

## **La evaluación educativa y su desarrollo como disciplina y profesión: presencia en Venezuela**

### *Educational assessment and its development as a discipline and profession: presence in Venezuela*

**Hernando SALCEDO GALVIS<sup>1</sup>**

*Universidad Central de Venezuela*

hersalg2007@gmail.com

Recibido: 01-7-2010  
Aprobado: 01-10-2010

---

<sup>1</sup> Profesor Titular Jubilado de Educación, miembro del Personal de Investigadores de los Doctorados en Educación y en Humanidades de la Universidad Central de Venezuela, donde desarrolla el programa «Una visión integrativa, crítica y pluralista de la investigación y evaluación educativas». Licenciado en Educación por la UCV. Postgrado equivalente a Magister en Orientación Estudiantil, UCV. Estudios de Doctorado en Educación Comparada en la UCV. Doctor of Education, University of California, Los Angeles (UCLA). Profesor Visitante en el Center for the Study of Evaluation, UCLA. Seminario sobre College Teaching for Latin Faculty, Cornell University. Co-fundador del Doctorado en Educación, UCV. Co-fundador y coordinador de las maestrías en Tecnología Educativa y de Evaluación de la Educación, UCV. Promotor y cofundador del Colegio de Licenciados en Educación de Venezuela. Fundador y primer Director-Editor de la *Revista de Pedagogía* (1970-1978). Co-fundador de la *Revista Temas de Educación* de la misma Escuela. Co-fundador de la Asociación Venezolana de Investigación Educativa (AVIED). Profesor invitado en varias universidades nacionales y extranjeras. Miembro actual de la Junta Directiva de la Asamblea de Educación (ACAE). Ha recibido numerosas distinciones de la UCV y otras universidades nacionales y extranjeras. Miembro de numerosas asociaciones y revistas académicas nacionales y extranjeras. Múltiples publicaciones y comunicaciones dentro de su área de experticia.

## RESUMEN

La evaluación es un componente esencial del proceso educativo en cualquier nivel escolar; sin embargo, en Venezuela se ha limitado al salón de clases y a la aplicación de pruebas de conocimientos. Este estudio tiene tres propósitos: primero, presentar un resumen de la evolución del positivismo en sus tres versiones más importantes: clásica, lógica y post-positivista, y su influencia en el desarrollo de la evaluación e investigación durante el siglo XX. Segundo, proporcionar una visión panorámica del desarrollo de la evaluación educativa como disciplina en escala internacional, así como de las características de este proceso en Venezuela, según la legislación educativa durante el lapso de 1914 hasta 2009; y tercero, presentar una síntesis de la concepción de evaluación integrativa, contextual, crítico-emancipadora y pluralista, desarrollada por el autor en la Universidad Central de Venezuela como alternativa al paradigma positivista. El método consistió en el análisis crítico de los principios del positivismo como paradigma dominante en educación y áreas relacionadas hasta 1970, aproximadamente. Las conclusiones muestran que el positivismo lógico aún está presente en el sistema educativo venezolano, aunque ya no constituye la única opción, debido a la presencia durante las tres últimas décadas de concepciones y métodos cualitativos e interpretativos, lo cual proporciona a investigadores y evaluadores diversas opciones que hacen de estos procesos un esfuerzo interactivo en el cual la visión de evaluación que he propuesto podría contribuir a la consolidación de una orientación multi-paradigmática, en concordancia con la era de la información y el conocimiento.

**Palabras clave:** Evaluación educativa, paradigma positivista, positivismo y evaluación, evaluación como profesión.

## ABSTRACT

Assessment is an essential component of the educational process at all school levels. However, in Venezuela it has been limited to the classroom and to the application of tests. This study has three aims: first, to present a summary of the evolution of positivism in its three most important versions, namely, classical, logical and post-positivist, and its influence in the development of assessment and research during the 20<sup>th</sup> century. Secondly, to offer a panoramic view of the development of educational assessment as a discipline at the international level as well as the main features of this process in Venezuela according to educational legislation during the period 1914-2009. Thirdly, to present a synthesis of the concept of integral, contextual, critical-emancipative and pluralist assessment developed by the author in the Universidad Central de Venezuela as an alternative to the positivist paradigm. The method consists in the critical analysis of the principles of positivism as the dominant paradigm in education and related areas until around 1970. The conclu-

sions show that logical positivism is still present in the Venezuelan education system although it is no longer the only option given the presence during the last three decades of qualitative and interpretive concepts and methods which have provided researchers and assessors with options that make the assessment process much more interactive, one in which the vision of assessment proposed in this work may contribute to the consolidation of a multi-paradigmatic approach in concordance with the era of information and knowledge.

**Keywords:** Educational assessment, positivist paradigm, positivism and assessment, assessment as a profession.

## *INTRODUCCIÓN*

La evaluación parece ser tan antigua como el hombre mismo, anterior a la educación sistemática, tal como la conocemos hoy. En la historia y desarrollo de la evaluación es frecuente encontrar referencias las cuales se remontan a la necesidad que enfrentaba el hombre primitivo de tomar decisiones acerca de la elección de los medios de defensa y supervivencia más adecuados a cada situación. En la China antigua, 2000 años antes de nuestra era, se realizaban exámenes para seleccionar a los funcionarios del Estado según sus competencias respecto de las actividades a realizar. En los Estados Unidos, el primer intento de realizar una evaluación del desempeño de las escuelas fue realizado en Boston en 1845, cuando por primera vez se utilizaron las calificaciones obtenidas por los estudiantes como criterio para evaluar la efectividad de las escuelas. Luego, entre 1887 y 1898, Joseph Rice condujo un estudio comparativo en la enseñanza de la ortografía, lo que se conoce como la primera evaluación formal realizada en ese país, utilizando también las calificaciones de los alumnos para juzgar la enseñanza que se impartía (Popham, 1975; Madaus y otros, 1983). Luego de recorrer varias etapas desde los comienzos del siglo XX, bajo la influencia del positivismo y sus variantes, a partir de la década de los años setenta del siglo XX, se ha insistido en la necesidad de hacer de la evaluación una práctica no sólo inseparable de la educación, sino necesaria en cualquier actividad humana, como las ciencias de la salud, los programas de seguridad social, los servicios públicos, la

seguridad ciudadana, la recreación, los programas relacionados con la prevención y tratamiento del consumo de drogas y muchas otras áreas cuyo propósito básico es procurar una mejor calidad de vida para la ciudadanía en general.

Este estudio consta de cuatro partes: la primera se refiere al positivismo y sus versiones como el paradigma predominante en investigación y evaluación educativas desde mediados del siglo XIX hasta la década de los años setenta del siglo XX, aproximadamente; la segunda aborda los períodos que ha abarcado el desarrollo de la evaluación como disciplina; la tercera estudia algunos hitos de gran importancia en la legislación educativa venezolana y las prácticas evaluativas correspondientes, en el lapso de 1914 a 2009; finalmente, en la cuarta parte presento un esbozo de la *visión integrativa, contextual, crítico-emancipadora y pluralista* de la evaluación que propongo como una alternativa al paradigma positivista lógico aún utilizado en la educación venezolana. Esta visión tiene como referentes los avances logrados en los Estados Unidos, Canadá, Gran Bretaña y otros países europeos, así como en varios países de América (Salcedo, 1998) y toma en consideración las dificultades derivadas del traslado o aplicación a la educación venezolana, de teorías, modelos, métodos y técnicas generados en contextos socioculturales y políticos diferentes, sin que previamente se realicen los estudios y adaptación requeridos. Tal situación evidencia la necesidad inevitable de desarrollar la ciencia y la tecnología que requiere el país, y especialmente la filosofía y las ciencias de la educación y las teorías, métodos y técnicas que respondan a las características, necesidades y prioridades del contexto sociocultural, político y económico venezolano.

### **1. EL POSITIVISMO COMO PARADIGMA PREDOMINANTE EN INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVAS**

El término «paradigma», utilizado por Thomas Kuhn en su obra «La estructura de las revoluciones científicas», publicada por primera vez en 1962, así como en sus obras posteriores (Kuhn, 1983, 1989) había sido utilizado antes por Robert Merton (2002), pero fue Kuhn quien lo difundió ampliamente, debido al tema abordado y la polémica que generó como consecuen-

cia de los múltiples significados que le atribuyó al término paradigma y a la ambigüedad con que lo usó en su célebre libro. Una de estas definiciones se encuentra en el prefacio de dicha obra y es la siguiente: «Considero [a los “paradigmas”] como logros científicos universalmente reconocidos que durante cierto tiempo, proporcionan problemas, modelos y soluciones a una comunidad científica» (Kuhn, 1978, 13). En términos simples, un paradigma es una visión del mundo, un marco de referencia compartido por una comunidad científica. Dada la importancia y vigencia de este concepto, en este estudio presento una breve síntesis de los principios y características de cada una de las versiones o etapas más importantes del paradigma positivista, cuyo predominio en las ciencias abarca un lapso de 140 años, aproximadamente.

### ***1.1. El Positivismo Clásico (1850-1930)***

El positivismo clásico, cuyo fundador fue Auguste Comte (1798-1857), es, según Kolakowsky (1979), «una postura filosófica relativa al saber humano, [y] un conjunto de reglas y criterios de juicio sobre dicho conocimiento» (pp. 14-15). Esta postura rechaza toda especulación metafísica, y considera que el único saber que puede existir es el saber científico, es decir, el de las ciencias naturales. Cualquier otro tipo de conocimiento que no se refiera a ‘los hechos’, cosas, o acontecimientos accesibles a la observación, carece de sentido” (Kolakowski, 1979, pp. 24-27). Para Habermas (1989a) y Von Wright (1971), como concepción general, el positivismo se basa en los siguientes principios: (a) la aceptación de la idea empirista según la cual todo conocimiento ha de fundamentarse en la certeza proporcionada por la observación sistemática; (b) la unidad del método del cual depende la fiabilidad del conocimiento científico; (c) las ciencias naturales, y en particular la física, constituyen un ideal metodológico o punto de referencia del grado de desarrollo y perfección de todas las demás ciencias; (d) la explicación científica tiene un carácter «causal», es decir, las teorías científicas se componen esencialmente de leyes y no de hechos, aunque éstos sean imprescindibles para su fundamentación; y (e) el conocimiento tiene un carácter utilitario, es decir, es posible armonizar las relaciones entre la ciencia y la técnica en beneficio de la sociedad.

La señalada visión o marco general de referencia y sus variantes predomina durante el lapso de 1830 a 1970, aproximadamente, y tiene como punto de partida la obra más importante de Comte: «*Curso de filosofía positiva*», publicada por primera vez en seis volúmenes entre 1830-1842. En esta obra, Comte (2002) afirma que «el carácter fundamental de la filosofía positiva consiste en considerar todos los fenómenos como sujetos a leyes naturales invariables, cuyo descubrimiento preciso y la posterior reducción al menor número posible, constituyen la finalidad de nuestros esfuerzos» (p. 31). Esta visión implicaba, según Comte, completar la obra intelectual de Bacon, Descartes y Galileo, y construir el sistema de ideas generales que su filosofía «está destinada a hacer prevalecer indefinidamente en la especie humana» (p. 47). En esta frase puede observarse el espíritu mesiánico, la rigidez y el carácter de la ciencia que propone Comte. En efecto, tal espíritu está presente en su programa filosófico y sus proyectos de reforma universal, concebidos bajo la inspiración de su «gran ley», relativa al conjunto de la evolución humana, o ley de los tres estadios: teológico, o ficticio; metafísico, o abstracto; y científico, o positivo. En el estadio teológico los fenómenos son vistos como productos de la acción directa y continua de agentes sobrenaturales; en el estadio metafísico, las esencias, las ideas o las fuerzas abstractas, son las que explican los fenómenos; en el estadio «positivo», únicamente, el espíritu humano admite la imposibilidad de obtener conocimientos absolutos y renuncia así a formularse las preguntas clásicas acerca del origen y destino del universo, las causas de los fenómenos, y sólo le interesa descubrir, mediante el razonamiento y la observación, sus leyes o relaciones invariables de sucesión y semejanza. Esta ley es el concepto clave de la filosofía de Comte, y tendrá su confirmación en la evolución vital de los individuos y en la historia de la humanidad. En el Prólogo *al Discurso sobre el espíritu positivo*, Rodríguez Huéscar (2002) afirma:

*El saber positivo tiene como postulado fundamental la exigencia de realidad, con la cual se limita el conocimiento filosófico a las investigaciones asequibles a nuestra inteligencia, es decir, a los hechos. Comte establece, «como regla fundamental, que toda proposición que no pueda reducirse estrictamente al mero enunciado de un hecho, particular o general, no puede ofrecer ningún*

*sentido real o inteligible» Pero, ¿qué son los hechos? Los hechos son las cosas o acontecimientos accesibles a la observación, es decir, son fenómenos u objetos de experiencia. Esta exigencia va contra toda construcción especulativa, contra toda elaboración a priori o puramente racional —en suma, contra toda metafísica. Con lo cual quedará caracterizado, en primer lugar, como un empirismo. Y, en efecto, esto es lo que llegó a ser el positivismo posterior a Comte (pp. 86-87).*

La anterior cita refleja claramente la continuidad en los principios esenciales del positivismo, independientemente de los matices que presentan cada una de las múltiples variantes que lo han conformado durante casi siglo y medio. Entre los seguidores del positivismo clásico se destacan Herbert Spencer (1820-1903), John Stuart Mill (1806-1873) y Emilio Durkheim (1858-1917). A propósito de este trabajo, la obra de Durkheim merece un breve comentario por cuanto fue el más importante seguidor de Comte respecto al desarrollo de la sociología como una ciencia autónoma, caracterizada por la aplicación del «método científico» en sus investigaciones acerca de la división del trabajo, el suicidio, la religión y la educación. Aunque Durkheim fue un producto del pensamiento del siglo XIX, modificó el pensamiento positivista de manera trascendente, y si bien consideraba a la sociedad como una «conciencia moral colectiva», esto no lo apartó de la idea de que debía ser estudiada por los mismos métodos de las ciencias naturales, definitivamente superiores a otros métodos, basados en la conjetura y la especulación. En su obra «Las reglas del método sociológico», Durkheim (1993) afirmaba que la ciencia era el estudio de ‘cosas’, las cuales debían ser descritas y clasificadas minuciosamente como su materia de estudio, ya que los ‘hechos sociales’ adoptan propiedades de las cosas en general, y en consecuencia son externos a nosotros, no obedecen a nuestra voluntad, y nos restringen en nuestras pretensiones. Este es un punto central en la obra de Durkheim, considerar los fenómenos o hechos sociales como «cosas», o como él mismo los define:

*Un orden de hechos que presentan características muy especiales: consisten en formas de obrar, pensar y sentir, exteriores al individuo y están dotados de un*

*poder de coacción en virtud del cual se le imponen (...). En consecuencia, la regla primera y más fundamental es considerar los hechos sociales como cosas (pp. 35-43).*

## **1.2. El Positivismo Lógico o Neopositivismo (1930-1960)**

El positivismo lógico o neopositivismo constituye la expresión más importante del positivismo en el siglo XX, y estuvo representada por el grupo de científicos y filósofos que conformaron el denominado Círculo de Viena, el cual se formó alrededor de Moritz Schlick en la Universidad de Viena, en 1922, a cuyo alrededor participaron, entre otros Rudolf Carnap, Philipp Frank, Otto Neurath, y Ludwig Wittgenstein. En 1929, el Círculo de Viena presentó su manifiesto programático «Concepción científica del mundo», y su actividad se mantuvo hasta 1938, cuando se disolvió debido a la anexión de Austria por Hitler y luego, en 1939, por el inicio de la Segunda Guerra Mundial. La mayoría de sus miembros emigraron a los Estados Unidos, Inglaterra y otros países. Los miembros del Círculo compartían el propósito de construir una filosofía científica, para lo cual contaban con el instrumental lógico legado por los filósofos Gottlob Frege (1848-1925) y Bertrand Russell (1872-1970), lo que les permitía construir una metodología científica más precisa en su propósito de rechazar la metafísica y la separación entre ciencia y filosofía, manteniendo sus raíces empiristas. El filósofo Ludwig Wittgenstein influyó de manera decisiva en la formación del Círculo de Viena debido a su obra célebre «Tractatus logico philosophicus» (1922/2002). A continuación trato de comprimir, en una cita, el lenguaje complejo y a veces oscuro y difícil de comprender de las «proposiciones» de su autor:

*Los problemas filosóficos eran sólo pseudo problemas o engaños producidos por una mala comprensión de nuestro lenguaje, [ya que] el lenguaje disfraza el pensamiento de un modo tal, que de la forma externa del ropaje no puede deducirse la forma del pensamiento disfrazado (pp. 49). Además, «las proposiciones de la lógica son tautologías, y por consiguiente, estas proposiciones no dicen nada» (p. 149); [de igual manera], «las proposiciones de la matemática*



*son ecuaciones, es decir, pseudoproposiciones; [por consiguiente], éstas no expresan pensamiento alguno» (p. 163); [En consecuencia], la matemática y la lógica constituyen tautologías convencionales incapaces de explicar el mundo (p. 163). Finalmente, la metafísica, la ética y la religión, al no estar constituidas por proposiciones verificables fácticamente, son sólo cuestiones basadas en «pseudoconceptos», por lo cual «el método correcto de la filosofía [y de la ciencia] sería entonces no decir nada más que lo que se pueda decir, o sea, proposiciones de la ciencia natural, ya que sólo tienen sentido aquellas proposiciones que pueden verificarse empíricamente (p. 183).*

En contraste con el señalamiento de Wittgenstein contra la lógica y la matemática, los positivistas lógicos atribuirán a la lógica un rol prominente (de ahí su nombre), siendo Frege y Russell quienes impulsaron el desarrollo de la nueva ciencia llamada lógica matemática o simbólica, conocida actualmente como una ciencia independiente, o un lenguaje artificial de gran complejidad que representa un sistema de signos y sus reglas de aplicación. La premisa central del positivismo lógico es el principio de verificación, según el cual «las proposiciones individuales obtienen su significado mediante alguna especificación de los pasos reales que damos para determinar su verdad o su falsedad. (...) Si las proposiciones que están bajo examen no superan la prueba de la verificabilidad, se las considera como carentes de significado» (Störig, 2004, 853). Esta afirmación lleva a Patton (2002) a concluir que:

*El positivismo lógico llegó a ser asociado con la especificación de los requerimientos para lo que podía ser considerado conocimiento científico, lo cual incluía la búsqueda de leyes universales mediante la verificación empírica de hipótesis deducidas lógicamente, con conceptos y variables claves definidas operacionalmente y cuidadosamente formuladas para permitir la replicación y falsificación. De esta manera, el conocimiento científico fue limitado a lo que podía ser lógicamente deducido de la teoría, medido operacionalmente y replicado empíricamente. Estos requerimientos tan severos, estrechos y rigurosos resultaron ser un límite difícil de superar para lo que pudiera ser el conocimiento y una demanda de mayor certidumbre que la que el mundo complejo de los fenómenos sociales podía permitir. (p. 92) (Traducción del autor de este estudio).*

Paradójicamente, la manera positivista de concebir la ciencia y la investigación científica está aún presente en la educación superior venezolana, especialmente en los denominados cursos de «metodología» o de «métodos de investigación», así como en la mayoría de los libros de texto y manuales que se utilizan en la enseñanza de estas asignaturas. En efecto, el contenido, la orientación epistemológica predominante, los conceptos y técnicas estadísticas, así como el vocabulario técnico usado (diseño experimental, hipótesis, variables, muestreo probabilístico, operacionalización, manipulación y control de variables, distribución normal de probabilidades, prueba de hipótesis, entre otros), responden a la falsa creencia según la cual la investigación experimental es la única «científica» porque se basa en la «objetividad», la «neutralidad» del investigador –no existe tal cosa– y la exclusión de la subjetividad –algo imposible– (Salcedo, en preparación). Afortunadamente, desde el surgimiento del post-positivismo en los años setenta del siglo pasado, aproximadamente, este cuadro ha cambiado, y tanto en América como en Europa se ha ampliado significativamente el panorama investigativo/evaluativo mediante la utilización de múltiples visiones epistemológicas y metodológicas, incluyendo la fenomenología, la hermenéutica, el constructivismo y sus variantes, la investigación en la acción, el estudio de caso, la teoría fundamentada, entre otras, así como la complementación de métodos cuantitativos y cualitativos.

### ***1.3. El Post-positivismo (1970 al presente)***

El post-positivismo, conocido también como post-empirismo, surgió entre los años sesenta y setenta del siglo XX y se caracteriza por una postura ontológica «realista crítica» (la realidad existe independientemente del observador) pero difiere del «realismo ingenuo» del positivismo clásico en que tal realidad sólo puede ser conocida imperfectamente, es decir, dentro de ciertos niveles probabilísticos. Phillips & Burbules (2002) definen el post-positivismo en los términos siguientes:

*Es un enfoque no fundacional del conocimiento el cual rechaza el punto de vista según el cual el conocimiento se basa en fundamentos absolutamente se-*

*guros, por cuanto no existen tales fundamentos. En contraste, los post-positivistas aceptan el falibilismo, doctrina filosófica que afirma que el conocimiento absoluto es imposible, como un hecho inevitable de la vida. (p. 29) (Traducción del autor de este estudio).*

Por consiguiente, los post-positivistas asumen una ontología (naturaleza de la realidad) realista-crítica y una epistemología empirista, es decir, como en el positivismo, la realidad exterior existe independientemente del observador para que sea descubierta, pero ésta sólo puede ser conocida de manera imperfecta, dentro de ciertos límites, y no en términos de «certidumbres» o fundamentos sólidos. Así, las diferencias del post-positivismo respecto de las versiones anteriores del positivismo no son tanto de fondo como de grado y flexibilidad. Es decir, frente a las certidumbres y axiomas del paradigma clásico, cartesiano-newtoniano, el post-positivismo acepta que el conocimiento no está fundado en conocimientos irrefutables, sino de carácter conjetural. Estos cambios se muestran al comparar la definición del método experimental de Campbell & Stanley (1966), eminentes metodólogos, afines al positivismo lógico en las décadas de los años cincuenta y sesenta del siglo pasado, con los comentarios de dos o tres décadas más tarde. Veamos su definición:

*El experimento [es] el único medio para establecer un acuerdo respecto de las disputas en relación con la práctica educacional, la única manera de verificar las mejoras educativas, y la única forma de establecer una tradición acumulativa en la cual las mejoras puedan ser introducidas sin el peligro de descartar de modo inadecuado la vieja sabiduría a favor de novedades de menor valor (p. 2) [Itálicas y traducción mías].*

Sin embargo, dos décadas después, Cook & Campbell (1979) criticaron el positivismo por su resistencia a aceptar las «entidades no observables», prefiriendo las denominadas «variables intervinientes» en lugar de los «constructos hipotéticos» y su representación en el dogma de las definiciones operacionales de conceptos teóricos del positivismo clásico, que condujo al uso de instrumentos de medida a los cuales se les atribuía la capacidad de definir una teoría, postura que llevó al extremo de definir un atributo como la

inteligencia o cualquier otro rasgo humano, como lo que un test de inteligencia u otra habilidad medía. Cook & Campbell (1979) reconocieron su identificación anterior con el operacionalismo y la simplificación que éste comportaba, pero al mismo tiempo defendieron el uso [en ciencias sociales] de métodos y experimentos de la ciencia cuantitativa y de la física. Es decir, aunque criticaron al positivismo lógico, defendieron la búsqueda del conocimiento objetivo, verificable inter-subjetivamente, y una ontología relista-crítica y científica. No obstante esta ambigüedad, Campbell, en sus estudios acerca de los métodos cualitativos rectificó su postura positivista experimental y el poco valor científico que atribuía a los estudios de caso, admitiendo que el conocimiento cualitativo proporciona el contexto necesario para interpretar los datos cuantitativos.

Por su parte, Kerlinger (1973), otro prominente investigador positivista lógico, definió la investigación científica como «[el proceso] *sistemático, controlado, empírico y crítico de proposiciones hipotéticas acerca de las relaciones que se presume existen entre los fenómenos naturales*» (p. 11; *itálicas mías*). Como puede observarse, estas definiciones implican el traslado de las leyes que rigen el mundo natural al campo de las ciencias sociales o de la conducta, lo que a su vez evidencia la presencia del paradigma dominante entonces, el positivismo lógico o neopositivismo, y de ahí la insistencia de utilizar preferentemente los diseños experimentales y cuasi-experimentales y, concomitantemente, las técnicas estadísticas adecuadas a las exigencias de tales diseños y de la ciencia positivista. A pesar de la flexibilización de la postura positivista lógica anterior respecto de los estudios experimentales, reconocida por Cook & Campbell (1979), este tipo de investigaciones eran entonces y continúan siendo ahora, prácticamente imposibles de realizar en el medio incontrolable y sometido a reglas, horarios y otras restricciones insuperables como es el ambiente real de las escuelas y del salón de clases. En efecto, tales dificultades, especialmente cuando se usan diseños sofisticados, son generalmente muy frustrantes, como han sido mis intentos en Venezuela.

Finalmente, la obra de Kuhn (1962, 1978), destacado historiador y filósofo de la ciencia, es de gran trascendencia respecto del colapso del positivis-

mo lógico y el surgimiento del post-positivismo, no obstante las controversias suscitadas en torno al significado de los términos «paradigma», «revolución científica», «ciencia normal» e «inconmensurabilidad». Sin embargo, en sus obras posteriores (Kuhn, 1983, 1989) no sólo explicó y amplió los significados de los términos antes mencionados, sino que flexibilizó su posición inicial y puso de relieve la trascendencia de sus ideas no sólo para la ciencias físicas, sino también para las ciencias sociales y, por consiguiente, para la investigación y evaluación educativas. En efecto, respecto del proceso de elección o adopción de una nueva teoría o paradigma por la comunidad científica, aspecto fundamental de la obra de Kuhn (1962), introduce el *razonamiento argumentativo*, que se aleja del dualismo lógico en el que se debatían las diferentes concepciones de la ciencia (Pérez Toribio, 2006). Esto conducirá a un cambio muy importante en la reflexión acerca del concepto de ‘racionalidad científica’, debido a que el ‘pluralismo lógico’ implícito en la argumentación, se apartaba del cartesianismo mediante su afinidad con la «teoría de la argumentación» de Perelman & Olbrechts-Tyteca (1994), quienes afirman que «el cartesianismo había hecho de la evidencia el signo de la razón», considerando racionales sólo las demostraciones que, «a partir de ideas claras y distintas, propagaban, con ayuda de pruebas apodícticas, la evidencia de los axiomas a todos los teoremas» (p. 31).

Al introducir Kuhn el razonamiento argumentativo, «daba cabida en el campo científico al discurso comunicativo, que a través de nuevas interpretaciones de la experiencia [y mediante la persuasión] busca el entendimiento y la adhesión de los demás en los momentos decisivos de cambio de teorías» (Pérez Toribio, 2006, p. 26; *italicas en el original*). Esta conclusión tiene implicaciones de gran importancia para la evaluación y la investigación en general, pues la argumentación y la persuasión constituyen herramientas de primera importancia en la ciencia de hoy. Los puntos de vista de dos prominentes teóricos y practicantes de la evaluación, como House (1980) y Cronbach (1982), refuerzan esta tesis:

*La estrategia positivista de fijar condiciones en las cuales alcanzar generalizaciones asume la existencia de procesos estáticos que pueden ser separados en*

*sistemas independientes para ser estudiados. [En contraste], en evaluación el contexto social en que ésta tiene lugar es particularmente relevante y el conocimiento es menos 'cierto'. Bajo estas condiciones, la argumentación dirigida a ganar adherencia e incrementar la comprensión de una audiencia particular es [una estrategia] más apropiada (...). En resumen, la evaluación persuade en lugar de convencer; argumenta, en lugar de demostrar, es creíble, en lugar de ser cierta, es aceptada dentro de ciertos límites, más que obligante (House, 1980, 71-73).*

Por su parte, Cronbach (1982) rechaza el conflicto que surge de posiciones extremas o polarizadas, y considera que el control experimental y la información cualitativa junto a la interpretación subjetiva, no son incompatibles, sino que los dos procesos pueden enriquecerse mutuamente. Así, define a la evaluación como:

*El arte de lo posible. No hay un plan de evaluación que pueda ser el mejor (...). Las decisiones acerca del diseño [de una evaluación] dependen de juicios acerca de los hechos que probablemente emerjan y del peso que éstos puedan ejercer en un mundo político siempre cambiante. (pp. 321-322) (Traducción del autor de este estudio).*

Cierro este comentario acerca del post-positivismo y sus antecesores con la advertencia de que ningún paradigma, teoría o doctrina tiene la última palabra, ni puede escapar a la actitud crítica del evaluador/investigador y al pluralismo epistemológico y axiológico que deben caracterizar su trabajo. Por consiguiente, es imposible y anti-ético aceptar la imposición, por cualquier instancia de poder, de un pensamiento único en cualquier ámbito social, incluido el científico, y menos aún en el de la educación, campo de extrema complejidad cuyo estudio requiere el concurso de múltiples disciplinas y perspectivas, lo que rechaza todo ideario o ideología excluyente.

## **2. ETAPAS DEL DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA**

La caracterización por períodos que utilizo en este estudio tiene como referentes las secuencias y avances que han tenido lugar en los Estados Unidos

y en menor grado en el Reino Unido y otros países, y que han influido en la educación venezolana. El paradigma o marco de referencia filosófico predominante durante el desarrollo de la evaluación y la investigación educativas es el positivismo, tanto en su versión clásica de la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, como en la versión del Círculo de Viena, la cual colapsa durante las décadas de los años cincuenta y sesenta. El estudio distingue cinco períodos, los cuales se analizan a continuación, destacando su influencia en la educación venezolana.

### ***2.1. Período del Auge de la Revolución Industrial (1845-1900): Positivismo del Siglo XIX***

Durante el siglo XIX, en los Estados Unidos el primer intento de realizar una evaluación del desempeño de las escuelas fue realizado en Boston en 1845, y en esta experiencia se utilizaron por primera vez las calificaciones obtenidas por los alumnos como principal fuente de datos para evaluar la efectividad de una escuela o programa. Luego, Horacio Mann introdujo las llamadas *pruebas de ensayo* —muy conocidas en el medio escolar venezolano—, en las escuelas de Boston, reemplazando así los exámenes orales debido a la imposibilidad de ser estandarizados para todos los alumnos. En estos intentos existía el propósito oculto de recolectar datos que permitieran realizar comparaciones entre las escuelas y tomar decisiones respecto del nombramiento de los directores, es decir, se trataba de un propósito político, no ético, y además discriminatorio de la evaluación. Luego, entre 1887 y 1898, Joseph Rice condujo un estudio comparativo del valor de la repetición en la enseñanza de la ortografía, lo que se conoce como la primera evaluación formal realizada en los Estados Unidos utilizando las calificaciones de los alumnos como criterio para la evaluación de la efectividad de la enseñanza, sin que se encontraran resultados significativos entre los dos procedimientos comparados (Popham, 1975). De esta manera, Rice se convirtió en el precursor del uso del diseño experimental en evaluación, método que fue luego desarrollado por Campbell & Stanley (1966) y Suchman (1967) y otros, de los años cincuenta a setenta

del siglo pasado (Madaus y otros, 1983). No podría afirmarse con certeza que este período tuvo una influencia directa en Venezuela.

## ***2.2. Período de la Evaluación como Sinónimo de Medición (1900-1930): Predominio del Positivismo Conductista***

La evaluación como sinónimo de medición, o «primera generación de la evaluación» (Guba & Lincoln, 1989), tiene sus orígenes a comienzos del siglo XX, período de pleno desarrollo industrial capitalista y producción en masa. Dentro de este marco, tuvo lugar la confluencia de tres avances técnico-científicos representados por Frederick Taylor (1967), Edward Thorndike (1914) y John Watson (1961), los cuales describo brevemente a continuación. En primer lugar, el movimiento de la «administración científica» (scientific management) o de la «eficiencia», introducido por Taylor (1967) en 1910, influyó en forma decisiva en el funcionamiento de las escuelas de los Estados Unidos durante las tres primeras décadas del siglo XX. Este sistema se sustentaba en la aplicación rigurosa de ciertos principios que, en su conjunto, constituían una «ciencia del trabajo» cuyos elementos básicos eran los estudios del tiempo y movimientos requeridos para la realización de una tarea; estudio de las herramientas y máquinas empleadas; la noción de «tarea», como la realización del trabajo planeado y cumplido según especificaciones; el uso de instructores para inspeccionar la realización de dichas tareas; y la creación del departamento de planificación (Taylor, 1967). Estos principios fueron trasladados a la educación por los partidarios de dicho sistema, especialmente por Franklin Bobbitt (1918, 1924), quien defendía la fijación de estándares y normas cuantitativas y cualitativas y el uso de «escalas para medir la eficiencia» en la elaboración del «producto» educacional. Bobbitt fue precursor del curriculum basado en objetivos referidos a habilidades, hábitos y conocimientos necesarios para la vida y centrados en el desarrollo por los estudiantes de actividades específicas dirigidas al logro de dichos objetivos. Este método será utilizado treinta años más tarde por Ralph Tyler (1949), seguidor de Bobbitt en la Universidad de Chicago.



En segundo lugar, Edward Thorndike, considerado como «el padre las pruebas de rendimiento estudiantil» (educational testing), propiciaba el desarrollo de instrumentos para medir los cambios producto del aprendizaje y otras habilidades humanas, y ejercería una gran influencia en el aprendizaje y la evaluación (medición) escolar durante las décadas subsiguientes, a través de sus obras, entre las cuales se destacan *Educational psychology: The psychology of learning* (1913) y *The measurement of Intelligence* (1926), entre otras (Sahakian, 1980). La influencia de Thorndike se proyectó hasta Tyler (1942, 1949), Glaser (1963) y Popham, (1975, 1978) quienes encabezaron el movimiento de las *pruebas basadas en criterios* (se entiende por «criterios» sectores de contenidos temáticos definidos según reglas específicas). En tercer lugar, el surgimiento del conductismo hacia 1912, cuyo representante máximo era John Watson, quien en contraste con la psicología «introspectiva» o «subjetivista» imperante en los Estados Unidos durante las últimas décadas del siglo XIX, se proponía «aplicar al estudio experimental del hombre iguales procedimientos y el mismo lenguaje descriptivo que muchos investigadores habían empleado con éxito durante largos años en el examen de animales inferiores al hombre» (Watson, 1961, 16). Según Watson, profesor de la Universidad de Chicago, si para la psicología introspectiva «es la conciencia la materia de estudio de la psicología, el conductismo sostiene, por el contrario, que es la conducta del ser humano el objeto de la psicología» (p. 20, itálicas en el original). El carácter «objetivo» y práctico del conductismo lo hacían particularmente adecuado para complementar y dar validez a los principios formulados por Taylor, y la subdivisión de una tarea en las unidades que la componen se ajustaba a los principios de la nueva psicología, que tenía como regla básica el poder describir la conducta observable en términos de «estímulo y respuesta» (E-R). Esta visión estará presente en la tecnología educativa y la «psicología de la instrucción» hasta los años setenta del siglo pasado, aproximadamente.

La influencia del movimiento de la evaluación como sinónimo de medida se sintió en algunos países de América Latina, y «los tests» para medir inteligencia y diversos tipos de aptitudes, incluida la «aptitud académica», comenzaron a ser objeto de estudio. En Venezuela, a partir de creación de las

Escuelas de Educación y de Psicología en la Universidad Central de Venezuela y otras universidades durante los años cincuenta y sesenta del siglo pasado, se incluyeron como asignaturas de los planes de estudios la estadística aplicada, la psicometría, la teoría y práctica de los tests, la evaluación escolar y otras asignaturas afines, en las cuales estuvo presente la ideología de la medición, propia del positivismo y sus variantes conductista y operacionalista.

### ***2.3. Período de Ralph Tyler y la Evaluación Basada en Objetivos (1930-1965): Su Influencia en Venezuela***

La presencia de Tyler en el campo del curriculum y la evaluación fue de tal importancia que se prolongó hasta la década de los años setenta del siglo pasado, aproximadamente. Para entonces, en los Estados Unidos el modelo curricular de Tyler estaba ya en decadencia y era objeto de duras críticas, por su analogía con «el modelo de producción» de Franklin Bobbitt (1918), su predecesor, aunque las pruebas basadas en criterios (dominios de contenido) eran aún objeto de estudio y aplicación en las escuelas, como el instrumento de evaluación adecuado a dicho modelo curricular y las interrogantes que lo fundamentan (ver al respecto Tyler, 1949). Este modelo curricular y de evaluación tuvo su primera aplicación en el famoso «Estudio de los ocho años» (1932-1940) y, dos décadas más tarde, en el diseño y desarrollo de la instrucción programada (PI), la instrucción asistida por computadora (CAI), la enseñanza personalizada o «Plan Keller» y diversas formas de instrucción individualizada en las cuales la definición de objetivos en términos operacionales constituía una condición imprescindible (Bloom y otros, 1971, 23-27). Entre las críticas de que fue objeto la concepción de Tyler se destacan las de Stufflebeam y otros (1971), quienes señalaban que el rol del evaluador dentro de esta concepción se limitaba a la función de generar y comparar objetivos operacionales con los aprendizajes de los estudiantes. Por su parte, Kliebar (1975a, 1975b) ve en el modelo de Tyler la continuación de la idea básica de Bobbitt (1918, 1924) respecto del curriculum, así como la transferencia a la escuela de un modelo de producción análogo al de Francis Taylor y su «scientific management». Igualmente, Eisner (1969, 1971) observa que la obra de

Tyler es una continuación de la ideología presente en la obra de Francis Taylor, Edward Thorndike y John Watson; en resumen, se trataba de poner en duda las consecuencias de predecir los resultados del aprendizaje de los estudiantes mediante objetivos explícitos.

La influencia de Tyler, dentro del marco positivista-conductista de su época, fue enorme en educación no sólo en los Estados Unidos durante los años treinta o de la «Gran Depresión» y del «Movimiento de la Educación Progresista», representado por John Dewey, sino también en otros países, incluida Venezuela, aunque tardíamente, con su definición de «evaluación educacional» como *la determinación del grado en el que los objetivos de un programa de enseñanza han sido logrados por los estudiantes*. En cuanto a John Dewey, filósofo estadounidense de orientación pragmatista y conductista, ejercería su influencia en Venezuela a partir de 1936, con el auge de la llamada «Escuela Nueva» y el comienzo de una era de modernización del país, después de la muerte del dictador Juan Vicente Gómez. Durante el año 1936, tienen lugar hechos educativos de gran importancia, como la fundación de la Federación Venezolana de Maestros, el 2 de septiembre; la creación del Instituto Pedagógico Nacional, el 30 de septiembre, el cual iniciará sus actividades el 16 de octubre de ese año. Este Instituto será declarado como Institución de Educación Superior el 8 de agosto de 1940, de acuerdo con la Ley de Educación promulgada este mismo año (Camejo Ron, 2001).

La filosofía educativa pragmatista de Dewey, expuesta en sus obras *Democracia y educación* (1916) y *Experiencia y educación* (1997), entre otras, considera que el fin de la educación es su utilidad social, e insiste en la necesidad de sustituir las prácticas de la escuela tradicional por otras opuestas a aquéllas, como «la imposición desde arriba, por la expresión y el cultivo de la individualidad; la disciplina externa, por la actividad libre; el aprendizaje de los textos y maestros, por el aprendizaje mediante la experiencia» (p. 19). (Traducción del autor de este estudio). Según Camejo Ron (2001),

*La influencia de la pedagogía de Dewey fue de tal importancia que quedó reflejada en el primer artículo de la Ley de Educación de 1940, (...) así como en numerosos programas de interés para la economía y geografía nacional,*

*como la escuela primaria elemental rural y urbana; la escuela normal rural y urbana; la educación técnica industrial y comercial, la escuela de enfermeras; las escuelas de artes y oficios y la escuela primaria y secundaria nocturnas* (p. 30).

Aunque el trabajo de Tyler fue conocido tardíamente en Venezuela, a finales de la década de los años sesenta del siglo pasado, su influencia coincide con dos acontecimientos de gran importancia. En primer lugar, la denominada «reforma educativa» de 1969-1974, realizada durante el gobierno del Presidente Rafael Caldera; y, en segundo lugar, y casi simultáneamente, el movimiento estudiantil de «renovación universitaria», el cual tuvo lugar en la Universidad Central de Venezuela y en general en las universidades públicas venezolanas entre 1968 y 1970, aproximadamente. Ambos acontecimientos se vieron influidos, además de las diversas ideologías «revolucionarias» a las que estuvieron expuestos, paradójicamente, también por las ideas de Ralph Tyler.

*La renovación universitaria.* En el caso de la renovación universitaria, los avances técnicos impulsados por Tyler tuvieron una gran acogida por profesores y estudiantes de todas las tendencias políticas, aunque se alternaba la introducción de estos recursos educativos provenientes de los Estados Unidos, con encendidos discursos contra «el imperialismo yanqui». Simultáneamente, se notaba la falta de innovaciones y recursos pedagógicos y técnicos basados en las «ciencias del materialismo histórico y el materialismo dialéctico», así como en «las leyes de la dialéctica» marxista, procedentes del país que para entonces constituía para la mayoría de la juventud venezolana el modelo a imitar: la Unión Soviética. La disposición oportuna de estos recursos «revolucionarios» quizás hubiera atenuado las ansias estudiantiles por cambios radicales en las formas de enseñar y aprender, de crear conocimientos y de evaluar la enseñanza y el aprendizaje de maneras diferentes a las utilizadas hasta entonces. Lamentablemente, para esos años no estaba aún disponible en castellano la obra de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), y sólo disponíamos de las aburridas clases de diversas teorías psicológicas de las primeras décadas del siglo XX. Las ideas de Vygotsky acerca del aprendizaje, opuestas a las de Piaget –entonces de moda–, expuestas en *Pensamiento y len-*

*guaje* (*Mysshlenie i rech*, (1986); su tesis de «la conciencia cuyo principio explicativo debía ser buscado en la actividad socialmente significativa, es decir, en la relación con otros» (Kozulin, 1986, xxiii-xxiv); y su concepción de la «zona de desarrollo proximal», aún estudiadas por prominentes investigadores, nos hubieran iluminado en aquellos días tan difíciles.

*La Reforma educativa de 1969-1974.* En cuanto a la reforma educativa impulsada por el Ministerio de Educación (ME), no obstante la disposición generalizada de utilizar objetivos explícitos en los programas de las diversas asignaturas, tanto en educación primaria como media y secundaria, ésta no podría ser considerada propiamente como una aplicación sistemática del enfoque curricular de Tyler, ni tampoco de su concepto de la evaluación, debido a la forma como fue implementada, sin que mediara el estudio previo de sus implicaciones teóricas y prácticas, ni de sus ventajas y limitaciones respecto de las prácticas educativas desarrolladas hasta entonces. Sin embargo, se pusieron en práctica nuevos programas, en los cuales se distinguían varios componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje, tales como: *objetivos* enunciados según la taxonomía de Bloom y otros, (1956); *contenidos «programáticos»* en correspondencia con los objetivos; *«estrategias metodológicas»* orientadas al logro de los objetivos; *criterios e instrumentos de evaluación;* y *bibliografía básica* (Salcedo, 1974a, 1974b). Al respecto, debo señalar que en la elaboración, implementación y difusión de este esquema cuasi-tyleriano tuve una buena parte de responsabilidad, la cual asumo sin ningún sentimiento de culpa.

La preparación de los maestros y profesores para el uso adecuado de los fundamentos, elementos y fases de la mencionada reforma se inició conjuntamente con su puesta en marcha, como ha ocurrido con frecuencia en Venezuela, y tuvo lugar entre 1970 y 1973, aproximadamente. Tal preparación incluyó cursos, talleres, seminarios y presentaciones acerca de la elaboración de objetivos según las recomendaciones de Mager (1962), así como del uso de taxonomías de objetivos (Bloom y otros, 1956), en diversas instancias del Ministerio de Educación y en varios liceos de Caracas, en los que participamos algunos profesores de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela y funcionarios de dicho Ministerio. También manifestaron su

interés en esta innovación algunas instituciones como la Escuela de Aviación Militar, y algunas instancias de la Armada.

*La Escuela de Educación de la UCV y el Proceso de «Renovación Universitaria».* En la Universidad Central de Venezuela numerosas facultades y escuelas acudieron a la Escuela de Educación en busca de asistencia pedagógica y técnica para hacer frente a las demandas de los estudiantes durante el proceso de «renovación» (incluidos los de la Escuela de Educación), bajo la consigna de «*muera la clase magistral!*». Tal ayuda se limitó a seminarios, talleres y conferencias en las que lo único nuevo eran las entonces recientes innovaciones en enseñanza y evaluación de orientación conductista ya mencionadas. Obviamente, los temas a desarrollar eran la redacción de objetivos en términos operacionales, el uso de las taxonomías de objetivos, especialmente la de Bloom y otros (1956), y cómo evaluar a los estudiantes en determinadas materias siguiendo las recomendaciones que les ofrecíamos. Los resultados de estas experiencias fueron una mezcla de frustración y de reconocimiento de la complejidad y magnitud del problema que enfrentábamos, sin contar con los medios para resolver los problemas de carácter epistemológico y psicológico presentes en campos diferentes del saber, a los que no podíamos aplicarles fórmulas «didácticas» simples y trilladas. En aquella oportunidad la Escuela de Educación no pudo estar a la altura de las exigencias. ¿Lo estará ahora, bajo las condiciones de asedio económico y político en que se vive?

Sin embargo, en las cátedras de Evaluación y Didáctica introdujimos como temas de estudio la enseñanza y la evaluación basadas en objetivos enunciados en forma explícita, las taxonomías de objetivos y una visión diferente de la evaluación, opuesta a la visión psicométrica, y se modificaron algunos procedimientos de evaluación utilizados hasta finales de los años sesenta. Sin embargo, dadas las circunstancias políticas, no hubo el clima favorable para introducir cambios de mayor magnitud, y las modificaciones sólo impactaron temporalmente en algunas asignaturas tales como evaluación, didáctica, estadística y algunos cursos de la cátedra de psicología, que manifestaron su interés en este cambio, ya que se requería una transformación sustancial en la elaboración de los instrumentos o pruebas, así como en la interpretación de

los resultados de los estudiantes. Esta tarea fue asumida por mí de manera independiente a finales de 1971, ya que debido a las circunstancias políticas imperantes durante ese año, la Cátedra de Evaluación quedó sin jefatura luego del cambio del Director de la Escuela de Educación por parte del nuevo Decano de la Facultad, designado por las autoridades rectorales «provisorias» a comienzos de 1971, el traslado de la Escuela para un edificio industrial de Boleíta Norte, en el cual funcionó hasta julio de 1972. Varios profesores suspendidos fueron sustituidos por personas no desconocidas en el ámbito académico de la UCV, y el nuevo plan de estudios fue alterado mediante la conversión de los semestres en años lectivos, «para recuperar el tiempo perdido» durante la «renovación». Este episodio fue consecuencia del allanamiento militar de que fue objeto la UCV en octubre de 1970 durante el primer gobierno de Rafael Caldera. El regreso a la sede de la Escuela de Educación en la Ciudad Universitaria se produjo en julio de 1972, luego de casi dos años de crisis política y universitaria. Al regresar a la sede propia, los problemas académicos y las necesidades de personal calificado eran mayores que antes, por lo cual algunos profesores tuvimos que asumir la enseñanza de numerosas asignaturas.

La situación señalada influyó en mi decisión de irme a cursar estudios de Doctorado en Educación (Evaluación y Curriculum) en la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA, USA), becado por el CDCH-UCV, durante el período de 1975-1979. Al concluir exitosamente el Doctorado, me incorporé a los Estudios de Postgrado en Educación (Maestría en Tecnología Educativa y luego el Doctorado en Educación), en los cuales retomé el proyecto abandonado antes acerca de las *Pruebas de Criterios Referenciales y su Aplicación en la Educación Venezolana.*, el que incluí como proyecto para la adscripción de estudiantes tesistas, junto con otro proyecto de *Desarrollo de Teoría y Tecnología en Evaluación Educativa*, del Programa Doctoral en Educación, iniciado en marzo de 1990. En cuanto al proyecto de Adaptación y Aplicación de las Pruebas Basadas en Criterios (PBC) a la Educación Básica y Media Diversificada, idea derivada de la renovación universitaria, se diluyó en el mar de dificultades que quedó después de dicho proceso, y debido al desinterés del

Ministerio de Educación de concertar un acuerdo con la Escuela de Educación y los Estudios de Postgrado en torno a la idea de utilizar los trabajos de grado de los estudiantes como medio de hacer investigación acerca de los problemas reales y prioritarios de la educación venezolana. Así concluía, desde mi perspectiva, la influencia tardía de Ralph Tyler en la educación venezolana.

#### ***2.4. Período del Surgimiento de Nuevas Concepciones de Evaluación (1966-1972): Nacimiento del Post-positivismo***

*Antecedentes.* El período de la expansión curricular, la frustración y el surgimiento de nuevas concepciones y modelos de evaluación en los Estados Unidos abarca el lapso comprendido entre 1958 y 1970, aproximadamente, y se inicia con el desarrollo de grandes proyectos curriculares vinculados a la situación traumática generada por el lanzamiento del Sputnik I por la Unión Soviética en 1957, así como a la aprobación en 1958 de la Ley de Educación para la Defensa Nacional, mediante la cual se modificaron los programas escolares, y especialmente en las ciencias, lo que a su vez generó la necesidad de evaluar dichos proyectos desde perspectivas nuevas. Esta era corresponde al surgimiento del post-positivismo, la controversia en torno a la obra de Thomas Kuhn (1962) y la controversia acerca de los métodos cuantitativos y cualitativos en evaluación e investigación educativas.

El primer modelo de evaluación utilizado durante este período fue el propuesto por Tyler, lo que requirió de la utilización de pruebas que permitieran evaluar los objetivos de la enseñanza de conformidad con el concepto tyle-riano de evaluación, y aquí surgió la primera dificultad, pues los nuevos tests estandarizados que se crearon con tal propósito no eran adecuados a dicha concepción, sino a la concepción de «evaluación como sinónimo de medición» (*measurement*), de las tres primeras décadas del siglo XX. En consecuencia, era necesario generar diseños de evaluación adecuados a su propósito básico, como era determinar si los objetivos propuestos habían sido logrados en términos de los aprendizajes deseados. Pero, para este momento –finales de los años cincuenta– sólo se disponía de los diseños experimentales y cuasi-ex-



perimentales desarrollados por Campbell & Stanley (1963) y Suchman (1967), entre otros, los cuales resultaron inadecuados para comparar la efectividad de los nuevos programas escolares respecto del desempeño de los estudiantes y el logro de los aprendizajes previstos.

*Nuevas concepciones de evaluación.* En las décadas de los años sesenta y setenta se inició el desarrollo de nuevas perspectivas, modelos y metodologías de evaluación, así como de programas de formación de evaluadores. Entre las contribuciones más conocidas se destacan las de Cronbach (1963), Glaser (1963), Scriven (1967, 1974), Eisner (1969, 1971), Tyler (1967), Stake (1967, 1975), Stufflebeam y otros (1971), Worthen & Sanders (1973), Popham (1975, 1978) y House (1977). Estas concepciones fueron introducidas en los cursos de evaluación de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela a finales de los años setenta, y posteriormente, en los años ochenta y noventa, en los programas de Maestría en Tecnología Educativa y del Doctorado en Educación. El interés en enseñar conocimientos de reciente aparición en el mundo desarrollado era importante, pero no era ni es suficiente si paralelamente no se privilegia la investigación como la vía más efectiva para alcanzar el estatus de universidad de alto grado de calidad que busca la excelencia y se aleja del modelo que tiene como finalidad predominante la formación de profesionales, acompañada de la denominada «masificación» indiscriminada, mezcla populista engañosa e ineficiente que se pretende implantar desde hace más de una década, y que representa el camino ya trillado del subdesarrollo y la dependencia. Debemos dejar atrás el modelo derivado del Movimiento de Córdoba de hace casi cien años, el cual resulta ya obsoleto, pero también rechazar «el modelo socialista del hombre nuevo», por ser una manera perversa de decidir, según sus intereses hegemónicos, la implantación de un sistema educativo basado en un catálogo de antivalores como la violencia, la lucha de clases, el pensamiento único, el culto a la personalidad y a los héroes, predominantemente militares, en nombre de una élite transgresora de la Constitución que pretende igualarnos a todos según estándares derivados de la mediocridad, contrariando así las leyes de la evolución de las especies, gran logro científico del siglo XIX.

*Período de la Evaluación como Profesión (1973-hasta el presente):  
Era Postpositivista*

*El surgimiento de la evaluación como disciplina.* Para el año 1973, aproximadamente, la evaluación comenzó a perfilarse como una profesión con características propias, y distinta de la investigación convencional y de la práctica generalizada de los tests estandarizados para «medir» el aprendizaje. La situación de la evaluación en los Estados Unidos para entonces podría describirse aproximadamente en los términos siguientes: Los evaluadores enfrentaron una crisis de identidad. No estaban seguros acerca de su calificación para un trabajo determinado, ni cuál sería ese trabajo. No había una organización profesional dedicada a la evaluación como campo profesional ni existían revistas especializadas que permitieran intercambiar información acerca de su trabajo. Muchas evaluaciones eran realizadas por personas no capacitadas; otras por metodólogos de la investigación que trataban sin éxito de adaptar sus métodos a la evaluación de programas. Los estudios de evaluación no estaban claramente definidos, ni en su contenido ni en sus propósitos (Madaus y otros, 1983).

Actualmente, puede decirse que la evaluación educativa y de programas ya ha adquirido el estatus de profesión, especialmente en los países anglosajones. Al respecto, Worthen, Sanders & Fitzpatrick (1997), así como Alkin & Christie (2004), consideran que el progreso alcanzado por la evaluación en su ruta hacia la profesionalización ha sido admirable, como lo evidencian la publicación de los *Estándares para la evaluación de programas* por The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994) y los diez criterios propuestos por Worthen y otros (1997), para determinar si la evaluación ha alcanzado dicho estatus. En Venezuela, la situación existente respecto de la evaluación educacional dista mucho de satisfacer los criterios de una disciplina con características propias, aunque predominantemente de carácter educativo. No obstante las experiencias institucionales y personales realizadas desde la década de los años sesenta, aproximadamente, en las cuales tanto las escuelas de educación como los institutos pedagógicos han desempeñado un rol de gran importancia mediante su programas de pregrado y postgrado, la

evaluación educacional y de programas sociales en general está aún muy lejos de constituir una actividad profesional que desborde el ámbito educativo para proyectarse hacia otros ámbitos, como la salud, bienestar social, recreación, medicina preventiva, seguridad ciudadana, el campo empresarial, entre otros.

### **3. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN VENEZUELA Y SUS ANTECEDENTES LEGALES**

En esta sección se presenta una panorámica que incluye algunos hechos de importancia respecto de la legislación y las prácticas y procedimientos de evaluación del rendimiento estudiantil utilizados en Venezuela desde 1914 hasta el año 2009, cuyo estudio es necesario para comprender las características e implicaciones de las prácticas actuales.

*El Régimen del Ministro de Instrucción Pública Felipe Guevara Rojas.* Durante la gestión de este ministro se derogó el *Código de Instrucción Pública de 1912*, debido a su «colisión» con la Constitución Nacional respecto a las restricciones a la libertad de enseñanza y las prerrogativas otorgadas a la instrucción pública frente a los planteles privados. Esto tuvo como consecuencia la promulgación del *Decreto Orgánico de Instrucción Nacional* del 19 de diciembre de 1914, por el cual se reestableció la libertad de enseñanza. En el nuevo régimen el Ejecutivo separaba la función docente de la función examinadora, por lo cual se dejaba en libertad de enseñar a toda persona que quisiera hacerlo, «pero reservando el derecho de comprobar la suficiencia de los aspirantes a Certificados o Títulos Oficiales, a tribunales examinadores constituidos mediante reglas precisas y ajustadas en su actuación a principios invariables de procedimientos» (Guevara Rojas, 1915, 34). En esta forma, el Estado no controlaba el proceso de enseñanza, sino sus resultados, mediante un celo excesivo respecto del examen final, de manera que todo se juzgaba mediante dicho examen, lo cual se convirtió en una práctica anómala y absurda, ya que como dijera Gustavo Adolfo Ruiz (1989), «el examen era realizado para verificar lo que el alumno no sabía, en lugar de lo que sabía».

*El Decreto 321, del 30 de mayo de 1946.* En este Decreto se destaca que la práctica de los exámenes realizada hasta entonces, «no ha sido otra que la de

verificar a través de una serie de pruebas el grado de conocimiento y la capacidad de expresión de este conocimiento en forma escrita, oral o práctica, que tiene cada examinando. Tal práctica enfatizaba la emisión de un juicio final, ignorando el proceso realizado por el estudiante durante el año escolar, lo cual había contribuido a afianzar el hábito de estudiar solamente para el examen. Como consecuencia de tal distorsión, se imponía la necesidad de atribuir mayor importancia al desempeño estudiantil durante el año escolar, despojando al examen de su carácter decisivo y otorgándosele un valor relativo en la estimación global del rendimiento, al tiempo que se reducía el examen de julio a una sola prueba. Además, se establecía que el resultado del proceso educativo general durante el año escolar se expresara mediante cuatro calificaciones bimestrales, las cuales reflejarían el comportamiento integral del alumno durante cada bimestre, así como su desempeño en las pruebas realizadas en dicho lapso. Sin embargo, el Decreto 321 suscitó la oposición y rechazo de sectores defensores de la educación privada, debido a la discriminación que establecía entre institutos oficiales y privados (Artículos 2, 24 y 44) y a la clasificación de los institutos de educación en oficiales y privados inscritos, subdividiéndose en la Educación Secundaria y Normal, los planteles privados en dos tipos: aquéllos en los cuales por lo menos el 75% de las asignaturas eran enseñadas por personas que poseían el Título Oficial de Profesor en la respectiva especialidad, y aquéllos en los que menos del 75% de las asignaturas eran enseñadas por personas que poseían dicho Título. Además, se establecían otras distinciones en cuanto a la ponderación de las calificaciones, que junto a las anteriores produjeron la crisis que condujo al Estado a ceder frente a la presión de los intereses privados, produciéndose el «paso atrás» representado por los Decretos 344 y 360, mediante los cuales se concedía igual tratamiento a los institutos oficiales y privados.

*El Estatuto Provisional de Educación del 25 de Mayo de 1949.* A través de este Estatuto se introdujo el término «Evaluación del Trabajo Escolar», actividad que, según el Artículo 118, se haría mediante pruebas, exámenes y observaciones que sirvieran para apreciar el desarrollo de las personalidad, la capacidad creadora y el rendimiento de los alumnos en todos los aspectos de

la actividad educativa. Además, se establecía (Artículo 124) que en el transcurso del año escolar se otorgarían dos calificaciones de período: una en febrero y la otra en junio, por lo que quedaban eliminadas las pruebas bimestrales que establecía el Decreto 321. Finalmente, el examen final adquiriría de nuevo importancia, ya que se le asignaba una ponderación del cincuenta por ciento. El Estatuto Provisional de Educación fue derogado por la *Ley de Educación* del 22 de julio de 1955, durante el gobierno del General Marcos Pérez Jiménez.

*La Reforma Educativa de 1969-1974 y el Nuevo Régimen de Evaluación.* La denominada «reforma educativa» realizada durante el período 1969-1974, tuvo lugar estando aún vigente la *Ley de Educación* del 22 de julio de 1955. La reforma se inició bajo la gestión del Ministro de Educación Héctor Hernández Carabaño, y entre las ideas directrices expuestas ante el Congreso de la República en la *Memoria y Cuenta* del año 1969, se destacaba la idea de la educación como «Empresa Nacional», la cual significaba concebir la educación «como la obra de todos y como una organización productiva en la cual no se desperdicie esfuerzo alguno, ni humano ni económico y con urgencia de tiempo» (Hernández Carabaño, 1970, 13). Entre los aspectos contemplados en la reforma se incluía el relativo al «régimen de evaluación», considerando que «las normas evaluativas tradicionales» habían sido causa de «conflictos y traumas sufridos no sólo por los alumnos sino por sus padres y representantes, debido al clima de angustia que los exámenes tradicionales de fin de curso producen en estudiantes, profesores y familiares» (p. 31). En consecuencia, se modifica la estructura de los programas de las diversas asignaturas en concordancia con el énfasis puesto en los objetivos a lograr por los estudiantes. En efecto, se enfatiza la importancia que dentro de tal diseño curricular tienen los objetivos «concebidos en forma de conducta», como recursos orientadores de la actividad tanto del maestro como del alumno, y se destaca además claramente que «en el enfoque del programa a base de objetivos, radica el sentido de la renovación propuesta, pues por medio de ellos se hace factible unificar y correlacionar los esfuerzos y orientaciones de las diferentes asignaturas» (Hernández Carabaño, 1971, 25). Se observa aquí la utilización de las ideas

de Ralph Tyler respecto de la importancia de los objetivos de la enseñanza, aunque no se menciona a dicho autor.

Concebir la evaluación como un componente del curriculum constituía un cambio muy importante de esta reforma, ya que para entonces el concepto de evaluación que se enseñaba en Venezuela, y en la Escuela de Educación de la UCV, fundada en 1953, era de carácter psicométrico, basado en la teoría de «los tests mentales» de comienzos del siglo XX. Como ha sido establecido previamente, la aplicación de estos principios está asociada a la concepción de evaluación como sinónimo de medición y al énfasis en las diferencias entre individuos. Esto, obviamente, era opuesto a un concepto de evaluación basada en criterios o dominios de conductas, es decir, en el logro de ciertas competencias consideradas básicas, lo que no requiere la comparación entre individuos, sino verificar en qué medida éstos podían demostrar el dominio de los conocimientos o destrezas previstos en los objetivos. El cambio de perspectiva estimulado por esta reforma constituyó un avance significativo tanto para la Escuela de Educación de la UCV como para el Ministerio de Educación. Sin embargo, junto a los efectos positivos, se incluyeron aspectos con escasa fundamentación teórica y técnica, como el carácter tan amplio, misceláneo y ambiguo de la definición de evaluación: *«como un proceso integral, continuo y acumulativo, cooperativo y científico que reemplaza a aquel tradicional que medía exclusivamente la posible acumulación de conocimientos en el alumno mediante el azar de un examen final»* (Hernández Carabaño, 1970, 31) (itálicas mías). Esta concepción de la evaluación fue complementada con los decretos 197 y 198, del 19 de noviembre de 1969, y 250, del 18 de febrero de 1970, los cuales se refieren, respectivamente, al Régimen Especial de Evaluación Escolar para la Educación Preescolar y Primaria; el Primer Ciclo de Educación Secundaria, Técnica y Normal; y el Segundo Ciclo de Educación Secundaria, Técnica y Normal. En estos decretos se mantienen las características ya mencionadas en la definición de evaluación adoptada en dicha reforma.

*La Ley Orgánica de Educación promulgada el 28 de julio de 1980.* Esta Ley, en su Artículo 63 (Capítulo III), define a la evaluación tomando en cuenta las características y el interés en los objetivos de la enseñanza contenidos en la

reforma educativa de 1969-1974, pero sin el carácter conductual que se les atribuye en la reforma anterior. En resumen, puede decirse que la LOE de 1980 y su Reglamento General del 7 de marzo de 1986 (Capítulo V, artículos 87 a 123), incluyen otros aspectos positivos no previstos en la reforma citada, y se aleja aparentemente de su carácter restrictivo y claramente conductista. Sin embargo, el rol atribuido al docente en la *Resolución No. 12*, del 19 de enero de 1983, es demasiado ambicioso en sus alcances, al hipertrofiar dicho rol hasta niveles muy difíciles de alcanzar debido a su multiplicidad de exigencias, que contrastan con las condiciones laborales y salariales de los maestros y profesores. Casi dos décadas después de la promulgación de esta LOE, en 1997, se inicia otra reforma educativa en la cual se observan deficiencias teóricas y conceptuales inaceptables. En efecto, según un estudio realizado por García (2003), en los principios psicopedagógicos que subyacen en el Currículo Básico Nacional propuesto por el Ministerio de Educación en la Reforma Educativa iniciada en 1997 para ser implementada en la Primera Etapa de la Educación Básica en el año 1998, se incluyen aspectos de las concepciones cognoscitiva y constructivista del aprendizaje, como son la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, y las teorías genética de Piaget y sociohistórica de Vygotsky. Sin embargo, se observa la presencia de incoherencias teóricas y prácticas entre estos principios y el establecimiento de objetivos específicos (formulados utilizando la tercera persona del singular) que establecen las competencias que el estudiante debe adquirir. Por ejemplo, 'los objetivos deben reflejar los resultados esperados de los aprendizajes de los alumnos' (p. 5). Además, se destaca que en la Reforma se incluye una gran variedad de paradigmas y modelos de evaluación concebidos por autores destacados, como Guba y Lincoln, Stake y Parlett, y Hamilton. Pero estos modelos, como ya se dijo anteriormente, son de utilidad en la evaluación de programas diversos cuyo objeto no es la enseñanza, sino entidades más amplias, como un curriculum, el plan de estudios de una carrera, un programa de postgrado, una institución o un programa de beneficio social fuera del campo de la educación. Sin embargo, en la mención de tales autores no se especifica en qué circunstancias o niveles del sistema educativo serían utilizados.

Finalmente, en la *Resolución N° 1* del Ministerio de Educación del año 1996, en la cual se reformulan los lineamientos contenidos en la *Resolución N° 12*, de fecha 19 de enero de 1983, acerca de la formación docente, se observan también contradicciones respecto de los rasgos y perfil profesional del profesor a formar, y de nuevo se insiste en los «objetivos instruccionales» como aspecto central de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Luego, en lo elementos de la estructura curricular para la formación de docentes se recomienda que ‘el plan de estudio incorpore contenidos programáticos *orientados al logro de objetivos* en los siguientes ámbitos: (a) formación pedagógica, (b) formación especializada y (c) prácticas profesionales; señalándose además que el porcentaje de unidades-crédito (al menos 30%) que integren el plan de estudio debe corresponder a *asignaturas con objetivos explícitos en los ámbitos de la formación pedagógica y las prácticas profesionales* (García, 2003). Al observar las incoherencias señaladas, se puede concluir que esta nueva Reforma Educativa no sólo no mejoró la Ley Orgánica de 1980, sino que la superó en contradicciones y errores de fondo en cuanto a la falta de solidez de su contenido y la incoherencia y ambigüedad de su discurso.

*La Ley Orgánica de Educación, promulgada el 15 de agosto de 2009 (Gaceta Oficial N° 5.929, Extraordinario)*. Resulta pertinente destacar que las personas comprometidas profesionalmente con la educación de este país no esperábamos una ley que violara la Constitución de la República, al desconocer los principios y valores consagrados en su texto e implantar, de manera inconsulta e inconstitucional, un sistema de educación no previsto en la Carta Magna y, además contrario al sistema político, económico y social del país. Sin embargo, tal expectativa no podía ser satisfecha, dadas las características del gobierno que surgió de las elecciones presidenciales de 1998, el cual evidenció desde su instalación, de forma arrolladora y avasallante, su vocación transgresora tanto de la Constitución Nacional de 1961, vigente para ese tiempo, como de la nueva «Constitución Bolivariana», aprobada en diciembre de 1999. Por razones de espacio no incluyo aquí un análisis detallado de sus violaciones, contradicciones y errores teóricos y conceptuales presentes en esta Ley-Manifiesto Político.



#### **4. UNA VISIÓN INTEGRATIVA, CONTEXTUAL, CRÍTICA Y PLURALISTA DE LA EVALUACIÓN**

A continuación incluyo un esbozo de la visión de evaluación que he desarrollado durante las tres últimas décadas, cuyas características y principios describiré brevemente. Esta concepción no es ecléctica, en el sentido de «seleccionar lo mejor» de cada concepción, o las ideas que son más apropiadas o afines a las nuestras (Ferrater Mora, 2004), sino el resultado del análisis crítico de una gran cantidad de visiones o concepciones de la evaluación durante el siglo XX, así como de la filosofía de la ciencia y su influencia en esta disciplina. A partir de esta indagación analítico-sintética y crítica, conjuntamente con mi práctica académica y la participación de mis estudiantes de postgrado, he podido derivar, durante muchos años, los principios o premisas que conforman la visión integrativa, crítica y pluralista.

*¿En qué difieren investigación y evaluación?* Según mi visión, *investigación y evaluación educativas* no son dos procesos distintos sino dos formas complementarias de generar conocimientos tanto teóricos como metodológicos, que pueden contribuir en la solución de problemas a corto y mediano plazo y a evitar o atenuar esa suerte de división o dicotomía artificial entre ciencia básica y ciencia aplicada. Puedo decir, sin mayores riesgos, que lo que diferencia a la evaluación de la investigación convencional son dos características específicas de la evaluación, estrechamente relacionadas con su propósito central, como son: (a) contribuir a la solución de problemas relacionados con la ejecución de programas diversos, generalmente a corto o mediano plazo, que requieren mejorar su eficiencia y calidad o ser discontinuados; y (b) su carácter axiológico (de *teoría de los valores*), que implica la necesidad de la emisión de juicios sistemáticamente fundamentados acerca del *mérito y valor* del programa o entidad objeto de evaluación, es decir, de su eficiencia o atributos internos, y su pertinencia social o impacto en su entorno institucional, local o regional, respectivamente, inherentes al proceso de evaluación. Este carácter axiológico de la evaluación no la diferencia de la investigación, ya que en ésta los valores siempre están implícitos, como tampoco le impide a la enseñanza que se realiza en el aula constituirse en ámbito propicio para la investigación.

*Una definición alternativa.* La postura que asumo en el presente estudio difiere en gran parte de la adoptada hasta ahora por la mayoría de la comunidad de investigadores y evaluadores educacionales, aunque incorpora ciertas dimensiones de esas posturas. En síntesis, presupone una visión integrativa, contextual, crítica-emancipadora y pluralista en sus principios ontológicos, epistemológicos, metodológicos y axiológicos, alejada tanto del positivismo clásico como del positivismo lógico, aunque no excluye la complementación respecto de otras concepciones dentro del marco del post-positivismo. La visión de la evaluación que propongo pretende ser una alternativa viable que responde a las características y necesidades de la educación y la cultura venezolanas en los momentos actuales, aunque contiene previsiones que la harían aplicable en las próximas décadas. Esta visión se caracteriza por su compatibilidad con perspectivas teóricas y metodológicas diversas, y muy especialmente con aquellas concepciones que se agrupan bajo el término paraguas de «paradigma cualitativo», sin excluir cualquier acomodo que pueda ser necesario con enfoques epistemológicos metodológicos como la fenomenología, la hermenéutica, la teoría crítica en su versión más reciente, la investigación en la acción en sus diversas vertientes, el constructivismo y sus variantes, la teoría fundamentada en su versión actual, el estudio de caso, la etnografía crítica y la evaluación como «empoderamiento» y participación, entre otras. Esta visión de evaluación concibe a la evaluación y la investigación como dos vías para generar conocimientos, tanto teóricos como metodológicos, independientemente de que sus propósitos difieran en cuanto a la inmediatez o urgencia que exige la solución de los problemas que enfrenta la evaluación de un determinado programa o proceso educativo de interés social, lo que lleva al evaluador a asumir con frecuencia decisiones de carácter pragmático.

#### ***4.1. Características de la visión integrativa, contextual, crítica y pluralista de la evaluación***

En la fundamentación de esta perspectiva de la evaluación e investigación educativas atribuyo una importancia especial a los aspectos siguientes: (a) su carácter integrativo (b) su énfasis contextual, (c) su interés crítico-emancipa-

dor y (d) su pluralismo epistemológico y axiológico. En estos principios están presentes aspectos relevantes derivados del «debate» que tuvo lugar durante los años setenta a noventa del siglo pasado, los cuales ya han sido estudiados en detalle en trabajos anteriores (Salcedo, 1993, 1995, 2004). En esta oportunidad me limito a esbozar y actualizar las premisas fundamentales de la investigación que continúo desarrollando. En este empeño de romper con ciertos dogmas, axiomas o dicotomías heredados del paradigma clásico cartesiano-newtoniano de la ciencia, el cual fue continuado por el positivismo de los siglos XIX y XX, el investigador/evaluador en educación que asuma la visión que aquí esbozo, ha de enfrentar con frecuencia situaciones ante las cuales tiene que tomar decisiones que implican superar los obstáculos teórico filosóficos que puedan surgir, y asumir con sentido de autonomía intelectual la decisión de culminar sus esfuerzos, pues los resultados siempre trascenderán los errores cometidos.

*4.1.1. Carácter integrativo.* Este aspecto se refiere a la conveniencia de utilizar, cuando el programa, proceso o producto a evaluar lo requiera, la integración o complementación no sólo de varios métodos, sino también de concepciones que difieren en sus principios. Actualmente se usa con mucha frecuencia la práctica o enfoque pragmático llamado «mixed methods», que combina métodos cuantitativos y cualitativos con el fin de proporcionar una visión más completa de la entidad a evaluar. Sin embargo, no comparto el uso de esta expresión –al menos como se entiende en el idioma castellano–, debido a que no se trata de «mezclar» métodos de la manera como se mezclan varios ingredientes en una licuadora, sino de usarlos en forma complementaria con el propósito de obtener una visión más integral del objeto evaluado. La *integración* a la que me refiero desborda el marco de los métodos e intenta incursionar en los principios filosóficos de la evaluación y la investigación, en el contexto de perspectivas diversas y aún opuestas. En este caso, se trata de ir más allá de las concesiones otorgadas al post-positivismo por su predecesor, *el positivismo lógico*. En otros términos, si queremos superar la dicotomía –falsa– entre hechos y valores, o el dogma de la supuesta «neutralidad» de la ciencia, por ejemplo, hemos de sustituir la teoría de la «correspondencia»

como «criterio de verdad», por otras teorías, *por cuanto el mundo, los objetos de la realidad exterior e «independiente del sujeto» y sus representaciones no son isomórficos* (Fischer, 1998). A este respecto, Fischer (1998) resume lo dicho por Brown y Stockman de la manera siguiente:

*Visto a la luz de la sociología de la práctica científica, el post-positivismo se centra en una descripción de la realidad, más que en la realidad misma, lo cual no significa que no hay objetos reales y separados de investigación independientes del investigador. [Pero] no son los objetos o sus propiedades, sino los vocabularios y conceptos usados para conocerlos y representarlos los que son construidos socialmente por los seres humanos. Las descripciones científicas son reproducidas por los observadores con diferentes marcos de referencia ideacionales, tipos de entrenamiento educativo, experiencia investigativa y capacidades perceptuales. Con este propósito, la reconstrucción post-positivista del proceso científico está basada en una teoría de la «coherencia» acerca de la realidad que enfatiza el carácter finito y limitado temporalmente del conocimiento* (Fischer, 1998, 8) (Traducción del autor de este estudio).

Así, en contraste con *la teoría de la correspondencia* del positivismo lógico, la cual ve los conceptos científicos como referentes directos de la realidad, *la teoría de la coherencia* se refiere al carácter indeterminado de las proposiciones empíricas, es decir, «al tratar de describir una realidad que es más rica y compleja que las teorías neopositivistas construidas para explicarla, la teoría de la coherencia busca captar e incorporar la multiplicidad de perspectivas y explicaciones que se relacionan con un evento o fenómeno particular» (Fischer, 1998, 8). [Traducción del autor de este estudio]. Una característica fundamental del post-positivismo es la sustitución de la lógica formal del positivismo lógico por el marco de referencia *deliberativo informal de la razón práctica*. Concebido en esta forma, puede concluirse, entonces, que el post-positivismo no es una versión maquillada del positivismo lógico, sino una visión mucho más amplia y flexible que aquél.

4.1.2. *Carácter contextual*. En cuanto al carácter *contextual*, éste significa que la evaluación debe responder a las características, necesidades y expectativas del entorno en que se sitúan las personas, grupos e institución involucra-

das en la evaluación: profesores, estudiantes, directores o gerentes, decanos, rectores o presidentes, personal administrativo y de gestión académica y en general, toda persona o grupo que se sienta real y genuinamente involucrado en la evaluación y comparta experiencias y maneras diferentes de ver el entorno del cual es parte activa.

*4.1.3 Carácter crítico-emancipador.* Esta dimensión emancipadora o «liberadora» se fundamenta en *La teoría crítica* de Jürgen Habermas (1989a, 1989b) en su versión más reciente; en los diversos análisis de la obra de Paulo Freire, y en las contribuciones de autores vinculados con la práctica educativa, como Carr & Kemmis (1988), Forester (1984) y Popkewitz (1991), entre otros, quienes comparten la idea de que la teoría crítica en su versión más reciente tiene como preocupación central los modos en los cuales las condiciones sociales, económicas y culturales influyen en los procesos de enseñanza y de organización del currículum, lo que presupone que al asumir una postura crítica, los conceptos y valores no son independientes de los problemas sociales sino formados y reformados en un mundo dinámico de arreglos institucionales, convenciones lingüísticas y prioridades en conflicto. «No hay conocimiento personal en ningún sentido absoluto o prácticas que no estén vinculadas a las condiciones culturales y las circunstancias sociales» (Popkewitz, 1991, 50). Se trata así de una reconstrucción de la ciencia atendiendo a las condiciones contextuales e históricas en las cuales sus prácticas tienen lugar.

*4.1.4 Carácter epistemológico y pluralista.* El pluralismo epistemológico se refiere a la conveniencia de que en los procesos de investigación y evaluación se consideren diversas opciones respecto de la naturaleza del conocimiento. Epistemología es el estudio de los fundamentos y métodos del conocimiento, e implica el derecho que tenemos a defender nuestras posiciones cognitivas. En este campo, aunque controversial, considero de gran pertinencia la obra de Richard Rorty (1980, 2000), y su neopragmatismo, que invita a la discusión de cuestiones fundamentales en el campo de la epistemología. En concordancia con las características enunciadas, la definición que propongo es la siguiente:

*Evaluación es el proceso mediante el cual se determina el mérito y valor de un programa, proceso, producto o institución, con una visión integradora, crítica y pluralista, dentro de su contexto sociocultural, político y económico, en función de las necesidades, prioridades y valores de los miembros de la organización involucrados en la evaluación, con el propósito de mejorar su eficiencia o valor intrínseco y su pertinencia social o valor extrínseco.*

Según Mertens (2005), el *mérito* se refiere a la *eficiencia* de un programa, proceso, producto u objeto en general, según sus cualidades intrínsecas, mientras que *valor* se refiere a la *importancia o pertinencia social* de dichas entidades en relación con un propósito. Así, la definición propuesta abarca diversos ámbitos y niveles de la educación, concebida como sistema abierto y de gran complejidad.

#### **4.2. Principios Filosóficos de la Alternativa Propuesta**

*Ontología o naturaleza de la realidad.* En filosofía, realismo y antirrealismo son términos antagónicos, y los filósofos –como suele ocurrir en su oficio de filosofar– probablemente nunca se pongan de acuerdo al respecto (¡Dejarían de ser filósofos!). En consecuencia, en este estudio parto de una premisa derivada del denominado «realismo interno» (Putnam, 1994), una versión actualizada del idealismo de Kant (2006) opuesta al «realismo externo», que describe ‘cómo es el mundo’ y en el que «la verdad supone una especie de relación de correspondencia entre palabras y signos mentales, y cosas y conjuntos de cosas externas» (Putnam, 1994, 13). En contraste,

*Desde la perspectiva internalista la ‘verdad’ es una especie de aceptabilidad (idealizada) –una especie de coherencia ideal de nuestras creencias entre sí y con nuestras experiencias, considerándolas como experiencias representadas en nuestro sistema de creencias– y no una correspondencia con ‘estados de cosas’ independientes de la mente o del discurso (Putnam, 1994, 14).*

En efecto, Putnam (1994) afirma que los objetos son, más que descubiertos, construidos, y que son productos de nuestra invención conceptual más

que datos objetivos de la experiencia. La mente y el mundo construyen conjuntamente la mente y el mundo (p. 13). Según Kant,

*Aunque todo nuestro conocimiento empiece con la experiencia, no por eso procede todo él de la experiencia. En efecto, podría ocurrir que nuestro mismo conocimiento empírico fuera una composición de lo que recibimos mediante las impresiones y de lo que nuestra propia facultad de conocer produce (simplemente motivada por las impresiones) a partir de sí misma (2006, 42).*

Estas citas no difieren sustancialmente del pensamiento de Polanyi (1962), quien afirma que:

*El acto de conocer incluye una evaluación; y esta estimación personal, la cual está presente en todo conocimiento fáctico, supera la separación [o dilema] entre subjetividad y objetividad. Esto implica la afirmación de que el hombre puede trascender su propia subjetividad esforzándose apasionadamente por realizar sus obligaciones personales hasta estándares universales (p. 17). (Traducción del autor de este estudio).*

La perspectiva ontológica kantiana adoptada por Putnam y complementada con ciertas premisas del constructivismo radical de Glaserfeld (2002), así como con las ideas centrales de Lev Vygotsky (1978, 1986), fundador, junto con Alexander Luria (1976), de la psicología histórico-cultural y especialmente su concepto de «zona de desarrollo proximal», ubicadas en su contexto cultural (Kozulin y otros, 2003), conforman el núcleo central de la concepción de evaluación e investigación educativas que esbozo en este trabajo.

*4.2.1. Epistemología o concepción del conocimiento utilizada.* Aunque este es un tema filosófico muy complejo, en él adopto la noción de *pluralismo epistemológico* como la posibilidad de utilizar nuestras posturas cognitivas o creencias de manera complementaria con otras posturas diferentes de la aquí esbozada, en la búsqueda del conocimiento desde una perspectiva normativa guiada por la de honestidad intelectual. El pluralismo epistemológico implica, en términos científicos, la aceptación de la pluralidad de interpretaciones del

objeto, aunque no sean compatibles ni afines con las nuestras. La objetividad y la subjetividad, separadas por el positivismo, *son inseparables en los procesos de generación del conocimiento*, ya sea en investigación o en evaluación, así como en campos como la creación artística. En consecuencia, el rol del investigador o evaluador no puede ser neutral, y tanto el investigador como el evaluador, al influir en el objeto que estudian, son al mismo tiempo influidos por éste. Por consiguiente, objetividad y subjetividad no constituyen una dicotomía o dilema insoluble, como ya fue demostrado durante el siglo XX.

4.2.2. *Metodología*. La acepción de «metodología» utilizada en este trabajo la define como el conjunto de métodos, técnicas e instrumentos tanto «cualitativos» como «cuantitativos» mediante los cuales se investiga o evalúa el problema u objeto de interés, situado en su contexto sociocultural, económico y político en el cual se realiza la evaluación. Por ejemplo, la fenomenología, la hermenéutica, el estudio de caso, la investigación en la acción, la teoría fundamentada, la etnografía, entre otros métodos, incluidos los cuantitativos que puedan contribuir a obtener una visión más completa del objeto en estudio y respondan a las necesidades y expectativas del programa u objeto de interés.

## 5. CONCLUSIONES

1. La primera conclusión de este estudio se refiere a la presencia del paradigma positivista en los ámbitos de la educación y las ciencias sociales, en las tres versiones analizadas. En cuanto al *positivismo clásico*, la figura más destacada es Augusto Comte, su fundador, quien en su obra fundamental, *Curso de filosofía positiva*, expone las ideas fundamentales de su concepción universal, especialmente su ley de los tres estadios, que representa la columna central de su filosofía. Respecto del *positivismo lógico*, en éste se destaca el *principio de verificación* como el criterio que delimita las proposiciones que pueden verificarse empíricamente de aquellas que «carecen de sentido»; la matemática y la lógica son sólo tautologías que no dicen nada acerca del mundo; la metafísica, la ética y la religión, cuyas proposiciones no son verificables fácticamente, son



sólo pseudos-conceptos. Por su parte, el *post-positivismo* se caracteriza por mantener algunos principios del positivismo lógico, aunque reconoce que la realidad externa sólo puede ser conocida en forma probabilística, admitiendo la presencia de otras visiones alternativas flexibles de la ciencia.

2. Respecto de las etapas del desarrollo de la evaluación educativa, ha estado presente el positivismo como paradigma predominante durante más de un siglo, aunque actualmente, debido al colapso del positivismo lógico y el surgimiento del post-positivismo, los dogmas, axiomas y reduccionismos que lo caracterizaron durante las etapas anteriores, se han flexibilizado hasta admitir que no existe la neutralidad en la ciencia y la objetividad es sólo la subjetividad consensuada de muchos observadores. Por consiguiente, no existe la separación entre observador y objeto observado, sino la integración mutua de influencias.

3. En cuanto a la evaluación en Venezuela durante el período estudiado (1914-2009), sólo ha consistido, predominantemente, en la elaboración y aplicación de «exámenes» generalmente a juicio del maestro o profesor, y según normativas oficiales las cuales no han sido objeto de estudio y evaluación rigurosos, por lo que es mucho lo que falta por hacer para llegar a considerar esta disciplina como una profesión con sus criterios normativos, estándares y regulaciones éticas. Tampoco hemos tratado de expandir la evaluación a otras áreas y disciplinas en las cuales existe la necesidad de evaluar programas diversos relacionados con la salud, la seguridad ciudadana, la recreación, el uso del tiempo libre, el ambiente natural, los recursos no renovables, y muchos más.

4. Finalmente, la visión o concepción de evaluación que he desarrollado durante largos años de trabajo tiene como propósito fundamental ofrecer una alternativa más al paradigma positivista y su énfasis cuantitativo, reduccionista y prescriptivo en sus prácticas. Las características que le atribuyo a la concepción que propongo, junto a los principios que la orientan, han sido concebidas con un propósito diferente, cuya razón de ser es contribuir a llenar un vacío que obliga a investigadores, estudiantes y profesores a generar paradigmas, teorías, modelos y métodos que respondan a las necesidades prioritarias del

medio educativo venezolano, sin descartar las contribuciones tecno-científicas producidas en otros países, previo estudio y adaptación al contexto educativo venezolano.

## REFERENCIAS

- Alkin, M.C. & Christie, C.A. (2004). Evaluation theory three. In M. C. Alkin (Ed.), *Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences* (12-65). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bloom, B.S.; Engelhart, M.D.; Furst, E.J.; Hill, W.H. & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I. The cognitive domain*. New York: David McKay.
- Bloom, B.S.; Hastings, J.T. & Madaus, G.F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Camejo Ron, Y.J. (2001). *El decreto 321: sectarismo gubernamental vs. Proyecto democrático* (1946-1947). Caracas: Publicaciones UCAB.
- Campbell, D.T. & Stanley, J.C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Comte, A. (2002). *Curso de filosofía positiva* (Traducción del francés de J.M. Revueletas y C. Borges). Barcelona: Folio.
- Cook, T.D. & Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation: Designs & analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cronbach, L.J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672-683.
- Cronbach, L.J. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.

- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: First Touchstone Edition.
- Durkheim, E. (1993). *Las reglas del método sociológico* (Versión castellana de L.E. Echevarría Rivera). Madrid: Morata.
- Eisner, E.W. (1969). Instructional and expressive educational objectives: Their formulation and use in curriculum. In W.J. Popham *et al.* (Eds.), *Instructional objectives* (1-31). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Eisner, E.W. (1971). Educational objectives: Help or hindrance? In M.B. Kapker (Ed.) (358-367). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Estados Unidos de Venezuela (1914). *Decreto Orgánico de Instrucción Nacional*, 19 de diciembre, 1914.
- Estados Unidos de Venezuela (1946). *Decreto 321*, del 30 de mayo de 1946.
- Estados Unidos de Venezuela (1949). *Estatuto Provisional de Educación*, del 25 de mayo de 1949.
- Ferrater Mora, J. (2004). *Diccionario de filosofía* (Tomo II). Barcelona: Editorial Ariel.
- Fischer, F. (1998). Beyond empiricism: Policy inquiry in postpositivist perspective. *Policy Studies Journal* 26, 1, 129-146.
- Forester, J. (1984). Critical theory and organizational analysis. In G. Morgan (Ed.), *Beyond method*. (234-246). Beverly Hills, CA: Sage.
- García, S. (2003). *La evaluación del aprendizaje matemático desde una perspectiva constructivista*. Tesis Doctoral. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Glaser, R. (1963). Instructional technology and the measurement of learning outcomes: Some questions. *American Psychologist*, 18, 519-521.
- Glaserfeld, E. Von (2002). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. London: Routledge Falmer.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Guevara Rojas, F. (1915). *Nuevo régimen de instrucción pública*. Caracas: Ministerio de Instrucción Pública.
- Habermas, J. (1989a). *Conocimiento e interés* (Versión castellana de M. Jiménez, J. F. Ivars y L. M. Santos). Madrid: Taurus.

- Habermas, J. (1989b). *Teoría de la acción comunicativa* (Tomos I y II). (Versión castellana de M. Jiménez Redondo). Buenos Aires: Taurus.
- Hernández Carabaño, H. (1970). *Aportes a la reforma educativa*. Caracas: Ministerio de Educación, Dirección de Planeamiento.
- Hernández Carabaño, H. (1971). *Nuevos aportes a la reforma educativa*. Caracas: Ministerio de Educación, Dirección de Planeamiento.
- House, E.R. (1977). *The logic of evaluative argument*. Los Angeles: Center for the Study of Evaluation. UCLA Graduate School of Education. University of California.
- House, E.R. (1980). *Evaluating with validity*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Kant, I. (2006). *Crítica de la razón pura* (Traducción de P. Ribas). México, D.F: Taurus.
- Kerlinger, F.N. (1973). *Foundations of behavioral research* (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kliebar, H.M. (1975a). Persistent curriculum issues in historical perspective. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing*. (39-50). Berkeley, CA: McCutchan.
- Kliebar, H.M. (1975b). Reappraisal: The Tyler rationale. In W. Pinar (Ed.). *Curriculum theorizing*. (70-83). Berkeley, CA: McCutchan.
- Kolakowski, L. (1979). *La filosofía positivista*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Kozulin, A.; Gindis, B.; Ageyev, V. & Miller, S. (2003). In A. Kozulin *et al.* (Eds.). *Vigotsky's Educational theory in cultural context* (Introduction). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhn, T.S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kuhn, T.S. (1978). *La estructura de las revoluciones científicas* (Traducción de A. Contin). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, T.S. (1983). *La tensión esencial* (Traducción de R. Helier). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, T.S. (1989) *¿Qué son las revoluciones científicas?* (Traducción de J. Romo Fei - to). Barcelona: Paidós.
- Luria, A.R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations* (Translated by M. Lopez-Morillas and L. Solotaroff). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Madaus, G.F.; Scriven, M. & Stufflebeam, D.L. (Eds.). (1983). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Mager, R.E. (1962). *Preparing instructional objectives*. Palo Alto, CA: Fearon Press.
- Mertens, D.M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Merton, R.K. (2002). *Teoría y estructura sociales* (Traducción del inglés de F. M. Turner y R. Borques). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1994). *Tratado de Argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Pérez Toribio, J.C. (2006). *Retórica, argumentación y elección de teorías en T.S. Kuhn*. Caracas: Editorial Equinoccio, Universidad Simón Bolívar.
- Phillips, D.C. & Burbules, N.C. (2002). *Postpositivism and educational research*. Lanham, MA: Rowman & Littlefield.
- Polanyi, M. (1962). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Popham, W.J. (1975). *Criterion-referenced measurement: An introduction*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Popham, W.J. (1978). *Criterion-referenced measurement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Popkewitz, T.S. (1991). *Whose future? Whose past? Notes on critical theory and methodology*. In E.G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (46-66). Newbury Park, CA: Sage.
- Putnam, H. (1994). *Cómo renovar la filosofía* (Traducción del inglés de C. Laguna). Madrid: Cátedra.
- REPÚBLICA DE VENEZUELA, Presidencia de la República (1969) *Decretos 197, 198, sobre Régimen Especial de Evaluación Escolar para las Ramas de Educación Pre-escolar y Primaria y el Primer Ciclo de las Ramas de Educación Secundaria, Técnica y Normal, respectivamente*.

- REPÚBLICA DE VENEZUELA, Presidencia de la República (1970) *Decreto 250, sobre Régimen Especial de Evaluación Escolar para el Segundo Ciclo de las Ramas de Educación Secundaria, Técnica y Normal.*
- REPÚBLICA DE VENEZUELA, Congreso Nacional. Ley Orgánica de Educación (1980). Publicada en la *Gaceta Oficial* N° 2.635 (Extraordinario), del 28 de julio de 1980.
- REPÚBLICA DE VENEZUELA, Presidencia de la República (1986). Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, Decreto N° 975, del 22-01-86, *Gaceta Oficial* N° 3.173, (Extraordinario), del 7 de marzo de 1986.
- REPÚBLICA DE VENEZUELA, Congreso Nacional. (1970). *Ley de Universidades.* Aprobada el 2 de septiembre de 1970. Caracas: Eduven.
- REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. Asamblea Nacional. *Ley Orgánica de Educación.* Publicada en la *Gaceta Oficial* N° 5.929 (Extraordinario), del 15 de agosto de 2009.
- Rodríguez Huescar, A. (2002). Prólogo al discurso sobre el espíritu positivo. En: A. Comte (2002). *Curso de filosofía positiva* (83-97). Barcelona: Folio.
- Rorty, R. (1980). *Philosophy and the mirror of nature.* Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rorty, R. (2000). *El pragmatismo, una versión: autoritarismo en epistemología y ética.* (Traducción del inglés de J.V. Gifra). Barcelona: Editorial Ariel.
- Ruiz, G.A. (1989). Entrevista personal, realizada el 30 de octubre de 1989.
- Sahakian, W.S. (1980). *Aprendizaje: sistemas, modelos y teorías* (Traducción del inglés de A. M. Meneses Rocha y J. L. Olivera Carrión): Madrid: Ediciones Anaya.
- Salcedo, G.H. (1974a). Modelo didáctico para el planeamiento de la enseñanza a nivel superior. *Revista de Pedagogía*, 3, 5, separata.
- Salcedo, G.H. (1974b). Análisis y evaluación de los programas de las asignaturas de las instituciones de educación superior del área metropolitana de Caracas. *Revista de Pedagogía*, 4, 6, 75-92.
- Salcedo, G.H. (1985). *Validez de contenido y validez de constructo en pruebas basadas en criterios: Un problema complejo que requiere soluciones prácticas.* Trabajo presentado en la XXXV Convención Anual de (ASOVAC), ULA, Mérida, 17-22 de noviembre de 1985.
- Salcedo, G.H. (1993). *La evaluación integrativo adaptativa: antecedentes, fundamentos y método.* Trabajo de Ascenso a la categoría de Profesor Titular. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

- Salcedo, G.H. (1995). *La evaluación integrativo adaptativa: Fundamentos y método*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela. *Cuadernos de Postgrado* N° 10.
- Salcedo, G. (1998). La evaluación de la educación superior en perspectiva internacional. En C. Villarroel (Comp.) *Universidad, estado y evaluación: nuevas relaciones y compromisos* (13-74). FUNDAYACUCHO (Colección Ideas).
- Salcedo, G. (2004). *La evaluación educacional: Evolución, ámbitos e implicaciones transdisciplinarias*. Conferencia Inaugural de los Estudios de Postgrado, Comisión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación, UCV. Caracas, 29 de septiembre de 2004.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. E. Stake (Ed.), *Curriculum evaluation*. American Educational Research Association Monograph Series on Evaluation, N° 1, pp. 39-83. Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M. (1974). Pros and Con. About Goal-Free evaluation. En: R.E. Stake (Ed.) *Curriculum evaluation. Areas on evaluation* (39-83). Chicago: Rand McNally.
- Skrtic, T.M. (1991). *Social accommodation: Toward a dialogical discourse in educational inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Stake, R.E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68, 523-540.
- Stake, R.E. (1975). Program evaluation, particularly responsive evaluation (Occasional Paper, No. 5). Kalamazoo: Western Michigan University Evaluation Center.
- Suchman, E. (1967). *Evaluative research: Principles and practice in public service and social action programs*. New York: Russell Sage.
- Störig, H.J. (2004). *Historia universal de la filosofía*. (Traducción del alemán de A. G. Ramos). Madrid: Tecnos.
- Stufflebeam, D.L.; Foley, W.J.; Gephart, W.J.; Guba, E.G.; Hammond, R.L.; Merriman, H.O. & Provus, M.M. (1971). *Educational evaluation and decision-making*. Itasca, Ill.: Peacock.
- Taylor, F.W. (1967). *The principles of scientific management*. New York: The Norton Library.
- The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994). *The program evaluation standards: How to assess evaluations of educational programs* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousands Oaks, CA: Sage.

- Thorndike, E. (1914) & Tyler, R.W. (1942). General statement on evaluation. *Journal of Educational Research*, 35, 492-501.
- Thorndike, E. (1914) & Tyler, R.W. (1942). Educational psychology. The nature of learning. Vol. II. New York: Teachers college. Columbia University.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tyler, R.W. (1942). General statement on evaluation. *Journal of educational research*. 35, 492-501.
- Tyler, R.W. (1967). Changing concepts of educational evaluation. In R. E. Stake (Ed.), *Perspectives of curriculum evaluation*, vol. 1, New York: Rand McNally.
- Von Wright, G.H. (1971). *Explanation and understanding*. Ithaca, N.Y: Cornell University Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Edited by M. Cole, V.J. Steiner, S. Scribner & E. Soubberman). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language* (Newly revised and edited by Alex Kozulin). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Watson, J.B. (1961). *El conductismo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Wittgenstein, L. (2002) *The tractatus logico philosophicus* (Versión bilingüe e introducción de Jacobo Muñoz e Isidoro Reguera). Madrid: Alianza Editorial.
- Worthen, B.R. & Sanders, J.R. (1973). *Educational evaluation: Theory and practice*. Worthington, Ohio: Charles A. Jones Publishing.
- Worthen, B.R.; Sanders, J.R. & Fitzpatrick, J.L. (1997). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Longman.