una acción conjunta entre evaluador y decisor, ya que es éste quien toma las decisiones. El evaluador, gracias a sus conocimientos y experiencias, tiene la misión de dar sus juicios y discutirlos con quien ha vivido los procesos y habrá de responsabilizarse por las decisiones. Por último, *alternativas de decisión* significa que el resultado de la evaluación debe ser un conjunto de medidas que permitan corregir o reforzar los procedimientos utilizados para alcanzar los objetivos propuestos (9).

En la educación se distinguen dos tipos de evaluación: la que se adelanta para conocer el resultado del aprendizaje (exámenes, trabajos, pruebas cortas) y aquella que se hace para analizar y valorar los resultados de las funciones principales de las instituciones (docencia, investigación y servicio) y de la función administrativa que las apoya. En la educación, como en los demás sectores de la sociedad, la evaluación es un instrumento básico que sirve para juzgar la calidad o para redefinir los criterios e indicadores que la describen. Aunque no hay un consenso claro sobre la naturaleza de la evaluación ni sobre los mejores métodos para lograrla, si lo hay sobre la necesidad de realizarla y de utilizarla como un instrumento para el mejoramiento continuo, concepto del que habla la teoría de la *calidad total*.

Las definición de evaluación indica que el proceso tiene cuatro dimensiones claves: (a) una de proceso (la “determinación de...” en un contexto histórico, cultural, político y socioeconómico determinado); (b) una de criterio (los “resultados”); (c) una de estímulo (la “actividad misma”; y (d) una de valor (el “objetivo”) (10, p.39-42).

La evaluación educativa cumple un amplio rango de tareas. Sirve para juzgar y orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje, para definir la calidad de los docentes, para detectar fallas en el currículo, para sensibilizar y motivar a los alumnos y para comprobar el alcance de los objetivos. En esencia la evaluación cumple tres propósitos: justificar o legitimar, mejorar u optimizar, y controlar (5, p.14).

2.3.1 Elementos de la evaluación

Cinco son los elementos fundamentales de un proceso de evaluación: el contexto, los insumos, el proceso, los resultados y el impacto (5, p.14-16).

El *contexto* de un programa o proyecto de evaluación incluye los aspectos relativos a la cultura de la institución y del país donde está inmersa. Se deben conocer aspectos relativos a la historia, los principios y valores dominantes, el estilo de toma de decisiones, el ambiente de las relaciones internas y externas, las relaciones de poder, las estructuras socioeconómicas, y las necesidades y demandas de los actores involucrados.

Los *insumos* comprenden el análisis de las características de los alumnos, de la calidad y competencia de los docentes y directivos, de las normas educativas, generales y particulares, de los mecanismos para definir y diseñar el currículo y, dentro de este, los objetivos y la valoración de los recursos financieros y de infraestructura.

El *proceso* tiene que ver con la apreciación de los medios didácticos, las metodologías de trabajo, las estructuras de comunicación e información, las relaciones entre docentes y alumnos, los mecanismos de participación, las formas de seguimiento y evaluación, y los factores que dinamizan o frenan el crecimiento y desarrollo de la organización.

El elemento *resultados* incluye todos los hallazgos de corto plazo, provengan o no de objetivos planeados o de factores no previstos. Explica los resultados del aprendizaje, el grado de satisfacción de los estudiantes, la calidad de las investigaciones, la calidad y el número de las publicaciones, la calidad de los servicios a la comunidad.

El *impacto* comprende los efectos logrados en el largo plazo. Se refiere a estudios que se realizan con exalumnos, con empleadores o expertos y que indican el aporte de la institución a la carrera profesional de los individuos y al desarrollo de la sociedad. Aquí se diagnostica el grado de coherencia entre el currículo y el perfil profesional, y la concordancia de los objetivos institucionales con las necesidades individuales y colectivas de la sociedad.

Dado que cada evaluación tiene connotaciones y limitaciones específicas, el evaluador debe tener mucha claridad sobre ellas al momento de diseñar los métodos e instrumentos que va a utilizar. Las siguientes son algunas de las preguntas básicas que orientan ese diseño:

- ¿Quiénes son los actores principales?, ¿qué intereses tienen y cómo están relacionados?, ¿cuál es la naturaleza de los objetivos?, ¿interesa contribuir a cambiar conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes o comportamientos?
- ¿Quién es el grupo meta del proceso?, ¿se busca cambiar o capacitar a individuos o a grupos?
- ¿Cuándo debe tener lugar el cambio deseado?, ¿se busca un efecto inmediato o se avanza gradualmente hacia un efecto posterior? Aquí hay que distinguir entre acciones de tipo continuo, eventos esporádicos, programas cíclicos (los cursos ofrecidos por un docente) o programas a largo plazo encaminados hacia un objetivo en gran escala. La evaluación debe tener en cuenta la duración del programa en sí y la sostenibilidad de sus impactos en el mediano y largo plazo.
- ¿Son los objetivos unitarios o múltiples?, ¿el programa está destinado a obtener un solo cambio o una serie de cambios?, ¿son estos los mismos para todos los individuos o hay grupos especia-

les? Raro es que una actividad tenga un sólo efecto o un sólo propósito. El evaluador debe proveer información sobre resultados primarios y sobre los efectos secundarios o colaterales, muchas veces no anticipados ni deseados.

- ¿Cuál es la magnitud deseada del efecto?, ¿se buscan resultados concentrados o esparcidos?, ¿qué, realmente, se considera un éxito o un fracaso?
- ¿Qué medios se planificaron para alcanzar los objetivos?, ¿se dependió para ello de la cooperación voluntaria o existían normas legales que obligaban a las personas?, ¿se dieron oportunidades de participación, y si así fue, de qué tipo?

El proceso de evaluación se resume en tres fases esenciales: una de diseño, que consiste en definir los alcances y contenidos de la evaluación; una de análisis de métodos e instrumentos para recolectar, ordenar, analizar e interpretar la información; y una de decisión, que comprende la identificación y adopción de medidas preventivas o correctivas.

2.3.2 Evaluación, valoración y validez

Uno de los conceptos que más tiene que ver con los procesos de evaluación es el de valor. Los valores son interpretaciones de los principios básicos por los cuales establecemos prioridades y jerarquías entre necesidades, exigencias y objetivos. Los valores nos dan los criterios para juzgar qué es “bueno” o “correcto” y qué es “malo” o “incorrecto”. Los valores pueden ser inherentes al objetivo o actividad en sí, o pueden estar presentes en la institución influyendo las actividades objeto de evaluación. Las relaciones entre valores inherentes, concebidos y operativos varían de una región a otra. Tienen que ver con los procesos históricos, la cultura, las tradiciones, la ideología y la religión de cada sociedad o grupo, donde se inscribe la institución.

En forma similar a lo que ocurre con la definición de calidad educativa, la evaluación siempre se da bajo el influjo de los valores explícitos o implícitos de las personas que participan, es decir, bajo los paradigmas específicos de cada uno de los actores. La selección de objetivos, la interpretación de preguntas y la percepción de actitudes están generalmente precedidas por valores que actúan como puntos de referencia durante el proceso de evaluación. También, durante este, pueden generarse nuevos valores y pueden ocurrir cambios en los paradigmas o modelos de los participantes.

Además de los procesos de valoración, las evaluaciones están determinadas por los supuestos de validez que tengan los objetivos propuestos y los métodos utilizados. Esto significa que es necesario analizar la lógica de construcción y los niveles tecnológicos utilizados en su ejecución. La lógica nos permitirá observar si existe una relación directa entre causas y efectos, y entre medios y fines. El nivel tecnológico utilizado permitirá juzgar si se optó por tecnologías adecuadas o por técnicas exóticas, lejanas de la realidad económica y cultural. El nivel tecnológico y la pertinencia de los medios y los fines también darán una idea de la sostenibilidad de lo planeado.

La relación entre evaluación, valoración y validez de los resultados es fuente de grandes controversias que persisten y hacen difícil el proceso, pero que no lo invalidan como instrumento útil para diseñar el futuro.

2.4 Tipos de evaluación

Debido a su naturaleza y a la multiplicidad de factores interactuantes, en la evaluación se requiere la participación de grupos e individuos con orientaciones diversas. Dependiendo de la procedencia y los criterios que predominen en quienes participen, es posible identificar y caracterizar varios tipos o métodos de evaluación. Los enfoques a veces se complementan y en otras se contradicen. Para que el lector adquiera un mejor sentido de la discusión en este campo, comprenda las diferentes posibilidades existentes, incentive su creatividad para evaluar y establezca una correlación entre sus experiencias y lo que los teóricos sociales han escrito sobre el tema, a continuación se presentan diferentes clases de evaluación de acuerdo a cuatro criterios principales: metodología, momento de evaluar, origen del evaluador y rigidez del diseño.

2.4.1 Según la metodología

Bajo el criterio metodológico se distinguen cuatro tipos de evaluación: de juicio experto, de medición, de congruencia entre resultados y objetivos y de concepto sistémico o cibernético (2 y 6).

Juicio de experto. Esta es la visión más tradicional y extendida de la evaluación. Tiene dos particularidades. La primera, que evaluar es emitir "juicios" de valor; se trata de una operación subjetiva, donde el evaluador dispone de poderes omnímodos para decidir lo bueno y lo malo. La segunda particularidad es que la realiza un "experto", quien tiene el derecho y deber de juzgar de manera especializada so-

bre un objeto particular. Es el derecho del que sabe sobre el que no sabe: profesores sobre alumnos, directivos sobre empleados y profesores. El concepto favorece la autoridad vertical y elimina el diálogo y las formas de cooperación. Quién evalúa no requiere comprender el contexto, ni los procesos; su función se limita a dar su opinión técnica sobre los resultados o sobre problemas específicos. En muchas ocasiones el evaluador actúa no sólo en forma autoritaria, sino que se comporta como déspota y arrogante, amparado en su autoridad de juez y en la que le concede el haber sido escogido para hacer el juzgamiento. Ejemplos de este tipo de evaluación son los exámenes de grado, las visitas de supervisión de instituciones educativas por parte del Ministerio de Educación o de la Comisión de Acreditación, y los controles de muchos proyectos y programas. Los resultados de estas evaluaciones no son confiables, dado que la mayoría de las veces los criterios empleados no son transparentes y se prestan a ambigüedades por su alta subjetividad, y también porque la generalización resulta difícil. A pesar de las desventajas descritas, este tipo de evaluación se utiliza por la facilidad para implementarse, por la cantidad de variables que pueden considerarse en el proceso y por el corto tiempo que transcurre entre la recolección de los datos y la emisión de resultados.

Medición. La necesidad de mejorar la confiabilidad y validez de los resultados llevó a los encargados de la evaluación a buscar instrumentos de medida. Tales instrumentos proporcionan puntajes y otros índices susceptibles de ser manipulados matemática y estadísticamente, lo cual permite manejar masas de información, hacer comparaciones y establecer normas.

Para muchos el proceso de evaluación no tiene significado sin la existencia de instrumentos de medida. Esta concepción llevó a algunos a definir evaluación como sinónimo de construcción de instrumentos de medición, situación que tiene consecuencias negativas, ya que el evaluador se limita a valorar solamente las variables que puede medir; aquellas que no son cubiertas por el instrumentos se definen como intangibles y en último término, se asevera que no tienen importancia. Esto limita la interpretación de la realidad y puede llevar a conclusiones falsas.

La obsesión por la medición ha llevado a algunos pedagogos a usar los instrumentos como objetivo y no como medio. Por ejemplo, se pide a los estudiantes desarrollar una prueba, más con el propósito de ver si genera o no la máxima discriminación entre ellos, y no

para que, a través de su desarrollo, tengan una experiencia de aprendizaje. Otros pedagogos buscan que los resultados sean ante todo “normales”, es decir que se ajusten a la curva normal, pues el rendimiento de la clase debe ajustarse a ella “en forma natural”. Se enseña, entonces, como si sólo una minoría de los alumnos fuera capaz de aprender. La educación es una actividad intencionada en la que se busca que los estudiantes aprendan lo que se enseña; por ello, si la enseñanza impartida ha sido efectiva, la curva representativa del rendimiento debería ser muy diferente de la curva normal. Una excepción a la tendencia de la curva normal se presenta en la enseñanza de las primeras letras; en este caso los docentes y los estudiantes no aceptan la curva normal, solamente la comprobación de que el alumno aprendió; y casi siempre los resultados son satisfactorios. Más allá de este nivel, sin embargo, parece que cambia el paradigma “natural” de la enseñanza.

La exagerada importancia de la medición ha dado origen a fáciles clasificaciones de alumnos malos, regulares y buenos, y las explicaciones del por qué — en su mayoría subjetivas y basadas en poca información — se añaden rápidamente.

La identidad “evaluar-medir” ofrece ventajas: se encuentra enmarcada dentro del movimiento científico, se caracteriza por ser estadísticamente objetiva y confiable, los datos pueden manipularse matemáticamente y, por último, facilita el establecimiento de normas y patrones. También tiene desventajas: las apreciaciones están limitadas a los instrumentos; el tiempo y costo que requiere la producción de instrumentos la hacen un tanto inflexible; los criterios para alcanzar los juicios no son medibles (paradigma del evaluador); y las variables de difícil medida se eliminan o se declaran de poca importancia.

Congruencia entre objetivos y resultados. Este tipo de evaluación ha ganado importancia y tiene amplio uso en la actualidad. Para los autores que lo respaldan el proceso de evaluación consiste, esencialmente, en determinar en qué medida el currículo o la asignatura permiten alcanzar los objetivos educacionales. Busca detectar si los cambios propuestos se están alcanzando y qué factores influyen el proceso. En este enfoque la lógica se expresa de la siguiente manera: (a) medir los resultados obtenidos, en términos de las acciones realizadas, por ejemplo, número de actividades, cantidad de grupos atendidos o porcentaje de alumnos aplazados; (b) comparar los resultados obtenidos con lo establecido en los objetivos y metas programa-

das; (c) analizar las variaciones y determinar sus causas; (d) identificar las medidas correctivas necesarias; y (e) llevar a la práctica las medidas correctivas.

Los criterios fundamentales del enfoque son la eficacia (cumplimiento de lo programado) y la eficiencia (racionalidad en el uso de los recursos). La medición de los resultados se plantea en función de tres criterios: volumen de trabajo realizado (horas de clase, número de exposiciones), productos finales o metas (trabajos realizados, alumnos promovidos) y grado de alcance del objetivo general (número de profesionales formados, calidad del aprendizaje).

Como en los casos anteriores esta concepción ofrece ventajas y desventajas. Entre las primeras: ofrece una alta probabilidad de integración como elemento del proceso enseñanza-aprendizaje; la información obtenida incluye datos relativos a los estudiantes y al currículo o programa analítico; brinda grandes facilidades para la retroalimentación; muestra objetividad con respecto a criterios previamente establecidos y ofrece la posibilidad de obtener datos no sólo de los resultados finales, sino también del proceso. Las desventajas radican en que el enfoque se limita a los objetivos que consideran el comportamiento de los estudiantes como el criterio final del hecho educativo (paradigma conductista que limita la visión educativa); el papel del evaluador puede simplificarse al acto mecánico de comprobar diferencias entre lo planeado y lo realizado; establece una relación causa-efecto única entre el objetivo educativo del currículo y el resultado final, ignorando las influencias de variables no definidas en los objetivos o de interacciones sociales y culturales internas y externas al aula; tiene la tendencia a sobrevalorar las variables de fácil medición; y, finalmente, en la práctica — si no en la teoría — la evaluación se transforma en una comprobación de productos terminales.

Concepto sistémico o cibernético. Este concepto se basa en el tipo anterior y se complementa con el análisis de los intereses de los involucrados desde el momento de planificar hasta el de llegar a conclusiones. El evaluador es parte de un equipo y no un miembro aislado que impone sus criterios.

Las decisiones educacionales ocurren en sistemas que pueden ser grandes o pequeños según como se definan: un alumno, un curso, una carrera, toda la institución, todas las IES de la región o del país. Pero, sin importar el tamaño, siempre será posible distinguir insu-

mos, proceso y productos, es decir, los componentes clásicos de un sistema.

La información recabada de cualquiera de los componentes del sistema da origen a diferentes tipos de decisiones. Por ejemplo, la información que permite identificar necesidades, problemas u oportunidades sirve para diseñar metas y objetivos. La información sobre insumos permite diseñar estructuras y definir estrategias. La información del proceso permite corregir las estrategias y llevar un registro del avance. La información sobre los productos proporciona aprendizajes sobre la efectividad y eficacia de las estrategias y la posibilidad de corregirlas o adecuarlas a condiciones específicas. De esta manera, el enfoque que une evaluación con toma de decisiones logra soluciones prácticas y aplicables; pero dónde se da el énfasis dependerá del equipo decisor. Algunos dan prioridad a los resultados o aspectos medibles y otros al proceso que incluye el análisis de la motivación, la creatividad, el ambiente y las relaciones entre otros. Algunos, para lograr un análisis integral en los aspectos cuantitativos y cualitativos, internos y externos, mezclan los dos aspectos. La desventaja de este tipo de evaluación es la complejidad del diseño y las dificultades de administrar correctamente los instrumentos.

2.4.2 Según el momento de realización

Se distinguen cuatro tipos de evaluación, según el momento en que se realiza (5, p.16-18):

Ex ante. Esta forma de evaluación tiene lugar antes del proceso de enseñanza-aprendizaje o de la realización de un proyecto. Tiene el propósito de conocer las actitudes, expectativas y aspiraciones de los alumnos o beneficiarios que van a ser sujetos del aprendizaje o de las acciones del proyecto. Los resultados son importantes para delinear la metodología y predecir los posibles alcances de las actividades.

Formativa. Ocurre durante la enseñanza y provee una retroalimentación al docente sobre la calidad del aprendizaje. Busca identificar debilidades en la motivación o la metodología y proporciona informaciones sobre cómo mejorar antes de terminar el proceso. La evaluación formativa hace parte del proceso enseñanza-aprendizaje y demanda de quien evalúa un conocimiento profundo de las prácticas didácticas, para que pueda incorporar las conclusiones de la evaluación al desarrollo inmediato de las actividades.

Sumativa. La evaluación sumativa, concurrente o *ex-post* se practica al término de un curso o de un programa o proyecto. El propósito es extraer conclusiones sobre las opiniones de los alumnos o de los beneficiarios sobre el desarrollo del curso o del proyecto. Busca juzgar la organización, la motivación, la metodología y los materiales utilizados, con el fin de utilizar las conclusiones en la planificación futura. Se trata de determinar real y efectivamente si se han alcanzado los resultados esperados y si la suma es positiva o negativa.

De impacto o seguimiento. Esta forma de evaluación se realiza un tiempo razonable después de concluido el curso, currículo o proyecto y tiene el propósito de valorar los efectos de largo plazo de la actividad. Permite identificar los conocimientos y habilidades de mayor retención, los métodos de mayor efectividad y la relación entre objetivos educativos y perfil profesional. Permite, además, obtener información adicional para adecuar los cursos o el currículo a las necesidades del mercado o la sociedad. Su limitación radica en separar la influencia del factor analizado de la de otros que hayan contribuido al éxito o fracaso profesional de los entrevistados.

2.4.3 Según el origen del evaluador

El origen del evaluador permite distinguir tres clases de evaluaciones: la autoevaluación, la evaluación interna y la evaluación externa (3).

Autoevaluación. Este enfoque corresponde a la evaluación que realizan los directos responsables de ejecutar acciones previamente determinadas. Cada docente, ejecutor de proyecto o directivo es la persona con mayor información sobre los procesos y factores, — positivos y negativos — que afectaron el desarrollo de sus proyectos; a la vez, es quien conoce mejor su grado de compromiso para mejorar futuras estrategias.

La autoevaluación es un proceso planeado de reflexión profunda, de propia observación y autocrítica para detectar debilidades y fortalezas, y también de determinación para planificar un mejoramiento continuo. Se basa en la autonomía y responsabilidad del docente o la institución para diseñar y ejecutar cursos y otras actividades didácticas, ajustadas a la filosofía y objetivos que le sirven de marco de referencia. Para que sea efectiva, requiere claridad en lo que se quiere evaluar, honestidad y sinceridad en el autoexamen, modestia y practicabilidad en las conclusiones y propósitos de mejoramiento. La autoevaluación examina tanto los resultados medibles como los no me-

dibles, especialmente aquellos referentes al proceso (relaciones con alumnos y colegas, ambiente de trabajo, nuevos objetivos y métodos).

Las ventajas de la autoevaluación radican, precisamente, en que el evaluador y el decisor son la misma persona; en que abarca en forma integral todas las variables que afectan las actividades (insumos, procesos, productos); en que las decisiones tomadas con base en las conclusiones, pueden implementarse en su totalidad; en que se pueden reforzar los principios de responsabilidad y autonomía; y en que puede realizarse con la frecuencia deseada o convertirse, incluso, en un proceso continuo.

Las desventajas de la autoevaluación radican en la dificultad de tomar distancia de las propias acciones; la dificultad de incorporar nuevos paradigmas en el proceso de valoración y de planificación futura; la dificultad de demostrar confiabilidad en los resultados; y, por último, el sinnúmero de argumentos utilizados para evitarla. Ejemplos de estos argumentos aplicables a los docentes son: "no dispongo de tiempo; eso no forma parte de mi contrato de trabajo; nunca lo he practicado; es una actividad de consecuencias peligrosas si soy sincero; puede ser una trampa; si la actividad funciona ¿por qué cambiar?; ¿están tratando de enseñarme mi trabajo?; no estoy convencido de la utilidad; no tengo problemas; siempre cumplo con mi deber y sigo las instrucciones de los superiores; me hace falta terminar algunos documentos y luego lo hago; ¿para que la hago, si aquí nadie reconoce nada?; hay que tener en cuenta el trastorno que causan; no tengo suficientes datos; no dispongo de apoyo suficiente..."

Interna. Es la que realizan evaluadores individuales o comités designados para el efecto, que pertenecen a la institución evaluada. La evaluación interna es similar a lo que se denomina autoevaluación institucional. Se hace con el propósito de mejorar los flujos de información, mejorar los procesos de planificación y control, buscar mecanismos de mejoramiento del trabajo (mayor eficiencia y efectividad, mejores estrategias), buscar una mayor participación y una mejor capacidad de respuesta a las demandas de la sociedad.

La evaluación interna puede ser de varias clases: evaluación de los docentes y directivos efectuada por los estudiantes; evaluación entre colegas; evaluación llevada a cabo por un comité nombrado para el efecto; evaluación vertical, efectuada por los jefes; evaluación efectuada por los jefes, con un acuerdo previo sobre criterios, forma de evaluar y utilización de los resultados.

La evaluación interna tiene las mismas ventajas y desventajas de la autoevaluación, aunque la forma institucional ofrece una mayor objetividad y confiabilidad en los resultados; sin embargo, se corre siempre el riesgo de caer en la trampa del narcisismo (autosatisfacción) y de la autojustificación. El hecho de estar involucrados en los procesos de trabajo relativos al objeto de la evaluación, puede hacer que se pierda un poco la objetividad y se manejen prejuicios, tanto en relación con los problemas como con las personas involucradas.

Externa. Es la evaluación realizada por uno o varios expertos que no tienen relación directa con el trabajo de la institución. Tiene por objeto juzgar un proceso específico o determinados aspectos del desarrollo de la organización. Las evaluaciones externas son a menudo, la expresión del carácter vertical y rígido de las relaciones de poder y control existentes entre un proyecto o actividad y sus instancias superiores. Quien evalúa se siente revestido de la autoridad de quien lo nombró. En la docencia se presenta en forma de evaluaciones curriculares, supervisión de clases o diseño de sistemas de evaluación.

La evaluación externa tiene la ventaja de ser imparcial y crítica. Quienes evalúan pueden actuar con mayor objetividad, al no estar involucrados directamente en los procesos institucionales de trabajo. En algunos casos, el grado de autoridad que tiene el evaluador externo puede hacer que su presencia sea mejor aceptada y que sus recomendaciones tengan una mayor receptividad. Las desventajas de la evaluación externa radican en que el evaluador puede pasar por alto realidades importantes por falta de tiempo o conocimiento sobre la situación local, y llegar, entonces, a recomendaciones sesgadas y por lo tanto, poco aplicables. La presencia del evaluador puede causar reacciones adversas o, incluso, distorsionar los fines del proceso evaluativo. Esa persona puede manejar valores ajenos a un proceso específico de evaluación, que lo lleven a formular juicios o hipótesis poco convenientes para los resultados de la evaluación misma.

En muchas circunstancias se recomienda efectuar una evaluación interna, complementada con otra externa. Así se conjugan las ventajas de ambas y se limitan sus desventajas.

2.4.4 Según la rigidez del diseño

La evaluación es siempre un acto planeado, sin embargo, el diseño puede ser flexible o informal, o rígido (3, p.25 y 8).

Informal. La evaluación informal, llamada también flexible o espontánea, puede iniciarla cualquier actor involucrado: un docente,

un alumno, un empleado administrativo o un directivo. Puede ocurrir en cualquier momento, en cualquier lugar y con cualquier método. Su frecuencia y modo de surgir están relacionados con una cultura institucional específica; sus efectos son importantes por la estrecha relación entre el análisis del comportamiento y la retroalimentación, y porque estimula rápidamente el desempeño deseable y desalienta el indeseable antes de que se arraigue. Estas evaluaciones, que no aparecen en informes escritos ni tienen una planificación detallada, favorecen la ejecución de otras ya formales, y marcan el proceso interno y el desarrollo espiritual de la institución. Dan preferencia a las variables cualitativas y sirven para la autoevaluación institucional continua.

Formal. Este tipo de evaluación denominada también sistemática o institucionalizada se lleva a cabo a partir de una planificación y organización detalladas, ocurre en una época definida previamente y debe desembocar en un resultado concreto. La evaluación formal se genera casi siempre a nivel directivo; utiliza generalmente métodos cuantitativos y cualitativos, instrumentos diferentes, y presenta un informe final escrito. En comparación con la evaluación informal tiene la ventaja, de captar más objetivamente las situaciones, presentar los resultados en una forma clara, y muchas veces suministrar informaciones utilizables desde el punto de vista científico.

2.5 Instrumentos de evaluación

Los instrumentos para recolectar la información en una evaluación son muy variados y se utilizan de preferencia en las ciencias sociales. Algunos se ajustan a la colección y análisis de datos cuantitativos y otros a las inquietudes cualitativas; unos requieren lectura y escritura, otros ponen énfasis en el escuchar y otros más, en la parte visual. El grado de dificultad y el tiempo requerido para diseñar y utilizar estos instrumentos varía. Los hay desde muy sencillos hasta muy complejos. Algunos de los más usados son los siguientes (1 y 2, p.98-159):

Cuestionarios. Se utilizan en entrevistas personales o grupales, entrevistas telefónicas o por correo. Una forma especial de cuestionario son los exámenes escritos, los cuales pueden contener preguntas abiertas, cerradas, dicótomas o de selección múltiple.

Observación. La observación como instrumento de evaluación puede ser directa, indirecta a través de indicadores, y participante. La participante involucra al evaluador como miembro del grupo ob-

servado. Puede complementarse con el uso de diferentes dispositivos como cámaras fotográficas, grabadoras, cámaras de vídeo o de cine.

Tarjetas de acción. Son tarjetas en blanco o con pocas preguntas que sirven para describir, en forma sucinta, los pasos de un proceso, los factores negativos y positivos de una acción o las fortalezas y debilidades de una institución. Son de fácil diseño y utilización.

Registros. En las acciones de desarrollo curricular se utilizan registros de clases, notas, ausencias, etc. La inspección de estos registros ofrece información útil para cualquier método de evaluación.

Datos secundarios. Diferentes métodos tratan de recabar la información existente en informes y publicaciones sobre los tópicos que se evalúan. La ventaja principal es la economía, y la dificultad radica en la comprobación de la confiabilidad y la validez. Los informes anuales de los departamentos, de las secciones o de la Dirección y los informes estadísticos son ejemplos de este instrumento.

Instrumentos para evaluar actitudes. Comprenden las entrevistas de profundidad; los pruebas especiales en las que se pide completar frases, evaluar composiciones gráficas o asociar palabras, las escalas ordinales y de autclasificación, el diferencial semántico, y las escalas indirectas. Estos instrumentos requieren del evaluador conocimientos especiales de diseño e interpretación.

El portafolio del docente. Es un instrumento que, además de permitir la autoevaluación, sirve para documentar la experiencia docente y demostrar en forma objetiva la calidad de un profesor o instructor. Sobre este instrumento versará el siguiente capítulo.

Cualquiera de los instrumentos antes señalados presenta ventajas y desventajas. La decisión sobre cuál o cuáles utilizar dependerá del grado de exactitud y confiabilidad que se desee y de la cantidad de recursos disponibles para la evaluación.

2.6 Características esenciales de un sistema de evaluación

Hasta aquí se han discutido los métodos de evaluación y los instrumentos para coleccionar información, pero no se han indicado aún los criterios básicos que deben tenerse en cuenta al momento de escogerlos. A continuación algunos de estos criterios (4):

- Una forma efectiva de control implica definir claramente los objetivos y sus indicadores al momento de planificar una evaluación. Si esta tarea no es fruto de una buena evaluación *ex ante*, no se toma en cuenta una amplia participación de los agentes in-

volucrados, o no se hace con el suficiente cuidado, no se podrán esperar resultados positivos del proceso o de la sumativa.

- La evaluación en la docencia, por hacer parte de las ciencias sociales, no es completamente objetiva y neutral. Esta característica es causa de dificultad y debe tomarse en cuenta al planificar para poder fijar con claridad las expectativas y los alcances del proceso. Siempre existirá un grado de subjetividad y una tendencia que varía según el evaluador. Esta situación debe servir de reflexión al momento de elegir los evaluadores; será necesario conocer sus paradigmas para entender los valores que pueden aportar a la ejecución y a las conclusiones, y los posibles sesgos del proceso.
- La efectividad de la evaluación dependerá de la valoración que se de a los resultados (aspectos externos) y a los procesos (aspectos internos). Los resultados son efecto de las acciones que generan los “ingresos” y determinan las “ganancias”, mientras que lo interno de la acción sólo genera los “costos”. En la docencia debe evaluarse con sumo cuidado, no sólo el aprendizaje y otras ganancias colaterales de los alumnos (lo externo), sino la eficiencia y efectividad de la enseñanza (lo interno).
- Se necesitan instrumentos para medir o percibir los hechos medibles y los no medibles. No se puede analizar fríamente sólo el resultado de los exámenes; es necesario percibir el desarrollo de los alumnos en factores como creatividad, grado de responsabilidad, capacidad y profundidad de discusión. No basta saber que los docentes dictaron el 100% de sus clases y que la tasa de deserción fue la esperada; es importante tener una idea clara de la relación con los alumnos, del grado de satisfacción de los docentes dentro de la institución, del espíritu de superación y actualización que en ellos existe, de su complacencia u oposición a los incentivos o desestímulos que ofrece la institución. El equilibrio entre lo medible y lo no medible es un problema fundamental de la administración y una área importante de decisión. Hay que evitar la tentación de darle prelación a lo medible, ya que cuanto más se puede cuantificar mayor es la tendencia a asignarle importancia fundamental y a descuidar los factores no medibles, de los cuales puede depender la sobrevivencia de la institución.
- Drucker opina que los procesos de control deben satisfacer las siguientes especificaciones: deben ser económicos, significativos,

apropiados, congruentes, oportunos y sencillos, y deben tener carácter operativo.

- Los recursos invertidos en una evaluación deben guardar proporción con los beneficios que se derivan de sus resultados. Cuanto menor sea el esfuerzo para obtener resultados, mejor debe ser el diseño; cuanto menor sea el número de evaluaciones necesarias, más efectivas deberán ser estas.
- Las evaluaciones deben enfocarse en aspectos significativos, de importancia para la vida de la institución y no sobre hechos triviales de valor marginal. Lo que no es esencial para el cumplimiento de los objetivos debe medirse con poca frecuencia.
- La evaluación debe hacerse a la medida de la institución. Significa que debe ser apropiada y adaptada a condiciones culturales, económicas y sociales específicas. Si se quiere que los resultados den una visión exacta y se conviertan en base de acción efectiva para el mejoramiento continuo, el proceso debe ser diseñado e implementado de acuerdo a la naturaleza de los hechos que se quieren medir y debe concordar con el contexto en el cual se dan esos hechos. La ejecución de cuestionarios estándar para varias latitudes han demostrado que los resultados no son apropiados ni útiles para tomar decisiones.
- Tanto las medidas como los instrumentos utilizados deben ser congruentes con los fenómenos que se quieren medir. No se pueden utilizar métodos o instrumentos de alta precisión para analizar objetos que, por otras circunstancias, ofrecen altos márgenes de error. Quien evalúa debe decidir cuándo la aproximación es más adecuada y económica que la cifra exacta de aspecto tranquilizador, elaborada con gran detalle, pero de dudosa validez y confiabilidad.
- Las evaluaciones deben ser oportunas. Esto significa que, una vez analizados los hechos, debe decidirse la frecuencia óptima para realizar un proceso de control; las fechas calendario sin justificación racional, deben evitarse. La evaluación debe llevarse a cabo en el momento en que la necesidad de la acción lo señale como oportuno. De lo contrario se corre el riesgo de producir información que no sirve a los propósitos de retroalimentación.
- Las evaluaciones muy complejas son fuente de confusión e ineficacia. Entre más sencillas y comprensibles para todos los actores, mayor será su efectividad. Un examen que busca medir en forma comprensible el aprendizaje es más valioso que uno desti-

nado sólo a demostrar que el docente sabe más o que se hizo sólo con el propósito de filtrar un grupo de alumnos.

- La evaluación debe ser operativa. Quiere decir que los resultados deben llegar a las personas involucradas —inclusive diferenciados— para que puedan iniciar acciones de mejoramiento. La evaluación no debe confundirse con una demostración de poder o autoridad; debe entenderse como un proceso de asesoría y aprendizaje para lograr cambios racionalmente aceptables y benéficos. Esto significa que la evaluación debe perseguir el autocontrol (emancipación y autonomía de los actores) y no contribuir a generar mayor dependencia de la autoridad formal.

2.7 Literatura citada

1. BOYD, H.; WESTFALL, R.; STASCH, S. 1993. Investigación de mercados: texto y casos. México, D.F. Méx., UTEHA. Cap. 4,5,8,9.
2. CASE, B. et al. 1984. El reloj de la evaluación: Guía para organizaciones voluntarias privadas. Trad. por S. Merschrod y K. Merschrod. New York, EE.UU., American Council of Voluntary Agencies for Foreign Service. 159 p.
3. COOPERACION SUIZA PARA EL DESARROLLO Y LA AYUDA HUMANITARIA. 1992. Espejito, espejito que me ves, dime...: La autoevaluación en la cooperación al desarrollo. Berna, Suiza, COSUDE. 65 p.
4. DRUCKER, P. 1987. La gerencia: tareas, responsabilidades y prácticas. 6 ed. Buenos Aires, Arg., Ateneo. cap. 39.
5. FREMEREY, M.; WESSELER, M. 1994. On Evaluating University Teaching. Approaches-Experiences-Examples. Eschborn, Alemania., GTZ. p. 11-12.
6. NILO, S. 1987. Temas de evaluación. In: Seminario Taller sobre evaluación educativa (1987, Santa Fe de Bogotá, Col.). 1988. [Memoria] Ed. por L. Paredes de Rendon y Elizabeth Murcia C. Santafé de Bogotá, Col., UNISUR. p. 111-154.
7. PICHARDO M., A. 1993. Evaluación del impacto social. El valor de lo humano ante la crisis y el ajuste. Buenos Aires, Arg., Humanitas- Universidad Nacional de Costa Rica. p. 143.
8. STONER, J.; WANKEL, CH. 1989. Administración. 3 ed. México, D.F. Méx., Prentice-Hall. p. 390.
9. STUFFLEBEAM, D. 1987. La etiología de la enfermedad. El problema de la definición. In: Seminario Taller sobre evaluación educativa (1987, Santa Fe de Bogotá, Col.). 1988. [Memoria] Ed. por L. Paredes de Rendon y Elizabeth Murcia C. Santafé de Bogotá, Col., UNISUR. p. 76-106.
10. SUCHMAN, E. 1987. Conceptos y principios de evaluación. In: Seminario Taller sobre evaluación educativa (1987, Santa Fe de Bogotá, Col.). 1988. [Memoria] Ed. por L. Paredes de Rendon y Elizabeth Murcia C. Santafé de Bogotá, Col., UNISUR. p. 35-36.