



● **Evaluación**



**Universidad
Virtual
de Quilmes**



**Universidad
Nacional
de Quilmes**

Evaluación y Rendimiento de los Sistemas Educativos

Alejandro Tiana Ferrer

● **Carpeta de trabajo 1**

Título original: Evaluación y Rendimiento de los Sistemas Educativos

© Universidad Oberta de Catalunya

© Alejandro Tiana Ferrer

Primera edición en catalán, 1996.

Primera edición en español con adaptación de la Universidad Virtual Quilmes:
julio de 1999

© Universidad Nacional de Quilmes

Evaluación.

Evaluación y Rendimiento de los Sistemas Educativos

Diseño de Tapa: Mariana Rodríguez Nemitz

Diseño de Interior: Claudio Puglia / Hernán Morfese

Correcciones: Marina Gergich / Adriana Imperatore

El derecho de propiedad de esta obra comprende para su autor la facultad de disponer de ella, publicarla, traducirla, adaptarla o autorizar su traducción y reproducción en cualquier forma, total o parcialmente, por medios electrónicos o mecánicos, incluyendo fotocopias, grabación magnetofónica y cualquier sistema de almacenamiento de información.

Por consiguiente, nadie tiene facultad de ejercitar los derechos precitados sin permiso escrito del autor y del editor.

Impreso en Universidad Nacional de Quilmes

Roque Sáenz Peña 180 - Bernal - Pcia. de Buenos Aires

(5411) 4365-7100

[http:// www.cvq.edu.ar](http://www.cvq.edu.ar)

Impreso en Argentina

Indice

| | |
|--|-----------|
| Introducción | 7 |
| Objetivos | 9 |
| 1. Aproximación a la evaluación de la actividad educativa..... | 11 |
| 1.1. Concepto general de evaluación y su aplicación a la educación..... | 11 |
| 1.2. Funciones de la evaluación en la tarea educativa..... | 13 |
| 1.3. Ámbitos de la evaluación: de los aprendizajes en las instituciones escolares, de los programas en el sistema educativo | 15 |
| 1.4. Evolución de la evaluación como disciplina académica y como práctica profesional..... | 16 |
| 2. Evaluación y política educativa..... | 19 |
| 2.1. La evaluación, una nueva manera de hacer y de explicar políticas..... | 19 |
| 2.2. Tendencias actuales en la evaluación de políticas públicas..... | 20 |
| 2.3. Evaluación y procesos de descentralización..... | 22 |
| 2.4. Evaluación y rendición de cuentas..... | 22 |
| 2.5. Evaluación y procesos de reforma educativa..... | 24 |
| 3. Calidad y evaluación de los sistemas educativos..... | 27 |
| 3.1. El debate actual sobre la calidad y los resultados de la educación..... | 27 |
| 3.2. Posibles contribuciones de la evaluación en la optimización de la actividad educativa..... | 28 |
| 3.3. Modelos institucionales de evaluación de los sistemas educativos..... | 29 |
| 3.4. Hacia un sistema integrado de evaluación de los sistemas educativos..... | 31 |
| 4. Enfoques y métodos de la evaluación de los sistemas educativos | 33 |
| 4.1. Principales paradigmas de evaluación educativa..... | 33 |
| 4.2. Modelos y métodos actuales..... | 35 |
| 4.3. Procesos y fases generales de la evaluación | 37 |
| 4.4. Criterios fundamentales de toda evaluación..... | 38 |
| Referencias bibliográficas..... | 41 |

Introducción

“Las posibilidades educativas afectan, por lo tanto, al conjunto de la sociedad y necesitan la apertura de un debate democrático, que se deberá basar no solamente en los medios sino también en los objetivos de la educación (...).

Este debate se debe apoyar en una evaluación sólida del sistema educativo, cuyos términos puedan ser aceptados por todos, y que no podrá ser de carácter estrictamente económico (...).

La evaluación de la educación debe ser concebida en sentido amplio. No tiene como objetivo únicamente la oferta educativa y los métodos de enseñanza, sino también el financiamiento, la gestión, la orientación general y la consecución de objetivos a largo plazo (...)

Sea como sea, se debe establecer un dispositivo de evaluación objetivo y público, para que la opinión esté en condiciones de comprender la situación del sistema educativo y también su impacto sobre el resto de la sociedad”.

L' éducation: un trésor est caché dedans, J. Delors (1996).

En verdad, nunca se había hablado tanto de la evaluación ni se habían depositado tantas esperanzas en ella como ahora. Los docentes siempre hemos evaluado a nuestros alumnos; la evaluación ha ocupado tradicionalmente un lugar destacado en la práctica educativa. No obstante esto, la novedad es que hoy en día nos referimos a muchas cosas cuando hablamos de evaluación: la aplicamos a los alumnos, a la intervención psicopedagógica, al currículum, a las instituciones, a los profesores, al conjunto del sistema educativo. Parece que el término ha ampliado considerablemente sus fronteras.

En esta carpeta de trabajo pretendemos aproximarnos a la teoría y la práctica de la evaluación en lo que tiene de nuevo. Queremos discutir y analizar con ustedes los nuevos y viejos significados del término, sus funciones y los ámbitos en que se aplica. También intentaremos que conozcan los modelos, los métodos y los procesos más generales, que encontrarán desarrollados y aplicados en ámbitos más específicos en las próximas carpetas. Esperamos que de esta manera obtengan las herramientas conceptuales que les resultarán necesarias para aprovechar el curso.

Además, queremos aplicar estos conceptos a un ámbito en pleno desarrollo: la **evaluación del sistema educativo**. Como lo indican las palabras de la Comisión Delors, los beneficios que se esperan obtener de esta práctica son, sin duda, valiosos: un debate democrático, una valoración global del estado de la educación, en suma, una enseñanza a partir del análisis de la realidad que permite el desarrollo social de los pueblos.

Como es lógico, estas bondades no son fáciles de conseguir. La evaluación es una tarea con carácter político creciente, cosa que replantea el problema del control y del poder sobre la educación. La práctica de la evaluación no es neu-

Las palabras de Jacques Delors no provienen de un escrito cualquiera. Forman parte de uno de los informes más relevantes de los últimos años, el elaborado para la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. El hecho de que un grupo selecto de personalidades dirigidas por Jacques Delors incluya tales reflexiones en un informe manifiesta la importancia que se da actualmente a la evaluación de la educación.

tra, como tampoco lo son los usos que se hacen de ella. La relación de la evaluación con la política y la administración educativas, con los procesos de reforma educativa, con la mejora cualitativa de la educación, es fuente de riqueza, pero también lo es de tensiones que queremos tratar expresamente.

Las referencias a diversos planteamientos y prácticas en el ámbito de la evaluación constituirán una ocasión para representar en realidades los conceptos y las ideas generales. Por eso, a lo largo del módulo didáctico encontrarán de tanto en tanto ejemplos de la manera en que se plantea la evaluación de los sistemas en diferentes contextos.

Objetivos

Se pretende que, al terminar el estudio de esta carpeta de trabajo los estudiantes alcancen los siguientes objetivos básicos:

1. Conocer los rasgos principales que definen la evaluación y la distinguen de la investigación aplicada y de la simple valoración asistemática.
2. Comprender y valorar las funciones que tiene en la actualidad la evaluación para el desarrollo de los sistemas educativos, relacionándolo con otros fenómenos y procesos semejantes que tienen lugar en otros ámbitos de la realidad social.
3. Conocer y valorar la influencia que ejerce el debate sobre la calidad y los resultados de la educación sobre las tendencias actuales en favor de la evaluación de los sistemas.
4. Conocer los planteamientos y enfoques principales que hoy en día se aplican para llevar a cabo la evaluación de los sistemas educativos.
5. Conocer y valorar los principales paradigmas, modelos y métodos que se utilizan con carácter general en la evaluación educativa.
6. Comprender qué se entiende por indicador educativo y qué aportes puede hacer a la evaluación del sistema educativo.
7. Conocer y valorar las ventajas e inconvenientes que plantea la realización de estudios internacionales comparativos para la evaluación de los sistemas educativos.
8. Comprender los términos en que se plantea el debate actual sobre la eficacia, la eficiencia y el rendimiento de los sistemas educativos, relacionándolos con el contexto social, económico y político en que tiene lugar.
9. Interpretar y valorar un informe de evaluación referido a una parte importante del sistema educativo, discutiendo sus posibles usos e interpretaciones.

Aproximación a la evaluación de la actividad educativa

1.1. Concepto general de evaluación y su aplicación a la educación

La evaluación es la fase valorativa de toda acción racional humana. Cuando nos proponemos hacer algo de acuerdo con criterios de racionalidad, sea cual sea su campo de actividad, planificamos nuestra acción, la llevamos a cabo y, finalmente, reflexionamos sobre ésta y sus efectos. Esta fase de reconsideración, valoración y extracción de consecuencias es el núcleo lógico de la tarea evaluadora.

En términos amplios, podemos decir que, en nuestra vida cotidiana y profesional, todos evaluamos:

-a veces evaluamos de manera asistemática y poco reflexiva, como cuando emitimos un juicio sobre un centro escolar a partir de la imagen que tenemos de él o de una información poco contrastada.

-en otras ocasiones evaluamos de manera también asistemática, pero reflexiva e intencional, como cuando reunimos información proveniente de diversas fuentes para decidir en que institución matricularemos a nuestros hijos.

-otras veces, finalmente evaluamos de manera sistemática e intencional, como cuando intervenimos profesionalmente en la evaluación de una institución escolar. La diferencia entre unas ocasiones y las otras, no radica, pues, en la ausencia o presencia de la actividad evaluadora, entendida en sentido genérico, sino en la intencionalidad y el grado de sistematización con que la llevamos a cabo.

Sin dejar de aceptar la amplitud del campo semántico del término evaluación, en este curso optaremos por utilizar una acepción más reducida, haciendo a la vez una doble delimitación:

- 1) En primer lugar, nos ocuparemos sólo de la evaluación desarrollada de manera intencional y sistemática, siguiendo ciertas reglas y ciertos criterios metodológicos. Esto no quiere decir que sea la única práctica evaluativa que se hace en el mundo educativo, pero sí la que se ajusta a las exigencias profesionales y científicas.
- 2) En segundo lugar, dejaremos de lado los problemas específicos de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, porque ya son objeto de otra materia de la carrera.

Si nos proponemos hablar de evaluación de manera sistemática, lo primero que debemos hacer es aclarar el lenguaje que utilizaremos.

“El concepto de evaluación tiene una amplitud variable de significados posibles. Se impone o no en la práctica según necesidades a las que sirve la evaluación y en función de las diferentes formas de concebirla. Decir qué es evaluar no es algo simple de definir. (...) En el lenguaje cotidiano se otorga al verbo evaluar el significado de estimar, calcular, justipreciar, valorar, apreciar, o señalar el valor atribuido a algo. La operación de evaluar algo o a alguien consiste en estimar su valor no material. En la práctica cotidiana dominante, el significado de evaluar es menos poli-

◀ Casi todos están de acuerdo sobre el importante papel que tiene la evaluación dentro del ámbito educativo. Como decía muy acertadamente José Gimeno, “evaluar no es una acción esporádica o circunstancial de los profesores y de la institución escolar, sino algo que está muy presente en la práctica pedagógica”.
(Gimeno Sacristán, 1993, p. 335)

sémico:consiste en poner calificaciones a los alumnos y aplicar las pruebas para obtener la información a partir de la que se asignarán esas calificaciones”.

“Curiosamente, la opción pedagógica y metodológica más exigente y conveniente tiene un significado amplio, parecido al que posee en el lenguaje no especializado. Partiremos de una primera idea o definición: evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del cual alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, o de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación.”

Gimeno Sacristán (1993,pp. 337-338)

En este momento nos interesa más centrarnos en los rasgos comunes que hay en las diferentes definiciones, que en sus diferencias. Haciendo un análisis detenido de los significados que los diversos autores dan al término evaluación, encontraremos cuatro elementos fundamentales que son ampliamente compartidos:

- 1) La evaluación implica **emitir juicios de valor** . Esto ha sido una cuestión polémica en la historia de la evaluación, que finalmente ha terminado por resolverse a favor de la tesis mencionada. Así, frente a autores que insisten en considerar la evaluación como el estudio del grado de cumplimiento de los objetivos de una determinada actuación (al estilo de Tyler), o de los que remarcaban el enfoque científico-positivo (como Campbell), de carácter más descriptivo, han terminado por imponerse las tesis como las de Scriven, que consideraba que la evaluación implicaba ineludiblemente emitir juicios. Hoy en día somos muchos los que creemos que la evaluación comporta necesariamente emitir juicios de valor, algo que llega a constituir el principal rasgo definitorio. En concreto, esta característica permite distinguir la evaluación de la investigación social aplicada.
- 2) La evaluación se puede aplicar sobre **una actuación proyectada o realizada** . Aunque en algún momento se ha considerado que la emisión de juicios debería hacerse sobre actuaciones finalizadas y susceptibles, por lo tanto, de valoración global, hoy se coincide plenamente en la pertinencia de la evaluación de actividades que se encuentran en fase de diseño o en proceso de desarrollo.
- 3) La evaluación implica un **proceso de recolección y análisis sistemáticos de información** sobre el objeto a evaluar. Esto quiere decir que la información analizada no se debe obtener al azar, sino como resultado de un plan sistemático. Obviamente, los objetivos de la evaluación y las preguntas que lo orientan determinan cuál ha de ser la información necesaria. Por otro lado, el tipo de estudio y la metodología que se utilizan condicionan la manera en que esta información debe ser recogida y analizada. Sin embargo, más allá de las diferencias impuestas por el paradigma de evaluación subyacente y el método empleado, todas las evaluaciones comparten el carácter sistemático de la recolección y análisis de la información necesaria.
- 4) La evaluación implica la **aplicación de criterios que garanticen la calidad del juicio emitido** . Aquí también cabe hacer alusión a la diversidad de enfoques y métodos, cada uno de los cuales tiene sus propias exigencias. Sin

embargo lo importante no es la uniformidad de criterios, sino su propia existencia y el respeto hacia ellos. La diferencia entre un juicio subjetivo y otro objetivo y la consiguiente credibilidad de una evaluación radican, en buena parte, en la coherencia de los objetivos planteados con los métodos empleados y en la correcta aplicación de los criterios exigibles.

◀ La investigación evaluativa no es sino “la aplicación sistemática de los procedimientos de la investigación social para valorar la conceptualización, el diseño, la implantación (implementación) y la utilidad de los programas de intervención social” (Rossi y Freeman, 1993, p. 5).

La orientación a la hora de tomar decisiones

Junto con los elementos anteriores, está este quinto elemento, sobre el cual no existe tanto acuerdo, pero que ha sido recalorado por algunos autores. Autores como Cronbach, Stufflebeam, Alkin o Guba han insistido que el propósito de la evaluación debe ser dar apoyo a los procesos de toma de decisiones. Entre nosotros, Pérez Juste (1995) defiende la misma idea, considerando que las decisiones de mejora son ineludibles en cualquier evaluación que se inicie en el ámbito educativo.

Pero lo cierto es que la conexión entre evaluación y toma de decisiones no está generalizada, ni desde el punto de vista teórico ni desde el empírico. Por un lado, no se puede olvidar que para algunos autores la evaluación es una descripción sistemática de una realidad, pero sin juzgarla. Por el otro, aunque Leviton y Boruch (1993) han estudiado el hecho de que muchas evaluaciones de programas educativos han contribuido a tomar decisiones sobre éstos, lo cierto es que su uso con este propósito no está en absoluto generalizado.

1.2. Funciones de la evaluación en la tarea educativa

Analizada desde una perspectiva amplia, la evaluación educativa cumple una diversidad de funciones. Desde el punto de vista social, contribuye a mantener los procesos de selección y graduación de los estudiantes, a dar valor a diversas realidades educativas a través de la construcción de categorías como la de calidad, a permitir la rendición de cuentas, a mejorar la información social sobre los fenómenos y las instituciones docentes y a mantener la función de control que siempre se ejerce sobre el sistema educativo y sus componentes. Desde el punto de vista pedagógico, es una herramienta fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ayuda a realizar tareas de diagnóstico, mantiene la programación didáctica, ilumina el funcionamiento de las instituciones educativas y facilita también la organización escolar.

El reconocimiento de esta diversidad de funciones que la evaluación tiene a su cargo ha hecho que Gimeno hable de su **multifuncionalidad** (Gimeno Sacristán, 1993). Esta característica se refleja en la diversidad de propósitos que puede inspirar a los promotores de un estudio concreto. Una evaluación se puede comenzar por motivos de orden administrativo o político; con el propósito de pasar cuentas a los implicados en la actividad que se evalúa, a sus gestores, a sus promotores o al público en general; para tomar decisiones sobre la mejora, el mantenimiento o la ampliación de esta actividad; o por una variedad de razones detrás de las cuales hay intenciones y motivos diversos.

Analizando las funciones que la evaluación tiene en relación con el objeto a evaluar, destaca el uso frecuente de dos verbos que las reflejan fielmente: **juzgar** y **mejorar**. Por un lado, la evaluación se propone evaluar la validez, la ade-

cuación y los efectos de la actividad estudiada, con la intención de seleccionar o pasar cuentas; por el otro, tiende a mantener decisiones de mejora de la actividad en estudio.

Esta diferenciación es la que asoma bajo la célebre dicotomía formulada por Scriven en 1967 entre **evaluación formativa** y **sumativa**. Otros autores, como Stufflebeam, han preferido hablar de las funciones **proactiva** y **retroactiva** de la evaluación. En todo caso, tanto si se utilizan unos términos como si se utilizan los otros, la realidad a la que aluden es la misma: la combinación de las funciones de enjuiciamiento y de mejora en la tarea evaluativa.

Juzgar y mejorar

La diferenciación entre juzgar y mejorar es más de carácter lógico que operativo. Aunque la evaluación tiende a juzgar y a mejorar, esto no quiere decir que se trate de dos propósitos alternativos o, incluso enfrentados entre sí. No se debe interpretar que ella comporta necesariamente dos enfoques contrapuestos, sino más bien complementarios.

“Según Scriven (1980), la evaluación formativa se realiza durante el desarrollo o mejora del programa o producto (o persona). Es una evaluación que se realiza para el personal interno y normalmente permanece en ese lugar, pero la puede llevar a cabo un evaluador interno o externo, o (preferiblemente) una combinación. En cambio, la evaluación sumativa se realiza después de la ejecución de un programa (o curso de estudio) y para beneficio de una persona que tome decisiones o de una audiencia externa (p.ej., una agencia financiera o posibles usuarios futuros), aunque también puede ser realizada por un evaluador interno, externo o una combinación.

Scriven añade a esta perspectiva el hecho de que no hay diferencias lógicas o metodológicas entre la evaluación formativa y la sumativa. La intención de ambas es examinar el valor de una entidad determinada. Sólo el tiempo de realización, el público que la pide y la manera de usar los resultados, pueden indicar si una evaluación es formativa o sumativa. Por otra parte, el mismo estudio puede ser considerado formativo por un cliente y sumativo por otro.”

“Evaluación formativa y sumativa”, A. Lewy (1990).

En: T. Husen; T. Neville Postlethwaite.

Enciclopedia Internacional de la Educación (vol.V, p. 2.551).

Desde una perspectiva todavía más vinculada al desarrollo de la actividad concreta, la evaluación puede cumplir diversas funciones en relación con sus fases sucesivas, lo que nos permite establecer categorías (Rossi y Freeman, 1993):

- 1) Evaluaciones centradas en la conceptualización y el diseño del programa** o intervención, incluyendo la evaluación (o diagnóstico) de necesidades, que constituye la primera fase lógica en el desarrollo de un programa.
- 2) Evaluaciones concebidas como medio de seguimiento** (*monitoring*) de la implantación del programa o intervención, que incluirían la evaluación de la implementación, que tiende a valorar en qué medida se desarrolla la in-

intervención de acuerdo con lo previsto; la evaluación de la cobertura, que intenta valorar en qué medida la intervención llega a sus destinatarios, y la *monitorización* o seguimiento de ésta.

- 3) **Evaluaciones orientadas hacia la valoración de la eficacia o el impacto y la eficiencia del programa**, que comportan la evaluación de sus resultados, generalmente a través de la consecución de sus objetivos (sin menospreciar, sin embargo los efectos no buscados o no deseados), y la evaluación del impacto, que se diferencia de la anterior por el hecho de que analiza los efectos sobre la población general y no solamente sobre los destinatarios. Además, en este apartado se incluirá la evaluación económica, en sus modalidades de costo/eficacia o costo/beneficio. La combinación de eficacia y eficiencia es lo que se considera la utilidad del programa.

◀ Las evaluaciones pueden abarcar sólo uno de los aspectos mencionados en el texto (las más frecuentes), o bien cubrir varios o todos. Estas últimas suelen denominarse **evaluaciones globales o comprensivas** (*comprehensive*, en términos de Rossi y Freeman).

1.3. Ámbitos de la evaluación: de los aprendizajes en las instituciones escolares, de los programas en el sistema educativo

Dentro del ámbito educativo, la evaluación ha estado tradicionalmente ligada a la **valoración de los aprendizajes de los alumnos**. Esto no es extraño si tenemos en cuenta cómo se ha creado la evaluación educativa en cuanto a práctica profesional y disciplina académica. Efectivamente, el desarrollo primero de la evaluación se debió en parte a los avances experimentados por la psicometría y la pedagogía experimental. La medida de las características individuales de los alumnos tuvo un papel importante en este proceso e hizo aportes interesantes a la valoración de la actividad educativa.

◀ La evaluación, que comenzó siendo una actividad circunscrita a campos limitados, ha ido ampliando su dominio de acción en las últimas décadas. Hoy en día hay un movimiento creciente a favor del desarrollo de políticas de evaluación en sectores muy diversos.

Sin embargo, de manera tímida a partir de los años cuarenta y más decididamente desde los setenta más o menos, se produce un cambio importante, ya que la evaluación pasa a concebirse como **una fase del proceso completo de enseñanza y aprendizaje**. La actividad didáctica se entiende como sucesión de diversas fases (planificación, desarrollo y valoración), la última de las cuales constituye el objeto privilegiado de la evaluación.

Como consecuencia de este proceso, la evaluación se ha ido ocupando de nuevos ámbitos, estableciéndose progresivamente en espacios propios, se podría decir, hasta llegar a la visión comprensiva que tenemos de ella actualmente y que se refleja en estos materiales.

Así, pues, la necesidad de valorar los efectos de los programas concebidos para hacer frente a determinadas carencias educativas de sectores específicos de la población ha proporcionado un fuerte impulso a las actividades sistemáticas de evaluación. El inicio de la denominada **evaluación de programas educativos** ha significado, de hecho, una etapa fundamental en el desarrollo de este campo profesional y científico.

Hacia los años setenta el foco de atención se desplazó de la valoración de los resultados de los alumnos considerados individualmente a la **evaluación de las instituciones escolares y de los sistemas educativos**. Esta reorientación ha implicado una profunda transformación en los objetivos, los métodos y la misma práctica evaluativa.

El resultado de este proceso de expansión ha sido una notable diversificación del objeto de la evaluación educativa. Por un lado, la misma valoración de los aprendizajes, que ha constituido la práctica evaluadora tradicional, se esta-

bleció sobre bases más complejas y rigurosas, y obligó a revisar el factor de rendimiento escolar. Por el otro, a medida que los factores contextuales se vuelven más importantes a la hora de desarrollar un currículum, no se justifica el hecho de limitar la evaluación exclusivamente al alumno. Los resultados alcanzados son la consecuencia de un conjunto de actuaciones e influencias, cada una de las cuales requiere su consideración singular.

Por un lado, los resultados dependen de la actuación profesional de los docentes, que así se convierten en objeto de valoración. Por el otro, el currículum se pone en práctica en un medio escolar concreto, en una institución, sobre el cual también recae la atención del evaluador. Juntamente con unos y otros, no se puede obviar la evaluación del currículum, en sus diversos niveles de especificación, y de la misma Administración, que pone en marcha una determinada política educativa. El sistema en su conjunto y la institución, en particular, aparecen los dos como objetos de la evaluación.

1.4. Evolución de la evaluación como disciplina académica y como práctica profesional

De acuerdo con lo que hemos apuntado en el apartado anterior, se puede afirmar que la evaluación ha evolucionado de una manera decisiva a partir de los años setenta, y ha contribuido a ofrecer en la actualidad una imagen de sí muy renovada. Este fenómeno se observa tanto en el mundo educativo como en otros campos, aunque aquí nos centramos sólo en el ámbito de la educación.

Ernst R. House es profesor en la Universidad de Illinois en Urbana (EUA). Su primer proyecto fue una evaluación a gran escala del Illinois Gifted Program. Desde entonces, se ha dedicado a la evaluación de programas educativos y sociales y, en los últimos años, al estudio de la evaluación de evaluaciones.

Uno de los teóricos de la evaluación más interesantes de la actualidad, E.R. House, se refiere de manera muy expresiva al cambio producido en el mundo de la evaluación:

“Cuando hace ya más de 25 años comencé a estudiar la evaluación, pude encontrar todos los papeles que encontré sobre el tema dentro de una caja de cartón en un rincón de mi despacho y tardé un mes en leerlos. Desde entonces la evaluación pasó de ser una actividad secundaria enseñada por académicos en tiempo parcial a ser una pequeña industria con días, premios, convenciones, organizaciones y reglas propias”.

Professional Evaluation. Social Impact and Political Consequences,
E. R. House (1993, pág. 1).

En la evolución histórica de la evaluación de programas, Stufflebeam y Skinkfield (1987) distinguen cinco períodos sucesivos:

- 1) **Período pretyleriano**. Anterior al 1930, en esta fase la evaluación sistemática no es del todo desconocida pero tampoco constituye un movimiento reconocido. Como se indicaba anteriormente, los avances constatados por la psicometría y la pedagogía experimental representaron los prolegómenos de lo que fue la evaluación propiamente dicha.
- 2) **Época tyleriana**. Se inicia hacia los años treinta, cuando Ralph Tyler acuñó el término **evaluación educativa** y comenzó sus trabajos en este campo. Lo más distintivo de este período es la concepción de la evaluación como el estudio del grado de cumplimiento de los objetivos del programa o la intervención que se analiza. Hoy en día nos parecen estudios poco sofisticados y par-

ciales, pero se debe reconocer que significaron una primera sistematización de la evaluación y marcaron durante mucho tiempo sus orientaciones principales.

- 3) **Época de la inocencia** . Abarca la mayor parte de las décadas de los cuarenta y de los cincuenta, durante los cuales no se producen avances significativos en la elaboración de la evaluación educativa. El énfasis puesto en la oferta de nuevas oportunidades educativas (recordemos que es la época de la democratización, de la masificación y de la igualdad de oportunidades) ha oscurecido la necesidad de evaluarlas. El modelo tyleriano continuó siendo el más influyente, y se produjeron pocos avances teóricos y metodológicos.
- 4) **Época del realismo** . Al final de los años cuarenta y a lo largo de los sesenta se produce una importante expansión de la evaluación educativa, centrada sobre todo en el análisis de los currículos y los programas puestos en marcha en el período anterior. La evaluación se hace en gran escala, y se convierte en una tarea tan importante como difusa. Los caracteres de industria y de profesión de los que habla House (1993) comienzan a hacerse visibles en esta época. Según Rossi y Freeman (1993), el desarrollo de la evaluación que se aprecia en este momento estaría relacionado con la aceptación general de los métodos científicos para la resolución de problemas sociales.
- 5) **Época del profesionalismo** . Se inicia a partir de los años setenta, momento en que comienza a constatarse el proceso que mencionábamos antes. La evaluación educativa se concreta, se pone en relación con el desarrollo de iniciativas evaluadoras en otros ámbitos y se configura como un campo profesional diferenciado y en plena expansión. En este período tiene lugar una serie de cambios importantes que ayudan a proporcionar a la evaluación el aspecto que hoy nos ofrece.

Uno de los análisis más interesantes del cambio que se ha constatado en los últimos treinta años, en la quinta etapa de Stufflebeam y Shinkfield, es el desarrollado por House (1993). Según su análisis, las transformaciones se encuentran en cuatro ámbitos:

- 1) **Cambios conceptuales** . El fenómeno más destacable desde este punto de vista ha sido la aparición de concepciones pluralistas, frente a las monolíticas que predominaban antes, con la aceptación gradual de la multiplicidad de métodos, criterios, perspectivas, audiencias e, incluso, intereses. Junto con esto, cabe destacar el hecho de que se dejó de lado la idea de una evaluación libre y el reconocimiento de que los valores del evaluador tienen un papel importante en su tarea profesional. Asimismo, cabría mencionar la aceptación progresiva de la tensión existente entre el carácter científico y la vertiente práctica de la evaluación.
- 2) **Cambios estructurales** . La transformación más relevante de todas ha sido el reconocimiento explícito y práctico de la multidisciplinariedad de la evaluación. En lo que respecta a su organización institucional, cabe mencionar la expansión de los institutos universitarios dedicados a esta tarea y la creación de numerosos organismos de evaluación en organismos de las administraciones públicas. En lo que respecta al ámbito educativo, cabe señalar el renovado interés por la evaluación de resultados, pero desde una perspectiva no estrictamente individual, sino referida a los centros docentes o al conjunto del sistema educativo.
- 3) **Cambios metodológicos** . Desde este punto de vista se debe destacar, como transformación principal, la aceptación progresiva de los métodos cualitativos, manteniéndose al mismo tiempo la polémica entre los partidarios de los métodos cuantitativos y cualitativos. No obstante esto, el

Según Cronbach la evaluación se ha convertido en la frontera más viva de la ciencia social americana. Son muchos los que consideran que la frase de Cronbach (1980) continúa manteniendo su vigencia, más allá del tiempo y el marco geográfico específicos a que el autor se refiere.



debate ya no es tanto de legitimidad como de compatibilidad o incompatibilidad. Cabe mencionar, también aquí, la aparición de conflictos alrededor de las diversas concepciones sobre la naturaleza de la causalidad.

- 4) Cambios en el uso.** En este sentido se debe hablar del desplazamiento de una concepción instrumental de la evaluación hacia una más esclarecida. Asimismo, se ha agudizado el debate sobre los malos usos y los abusos de la evaluación y se ha extendido el reconocimiento del carácter político.

Entre los principales obstáculos para el desarrollo de la evaluación que existen actualmente, se deben destacar los cuatro que señala Worthen:

- a) la evaluación no tiene una base adecuada de conocimiento;
 - b) los estudios de evaluación raramente se evalúan;
 - c) los evaluadores de programas no llegan a comprender la naturaleza política de la evaluación;
 - d) los evaluadores de programas realizan una elección restringida de los enfoques y las técnicas de evaluación (Worthen, 1990, pp. 2.528-2.529).
-

Es evidente que la evaluación se enfrenta a retos y dificultades, pero no hay duda de que se encuentra en una fase de expansión y de crecimiento que previsiblemente se mantendrá durante los próximos años.