

Dimensiones ética y estética de la evaluación

ETHICAL AND AESTHETIC DIMENSIONS OF EVALUATION DIMENSIONS MORALES ET ESTHÉTIQUES DE L'ÉVALUATION

Recibido: 5 de marzo de 2009 • Aprobado: 25 de marzo de 2010¹

Tomás Sánchez Amaya²

Resumen

La evaluación en un conjunto de modelos, estilos, prácticas, discursos, etc., ha incursionado en la cotidianidad de individuos, de instituciones, de procesos, de proyectos, de acciones; en todos estos escenarios es usada con una pluralidad de intencionalidades, de cuyos resultados pueden generarse consecuencias beneficiosas o perjudiciales, tanto para los sujetos como para las instancias que participan –activa o pasivamente– en el acto de valoración. Asimismo, se predica de ella un conjunto de características que, allende su propia condición –de valoración– la constituyen, necesariamente, en una acción con connotaciones éticas y estéticas, dado que ésta ha de ser buena, justa, bella, equitativa, objetiva [...] y, en todo caso, refleja la acción y la condición humana.

Palabras clave

Evaluación, ética, estética, prácticas evaluativas, características de la evaluación.

1 Fue clasificado por el Comité de Árbitros como *Artículo de Reflexión*.

2 Licenciado en Filosofía e Historia, Especialista en Educación y Filosofía Colombiana, Magíster en Filosofía Latinoamericana, Universidad Santo Tomás. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales – CINDE. Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: tas@etb.net.co; tosam64@msn.com

Abstract

Evaluation, in a number of models, styles, practices, discourses, etc., has been involved in the daily life of individuals, institutions, processes, projects, actions; it's used in all of these contexts with a plurality of purposes, with results that are either beneficial or harmful to the instances involved –actively or passively– in the Act of evaluation. We say of evaluation that it has a set of features, that beyond its own condition –of valuation– they constitute it, necessarily, in an action with ethical and aesthetic connotations since this has to be good, fair, beautiful, just, objective... and, in any case, should reflect the human action and condition.

Key words

Evaluation, ethics, aesthetics, evaluative practices, characteristics of the evaluation.

Résumé

L'évaluation, dans une diversité modèles, styles, pratiques, discours, etc., a fait des incursions dans la vie quotidienne d'individus, d'institutions, de processus, de projets, d'actions; dans toutes ces scènes il est utilisé avec une pluralité d'intentionnalités, dont les résultats peuvent produire conséquences bénéfiques ou nuisibles, tant pour les sujets comme pour les instances qui prennent part - activement ou passivement- dans l'acte d'évaluation. On dit de l'évaluation un ensemble de caractéristiques, qui au-delà de leur propre condition -de evaluation- la constituent, nécessairement, dans une action avec des connotations morales et esthétiques, puisque celle-ci doit être bonne, juste, belle, équitable, objective... et, en tout cas, reflète l'action et la condition humaine.

Mots clés

Évaluation, éthique, esthétique, pratiques évaluatives, caractéristiques de l'évaluation.

Introducción

La evaluación forma parte, de una manera fundamental e inextricable, de una situación pública: una decisión colectiva.

House

¿De qué hablamos cuando nos referimos a la ética, a la estética y a la evaluación?, ¿Cómo caracterizar las dimensiones ética y estética de la evaluación educativa? Si cabe una respuesta positiva a este segundo cuestionamiento, ¿en qué consistirían cada una de estas dimensiones?, ¿pueden la ética y la estética realizar alguna

contribución a la evaluación educativa?, ¿cómo articular en un contexto evaluativo-educativo como el nuestro, la ética y la estética a la evaluación, de modo que, en las diversas prácticas (evaluativas), la bondad y la belleza estén presentes? Intentar responder a estos interrogantes, entre otros que emergen de las connotaciones que caracterizan a la evaluación, es el propósito al que se orienta el presente ejercicio³.

3 Esta propuesta se fundamenta en los desarrollos teóricos que en el campo de la evaluación han sido realizados por House, más que todo en su obra *Evaluación, ética y poder* (1980), cuyo propósito central se orienta a explicar el caótico marco en el que frecuentemente se desenvuelve la evaluación y contribuir a la reflexión en torno de la problemática de los procesos mismos de la

Si por una parte concordamos, como señala Canales (1999), que la evaluación es fundamentalmente un proceso de valoración crítica que se explicita mediante determinados juicios de valor, en perspectiva de la toma de decisiones; si de otro lado podemos predicar de la evaluación un conjunto de cualidades o características reconocidas y comúnmente aceptadas por los sujetos mismos de la evaluación: congruente, respetuosa, responsable, justa, objetiva, basada en la comunicación dialógica que busca la participación y la cooperación, útil, práctica, confiable, confidencial, funcional, sistemática, crítica, integral, equitativa, idónea, coherente, transparente, pertinente, eficaz, eficiente, corresponsable, autónoma, fiable, válida, operativa, honesta, sincera, contextualizada, racional, que incentive y motive; estrategia de perfeccionamiento, de promoción, de reconocimiento; comprensiva, continuada, progresiva, que oriente los procesos y las acciones, democrática, abierta, flexible y un prolongado, etc., (Canales, 1999; CNA, 1996; Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1997; Flórez, 1999; Casanova, 2002; Bélair, 2000; Weiss, 1983; Stufflebeam y Shinkfield, 1998; Goring, 1973; Cerda, 2003); entonces, hemos de considerar unas dimensiones que remiten a ámbitos axiológicos, por tanto, éticos, estéticos y morales, toda vez que las acciones valoradas –sobre la base de determinados parámetros de referencia e información– remiten a

evaluación educativa, específicamente, la valoración de la calidad (estética) y la justicia (ética) de las evaluaciones. El autor llama la atención a propósito de la necesidad de abordar rigurosos procesos de reflexión ante las prácticas evaluativas. Es necesario señalar “que la práctica de la evaluación sea más reflexiva en virtud de que el panorama actual de la evaluación se caracteriza por la vitalidad y el desorden. La escala a la que se llevan a cabo las actividades de evaluación, su omnipresencia y diversidad hacen difícil su comprensión, incluso a quienes se mueven en este campo. Más alarmante aún es el hecho de que una mala evaluación puede deteriorar un programa social y ocasionar perjuicios a toda una clase social. La importancia social es enorme; su interpretación, relativamente insignificante” (p. 13). El análisis propuesto se centra en las partes II y III de la obra en mención: la reflexión sobre los niveles de veracidad, belleza y justicia necesarios para orientar y juzgar la calidad de la evaluación y en la exposición de los principios políticos y morales sobre los cuales debe basarse la evaluación, respectivamente.

sujetos o a objetos susceptibles de cualificación moral (valoración positiva o negativa con base en los parámetros establecidos y la estimación de la información con que se cuenta).

Estas consideraciones remiten al reconocimiento de que:

Todo proceso evaluativo conlleva un sustrato o una base antropológica y ética [...] que no es neutral, sino que responde a las características, estilos, tendencias, opciones o enfoques que definen, al fin y al cabo, los componentes didáctico-curriculares que postula la realización de cualquier acto educativo (Muñoz, 2006, p. 7).

Por este motivo, la evaluación incluye una dimensión moral, dado que “involucra una serie de problemas de índole tanto técnica como ética”⁴ (Bertoni, *et ál.* 1997, p. 156). De una sucinta reflexión acerca de las dimensiones ética y estética de la evaluación se ocupa este ejercicio.

Las condiciones de predicación: ética, estética y evaluación

Para un lector desprevenido, el título dimensiones ética y estética de la evaluación, puede parecer paradójico –por no decir contradictorio– en la medida en que, comúnmente se conciben la ética y la estética como corpus teórico-prácticos pertenecientes a un reino diferente –el filosófico–, y, por qué no, tal vez distantes y separados del ámbito evaluativo que ha coincidido –sobre todo en la actualidad– con los saberes relativos a los campos educativos y/o pedagógicos.

⁴ La evaluación ha sido usada -y abusada- de muy distintas y hasta distantes maneras: “que en ocasiones la evaluación haya sido utilizada como un instrumento de presión, que no haya permitido ejercitar el derecho a la crítica y a la discrepancia, que se emplee en ocasiones para atacar [la calidad de la educación], constituyen sólo algunos de los problemas de carácter ético implicados en los procesos evaluadores” (Bertoni, *et ál.*, 1997, p. 156).

Entonces, se empieza por delimitar y concretar los conceptos implicados en la propuesta, con el objeto de ubicarnos en el ámbito del análisis sugerido: el de la ética y el de la estética como dimensiones que pueden predicarse de la evaluación, es decir, como cualidades que modifican, cualifican y, por tanto, determinan el acto evaluativo. En consecuencia, podríamos hablar de una evaluación ética, pero también estética; esto es, de la bondad (utilidad, finalidad, justicia, equidad y ecuanimidad, etc.) y de la belleza (coherencia, credibilidad, calidad, fiabilidad y confiabilidad, etc.) de la evaluación; de una evaluación buena y bella, justa y de calidad. En tal perspectiva es pertinente abordar una caracterización de tales conceptos, a fin de ubicar el lugar desde el cual se predica de la ética y de la estética (como dominios de unos saberes filosóficos determinados y, fundamentalmente, como dimensiones que pueden ser atribuidas, por una parte, a unos objetos, a unos sujetos y a determinadas acciones), y por otra, de evaluación como praxis cotidiana.

En relación con el concepto *ética*, la tradición filosófica ofrece una prolija e interesante fundamentación teórica, sintetizada –en su dimensión etimológica– por Aranguren (1995), así:

La palabra ética procede del vocablo griego *êthos* que posee dos sentidos fundamentales. Según el primero y más antiguo, significaba “residencia”, “morada”, “lugar donde se habita”. Se usaba primeramente, sobre todo en poesía, con referencia a los animales, para aludir a los lugares donde se crían y encuentran, a los de sus pastos y guaridas. Después se aplicó a los pueblos y a los hombres en el sentido de su país. Esta acepción de la palabra *êthos* se ha visto filosóficamente prestigiada en nuestro tiempo porque Heidegger ha apoyado en ella su concepción de la ética, expuesta en la *Carta sobre el humanismo*. Heidegger hace notar [...] que la ética (que para él es lo mismo que ontología) es el pensar que afirma la morada del hombre en el ser, la verdad del ser como elemento originario del hombre. Helene Weiss, discípula de Heidegger, ha partido también de este primer sentido de la palabra *êthos* para interpretar [...] la ética aristotélica desde las categorías heideggerianas. Según ella [...] ya no se trataría del lugar exterior o el país en que se vive, sino del “lugar” que el hombre porta

en sí mismo, de su actitud interior, de su referencia a sí mismo y al mundo. El *êthos* es el suelo firme, el fundamento de la *praxis*, la raíz de la que brotan todos los actos humanos⁵ (Aranguren, 1995, p. 21).

Puede señalarse, por otra parte, que la ética es la disciplina filosófica⁶ que estudia el comportamiento moral del hombre en sociedad, la reflexión que se ocupa del estudio de la moral –o mejor– de las morales efectivas ya determinadas y, partiendo de ellas, trata de establecer su esencia, su origen, las condiciones objetivas y subjetivas de los actos morales, las fuentes de la valoración moral, la naturaleza y función de los juicios morales, los criterios de justificación de dichos juicios, los principios que rigen los cambios y la sucesión de los diferentes sistemas morales, así como las sucesiones y relaciones entre los mismos.

5 La acepción más usual del vocablo *êthos*, señala Aranguren, es la que según la tradición filosófica a partir de Aristóteles atañe directamente a la ética y que significa “modo de ser” o “carácter”. Al decir de Aranguren, Zubiri ha precisado esta significación así: “El vocablo *êthos* tiene un sentido infinitamente más amplio que el que le damos hoy a la palabra ‘ética’. Lo ético comprende, ante todo, las disposiciones del hombre en la vida, su carácter, sus costumbres y, naturalmente, también lo moral. En realidad se podría traducir por modo o forma de vida en el sentido hondo de la palabra, a diferencia de la simple ‘manera’” (p. 22). Se puede apreciar, siguiendo la exposición del autor, que una característica del *êthos*, entendido como conjunto de hábitos y maneras de ser del hombre, es su sentido no natural; según la tradición griega implica una serie de costumbres adquiridas por hábito y no innatas; significa una conquista del hombre a lo largo de su vida, un estar haciéndose constantemente, un proyecto inacabado. En este sentido puede afirmarse que el *êthos* constituye una “segunda naturaleza”; se trata de un conjunto de hábitos de los cuales el hombre se apropia, al modificar su naturaleza.

6 Para no entrar en discusiones relativas al estatuto de científicidad de la ética, ésta se entiende como disciplina, “en el sentido de un cierto cuerpo de conocimientos, de tesis, de datos organizados, en cuanto están siendo sostenidos por una comunidad que cultiva ese mismo cuerpo teórico, instrumental e informativo, como una comunidad científica unidisciplinaria” (Cf. Vasco, 1985: 2); sin embargo “es posible concederle mayor campo de acción en virtud de que como reflexión sobre los acontecimientos humanos (determinados como morales) se aborda desde muy variados ámbitos del conocimiento, con lo cual se caracterizaría como un saber multidisciplinar –fronterizo, como señalarán otros–. (Cf. USTA-Departamento de Humanidades, 2009, p. 15).

La *estética* se concibe como una disciplina o rama de la filosofía (filosofía o teoría del arte) relacionada con la esencia y la percepción de la belleza y la fealdad:

La estética se ocupa de la cuestión de si estas cualidades [belleza, fealdad] están de manera objetiva presentes en las cosas, a las que pueden calificar, o si existen sólo en la mente del individuo; por lo tanto, su finalidad es mostrar si los objetos son percibidos de un modo particular (el modo estético) o si los objetos tienen, en sí mismos, cualidades específicas o estéticas. La estética también se plantea si existe diferencia entre lo bello y lo sublime (Ferrater, 2001, pp. 1115 ss).

Dada su génesis en la actividad filosófica, la relación entre ética y estética es muy cercana, así lo señala Valcárcel (1998), para quien:

La ética en estado puro se ocupa del bien y la estética de la belleza: Ni bien ni belleza existen en sí (y por sí), con independencia de las cosas y de los sujetos. En el “mundo de la vida” todo va bastante mezclado. Deja percibir realidades en las que el bien, la belleza, la verdad, pero también el mal, la fealdad y la impostura se combinan (1998, p. ix).

En relación con la evaluación, una de las problemáticas más complejas, difundidas, analizadas y documentadas en la actualidad, existe una pluralidad de concepciones, corrientes, estilos, modelos que han entrado en escena en una pluralidad de ámbitos sociales y culturales, en los que ha cobrado capital importancia. Correa, Puerta y Restrepo (1996, p. 27) ofrecen, siguiendo a Weiss, una acotación al respecto:

El término evaluación es una palabra elástica que se emplea para abarcar muchas clases de juicios. Se habla de evaluación de la ejecución de la tarea, de evaluación de la calidad de la educación, de evaluación del clima organizacional, de evaluación del material didáctico, de evaluación del mercado potencial de un producto, de evaluación de sentido de pertenencia, de evaluación de un determinado programa, proyecto o institución, etc.⁷

⁷ “Sin embargo, señalan Correa, Puerta y Restrepo, el término evaluación, a pesar de su creciente popularidad y empleo permanente, es pobremente definido y a menudo

Ante esta pluralidad de concepciones de evaluación, tomamos al principio en este artículo –más por conveniencia que por lógica– una definición muy general, pero que pone de manifiesto una íntima relación con los otros conceptos en juego (ética y estética), y que, por lo mismo, podrían predicarse de aquella: “es la actividad que consiste en la atribución de un juicio de valor a una realidad, (a un comportamiento, a una acción [...] observada)” (Bertoni, *et ál.*, 1997, p. 17). Con esta caracterización concuerdan Taylor (1961) y House (1980), para quienes, la evaluación remite a un juicio acerca del valor de algo; juicio al que puede llegarse por diferentes vías: calificación, comparación, medición, clasificación, gradación, promoción, etc., en virtud del cumplimiento o incumplimiento con patrones, normas, parámetros o criterios que se toman como base de comparación para el juicio. De este modo, señala House, “la evaluación es comparativa por naturaleza, y suele presentarse explícitamente como tal. Esto significa que ha de existir un conjunto de normas y una clase con la que comparar el objeto” (House, 1980, p. 20).

De esta manera, evaluar implica comprobar si unas realidades dadas: unas conductas determinadas, unos actos humanos concretos –específicamente el acto educativo– presentan las condiciones y características que de ellos, demanda la valoración, el juzgamiento de una realidad, conducta o acción y la constatación de la concordancia o inconcordancia con unas categorías previamente determinadas, comparadas, asimismo, con un patrón o modelo de medida; exige problematizar en torno de los valores y el sentido de lo que ocurre en la realidad o en la situación observada y juzgada; requiere aprehender las significacio-

impropiamente utilizado [...]. El resultado es un gran desacuerdo con muchos otros términos como valoración, estimación, apreciación, juzgamiento, muchas veces utilizados como sinónimos de evaluación. El concepto no se aplica, ni en la literatura científica de la especialidad ni en los concretos estudios de programas y proyectos, en un sentido inequívoco y unánime. Galtung, citado por Musto, observa que la literatura del ramo emplea más de 300 definiciones diferentes del concepto de evaluación” (1975, p. 27).

nes propias, particulares de los actos humanos; opera sobre procesos humanos, en situaciones vividas, históricas y sociales concretas, en las que se desenvuelven los sujetos (Bertoni, *et ál.*, 1997, pp. 26-43).

De lo dicho puede deducirse que: las implicaciones, las demandas, las exigencias, los requerimientos, las operaciones [...], inherentes al acto evaluativo o acción de evaluar (de la evaluación), contienen notaciones que comparten características propias de los ámbitos ético y estético: la ordenación hacia la obtención de unos atributos acabados, perfectos o perfectibles, una tendencia al mejoramiento permanente; la comprobación de concordancia con un modelo (bueno, justo y bello); la estimación del valor, del sentido y de la significación de lo evaluado; todo ello referido, necesariamente, a una realidad determinada, a la condición y acción humanas y, a las relaciones que se traman entre estas.

Cabe anotar, para concluir esta parte, que, más allá de las conceptualizaciones iniciales –las sustantivaciones de ética y estética–, usamos en este ejercicio términos como adjetivos, es decir, como atributos o predicados de la evaluación, con lo cual, quedamos facultados para hablar de las dimensiones (ética y estética) de la evaluación, esto es, como se ha reiterado, de una evaluación ética y estética.

Dimensiones ética y estética de la evaluación

Separar lo malo de lo bueno es, desde muy antiguo, una actividad humana, esencial para la misma sociedad.

House

De múltiples maneras es posible referir el acto valorativo a las dimensiones morales y estéticas aludidas: “Parece necesario basar la evaluación en alguna forma de responsabilidad moral, de

manera que las reflexiones sobre su justicia, veracidad e, incluso, belleza configuren su práctica” (House, 1980, pp. 17-18). Con este señalamiento, es posible justificar la omnipresencia, la prolijidad y el gran relieve social que la evaluación tiene en la actualidad, toda vez que permite: mantener, transformar, justificar, acreditar, desacreditar, suprimir..., programas o acciones, bien sean públicos o privados, individuales o colectivos. Este poder implícito o explícito de la evaluación conduce a una reflexión de orden ético:

Deben existir consideraciones morales que trasciendan el marco de los cientos de organizaciones y miles de evaluadores que tratan de atraer la atención de unos patrocinadores [...]. Estas consideraciones no pueden derivarse o imponerse de forma arbitraria, sino desarrollarse a partir de un análisis racional de lo que es la evaluación y de lo que parece razonable a los que la realizan como fundamento de una práctica consciente (House, 1980, p. 18).

Puede evidenciarse en la práctica, coincidiendo con House, que cualquier acto evaluativo implica de algún modo y en algún nivel, determinada dosis de responsabilidad bien sea social, política, individual, en todo caso, moral; puesto que como se sugirió en el epígrafe atrás citado, “la evaluación (tanto pública como privada) forma parte, de manera fundamental e inextricable, de una situación pública: una decisión colectiva” (House, 1980, p. 19). Una de las cuestiones capitales que emerge en torno de la acción de evaluar parece tener una connotación moral innegable, dado que caracteriza diversas concepciones e intencionalidades de la evaluación: es la pregunta ¿para qué se evalúa?

Una de las posibles respuestas sugiere que se evalúa con la finalidad de tomar decisiones. La cuestión y la respuesta remiten a consecuencias, resultados o efectos de la evaluación sobre la acción, el proyecto, el programa, la política, la conducta, etc.; es decir, a aquello que se hará, a las decisiones que se tomarán, con la información que proporciona la evaluación. “En efecto: cualquiera sea la forma que adopte, la evaluación se inscribe siempre en un ámbito de decisiones

[...]; la evaluación siempre está relacionada con un contexto decisonal dado” (Bertoni, Poggi & Teobaldo. 1997, pp. 27-28).

Coincidiendo con las autoras, en el campo educativo, específicamente, “según la forma que adopte la evaluación, los resultados permitirán tomar decisiones de orden estrictamente pedagógico o decisiones vinculadas a la certificación, la acreditación o políticas educativas orientadas hacia el sistema” (Bertoni, Poggi & Teobaldo, 1997. p. 29); o de otro orden cualquiera, que en todo caso, implica la asunción de determinadas responsabilidades sociales.

Las decisiones tienen implicaciones de diversos órdenes en el plano individual y en colectivo. La cuestión que de ello se deriva y que cobra capital importancia es: ¿dichas implicaciones comportan condiciones éticas y estéticas?, y si las comportan, ¿cuáles serían los fundamentos teóricos tanto de la ética como de la estética respecto de la evaluación? La obra de House, tras analizar diversos enfoques de la evaluación⁸, se ocupa de responder a este segundo interrogante: “la cuestión fundamental es que todos los enfoques de evaluación se basan en variaciones de las premisas del liberalismo o, si se prefiere, en las concepciones de la democracia liberal” (House, 1980, p. 45), corriente de pensamiento que a su juicio se halla en estrecha relación con concepciones éticas subjetivistas (utilitaria, intuicionista-

pluralista) y objetivista (justicia como equidad).

House sostiene que “todos los modelos vigentes (de evaluación) se derivan de la filosofía del liberalismo y las diferencias existentes entre ellas se deben a sus respectivas desviaciones de la corriente principal. No pueden separarse por completo la ética, la epistemología y la política” (House, 1980, p. 46). De lo acabado de enunciar, puede afirmarse entonces que, allende las dimensiones ética y estética, también existe una dimensión política de la evaluación, de modo que, “los elementos principales para comprender los enfoques son su ética, su epistemología y sus derivaciones políticas” (House, 1980. p. 46)⁹. Así las cosas, podría sostenerse que toda evaluación es o habrá de ser ética, estética, política y tener, además, suficiente fundamentación epistemológica.

Las premisas que permiten deducir las relaciones que se dan entre los elementos fundamentales de la evaluación y que posibilitan, a la vez, la comprensión de los diversos enfoques evaluativos y las prácticas evaluativas mismas, según House (1980, pp. 45-62) son:

- Todos los modelos principales de evaluación se basan en una concepción de ética subjetivista y objetivista.
- Por el lado de la ética subjetivista se pueden identificar los siguientes modelos. - Enfoques utilitarios: *gerencial* (análisis de sistemas, objetivos conductuales, de decisión), *de usuarios* (sin objetivos), estos enfoques “tratan de llegar a un juicio único de utilidad general” (House, 1980, p. 48); - Enfoque intuicionista-pluralista: *profesional* (crítica de arte, revisión profesional), *participativa* (judicial, estudio de casos), estos modelos parten del presupuesto que “los principios éticos no son únicos ni están definidos explícitamente [...]”. Hay varios principios sin reglas para sopesarlos y

8 Los modelos que analiza House en su obra son los siguientes: análisis de sistemas, objetivos conductuales, decisión, sin objetivos definidos (productos de consumo, beneficiarios de programas sociales), crítica de arte, revisión profesional, cuasi-jurídico, estudios de caso (House, 1980, pp. 23-44). Cabe señalar que esta es una de las tantas taxonomías que se han hecho acerca de la evaluación, pues algunas corrientes evaluativas o algunos teóricos de la evaluación han sugerido diversos modelos de clasificación. Según Macpherson (1966), citado por House, el liberalismo surgió del intento de racionalizar y justificar la sociedad de mercado, organizada sobre la base de la libertad de elección, la psicología individualista, la orientación empirista, un mercado libre de ideas en que los usuarios compran las mejores, la competencia. Todas estas características son asumidas en mayor o menor medida por la evaluación, pues a falta de ellas, pregunta el autor, “¿Qué utilidad tiene la evaluación?” (House, 1980, p. 46).

9 House expone la relación estrecha que se da entre evaluación (sus diversos enfoques), ética (subjetivista-objetivista) y epistemología (objetivista-subjetivista). (House, 1980, p. 47).

esos principios se derivan de la intuición y la experiencia”; por ello, “los criterios últimos de lo que es bueno y correcto son sentimientos o apreciaciones individuales” (House, 1980, p. 48).

- Por parte de la ética objetivista, se encuentra el enfoque de justicia como equidad, modelo basado en lo sustentado por Rawls (1971, pp. 302-303), en cuya base se identifican dos principios de justicia¹⁰. Estos enfoques se caracterizan por “su orientación hacia distintos destinatarios” (House, 1980, p. 49).
- Los enfoques utilitaristas gerenciales (de gestión) se orientan hacia la responsabilidad, la eficiencia y el control de calidad; se basan en una epistemología objetivista. *Consideran* que “la información producida por la evaluación debe ser “científicamente objetiva”, lograda mediante instrumentos “objetivos”, como tests o cuestionarios”, con resultados reproducibles, analizados mediante técnicas cuantitativas “objetivas”: “lo que existe puede medirse” (House, 1980, pp. 49-50). La epistemología objetivista pretende establecer leyes científicas. “La ciencia [para nuestro caso, la evaluación] debía ocuparse de las uniformidades causales que afectarían a todos los elementos pertenecientes a una clase dada” (House, 1980, p. 51).
- Los enfoques intuicionista-pluralistas suelen usar una metodología de investigación subjetivista. Los procedimientos de investigación son específicos, más que generales; no tienen como criterio fundamental la reproducción. La validez y la utilidad dependen de los criterios subjetivos. La validez en este tipo de episte-

mología demanda que la verdad dependa de los seres humanos concretos, “lo que es válido para uno, puede no serlo para otro”, se pondera de este modo un relativismo casi radical, toda vez que, “la utilidad de algo se basa en el juicio y en los deseos personales. Cada persona es el mejor juez de los hechos para sí misma” (House, 1980, p. 55). En este enfoque epistemológico “la evaluación está intencionadamente ligada al contexto y sus descubrimientos se interpretan dentro del mismo”. Son más importantes los enunciados causales específicos (validez interna) que los enunciados causales generales (validez externa). La metodología de estos enfoques subjetivistas suele ser, también, de tipo naturalista, usa “un lenguaje ordinario y categorías cotidianas de acontecimientos, y se basa más en una lógica informal que en la formal. Los instrumentos preferidos para recoger datos son las entrevistas y las observaciones informales”, los informes toman en general el estilo de “estudios de casos” (House, 1980, p. 56).

El planteamiento de la evaluación es sustentado por Briones (1991), como un instrumento útil cuyo propósito principal es proporcionar criterios para la toma de decisiones en relación con la estructura, el funcionamiento y el desarrollo de un programa, un objeto, una acción y una institución, etc.

Las decisiones a las que conduce la evaluación, pueden tener –de hecho tienen– enormes consecuencias que implican dimensiones socio-culturales, económicas, políticas y, desde luego, éticas y estéticas; por ello, diversos autores suscriben la evaluación, al ámbito de la toma de decisiones, en tanto que “proceso de delimitar, obtener y proporcionar información útil para juzgar posibles decisiones alternativas” (Stufflebeam, 1973, p. 129).

Si la acción de valorar ha de satisfacer “las normas de los procedimientos de decisión previstas en aras del interés público. La evaluación no sólo es ya un asunto interpersonal, sino colectivo. Debe tenerse en cuenta una comunidad más amplia

10 Primer principio: “Toda persona ha de tener igual derecho a los más amplios sistemas de libertades básicas iguales, compatibles con un sistema semejante de libertad para todos”; Segundo principio: “Las desigualdades sociales y económicas han de organizarse de manera que: a) beneficien a los menos agraciados, salvado el principio de justicia, y b) estén subordinadas a servicios y empleos abiertos a todos en condiciones de igualdad de oportunidades.

de intereses pertinentes” (House, 1980, p. 22); entonces, la evaluación no sólo debe ser veraz, objetiva, creíble, válida, fiable, útil, etc., también debe ser justa, ecuánime, equitativa, bien formulada; ha de tener unos criterios epistemológicos, éticos y estéticos.

Criterios éticos de la evaluación: veracidad y justicia

Ante un conocimiento inseguro, la tarea de decidir dentro de esta maraña [de información] depende menos de que aparezcan pruebas que nos convenzan de manera absoluta de que dispongamos de múltiples razones que nos persuadan. El criterio no estiba en lo necesario sino en lo admisible..

House

¿Por qué se reclaman pruebas acerca del valor, de la veracidad, de la utilidad, de algo, por ejemplo, de una evaluación? La pregunta bien podría ubicarnos en el ámbito de la ausencia de credibilidad o de confianza en la valoración realizada. Una posible respuesta podría conducirnos a la tradición que se remonta, a través de Descartes hasta los griegos, al paradigma desde el cual, el único conocimiento fiable es el que posee la característica de cierto. “Para que algo pudiese clasificarse de saber, señala House, había que partir de las ideas claras y distintas e ir progresando a base de pruebas deductivas. Las proposiciones así derivadas tenían que ser necesarias e irresistibles para el intelecto; no podían ser negadas, desde el punto de vista racional” (House, 1980, p. 67).

Por esta vía nos enfrentamos a una dificultad derivada de esta tradición: “¿si dos hombres no se ponen de acuerdo sobre una materia, uno de ellos estará con seguridad equivocado?” (Descartes); ¿y si esos hombres piensan de manera

diferente y llegan a conclusiones contradictorias, esos desacuerdos son racionales o irracionales? Pascal sugiere que son irracionales. Según House, “la aparente irracionalidad de quienes no aceptan las conclusiones que otros perciben como necesarias es moneda corriente en la evaluación contemporánea” (House, 1980, p. 67)¹¹. Frente a la veracidad, las evaluaciones, por su propia naturaleza, sostiene House, son actos de persuasión. En muchos casos, “carecen de la certidumbre de prueba y del carácter concluyente que les otorga el público [...]. Si se someten a un examen serio, las evaluaciones siempre resultan equívocas” (House, 1980, p. 70).

Realizar una prueba a algo o a alguien supondría “satisfacer el conocimiento de una audiencia universal con respecto a la verdad, más allá de toda duda” (House, 1980, p. 70), prueba que en aras de la certeza, sería el resultado de aislar los datos respecto del contexto total en que aquella se realiza. Esto no es tan viable en relación con el acto evaluativo. En este sentido, la evaluación, “en lugar de proposiciones necesarias derivadas de una lógica rigurosa, puede utilizar los razonamientos no obligatorios de la persuasión” (House, 1980, p. 71), a fin de convencer a un público concreto, no necesariamente universal, apelando a la razón y comprensión del mismo acerca del valor de algo o de que ese algo es lo que interesa.

La evaluación persuade más que convence, dice House, argumenta más que demuestra, es más creíble que cierta, la argumentación que suscita es más variable que necesaria. Esto no significa que se reduzca a mera oratoria o sea completamente arbitraria. El hecho de que no se limite al razonamiento deductivo e inductivo no supone que sea irracional [...]. La evaluación emplea otras formas de razonamiento. Eliminada la carga de la certeza, las posibilidades de una acción informada aumentan en vez de disminuir (House, 1980, p. 72).

¹¹ Piénsese, por ejemplo, en la cantidad de desacuerdos que se hacen manifiestos entre evaluados y evaluadores, al término de un periodo académico dado, o al cabo de una actividad, acción, proceso..., a que hubiese que atribuirle un juicio de valor, más si éste ha de traducirse en términos cuantitativos (una determinada nota).

La investigación y la práctica evaluativa, al menos en educación, difiere de la investigación en ciencias naturales, en la medida en que el conocimiento producido depende del contexto; no busca rigurosamente la demostración cuanto la persuasión se basa –pese a los instrumentos objetivos– en juicios subjetivos del analista; orienta su argumentación a una audiencia concreta, centrando su atención sobre cuestiones relacionadas con el contexto.

Junto con la veracidad, otras características que han de acompañar a la evaluación son la objetividad, la validez y la imparcialidad. Por objetividad se entiende la consideración de la existencia de algo “externo a la mente que puede verificarse mediante el acuerdo público e intersubjetivo, y que podemos expresar o probar tales cosas sin la influencia de los sentimientos personales” (House, 1980, p. 83). Si una evaluación opera de este modo, sostiene House, es objetiva. Una de las consideraciones que se tienen en relación con la objetividad de la evaluación es que esta disponga de instrumentos válidos y precisos (tests, cuestionarios estandarizados y pruebas masificadas), en virtud de que son repetibles, permiten la réplica y la generalización; según este criterio, serían ejemplo de objetividad, los Exámenes de Estado, ICFES, ECAES, Pruebas SABER, y demás pruebas masificadas, pues cumplen con estas condiciones (sin embargo, cabe anotar, estas pruebas constituyen un mínimo porcentaje en relación con las múltiples prácticas evaluativas que operan en nuestras sociedades).

La validez implica, por su parte, “la concordancia entre lo que se intenta y lo que se lleva a cabo, la derivación correcta y la sanción por parte de la autoridad” (House, 1980, p. 87); suele sostenerse que un procedimiento evaluativo es válido si se desarrolla con suficiente objetividad y si existe concordancia en las relaciones que se establecen entre las conclusiones y las interpretaciones de los datos que se recogen. Según Cronbach (1971), citado por House, “la validez depende del uso que se haga de los datos y la utilidad depende de los valores, no de las conexiones

estadísticas de las puntuaciones” (Cronbach, 1971, p. 87); pero también de los instrumentos y de las metodologías usadas en la recolección de la información; por otra parte, una evaluación será válida, si satisface las demandas, necesidades y requerimientos de los destinatarios a quienes se dirige, pues, “la validez siempre está relacionada con los fines de alguien y la utilidad que le proporcione” (Cronbach, 1971, p. 88). Así las cosas, la validez implica la existencia de unos valores o parámetros de medida con base en los cuales se sopesan o estiman las cosas, las acciones, las conductas evaluadas.

En términos generales, la justicia se hace presente en la evaluación, en relación con lo que el evaluador considere correcto y la concepción de justicia que tenga; pero también, dice relación con las intencionalidades y con la toma de decisiones. “La concepción dominante de justicia limita los enfoques que se adopten, las actividades que se consideren justificadas, los argumentos significativos” (Cronbach, 1971, p. 113). La concepción de justicia opera como marco de referencia, en relación con la evaluación o con cualquier otra acción que se emprenda.

Está íntimamente vinculada con la distribución de los bienes básicos de la sociedad. Es algo más que un enunciado de ideas; se trata de un mecanismo social para la distribución, que aspira a adquirir una categoría institucional. La evaluación no sólo debe ser veraz, sino también justa. Sus esquemas al uso, con independencia de su valor de verdad, reflejan la justicia en grados muy diversos. Y la justicia constituye una norma importante con respecto a la cual juzgar la evaluación (Cronbach, 1971, p. 114).

Como puede verse, la evaluación es una actividad ético-política, toda vez que, presta servicios a diversas poblaciones, instituciones, entidades, programas; se traduce en asignaciones y redistribuciones de recursos; justifica las cantidades que unos y otros deban recibir; valida o invalida políticas, programas, presupuestos; promueve o estanca procesos; determina el curso de la acción y la condición humana. Por lo tanto, cualquiera

que sea su radio de acción, en todo caso, ha de operar con la mayor justicia.

Criterios estéticos de la evaluación: coherencia y credibilidad

Lo primero que hacemos con las imágenes es construir una trama, del mismo modo que lo que primero hacemos con las palabras es decir algo; hacer un enunciado [...]. Las imágenes y las tramas constituyen los activos de la mente.

Susanne K. Langer

Entre los tantos predicados que se aplican a la evaluación se cuentan la coherencia y la credibilidad: cualquier evaluación ha de caracterizarse por “tener un grado mínimo de coherencia. La coherencia mínima consiste –según House– en que narre alguna trama”¹²; es decir, “debe existir una sucesión, explícita o tácita, de hechos [...] para que el lector utilice la evaluación como guía para valorar” (House, 1980, p. 98). En toda narración hay una trama presente. La trama es la estructura básica de una evaluación. La evaluación es una trama y entre más coherente se presente, más credibilidad cobrará y más confianza despertará, tanto en evaluadores como en evaluados.

House identifica para la evaluación dos formas de desenvolver una trama, teniendo en consideración el lugar donde se ubique el evaluador: una, si éste se sitúa como observador neutral, científico, y cuenta el desarrollo de la trama sin tomar posición alguna (postura cuantitativa); otra, si el evaluador está próximo al desarrollo de la evaluación y se sumerge en la narración –con lujo de detalles– de la trama, (postura cualitativa) (House, 1980, pp. 98-99).

12 “Hemos de distinguir, sostiene House, la “trama”, que es una ordenación interpretativa de los hechos, básica en todas las evaluaciones y requisito previo para la valoración que haga el lector de la forma dramática” (p. 99).

La coherencia es para la evaluación –y para cualquier tipo de investigación– un concepto de capital importancia. La coherencia consiste en una conexión lógica, congruencia o entre las diversas partes que constituyen un todo. Ferrater (2001) en su *Diccionario de Filosofía* se refiere al principio de coherencia del modo siguiente: “Dos o más cosas son coherentes cuando están relacionadas entre sí, y especialmente cuando están relacionadas entre sí de acuerdo con algún patrón o modelo” (Ferrater, 2001, p. 587). Un acto evaluativo será entonces coherente si mantiene esa conexión lógica y armoniosa (estética) entre las diferentes partes que en él entran en juego: el objeto o sujeto evaluado, el patrón de medida, el juicio emitido y la decisión a que conduzca el juicio mismo.

Otro elemento importante de la estética evaluativa es la forma que adopte. Según Parker (1960), citado por House (1980, p. 101), desde una perspectiva aristotélica, la forma estética puede analizarse en relación con seis principios básicos: unidad orgánica (demanda que una obra sólo contenga elementos necesarios), tema (debe ser común y persistente), variación temática (el tema debe reaparecer en distintos modos y variantes), equilibrio (igualdad de elementos opuestos que se balancean en la forma), jerarquía (modo de organización de las partes) y evolución (acumulación en la que las partes primitivas determinan lo que suceda después. Algunas de las connotaciones atribuidas a la evaluación parecen, hoy por hoy, dar cuenta de esta dimensión.

En síntesis, la conjugación armoniosa de las características mencionadas: utilidad, finalidad, coherencia, pertinencia, credibilidad, justicia, equidad, objetividad, congruencia, veracidad..., que se han predicado de la evaluación, habrán de constituir la en un instrumento valioso, bueno, verdadero, justo, útil (ético y estético), no sólo de cara a la toma de decisiones, sino también, frente a la determinación de la acción, la conducta y la condición humana, en orden a la consecución de unos fines determinados.

A modo de cierre

La fiabilidad de la evaluación depende en buena medida de la correspondencia del objeto valorado, con el juicio de valor y con el principio o patrón de medida; en estas condiciones de posibilidad de la evaluación, se juegan tanto elementos cuantitativos como cualitativos, toda vez que ha de usar instrumentos fiables y objetivos, por una parte; y consultar la experiencia, el contexto y las necesidades de los destinatarios finales.

Si bien la dimensión estética es de fundamental importancia en la evaluación, si se produce un conflicto entre verdad y belleza, la primera debe predominar; en palabras de House, “en los casos concretos en los que la verdad y la belleza se oponen, la primera es más importante que la segunda, y la justicia más importante que ambas” (1980, p. 111).

En las circunstancias históricas, sociales, políticas, económicas..., por las cuales atraviesa nuestra sociedad, conviene analizar nuestras acciones, más aún si se trata de la evaluación, a la luz de alguna perspectiva moral y teniendo en consideración la asunción de algún grado de responsabilidad.

Al momento de la ejecución de algún tipo de práctica evaluativa (al valorar alguna acción, un objeto, un proyecto, una institución), ha de sopesarse según un plexo de principios, normas, valores, experiencias, necesidades, resultados, decisiones vigentes y operantes en el contexto en el que se ejecute la acción de valorar; es decir, ha de tenerse en consideración las dimensiones ética y estética (la bondad, la verdad, la belleza, la justicia) de la evaluación, de manera que lo evaluado, conduzca en lo posible, a decisiones que beneficien al mayor número de agentes implicados en ella; en últimas, por cuanto la evaluación es una acción eminentemente social, ha de fundamentarse, según se ha dicho, en un elevado grado de responsabilidad moral.

Referencias

- Aranguren, J. (1995). *Ética*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bélair, L. (2000). *La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos*. Sevilla: Díada Editorial.
- Bertoni, A., Poggi, M. & Teobado, M. (1997). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Bogotá: Norma-Kapelusz.
- Canales, I. (1999). *Evaluación educativa*. 2ª. ed. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Casanova, M. (2002). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Cerda, H. (2003). *La nueva evaluación educativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Consejo Nacional de Acreditación – CNA. (1996). *Lineamientos para la acreditación*. 2ª. ed. Bogotá: Procesos Editoriales ICFES.
- Correa, S. Puerta, A. & Restrepo, B. (1996). *Investigación Evaluativa*. Bogotá: Arfo, 2000. [Versión Electrónica]. Recuperado el 25 de marzo de 2008 de: www.icfes.gov.co.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Goring, P. (1973). *Manual de mediciones y evaluación del rendimiento en los estudios*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Ferrater, J. (2001). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel.
- House, E. (1980). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Muñoz, E. (2006). *Talleres para la construcción de instrumentos evaluativos en educación*. Santiago de Chile: Bibliográfica Nacional.

- Musto, S. (1975). *Análisis de eficiencia-metodología de la evaluación de proyectos sociales de desarrollo*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Stufflebeam, D. (1973). "An introduction to the PDK book". En: Worthen, B. y Sanders, J. (Eds.). *Educational evaluation: Theory and Practice*. Worthington, OH, Charles A. Jones.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática, guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Universidad Santo Tomás-Departamento de Hu-
- manidades. (2009). *Supuestos y presupuestos epistemológicos de la ética*. [Documento Inédito]. Bogotá: Universidad Santo Tomás
- Valcárcel, A. (1998). *Ética contra estética*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Weiss, C. (1990). *Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. 2ª. ed. México: Editorial Trillas.