

APROXIMACIÓN TEÓRICA Y EPISTEMOLÓGICA AL PROBLEMA DE LA EVALUACIÓN . SU CONDICIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA

Angel Z. Antúnez P. / Carmen Aranguren R. *

Resumen.

La evaluación del aprendizaje, con razón justificada, se ha convertido en fundamento de reflexión educativa en la "práctica didáctica". Lo cierto es que, la concepción de evaluación que asumimos como profesionales de la docencia condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde una determinada postura teórica implica un modelo educativo; e igualmente, un paradigma evaluativo formula una manera de aceptar el proceso Unitario de Enseñanza-Educación que a ella compete.

Palabras Claves: Evaluación, Epistemología, Proceso Unitario de Enseñanza-Educación.

Abstract.

The Learning evaluation -with good reasons- has become a fundamental of the educational reflection in the "Didactical Practice". It is possible that a modal component could coincide in it. However, it is also true that the problems related to its field of study have impelled the need of searching new proposals to the complexity of origin and the engaged relationships in the practical-theoretical process of its environment of knowledge.

Key Words : Evaluation, Epistemology, Unitary Process of Teaching-Education.

*Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales.
Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de los Andes.
Mérida.

Es evidente, que el problema de la Evaluación en educación ha tenido carácter controvertido y dilemático; ello, pensamos, debido a la falta de claridad en cuanto a la elaboración de un marco referencial definido teóricamente como explicación para comprender la cuestión metodológica en su campo de estudio. En esa visión, ha prevalecido la propuesta de aceptar como objeto de conocimiento de la Evaluación la práctica instrumental que pretende asegurar la “objetividad” de sus propósitos; escenario empírico que privilegia la presencia del “cómo”, del “hacer por el hacer”, subestimando la importancia de un sistema conceptual como existencia previa y referente legitimador del estatuto epistemológico que otorga condición científica a la teoría y a la práctica didáctica.

Así es, como, la programación de Educación Básica fundamenta los criterios de evaluación en el paradigma pragmático-conductista que admite postulado científico la comprobación de resultados del aprendizaje en el ámbito del rendimiento. La evaluación es, entonces, verificación de información asimilada por el alumno y medio de control social, siendo afirmada, generalmente, como medida del logro de objetivos para asignar calificaciones y acreditar “conocimientos” adquiridos.

Al contextualizar teóricamente su identidad, hemos de reconocer que la Evaluación se constituye en el marco de las Ciencias de la Educación, por lo que la concepción pragmática asumida generalmente por éstas, afecta su propia condición y la de las disciplinas y procesos de su campo de conocimiento. Es así, como, los principios y las relaciones, propias de esta postura, marcan todos los discursos producidos en su esfera de saber. Por lo que el universo de

lenguaje, de ideas y de conciencia conforman una realidad unitaria para explicar -desde su lógica- los fenómenos de la evaluación. De esta manera, un modelo cualitativamente distinto de Evaluación requiere apostar por un enfoque paradigmático del Proceso Unitario de Enseñanza-Educación que fundamente la teoría y la praxis evaluativa en la unidad de lo cognitivo-categorial, lo moral-valorativo y lo social-histórico, postulado que pretende indagar las propiedades y condiciones últimas de su objeto de conocimiento. En consecuencia, así visto el problema, la Evaluación se reconoce en las **Ciencias de la Educación** con un campo de especificidad científica que ha de establecer las teorías fundamentales que interpretan su objeto de estudio; los principios, categorías y métodos que le competen; el conocimiento de los procesos cognitivos, valorativos y sociales del sujeto que aprende; los contenidos que le son propios; el contexto disciplinar que le concede saberes; y, por consiguiente, el ámbito científico de la enseñanza y de la investigación. Como vemos, desde esta perspectiva, la Evaluación no puede ser considerada una técnica, un instrumento, un hecho empírico, por cuanto la búsqueda de su verdad legitima la condición del saber científico. En este orden, adquiere significado distinto el conocimiento a evaluar, así como, las categorizaciones, valorizaciones, actitudes, habilidades y destrezas del sujeto que aprende categorialmente; siendo entonces, su constitución, un proceso único al cual hemos de remitirnos para indagar acerca de sus fundamentos y prácticas con el fin de comprender como ellas se estructuran en los procesos precedentes y como se gestan los procesos que les suceden en el desarrollo de la complejidad conceptual.

Con respecto a las **habilidades** y **destrezas** conviene aclarar que, cuando pensamos nos valemos de categorías para afirmar, negar, relacionar, analizar, y en este proceso habría que concebir las destrezas, no de manera instrumental, como lo acepta tradicionalmente la Evaluación, sino - asumidas epistemológicamente - vía para acceder al conocimiento reflexivo, objeto propio del paradigma científico de la Evaluación. De hecho, al evaluar destrezas tendríamos que considerar los conceptos, los juicios, los razonamientos y las valorizaciones contenidas en ellas, pues lo que nos interesa en este modelo es el proceso constitutivo de las destrezas y las habilidades, y a la vez, su pertinencia en la teoría y práctica evaluativa en relación con los procesos de aprendizaje categorial desarrollados por el sujeto-alumno en la práctica social transformadora.

Se trata aquí, de reconocer, que este paradigma es antagónico al prototipo evaluativo que fundamenta el curriculum de Educación Básica en la corriente empirista-pragmática-conductista, cuyos presupuestos teóricos se asientan en la concepción cuantitativista, instrumentalista, objetivista, que, –de manera explícita o implícita- justifica los principios de control, predicción, medición, comprobación, adecuación, normatividad, experimentación, fragmentación, legitimadores del objeto de estudio de la Evaluación en el sistema de pensamiento mencionado. En esta lógica teórica, es evidente la descontextualización del fenómeno evaluativo en relación a su entidad substancial y a su carácter constitutivamente histórico, educativo y social, por lo que su función se reduce a preparar al estudiante para reproducir saberes establecidos y actuar de manera predeterminada ante estímulos programados. Por supuesto, este criterio de

operatividad pedagógica niega la relación dialéctica sujeto-objeto mediada por el contexto social y condiciona el aprendizaje del alumno a la práctica utilitaria. En oposición a esta concepción, Vigotsky afirma que :

... la actitud psicométrica se preocupa sólo del resultado ("performance") de la prueba presentada en condiciones estandarizadas, y por lo tanto prescinde, de modo casi total, del proceso de construcción de la propia solución, basándose en el principio según el cual el resultado final es una "representación" fiel de todo el proceso de solución.
(Luria, Leontiev y Vigotsky. 1973. p.15).

En otra perspectiva, hemos de establecer que el proceso evaluativo se potencia en el proceso de aprendizaje categorial; de este modo, se funda en la aproximación a la verdad del saber en el alumno, saber constituido en la complejidad del conocer-valorar la realidad del objeto de estudio. De allí se desprende el supuesto de que el dominio inicial de un campo de las ciencias, por ejemplo la Lengua, concede fundamento para el subsiguiente desarrollo de un conjunto de procesos cognitivos-valorativos sumamente complejos en el pensamiento del alumno.

Pensar epistemológicamente el problema de la Evaluación no es sólo pretensión científica, es también un desafío articulado a preguntas fundantes como: ¿Qué es?, ¿Para qué?, ¿Para quién?... En este sentido, se trata de buscar una propuesta que haga propia la tarea de recuperar la fuerza crítica del conocer y enfrentar creativamente el universo discursivo en el cual la escisión pensamiento/realidad conforma versiones que ocultan el papel de la educación en el proceso de producción de condiciones sociales concretas. Siendo así, es imperativo descubrir el sistema de códigos

conceptuales que revela elementos estructurales para la orientación y la implementación de la praxis didáctica en el ámbito educativo. Nos referimos aquí, -en interpretación distinta- a la esfera de lo práctico como acción transformadora del sujeto en lo teórico mismo, de ninguna manera para afirmar que lo práctico se origina en lo teórico, sino que lo práctico llega a ser en lo teórico al igual que éste llega a ser en lo práctico. Entonces, lo que se ha de tener presente es la investigación sobre la naturaleza y la verdad del modelo de Evaluación que admitimos de manera consciente o inconsciente, pues la definición paradigmática es substancial a la búsqueda de propiedades y conexiones últimas del objeto de conocimiento de la Evaluación.

Toda estructura cognoscitiva generalizada, o modo de conocer, en el ámbito de una determinada comunidad o sociedad, se origina o es producida por una *matriz epistémica*. La *matriz epistémica* es el trasfondo existencial y vivencial, el mundo de vida y, a su vez, la fuente que origina y rige el *modo general de conocer* propio de un determinado período histórico-cultural, ubicado también dentro de una geografía específica, y, en esencia, consiste en el *modo propio y peculiar que tiene un grupo humano, de asignar significados a las cosas y a los eventos, es decir, en su capacidad y forma de simbolizar la realidad...*(Martínez Miguelez, Miguel . 1996.p. 4 -1).

En nuestro planteamiento, esta realidad, es la realidad de la teoría de la Evaluación, de su naturaleza y verdad, de su discurso emergente, de su saber, nexos y relaciones, de su cualidad polisémica y de su devenir científico e histórico. Este corpus teórico del problema, nos permite indagar acerca del logos de una postura que pretende reivindicar el ser y la función de la Evaluación en el paradigma teórico-crítico e histórico-educativo, desde el cual es posible preguntar por

el origen y la verdad del conocimiento en relación con la sociedad, con los problemas del ser humano, con la esfera de los valores morales y éticos; postura de reflexión que opone al derecho de lo establecido el derecho de la subjetividad crítica como manifestación de libertad humana, fuerza opuesta a la inercia del pensamiento que conduce a aceptar y cumplir las normas sin hacer juicios sobre el valor contenido en ellas. Ahora bien, para que esa actitud reflexiva sea práctica consciente es necesario un proceso de educación donde se enseñe al niño a confrontar su condición de ser sujeto con el hecho instituido, a concebir el conocimiento en un espacio de categorías matrices. Esta fuerza crítica, que es a la vez condición autocrítica, valora todo el Proceso Unitario de Enseñanza-Educación, donde la Evaluación existe en ese mismo proceso y admite las implicaciones cognitivas, valorativas y sociales de aquél, por lo que la enseñanza, el aprendizaje y la misma evaluación, no tienen lugar de manera independiente y separada, pues estos procesos se provocan, se complejizan, se penetran teóricamente y se manifiestan en una praxis que es práctica social transformadora.

En el pensar crítico del alumno se constituye la concientización de la situación cognoscitiva y la formación de conceptos y valorizaciones. De esta manera, toda auténtica educación/evaluación se hace investigación en y de, ese pensar; es decir, se objetiviza reflexión sobre lo pensado. En este espacio, la tarea del educador consiste en el pensar su práctica creativa, didáctica, evaluativa, en el Proceso Unitario de Enseñanza-Educación, no siendo sólo el pensar críticamente su condición, sino actuar creativamente sobre ella en propósito de educar para transformar y transformarse así mismo. El problema de la

Evaluación, es entonces, fundamentalmente, el de comprender si hay o no hay aprendizaje categorial cuando el alumno conoce e investiga el contenido conceptual/valorativo comprometido en ese aprendizaje complejo, y, consecuentemente, atender al enriquecimiento, complejización y diferencias que surgen en los procesos de conocimiento y valoración, soporte del crecimiento intelectual, personal y social, relacionado con los fundamentos de una teoría de la personalidad del alumno.

En el curriculum de Educación Básica que hemos revisado, advertimos un modelo de Evaluación fundado en el dominio de la razón instrumental, postura por la cual éste deviene tecnología para la administración del saber y la comprobación de la conducta final o producto acabado. Esta visión se manifiesta común a las concepciones del alumno que aprende y del docente que enseña, a los contenidos y saberes científicos y a los ámbitos de interés metodológico educativo/evaluativo; por lo que aquí, la Evaluación se asienta en principios operativos y en criterios simplificadores para abordar su objeto de estudio. En el texto programático, ella tiene carácter prescriptivo para una “acción educativa eficaz”, limitada a un “saber cómo” que aparece un tanto definidor de la única acción evaluativa racional, aceptando el significado de razón instrumental como el tipo de razón para el cual sólo cuenta la eficaz elección de... y la utilización de estrategias y técnicas conducentes al logro de objetivos establecidos. En ello se obvia la complejidad teórica de la estructura social donde se inscriben y se eligen esos mismos instrumentos, así como la discusión de sus finalidades últimas; por lo que esta postura impide abordar la constitución de esa realidad, a la vez que reprime pensar categorialmente los conceptos, las teorías, las ideas, con las que se piensa

lo real de la ciencia en reflexión crítica. Este cuadro de obstáculos epistemológicos requiere ser enfrentado en el proceso mismo de construcción de una nueva Evaluación y de un espacio para la producción de conocimiento fundado en la transformación que el ser humano provoca en el mundo de significación histórica. En consecuencia, una nueva manera de concebir la Evaluación conduce a un replanteamiento de los conocimientos, principios y valores que constituyen su esencia, a la vez que exige indagación de las concepciones y actitudes de quienes la practican.

El enfoque anterior, en los Programas de Educación Básica, concede papel protagónico a la categoría Objetivos, aceptándola patrón de referencia para constatar la efectividad de resultados previstos e identificar el objeto de la evaluación con “la neutralidad” en la planificación y en el ejercicio docente, pretendiendo a la vez estandarizar sus enfoques conceptuales y prácticos a los demás contextos del Proceso Unitario de Enseñanza-Educación. Por lo que, la intención de este orden sería cumplir una función reguladora y homogeneizadora en el sistema educativo, derivada de la necesidad de normativizar el aprendizaje y la enseñanza. En consecuencia, los planes de estudio, las calificaciones y los métodos de aprendizaje y enseñanza deben ser “razonablemente” semejantes o idénticos en todas las instancias educativas, hecho que trasciende el marco escolar y condiciona una determinada práctica social de los sujetos, desde el proceso didáctico. En este planteamiento observamos que se niega la condición de sujeto social del alumno que aprende, desestimando su singularidad humana al ubicarlo en un extremo de la “conexión mensurable” entre objetos: objeto-objetivo, objeto-alumno. Esta tendencia didactista de la Evaluación se inscribe en la teoría psicológica

del Conductismo, por cuanto el aprendizaje, así concebido, es un conjunto de conexiones entre estímulos y respuestas que se extrapolan en la relación objetivo-resultado esperado.

El carácter terminal de los objetivos conductuales se afianza en el interés de comprobar el producto final, donde aprender se confunde con rendimiento. La formulación de objetivos, carece entonces, de referente crítico-filosófico, siendo excluyente de esta orientación el estudio teórico y científico de la situación educativa. Se niega entonces, la idea de Proceso Unitario de Enseñanza-Educación, por cuanto la importancia del aprendizaje estaría dada por los resultados que el docente espera del estudiante al culminar el "acto" educativo. En esta visión es pertinente el uso de Pruebas Objetivas para medir de manera "precisa" los datos de una información fragmentada que nunca podrá llamarse conocimiento verdadero.

En el caso particular de la revisión programática en la asignatura Castellano y Literatura de Educación Básica, la estructura del aparato didáctico apunta a procesos de pensamiento desde una concepción simplista, memorística, conductual, a lo cual se ajustan los criterios de evaluación exigidos como comprobación de la "asimilación de conocimientos". Valga el ejemplo de los siguientes objetivos que persiguen en su propósito un aprendizaje instrumental:

- *Obj. 2.3. Detecte las técnicas...* (M.E. 1985. 7º Grado. p. 35).
- *Obj. 2.2. Identificar la idea...* (M.E. 1985. 8º Grado. p. 74)
- *Obj. 4.1. Utilice correctamente...* (M.E. 1985. 8º Grado. p. 92).

- *Obj. 4.1. Maneje eficientemente...* (M.E. 1985. 8º Grado. p. 92).
- *Obj. 1.1. Simule situaciones...* (M.E. 1985. 9º Grado. p. 109).
- *Obj. 2.3. Distinga entre información...* (M.E. 1985. 9º Grado. p. 122).

Como podemos constatar, a través de “fórmulas” enunciativas se condiciona el pensamiento del escolar en el desarrollo de procesos cognitivos elementales y reproductivos que desestiman la construcción compleja del proceso creador, a la vez que incentivan conductas de acomodación a un “aprendizaje” propiciador del facilismo retórico. Es oportuno mencionar la relación entre esta situación viciada y las exigencias del aparato educativo que fundamenta la necesidad de aprender en una determinada dirección, a través de modelos institucionalizados formalmente, lo cual se expresa en métodos de enseñanza, procedimientos de evaluación, hábitos de trabajo, que conciben empíricamente el conocimiento y la realidad objetiva, consensuadas en un aprender en la uniformidad de saberes observables y verificables.

Ilustramos el planteamiento con el siguiente ejemplo que el Programa propone en las Estrategias de Evaluación :

El docente podrá evaluar mediante la observación directa de cada una de las actividades realizadas por el alumno utilizando una lista de cotejo y/o una escala de estimación.
(M.E. 1985. 7º, 8º, 9º Grados. p.p. 31-68-119).

Este tipo de evaluación justifica el control, más no la reflexión y producción de nuevos conocimientos, dejando fuera a quienes no superan las pruebas, ni demuestran

“capacidad” de aprobación en función de parámetros legitimados; al mismo tiempo, el proceder selectivo representa persistencia de un modo rutinario del hacer práctico, de la ejercitación per se, estilo negador de una postura analítica acerca del qué, por qué y para qué de la praxis didáctica-evaluativa, situación que extraña al alumno del proceso en que él se va formando. Como vemos, es evidente en las “Estrategias de Evaluación” del Programa mencionado, una concepción tecnicista que apunta a la cuantificación, a la precisión en el proceso cognitivo del alumno. Así, tanto el docente como el estudiante devienen mecanismos reproductivos de datos intrascendentes, hecho por el cual pierden la posibilidad de apropiarse de la substancialidad del saber.

Podemos considerar que la Evaluación, en el ámbito de la Educación Básica, no se ha analizado aún desde un enfoque teórico-pedagógico donde se plantee como problema la búsqueda de su verdad en el Proceso Unitario de Enseñanza-Educación (PUEE); proceso, que a su vez, comprende otros procesos no menos complejos como los de aprendizaje categorial y enseñanza del saber científico, valoraciones, contenidos disciplinares, métodos y procedimientos.

Lo dicho anteriormente, sugiere la continuidad en la búsqueda de fundamentos científicos para comprender y explicar la naturaleza de la problemática de la Evaluación, por lo que lo expuesto en este trabajo, no abarca, indudablemente, la totalidad del estudio acerca del complejo estatuto teórico del problema que se investiga.

Bibliografía.

ALVAREZ MENDEZ, J. M., de. (1987). **Teoría Lingüística y Enseñanza de la Lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar.** Madrid. Akal.

ALVAREZ MENDEZ, J. M. (1995). "*Valor Social y Académico de la Evaluación*". **En varios: Volver a pensar la educación.** Madrid. Morata.

ANTÚNEZ, Angel , ARANGUREN, C. (1998). **Didáctica y Semántica en los Programas de Lengua y Literatura en Educación Básica (mimeografiado).** Proyecto de Investigación. Universidad de Los Andes.

ARANGUREN R. Carmen. (1976). **Hacia una Teoría de la Evaluación como Instrumento de Dominación y Colonización.** (Mimeografiado). Mérida. Universidad de los Andes.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK , J. D.; HANESIAN, H. (1983). **Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo.** México. Trillas.

BAJTIN, M. N. (1979). **Estética de la Creación Verbal.** México. Siglo XXI.

BERNSTEIN, B. (1990) . **Poder, Educación y Conciencia.** Barcelona. El Roure.

BLOOM , B. y Colaboradores. (1973). **Taxonomía de los Objetivos de la Educación.** Buenos Aires. Ateneo.

GACETA OFICIAL DE LA REPUBLICA DE VENEZUELA (1986). **Regulaciones Complementarias sobre el Proceso de Evaluación en los Niveles de Educación Preescolar, Básica y Media Diversificada y Profesional.** Caracas. N° 33448.

GIMENO SACRISTAN, J. (1992). **La Evaluación en la Enseñanza.** Madrid. Morata.

LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY. (1973) . **Psicología y Pedagogía.** Madrid. AKAL Editor.

MARTINEZ MIGUELEZ, Miguel. (1996). *“El desafío a la racionalidad científica clásica”*. Caracas. **El Universal**, 03-01-96. p.p.4-1, 4-2.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1985). **Programas de Estudio. Educación Básica. Sector Urbano**. Caracas. Impreso por Grabados Nacionales C.A.

MORIN , Edgar. (1997) . **Introducción al Pensamiento Complejo**. Barcelona. Gedisa Editorial.

RODRIGUEZ , G. Alexis. (1997). *“Una reflexión sobre el mecanismo universal de Leibniz. Las palabras: a veces parece que los hombres fuesen objetos manipulados por ellas”* Caracas. **Suplemento Cultural Ultimas Noticias**.N°1526. 17-08-97. pp. 9-10.

VASQUEZ, Eduardo. (1997). *“ Pensamiento, humanismo y discurso científico”*, en **Suplemento Cultural Ultimas Noticias**. N° 1526. 17-08-97. p.4.

-----.(1994). **Filosofía y Educación**. Mérida. Universidad de los Andes. Consejo de Publicaciones.

VIGOTSKY, L.S. (1981). **Pensamiento y Lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget**. Buenos Aires. Pléyade.