

ABRIENDO LA CAJA NEGRA DE LA EVALUACION*

ALBA GUZMAN GOMEZ

Harvard University. Graduate School of Education.
Doctorado en Educación, Maestría en Educación, Universidad Nacional
Autónoma de México. Especialización en Docencia.
Licenciatura en Pedagogía. Profesora Titular en Posgrado y Pregrado,
Instituto Politécnico Nacional de México. Universidad de Montealegre y
Asesora de Evaluación. Docente-Autor.

Lo primero que habría que decir respecto a la evaluación, es que ella por sí misma no existe. La evaluación es un componente estructural de cada proyecto, de cada programa, de cada acción que emprendemos. La evaluación es en los proyectos lo que el color es en las cosas que lo contienen.

La evaluación, como componente de los proyectos, puede o no cumplir su función, pero está potencialmente ahí, en el proyecto, desde que éste se concibe. De hecho, cuando visualizamos nuestro proyecto, trátase de la creación de una industria o de una universidad, o de hacer una excursión a la India, nos imaginamos el proyecto concreto como queremos que sea, con los atributos que consideramos hacen de él un buen proyecto.

Consecuentemente, desde el momento en que tenemos el propósito, la

finalidad o los objetivos de nuestro proyecto, ya estamos realizando un primer ejercicio de evaluación, puesto que estamos visualizando una fábrica de determinadas características, una universidad de determinado tipo, una excursión con tal o cual modalidad. Al hacerlo estamos decidiendo comparativamente, ya que nuestro proyecto es así o asá, pero no de otra manera, y es precisamente esta propiedad comparativa la esencia de la evaluación.

Ahora bien, esa fábrica, esa universidad, o esa excursión que concebimos como modelo de nuestro proyecto, responde al deber ser que dicho modelo representa, en función del cual estaremos contrastando, es decir, evaluando la concreción del proyecto.

Este "deber ser" es el que orienta la comparación de lo que queremos lograr con nuestro proyecto, es decir, de su

* Artículo cedido por el Autor.

efecto hecho realidad en el producto de la fábrica, en el desempeño de los estudiantes de la universidad, en la satisfacción de quienes participaron en la excursión a la India. De hecho, en la vida cotidiana estamos constantemente evaluando a la vista de efectos múltiples que se nos presentan cada día. Así decimos: "el examen profesional fue excelente", "la fiesta resultó aburrida", "los frijoles están quemados". Estas expresiones son resultado de la comparación con el "deber ser" de cada caso. Cómo debe ser un buen examen profesional y en función de eso decimos que fue excelente; cómo debe ser una fiesta divertida, y en función de eso decimos que fue aburrida; cómo deben ser unos frijoles cocidos y no quemados.

En los programas sociales, sin embargo, el "deber ser" resulta más complejo, ya que enuncia lo planeado, y tiene que ver con todo el proceso de realización del proyecto.

Asimismo, como los proyectos sociales no son de laboratorio, sino que su laboratorio es la sociedad, los contextos en que dichos proyectos se dan afectan su desempeño de manera muchas veces imprevisible, complicando sensiblemente la evaluación de los efectos esperados.

Es por esto que comparamos la evaluación de proyectos con la caja negra porque, sobre todo en educación, difícilmente podemos asegurar si el desempeño de los estudiantes es el resultado del programa educativo o de su interacción con otras variables de contexto. El estudiante inicia y termina un recorrido por alguna institución educativa en un contexto dado, y cuando egresa de la institución le atribuimos a ésta los desempeños observados, sin explicarnos a ciencia cierta buena parte de la causalidad de tales desempeños que, atri-

buiamos sin más elaboración a la educación institucional.

Estamos entonces hablando del quehacer fundamental de la evaluación: identificar el efecto deseado y darlo a conocer con la mayor precisión posible. En el caso de los aprendizajes, cuando tenemos a la vista buenos y malos resultados, no sabemos a ciencia cierta si ello se debe a la configuración del currículum, al desempeño de los maestros, al tiempo establecido para las actividades presenciales, a las condiciones en que se dan dichas actividades, a la individualidad bio-psico-social de los alumnos, o bien a la interacción entre estudiantes, a la influencia de la televisión, apoyo extra-clase, uso de biblioteca, asesoría de familiares y amigos, experiencia de trabajo, etcétera.

Es aquí donde cabe el símil de la caja negra: vemos un efecto, pero difícilmente sabemos a ciencia cierta a qué atribuirlo, y decimos que el alumno "aprobó" o "reprobó", pero en realidad no hemos evaluado, hemos calificado, ya que no tenemos la explicación multicausal del desempeño de los alumnos.

Al conformarnos sólo con calificar, no obtenemos realimentación para el proyecto o programa educativo en el que estamos trabajando, aunque nos demos cuenta de que algo anda mal. Este darnos cuenta deriva de que vemos bajos índices de retención, tasas de deserción crecientes, número reducido de graduados, cohortes de pasantes sin recibirse. De todo esto deducimos que las cosas "no marchan tan bien como se esperaba".

Para hacer nuestras propuestas encaminadas a remediar la situación, suponemos que la causa es el currículum, o la formación inadecuada de los maestros, la falta de materiales educativos y, casi siempre, la falta de partidas presupuestales.

Apoyando nuestros supuestos con opiniones, validamos nuestras propuestas y vemos que el nuevo currículum tampoco "da en el clavo", los maestros toman cursos que "parecía" que servirían pero que en realidad "no eran" los que se necesitaban; los materiales no fueron suficientes y el presupuesto sirvió principalmente para paliar situaciones laborales.

Dentro del quehacer de la evaluación, los supuestos son útiles, es más, son indispensables, sólo que en vez de apoyarlos con opiniones, los validamos con datos que han de dar cuenta de la causalidad del problema. Quizá en nuestra búsqueda lo que se descubra sea una desmotivación profunda de los alumnos y maestros, quienes asumen su quehacer en la institución como un "paso obligado" para adquirir, status los unos, y como un "modus vivendi" los otros. Quizá los datos nos digan que los contenidos no están vinculados al mundo del trabajo real y potencial de los educandos y que los materiales educativos deben producirse "in situ" con profesionales del área trabajando conjuntamente con maestros y alumnos.

Las ventajas de la investigación evaluativa para realimentar proyectos son múltiples. Los datos confirman o contradicen nuestros supuestos, o bien dan cuenta de que la institución funciona en la práctica con otros objetivos, con otros fines que no son los que originalmente promovieron su creación. Esto sucede con mucha frecuencia, dado que los contextos sociales son cambiantes, de manera que habría que **RE-CONOCER** estos nuevos objetivos y metas que subyacen, casi como un currículum oculto en el desempeño institucional.

Tendríamos que preguntarnos hasta qué punto, por ejemplo, se reconoce en los programas educativos su naturaleza de medio y no de fin en sí mismos.

Generalmente los programas educativos se conciben **PARA** algo. Para vivir mejor, para hacer distintas lecturas de la realidad, para buscar nuevas formas de organización social ante la crisis, etcétera. Sin embargo, ¿hasta qué punto en la práctica los fines se confunden con los medios? y, la educación como la tenemos ahora ¿no se habrá convertido en un fin en sí misma?

Para reconocer qué tanto conserva de medio o si ya es un fin en sí misma la educación a que se refiere nuestro proyecto, requerimos hacer una contrastación sistemática de la coherencia entre los fines y los medios de nuestro proyecto.

Al hacer investigación evaluativa usando tanto el paradigma cuantitativo como el cualitativo, estaríamos en condiciones de saber más, de aprender más acerca de la dinámica interna del proyecto y de aprehenderlo globalmente. Así, nuestro proyecto, convertido en objeto de estudio, nos dará luz no sólo de lo que funciona mal para corregirlo, sino sobre lo que funciona bien, para fortalecerlo y reconocer pautas positivas.

Para ello precisamos saber quiénes son los actores que intervienen en el proceso, las funciones que han de desempeñar y la calidad de dicho desempeño.

Estaríamos entonces más cerca de identificar el impacto del proyecto en la sociedad como efecto deseado del mismo.

Necesitamos recabar datos de los distintos actores reconocidos que son nuestras fuentes de información diversificada: docentes, directivos, administradores y especialmente estudiantes (matriculados, pasantes, titulados y desertores). Si queremos indagar acerca de la multicausalidad del fenómeno de la deserción o de la no titulación de los

estudiantes, no podemos preguntar únicamente la opinión que al respecto tienen los maestros; ni preguntarles a los estudiantes que permanecen en la institución cuáles son los motivos que mueven a los que desertan. La mejor fuente de información es siempre "la original", la directa, aun cuando la información que brindan fuentes indirectas también resulta muy útil en la configuración del fenómeno de multicausalidad que nos ayuda a explicar motivaciones y comportamientos sociales.

De lo anterior, resulta obvio que no podemos buscar el impacto del quehacer universitario exclusivamente intramuros, ya que se pretende que el impacto de la universidad se refleje en la sociedad; por lo que, al tratar de evaluar el impacto, reconocemos a la sociedad como uno de los actores principales en dicho proceso evaluativo.

Tendríamos entonces el problema metodológico de la delimitación de la sociedad a investigar, este problema se aborda planteándonos el ¿para qué? y el ¿cómo?, interrogantes básicos a los que hay que responder creativamente y con rigor, en congruencia con los objetivos, los propósitos, los fines del proyecto y no con otros.

Frecuentemente queremos evaluar atributos del proyecto que no figuran en la concepción original del mismo, y en tal caso los resultados pueden ser desastrosos. De aquí la conveniencia de identificar primero los cambios o desviaciones que hayan sufrido dichos propósitos en la práctica, lo cual no necesariamente es negativo para el proyecto. Lo importante es establecer la coherencia interna entre el propósito establecido y/o modificado y el efecto deseado.

En la estimación del impacto del proyecto, se conocería con más amplitud la situación laboral en que se encuentran los egresados, se identificarían con

mayor precisión las condiciones de su mercado potencial de trabajo y se revelarían los múltiples roles que los estudiantes desempeñan fuera de la universidad, así como la ética que orienta sus acciones.

En lo anteriormente descrito, tenemos a la vista la otra propiedad de la evaluación: su carga valoral. La evaluación tiene filiación, toma partido, no es neutra, al igual que los programas que le dan su razón de ser.

Si los programas hacen manifiestos ciertos valores, como por ejemplo "mejorar las condiciones de vida del campesino", o "desarrollar el pensamiento crítico en la juventud", o "utilizar racionalmente los recursos naturales", estamos hablando de programas que no son neutros, sino que toman posición, aluden al **DEBER SER** explícito o implícito a que se refieren los distintos enunciados en torno a justicia social, análisis crítico de la sociedad, cuidado del medio ambiente. En una relación de coherencia interna, la evaluación de dichos programas tendrá que desarrollarse desde esa misma óptica. Para tal fin, tendrán que evaluarse las políticas que animan dichos programas.

En la evaluación de las políticas se ponen de manifiesto generalmente las mayores incongruencias entre propósitos y práctica educativa. Muchas veces, en las políticas se habla de participación de diversidad y, sin embargo, no se crean las condiciones ni se prevén los mecanismos para que dicha participación se dé y para que la diversidad se manifieste libremente; de aquí que este asunto de evaluación de políticas por lo regular no cuente con el apoyo de los funcionarios.

En virtud de que la finalidad de la evaluación es dar cuenta de la implementación y resultados de las políticas que animan los proyectos, valdría la

pena preguntarse ¿por qué se hacen tan pocas evaluaciones en nuestro país? o quizá se hacen más de las que parece, pero sus resultados no se divulgan. Los evaluadores atribuyen esto a que, en general, la evaluación, desde la perspectiva política "no viste" y esta es una de sus paradojas; la evaluación permite conocer mejor qué es lo que está pasando con el proyecto, pero cuando ese conocimiento no es el que se esperaba, entonces resulta más conveniente ignorarlo y destinar fondos a un nuevo proyecto, a una nueva acción que políticamente "vista más".

La aprensión de los funcionarios respecto a la evaluación deriva muchas veces de las estimaciones de costo-beneficio que forman parte de un estudio general de evaluación. A este respecto cabe decir que se ha abusado del criterio de costo-beneficio o costo-eficacia, como el indicador determinante del desempeño de los programas cuando, en realidad, debe ser sólo un criterio, entre otros, como son los de índole cualitativa, que en su conjunto amplían la visión del desempeño aludido, con datos obtenidos a través de indicadores de ambos paradigmas: cuantitativo y cualitativo.

De igual manera que con el criterio de costo-beneficio, se ha abusado del de la calificación, como indicador determinante en las evidencias de aprendizaje de los alumnos. La calificación es sólo una aproximación en el proceso de configurar el efecto del proyecto que se evalúa.

Como ya se apuntaba antes, la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje ha de incluir a los sujetos destinatarios de nuestros programas, en este caso los estudiantes, a quienes, independientemente de que realicen la

"prueba objetiva" del examen o presenten un trabajo, ha de propiciárseles el ejercicio de la autoevaluación así como el de la valoración que ellos hagan de la labor docente.

Esta valoración del desempeño del docente es práctica común en muchas universidades de otros países, y representa un insumo importante para la reorientación de la aportación que hacen las instituciones a sus estudiantes.

Ante una situación multicausal por excelencia, como es la del proceso de enseñanza-aprendizaje, no podemos depender de una sola fuente de información para configurarla. Además ¿qué mejor insumo para la supervisión docente que la estimación que hagan los estudiantes de sus profesores?

Consecuentemente, los profesores no pueden sólo calificar; también deben hacer valoraciones de los estudiantes respecto a qué tanto se acercan al perfil deseado; éste, no únicamente dado en término de conocimientos, sino también desde el punto de vista ético que se halla contenido en los propósitos y objetivos institucionales.

Una valoración de este tipo permitiría configurar perfiles de salida por grado, con el fin de implementar medidas remediales oportunas que fueran coadyuvando a orientar, en el ámbito conjunto de las valoraciones docente-alumno, un quehacer colectivo encauzado hacia un ideal establecido de "calidad" de educación, que tendrían que contrastarse con las estimaciones de impacto.

De lo expuesto hasta aquí se desprende que la evaluación se ocupa de desbrozar, lo más que se pueda, el intrincado trecho por donde se configura o no, en la práctica, el efecto de un proyecto determinado. En consecuencia,

podemos afirmar que el papel que juega la evaluación de la toma de decisiones, orientadas al mejor funcionamiento de dicho proyecto, es determinante.

Al decir decisiones, nos referimos a las de tipo técnico, ético y político: y esto no significa que la evaluación elimine la incertidumbre y la ambigüedad, inherentes a la toma de decisiones, pero sí las disminuye. Por fortuna, estas decisiones no se toman de una vez para siempre, ya que tratándose de procesos sociales, las decisiones tienen regularmente un carácter provisional cuando se toman

a la vista de lo que refleje finalmente el rompecabezas que armemos con nuestro estudio evaluativo.

La imagen que de nuestro proyecto nos muestre el rompecabezas nos frustra o nos estimula, pero a sabiendas de que este rompecabezas es siempre provisional y por ende cambiante, la opción es armarlo nuevamente; está siempre ahí, en los altos del camino que hacemos en nuestro trabajo cotidiano, para preguntarnos una y otra vez: "¿voy bien, o me regreso?".

LA RESPONSABILIDAD DE LOS ADMINISTRADORES Y EL REVISOR FISCAL A LA LUZ DE LA NUEVA LEGISLACION COMERCIAL Y EL ESTATUTO ANTICORRUPCION

JARVEY RINCON RIOS

Abogado egresado de la Universidad Santiago de Cali. Autor de varias obras. Profesor universitario USACA, ICESI. Ex profesor del Postgrado de Tributaria de ICESI. Vicerrector de Bienestar Universitario de USACA. Decano de la Facultad de Administración y Contaduría, USACA.

La historia del hombre es por esencia dialéctica. Es bueno y malo desde la óptica apologética, es bruto o inteligente por su grado de barbarie, ama u odia, construye o destruye, vive y muere a la vez. El paradigma no resuelto es cuál parte debe primar en él.

Los griegos entendieron lo defectuoso de la naturaleza humana y dejaron resuelto el problema por siempre: El hombre odia y ama a la vez, razón por la cual, en nombre de cualquiera de las dos pasiones ha construido o destruido el universo.

«El hombre nace bueno, la sociedad lo corrompe», expresa José Ingenieros en su obra *El hombre mediocre*.

Teniendo como premisa mayor el grado de distorsión que produce el vivir social del hombre, ha sido necesario elevar a la categoría de norma de imperativo cumplimiento aquellos valores, por lo menos en teoría, fundamentales para restaurar o recomponer el daño que los hombres se infieren entre sí o le producen a la naturaleza y a las cosas construidas por él.

El hombre actúa o deja de actuar, el hombre hace o no hace, de todas maneras por ser una parte integrante e indisoluble del cosmos, su acción u omisión tiene unas consecuencias en el mundo, positivas o negativas, de proyección o retroceso de su propio ser, de su entorno inmediato, de su familia, su núcleo social y en general de todo lo que le circunda.

Las conductas del hombre no son neutras; siempre tienen consecuencias, así sean ínfimas e irrisorias.

La manera como el hombre encara sus aptitudes y actitudes frente al mundo es lo que jurídica y humanamente se llama la responsabilidad.

«*Responsabilidad*: Obligación de reparar y satisfacer por uno mismo o en ocasiones especiales por otro, la pérdida causada, el mal inferido o el daño originado.» *Diccionario Enciclopédico de Derecho Usual*, Cabanelas Guillermo, Editorial Heliasta, Tomo VII, 20a. Edición. Páginas 191 a 203.

Esta definición de responsabilidad recoge absolutamente todos sus elementos y variables posibles.