

Enfoques alternativos para la evaluación del rendimiento en sistemas modulares

JORGE MÉNDEZ
ELOÍSA TREJO

Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, UNAM
Colegio de Bachilleres

No se puede hablar directamente de la evaluación del rendimiento sin considerar la evaluación más general del currículo, dado que un sistema modular constituye en sí una innovación en la organización del conocimiento a nivel curricular. La relación entre evaluación curricular y rendimiento escolar ha sido ya discutida por otros autores (Galán Giral y Marín Méndez 1985); el intento en este trabajo es plantear algunos enfoques que se puedan orientar a un cambio en el modo de evaluar a los alumnos.

Cuando aparecieron los sistemas modulares como alternativa a la organización por materias, la innovación era principalmente de tipo curricular. Sobre la marcha se irían dando los cambios más concretos en los diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, se han podido observar modificaciones con respecto a métodos de enseñanza, estrategias de aprendizaje, manejo de grupos, entre otros aspectos. Sin embargo, como en muchas accio-

nes estructurales, los cambios en las áreas o elementos no siempre van al parejo del sistema global. Una de las razones es la evolución por separado de las diversas áreas; tal es el caso en lo tocante a la evaluación.

El punto de partida han sido los enfoques clásicos de evaluación como el de R. W. Tyler e Hilda Taba. El primero señala (Tyler 1973) que lo fundamental es determinar en que medida se alcanzan los objetivos en la educación, por su parte, al señalar que el currículo es, en última instancia, un plan para ayudar a los estudiantes a aprender, Taba (1974) subraya el criterio de efectividad del aprendizaje. Ambas perspectivas, y todas las derivadas de éstas, metodológicamente descansan en un enfoque cuantitativo de la evaluación. Esta influencia ha perdurado durante varias décadas. En este sentido, ante la aparición de innovaciones en la organización del conocimiento en el diseño curricular, se deben esperar los concomitantes cambios en las aproximaciones a la evaluación.

Díaz Barriga (1989), al hablar de los aspectos modernizantes de los cu-

rrícula, advierte el peligro de "su incorporación sin cambiar ni la estructura administrativa ni las concepciones de aprendizaje y ciencia". Esto implica la práctica inadecuada de utilizar métodos evaluativos conservadores en innovaciones educativas. Así, en el caso de la educación abierta, señala Ríos (1991), por ejemplo, que "no se puede evaluar al Sistema de Universidad Abierta con las mismas reglas del sistema tradicional". Estas observaciones enfatizan la necesidad de alternativas en la evaluación de enfoque clásico. Mencionaremos algunos enfoques evaluativos que pueden ampliar la perspectiva hacia un cambio o ampliación en la evaluación del rendimiento escolar.

1) Una de las opciones apunta a la consideración del impacto social o las afectaciones al contexto social inmediato del alumno. Borich y Jemelka (1982), por ejemplo, proponen una evaluación que considera los valores institucionales y culturales en cuanto a las repercusiones del programa académico en la comunidad regional de los alumnos. En sentido similar, tenemos el *análisis del área social* (Strue-



ning 1975), aplicado comunmente en programas de salud, definido como "un conjunto de procedimientos integrados y diseñados para estudiar características de grupos que viven en áreas geográficas definidas". Se abordan problemas en cuanto a oportunidad de participación y se hacen comparaciones con otros programas de aplicación. Una de sus características importantes es que atiende no sólo la solución de problemas sino su prevención, que en el caso de la evaluación del rendimiento escolar se puede considerar el problema de la reprobación y la deserción.

En esta área de la consideración del impacto social, queremos hacer mención de la aportación que se puede hacer a través de propuestas provenientes del campo de la comunicación. Por ejemplo, Steinou (1989), en cuanto al uso de la televisión cultural, recomienda tomar en cuenta factores como el desempleo, la contaminación, etcétera, aspectos que no pueden dejarse de lado en enfoques evaluativos aunque no sean tocados directamente por las asignaturas o módulos. En una línea similar, Rota (1986), para la evaluación de nuevas tecnologías de comunicación, propone considerar una serie de dimensiones sociales tales como la calidad de vida, la integración social y los costos sociales colaterales, entre otras.

2) *La evaluación iluminativa*. Esta propuesta tiene sus orígenes en el método holístico de McDonald y en el de la evaluación como representación de Stake (citados en Stufflebeam y Shinkield 1987). El primero ya señalaba "que la evaluación no debe empezar por la presuposición de que ciertos datos (como las calificaciones) deben constituir su área de preocupaciones, sino que el evaluador debe aceptar todos los datos relativos

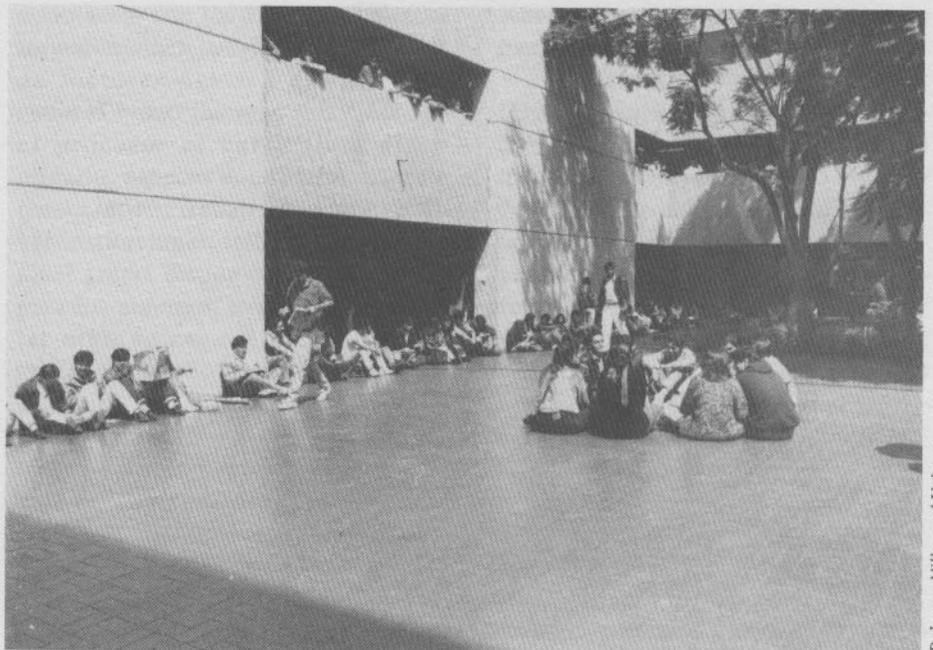
al programa y sus contextos". En la misma línea, Stake propugna por una evaluación orientada "hacia la compleja y dinámica naturaleza de la educación, que preste atención [...] a las propuestas y juicios de todos los que intervienen en su práctica". Estos enfoques se relacionan de algún modo con el concepto de "evaluación ampliada" de Heredia Ancona (1980), quien también sugiere la participación de diversos sectores y disciplinas.

La evaluación iluminativa como tal es un concepto de Parlet y Hamilton (1983). La intención de los autores es presentar una alternativa al enfoque evaluativo de Tyler, preocupados por el hecho de que por las limitaciones de una evaluación basada en objetivos no se consideren las múltiples variables externas de un programa académico determinado, donde el evaluador puede desviar su atención de lo educativo hacia otras cuestiones más burocráticas.

Este enfoque no constituye un método regularizado, sino una estrate-

gia de investigación general. La decisión de la estrategia a utilizar depende del tipo de problema y no se utiliza ningún método exclusivo, sino que se pueden combinar diferentes técnicas. El propósito es familiarizarse con la realidad cotidiana del marco en el que se está investigando. Se enfatiza la observación en el aula y las entrevistas con profesores y estudiantes. Parlet y Hamilton plantean tres fases de trabajo: observación, investigación y explicación.

3) *La evaluación cualitativa*. Los antecedentes remotos de este enfoque están en la antropología y pueden remontarse incluso a finales del siglo XIX. Ya contemporáneamente podemos mencionar como antecedentes a especialistas en evaluación educativa, autores como Weiss y Cronbach, que han externado su preocupación por basar las interpretaciones y decisiones de la evaluación con base en "juegos de números" (citados en Stufflebeam y Shinkield 1987). La primera autora afirma que



Bulmaro Villarruel Velasco



“una metodología que pretenda ser más efectiva, debía ser más descriptiva e inductiva”. Por su parte, Cronbach señala que una descripción de resultados debe hacerse con una escala más amplia, “incluso a costa de la exactitud y precisión”.

Conceptualmente se advierte la conocida polarización entre cantidad y cualidad, y de la misma manera entre ciencias duras y blandas: estos aspectos requerirían de un análisis epistemológico profundo. Aquí sólo apuntamos la necesidad de análisis de ese tipo. A diferencia de la orientación positivista de los enfoques clásicos tylerianos, la evaluación cualitativa se relaciona, de algún modo, más con los enfoques de la fenomenología, la interacción simbólica y la orientación cultural. Bog-

dan y Knopp (1982) plantean las siguientes características básicas de la evaluación cualitativa:

- el ambiente natural es la fuente directa de datos y el investigador es el instrumento clave
- los datos son descriptivos es decir, se presentan más en forma de imágenes y palabras que con números
- se atiende más al proceso que a los resultados o productos
- los datos se analizan más inductiva que deductivamente
- el significado social es de especial interés, es decir, las maneras en que la gente le da sentido a sus vidas.

Agregaríamos que los instrumentos o técnicas son las observaciones, entrevistas, fotografías y audiograbaciones, entre otras.

Cabe señalar que, con excepción de algunas posiciones polarizadas, la evaluación cuantitativa y la evaluación cualitativa pueden coexistir e incluso, complementarse.

A modo de conclusión, comentaremos que el planteamiento general de estos enfoques sólo es para sugerir posibilidades que cuestionen y orienten las prácticas evaluativas. No se proponen instrumentos concretos; ellos deben derivarse de las problemáticas particulares de las situaciones educativas, como el caso de los sistemas modulares, donde no necesariamente se deberá eliminar acciones en vigor, sino que éstas podrán analizarse a través de los planteamientos expuestos. ▲

