



LA EVALUACION: ¿INSTRUMENTO DE PODER O ACCIÓN CULTURAL?

Libia Stella Niño
Andrés Perafán E.
Ilberia Carrillo

Profesores Universidad Pedagógica Nacional

INTRODUCCIÓN

La evaluación educativa no puede seguir siendo concebida y practicada como un instrumento de poder para

medir los resultados obtenidos en la implementación de unos objetivos curriculares, o para tomar decisiones sesgadas en favor de unas políticas unilaterales; por el contrario, debe ser un proceso cultural-institucional que permita la inte-

gración, a partir de un proceso colectivo de reflexión, de todos los aspectos que constituyen el desarrollo humano, para producir conocimientos relevantes en cuanto a la pertinencia de los procesos pedagógicos que tienden a favorecer o a



obstaculizar dicho desarrollo. No se trata de medir los logros obtenidos en el aprendizaje del saber académico, como si de iniciar un proceso de investigación que permita producir un saber sobre las condiciones reales en las cuales se produce el desarrollo de los sujetos, a fin de crear condiciones para el desarrollo de sus competencias cognitivas y demás dimensiones humanas.

Sin embargo, como sabemos, hoy "la evaluación se puede acometer o bien como una acción instrumental cuantitativa, con énfasis en lo técnico y administrativo, o bien como una acción cualitativa cultural que, integre los intereses técnicos, históricos, sociales, comunicativos y emancipatorios presentes en el ámbito de la educación" (Niño y otros, 1995: 118).

Cada una de estas maneras concretas de gobierno (en términos de Foucault: de "estructurar el posible campo de acción de otros" (1991: 86), pues la evaluación constituye una relación de poder), se ha presentado históricamente bajo formas distintas; sin embargo, los principios que subyacen a los revisionismos, al interior de cada una de ellas, son los mismos, lo que hace posible la diferenciación en las dos grandes categorías y difícil la subcategorización.

No obstante, con el fin de tomar partido en este escrito y para continuar la discusión con la comunidad académica, presentamos algunos desarrollos en evaluación comprendidos bajo la noción de "instrumento de poder" en función de la unilateralidad de la relación entre los sujetos que integran las prácticas evaluativas dominantes en la escuela; por otra parte, bajo la noción de acción cultural hemos comprendido algunos desarrollos que promuevan relaciones más democráticas entre los sujetos de prácticas evaluativas alternativas.

LA EVALUACIÓN COMO INSTRUMENTO DE PODER

En la concepción cuantitativa, la "evaluación por objetivos", la "evaluación sin referencia a

objetivos" y la "evaluación para la toma de decisiones", a pesar de sus evidentes diferencias metodológicas responden a una misma concepción autocrática que coloca a los agentes evaluadores en una relación de poder favorable, por la posibilidad de someter a los sujetos evaluados a una relación desfavorable, caracterizada por el desconocimiento y sometimiento a los instrumentos y a la información manipulada por los primeros.

No es difícil reconocer en la escuela, que este tipo de práctica legitima un orden jerárquico de poder donde la base de los sometidos la constituyen los estudiantes, sobre quienes recae todo el peso de la pirámide.

En la escuela se produce un tipo de acciones cuya función es la de vigilar y controlar que las acciones de los otros sean encauzadas. A este tipo de acciones lo hemos denominado evaluación. Se evalúa para recoger información desde la cual se puedan tomar decisiones para corregir el proceso, pero fundamentalmente se evalúa para asegurar el cumplimiento de los objetivos. La evaluación entendida como instrumento de poder no ha podido ser objetiva, no ha podido, ni podrá ser nuestra, pues, renunciaría a su objetivo fundamental: promover a la existencia lo que pretende evaluar.



Los exámenes, por ejemplo, constituyen una forma institucionalmente legitimada en donde se produce el mayor sometimiento de las condiciones y las posibilidades humanas. A través de ellos se aprueba o desaprueba el paso a la cultura general, a los valores, a las habilidades y destrezas universalmente reconocidas. Pero fundamentalmente, constituyen el instrumento más poderoso para lograr el anclamiento de la conciencia del estudiante. Para ser reconocido institucionalmente debe ser aprobado y para ser aprobado debe someterse a las condiciones y los criterios preestablecidos de la prueba

Así, desde el posicionamiento en un proyecto que pasa, también en la escuela, por ser el proyecto de la humanidad, se procede a moldear, a producir un tipo de hombre. El examen se constituye así, en el instrumento de poder que permite medir el logro de tal objetivo, pero a la vez en el arma fundamental para lograrlo.

Entre las concepciones evaluativas que se han desarrollado históricamente y que, según creemos, se inscriben dentro de estos principios tenemos las siguientes:

- La evaluación por objetivos

En las instituciones educativas

se da por sentado que el cumplimiento del objetivo fundamental -el cual como lo hemos mencionado, casi siempre es el de construir un tipo de hombre- se ve materializado en los comportamientos concretos de los individuos; razón por la cual, tener o trazarse unos objetivos y evaluar las actividades en función del cumplimiento de los mismos, constituye una práctica generalizada en ellas. Dicha práctica busca garantizar un tipo de comportamiento modelo. Así, los buenos modales, las buenas maneras, la buena lectura, saber escribir bien, son otros tantos puntos de referencia desde los cuales la vigilancia y el castigo, es decir: la evaluación, se legitima para legitimar, en la escuela.

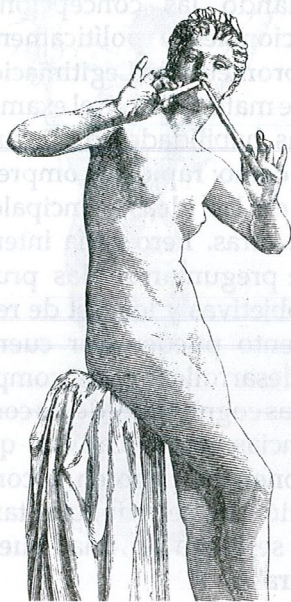
Como acción instrumental, la evaluación es un componente más de la racionalidad técnica cuyo énfasis está puesto en saber cómo se hacen las cosas; este énfasis genera, por lo general, un desconocimiento de la naturaleza constitutiva de lo que se hace.

Así, saber, por ejemplo, qué se entiende por lectura, y qué prácticas de lectura podrían estar constituyendo en obstáculos para el desarrollo de las múltiples posibilidades de desarrollo de los sujetos, no constituye un problema de investigación permanente en la escuela centrada en la evaluación por objetivos. Qué sea la lectura se da por sentado, le-

gitimando las concepciones tradicionales y políticamente comprometidas. Legitimación que se materializa en el examen de las habilidades de lectura tales como: rapidez, comprensión de las ideas principales, entre otras. Pero sería interesante preguntarse si las pruebas objetivas y los test de rendimiento pueden dar cuenta del desarrollo de las competencias cognitivas y de las competencias comunicativas que se ponen en juego en la construcción de sentido, que también se juega en una "buena lectura".

Evaluar enfatizando en el cómo de la acción, sin preguntarse por la naturaleza de la acción misma constituye una manera generalizada de promover un determinado sujeto a la existencia, esto es: un lector irreflexivo, incapaz de com-





prender el texto como un pretexto para pensar, para construir mundos posibles.

- Evaluación sin referencia a objetivos

En términos de Scriven (1989:92) la evaluación es "una actividad metodológica que consiste simplemente en la recopilación y combinación de datos de trabajo mediante la definición de unas metas que proporcionen escalas comparativas o numéricas con el fin de justificar: los instrumentos de recopilación de datos, las valoraciones y la selección de las metas".

Scriven introduce tres distinciones al campo de la reflexión y de la práctica evaluativa, que hacen hoy parte de la cotidiana-

nidad de la escuela, los cuales se pueden resumir en los siguientes términos:

- *Objetivos y funciones de la evaluación.* Es importante resaltar que tal distinción, propuesta por el autor, se funda en la idea de que los objetivos son aquello que debe permanecer, pues, el objetivo lleva implícita una valoración, a priori, de la utilidad o importancia que tiene la obtención de un producto, un proceso, una actividad. En el caso que venimos trabajando, podemos reconocer el ideal de hombre a construir, como lo inmutable, lo trascendente, en últimas, el objetivo supremo que ha sido valorado con anticipación como tal.

Es ese ideal, el que debe ser promovido a la existencia y replicado en cada uno de los sujetos en la escuela. Cabría preguntarse aquí por la relativa importancia que un proyecto específico de hombre puede representar para una comunidad concreta en su contexto y, por lo tanto, por la necesidad del objetivo universal; sin embargo, vamos a dejar de lado tal discusión, no por desconocer su pertinencia, sino para centrarnos en el punto de la evaluación. Según Scriven, las funciones de la evaluación pueden ser muchas y variadas; sin embargo, después de haber reconocido la inmutabilidad del objetivo -para el cumplimiento del cual, en última ins-

tancia, se realiza la evaluación del proceso- ¿cual es la importancia del reconocimiento de tal diversidad de funciones? ¿No es un distractor que puede hacernos perder de vista la idea de que la evaluación es un mecanismo, un dispositivo social cuya función fundamental, a pesar de la aparente diversidad, es la de ejercer una acción para estructurar el campo de acción de los otros de tal manera se reduzcan sus posibilidades?

- *Evaluación formativa y sumativa.* A partir de la diferenciación entre procesos y resultados, Scriven, distingue un tipo de evaluación que contribuye al perfeccionamiento de un programa en desarrollo, la cual tiene, por lo mismo, una naturaleza formativa; por el contrario, otro tipo de evaluación que se desarrolla con el fin de comprobar la eficiencia de los resultados de un programa posee una naturaleza sumativa.

- *Evaluación y logro de objetivos.* Centrado más en la idea de la evaluación formativa, Scriven plantea que el problema de la evaluación no puede consistir solamente en la comprobación del logro de objetivos; lo pertinente a la evaluación, según el autor, está también analizar la eficiencia del programa. La evaluación propiamente dicha debe incluir a la vez la medida de los resultados con referencia a los objetivos y los procedi-



mientos para la consecución de los mismos objetivos. Es en este sentido que hemos afirmado que en la escuela, por ejemplo, los exámenes se convierten no sólo en el instrumento para medir el resultado, si no que, a la vez, cumplen la función de dirigir paso a paso, con el peso del poder que le confiere su legitimación institucional sobre la consciencia de los estudiantes, que los resultados se consigan. No son los exámenes finales los que definen en última instancia si un estudiante debe ser promovido o no, son los múltiples test y exámenes parciales que dan cuenta de si el objetivo se está cumpliendo o no. Pero no sólo dan cuenta de este hecho, sino, que se convierten en un instrumento que presiona para que los medios concurren al fin.

- Evaluación para la toma de decisiones

Para Stufflebeam la evaluación es el proceso que permite el diseño, y la obtención de información útil para juzgar alternativas de decisión (STUFFLEBEAM y SHINKFIELD, 1989:183).

La función del evaluador es proporcionar información útil. ¿Pero útil a quién y para qué? Lo fundamental para el evaluador es posibilitar que quienes adoptan decisiones curriculares realicen su tarea de la for-

ma más racional. La función y el carácter de la evaluación se define por el modelo que desarrolla y prescribe los procesos de toma de decisiones.

Stufflebeam considera que la tarea del evaluador consiste en ayudar a tomar decisiones racionales y abiertas, proporcionando información y provocando la exploración de las posiciones de valor de quien decide y de las opciones para hacerlo.



Parece ser que en el modelo de Stufflebeam no existe un análisis del poder o la autoridad. Por estar apoyado en la creencia de la buena intención de los encargados de la gestión y de quienes deciden la orientación de los programas educativos,

parece habitar aparentemente en un mundo apolítico.

El modelo de evaluación orientado a la adopción de decisiones olvida el carácter jerárquico y clasista del sistema educativo y la tendencia a la imposición desde arriba y desde fuera. Sin embargo, toma como audiencia adecuada de sus informaciones y juicios a quienes detentan el poder, enmarcándose y reproduciendo la naturaleza burocrática del sistema.

LA EVALUACIÓN COMO ACCIÓN CULTURAL

En tanto acción cultural y, por lo tanto, acción interpretativa-crítica, la evaluación es un proceso mucho más comprometido que busca la construcción, por parte de la comunidad educativa, del sentido o los sentidos posibles de su acción para transformarla o, más exactamente, para dinamizarla en función de los desarrollos posibles de la comunidad.

La evaluación cualitativa orienta su acción dentro de una mirada holística que procura la búsqueda de la equidad y la construcción permanente de sentido, como parte del análisis de la realidad y sus factores contextuales e intersubjetivos.

La evaluación como tal es un proceso que describe e inter-



preta la naturaleza, condiciones y relaciones internas y externas de los sujetos e instituciones que intervienen en la acción educativa con la finalidad de buscar el cambio cultural en la dirección de los fines de la educación. «La cultura regula y estructura las formas en que los sujetos dan sentido a su realidad» (WALKER, 1987:11).

La evaluación evoluciona hacia lo cualitativo en virtud de los avances teórico-prácticos y de la transformación de los contextos; el propósito de la evaluación cualitativa es el de comprender la situación objeto de estudio mediante la consideración de las interpretaciones, intereses y aspiraciones de quienes en ella interactúan, para ofrecer la información que cada uno de los participantes necesita en orden a entender, interpretar e intervenir del modo más adecuado los pro-

blemas analizados. La evaluación cualitativa incorpora el conjunto de técnicas, orientaciones y presupuestos de la metodología etnográfica.

Más allá de la objetividad de los datos, la evaluación cualitativa busca el significado y el contenido de los signos o indicadores externos, impregnándose día a día de los significados culturales expresos y latentes, y de los comportamientos simbólicos del mundo de la vida cotidiana.

Las estrategias utilizadas en los estudios demuestran la apertura y flexibilidad metodológica y el convencimiento reiterado de que los problemas determinan los métodos y no lo contrario. La imagen verbal, la entrevista, la observación, la reflexión y autorreflexión son mecanismos abiertos y flexibles para comprender e interpretar la variedad de información que se va obteniendo.

Algunos modelos de esta corriente evaluativa como "el modelo de evaluación basado en la crítica artística" y la "evaluación iluminativa" se apoyan en principios democratizantes de las relaciones humanas en las instituciones educativas; es más, la relación democrática, la toma de decisiones, como producto de consensos construidos en la deliberación y la investigación permanente,

entre otros, constituyen principios constantes en este tipo de perspectivas en evaluación.

- El modelo de evaluación basado en la crítica artística

Desde la antigüedad se ha considerado la educación como un arte y, por lo tanto, al educador como un artista. Desde esta concepción Eisner plantea un tipo de educación consecuente con lo que podría ser el arte de educar. En ella, lejos de medir resultados académicos, el evaluador se da a la tarea de conocer el medio en el cual ejerce su influencia, a fin de que sus interpretaciones se acomoden a los sentidos propios que constituyan a la colectividad. En tal sentido, la interpretación está mediada por la comprensión del contexto en el que se inscriben los sujetos y objetos institucionales.

Para producirse la evaluación, como producción artística, es fundamental la emergencia de la escritura en la cual se permite que los actores confronten permanentemente diversas formas de comprender y valorar la acción educativa y pedagógica.

En general, la evaluación se desarrolla dentro de tres aspectos importantes, a saber: descripción, interpretación y valoración. Sin embargo, es importante tener en cuenta que una



evaluación en las condiciones reales de su desarrollo no puede parcelar estos tres aspectos como si fueran tres momentos distintos del proceso; por el contrario, tanto la descripción, la interpretación como la valoración, deben poderse pensar como una unidad dinámica del que está pensando sobre un problema específico. Así como no es posible pensar en un proceso descriptivo, sin la mediación de un proceso valorativo real, que compromete una forma de interpretar el mundo, tampoco es posible pensar un proceso valorativo sin la mediación de esa interpretación y sin una forma previa de organización de lo real.

La enumeración de los discursos de los docentes, por ejemplo, que sería una forma de descripción, es ya un ordenamiento de lo real, es decir, en este caso, de los discursos mismos, lo cual se constituye en una forma de valoración. La descripción no podrá ser en ningún momento objetiva, pues, está mediada necesariamente por la forma de valorar e interpretar de quienes describen. En últimas, toda descripción presupone un contexto.

El modelo de evaluación basado en la crítica artística, tendría, pues, que reconocer la interdependencia de estos tres procesos, procurando su cualificación en la medida que permite que los procesos educativos se enriquezcan.

- Evaluación iluminativa

La evaluación iluminativa, consiste en la interpretación de una variedad de prácticas y experiencias de los participantes, de procedimientos institucionales y problemas administrativos útiles para quienes hacen parte del proceso mismo que se evalúa.

Según Parlett y Hamilton (1986), precursores de esta propuesta de evaluación cualitativa, no se puede fijar, a priori, el contenido propio de la evaluación, pues él va apareciendo en la medida en que avanza la construcción colectiva del programa. En este tipo de evaluación colectiva las diversas interpretaciones que emergen, se asumen como significativas, y su propósito es lograr una comprensión cada vez más amplia de la realidad pero no, necesariamente, en función de la toma de decisiones.

HACIA UNA PROPUESTA DE "MODELO" EVALUATIVO

Teniendo en cuenta la diferenciación teórica anterior, vamos a proponer a la discusión algunos elementos que hemos considerado relevantes en la implementación de un proceso evaluativo alternativo en las instituciones educativas. Algunos aspectos han sido

considerados con anterioridad en otras publicaciones; sin embargo, consideramos que los matices que aquí se dibujan como diferencias son importantes por cuanto introducen una visión cualificada de la propuesta anterior.

Es importante resaltar el peso que en este escrito toma la indagación sobre las concepciones de conocimiento que instituye a los sujetos de las prácticas evaluativas, por cuanto dichas concepciones constituyen una función legitimante del proceso o la acción evaluativa escolar.

Por otra parte, es importante reconocer que no se trata de prefigurar un instrumento único que pudiera ser aplicado a los distintos contextos institucionales. Estas ideas son ante todo el pretexto para continuar el debate.





1. Elementos centrales de una concepción alternativa de evaluación educativa

Los planteamientos anteriores nos muestran que estamos frente a la opción de tomar posición en relación a la manera de concebir y asumir la Evaluación Educativa en todos los elementos que la constituyen: intención, sentido, supuestos fundamentales, estructura, estrategias, procedimientos e instrumentos que hacen posible su puesta en marcha.

Tal opción se define, en última instancia, en la forma como nos vamos a relacionar con el conocimiento y con el poder. Pues, la evaluación entendida como práctica pedagógica, comunicativa, intencionada, holística y cualitativa debe responder

no sólo a la demanda por la integración de intereses técnicos, interpretativos y emancipatorios, sino también a la demanda por la necesidad de dar razón de la intencionalidad que motiva tal integración.

Así, la evaluación no puede ser un instrumento que circule en función de una intencionalidad histórica de integración, o de cualquier otra, sino un espacio del pensamiento crítico para dar cuenta constructivamente de esas pretensiones históricas.

Esto indica que hay trabajo por hacer en orden a perfilar esta nueva concepción evaluativa y que es compromiso nacional avanzar en los procesos de búsqueda e investigación que apoyen estas transformaciones. Transformar la concepción sobre Evaluación implica búsqueda e investigación de alternativas a todas las preguntas que desde distintas direcciones se formulan frente a la nueva concepción educativa.

Entre otros, consideramos necesario responder los siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las concepciones de conocimiento y de poder que subyacen a las distintas prácticas evaluativas?

Responder a este interrogante es fundamental, en la medida en que:

1. La concepción que los sujetos tenemos del conocimiento y la manera como nos relacionamos con él determina en gran medida la práctica y la legitimidad que le damos a la evaluación educativa. En efecto, aquellas comunidades e instituciones educativas en las que el conocimiento es concebido como una mercancía o como información acumulable no pueden escapar a una forma de vigilancia y castigo consecuente con la misma. Los exámenes sólo son pensables en relación con una concepción de conocimiento como información. Por el contrario, si el conocimiento fuera entendido como competencias en desarrollo, los exámenes se nos revelarían verdaderos obstáculos pedagógicos.

2. La concepción de poder como práctica burocrática y vertical para someter las conciencias y los individuos a una forma específica, es consecuente con una práctica evaluativa de vigilancia y control. ¿Cuál sería la concepción de poder que subyace a un hacer evaluativo alternativo? Evaluación y concepción de poder que puedan contribuir a la construcción de una cultura democrática participativa, apoyada en los principios de libertad, autonomía y justicia social y que, en coherencia con este propósito, busquen opciones por una concepción de evaluación que priorice la preocupa-



ción por la potenciación del sujeto pedagógico, de las instituciones y los grupos, al tiempo con la asesoría y el apoyo al ejercicio ético de la autonomía institucional, local y regional.

Se impone, por lo tanto, introducir en las instituciones educativas, procesos de investigación en el aula y de investigación en la escuela sobre el pensamiento práctico de los docentes, que permitan explicitar las concepciones que, instituyendo a los sujetos, legitiman las prácticas evaluativas.

¿Dónde y en qué momento se formula, se pone en marcha, se desarrolla y se evalúa la acción y/o el proceso evaluativo transformador?

Partiendo del supuesto que ninguna acción educativa y por consiguiente ninguna acción evaluativa se da aislada e independiente de un contexto, deberá ser, por lo tanto, necesario inaugurar investigaciones en la escuela, avaladas por las comunidades académicas, que se pregunten por los entornos socio-culturales específicos y por las relaciones de estas dimensiones con las posibles formas de educación.

La investigación debe permitir la ubicación de la comunidad educativa en el momento histórico concreto que la determina (el ser ahí no es conciencia de su existencia en el ahí y el

ahora) y el avance en la reflexión alrededor de las demandas que los contextos socio-culturales específicos hacen a las posibles formas de Educación. Esta investigación asumida por cada institución se constituye así en un buen punto de partida y en elemento de apoyo para todos los procesos de reflexión y de búsqueda tendientes a la formulación y explicitación de una intencionalidad educativa coherente con los propósitos de cambio y transformación que anima la nueva Ley General de Educación.

En este sentido, la práctica evaluativa deberá ir ganando terreno en el horizonte de la nueva Constitución Nacional, en los nuevos fines educativos, en los contextos particulares en los cuales la acción evaluativa se desarrolla y en los avances investigativos en el campo de una cultura de la Evaluación y de las relaciones de éstas con la sociedad.

¿Para qué evaluar?

Inaugurar procesos de evaluación de la educación como proyecto, como programa, como gestión, como institución, en el marco de una investigación que pretenda hacer de la evaluación una acción de cultura, implica por lo tanto transformar la concepción de evaluación que prima en la actuali-

dad en dirección a apoyar, promover y hacer posible procesos de innovación, coherencia con las necesidades e intereses propios de cada región e institución en particular. Así podría verse también realizado el espíritu socio-cultural que parece subyacer en los nuevos fines educativos del país cuyo propósito gira hacia el "Pleno desarrollo" individual y social del educando y de las instituciones educativas, explicitado en el nuevo proyecto educativo nacional.

En tanto práctica cultural, el proceso evaluativo asumirá los mismos retos que asume el proyecto educativo, sea a nivel nacional, regional, local y/o institucional y en esta dirección se constituirá en una práctica de apoyo y dinamización del cambio que demanda la nueva intencionalidad educa-



tiva, dará cuenta de los obstáculos actitudinales, conceptuales y prácticos para que el cambio sea posible y buscará hacer aportes a la superación de los mismos.

Al inscribirse la acción educativa institucional, a partir de la promulgación de la Ley General de Educación, en un proyecto educativo, entendido éste como estrategia dinámica con sentido histórico que permite articular e integrar en torno suyo los distintos procesos institucionales, la evaluación educativa no puede más que transformarse en un proceso interactivo que dinamice tal integración. En este sentido ella emana como comunicación del contexto particular en el cual se piensa y se ejerce.

Aproximarse, en primera instancia, a la formulación de una intencionalidad educativa que oriente e inscriba procesos y acciones, puede contribuir a evitar el riesgo de mantener, e incluso de regresar, a formas educativas ya en proceso de superación desde antes de la Ley General de Educación.

¿Qué evaluar?

Desde esta perspectiva, queda claro que el proceso educativo no tiene como fin controlar la eficiencia de la relación entre el producto final o parcial en relación a las condiciones en que se realiza el trabajo sino, y

prioritariamente, dinamizar los procesos que se generan en torno a la formulación, puesta en marcha, desarrollo y evaluación de proyectos, programas, gestión e instituciones educativas.

El avance en la construcción de una concepción de evaluación como acción cultural, implica concebir el proyecto, el programa y la institución como globalidades constituidas por intencionalidades, reglas, relaciones, discursos y prácticas que se relacionan y se entretajan; en la dinámica propia de cada institución; por sujetos con historia, con intereses particulares, pero comprometidos en procesos colectivos de concertación y negociación en torno a una intencionalidad social; éstos son factores decisivos en el dinamismo de un proyecto colectivo institucional, local y/o regional. Por lo tanto no se puede concebir esta trama como resultado total de una simple suma de elementos, de espacios y de sujetos.

¿Cómo evaluar?

Es evidente que frente a una intencionalidad transformadora no se puede mantener o enfatizar la opción por metodologías, estrategias y procedimientos con carácter puramente instrumental. En este sentido es necesario proponer, en el marco de una concepción evaluativa desde las perspectivas cultural, la priorización del

análisis, la síntesis y la interpretación colectiva que permitan la explicitación y reconstrucción de sentido. Para ello es fundamental, igualmente, enfatizar en la construcción colectiva de conocimientos y en las formas de investigación cualitativa que permitan acceder cada vez más al entendimiento de la complejidad educativa y a la construcción de un nuevo sentido del quehacer educativo en general.

DIMENSIONES Y CRITERIOS DE LA EVALUACIÓN

Administración de la evaluación

Una vez presentada por la comunidad académica y la comunidad educativa de la institución respectiva, ante sí misma y ante sus iguales, los referentes básicos, teóricos y metodológicos que van apareciendo en sus procesos evaluativos, corresponde explicitar las orientaciones prácticas para la administración de la evaluación.

Esta debe ser pensada, planeada, y puesta en marcha en la perspectiva de su establecimiento como un proceso de investigación permanente, flexible, participativo, abierto, integral, autorregulado; es decir, como una acción cultural transformadora, y por lo tanto, no se trata del montaje de un



dispositivo coyuntural, realizado exclusivamente para la recolección de la información y la toma de decisiones. Podríamos afirmar que el administrador del proceso de investigación evaluativa es el espíritu crítico colectivo que debe fortalecerse en las instituciones, en beneficio de su desarrollo.

Sujetos internos y externos que intervienen en la evaluación:

Los sujetos que participan en el proceso evaluativo, para que éste corresponda realmente a las necesidades e intereses específicos, son la comunidad educativa en general y las comunidades académicas y científicas en particular. Tales comunidades están constituidas por:

- Estudiantes
- Docentes
- Trabajadores
- Empleados
- Funcionarios Directivos
- Padres de familia

Instancias internas y externas que intervienen en la evaluación:

- Consejos Directivo, Académico, etc.
- Comités de Docentes, administrativos y de servicios.
- El M.E.N., las Secretarías de Educación, el I.C.F.E.S. y otras instituciones del sector educativo.

- Asociaciones académicas, científicas y sindicales.
- Organismos gubernamentales.
- Organismos no gubernamentales (ONG).

Grupos que se pueden organizar a nivel institucional:

1. *Grupos de base:* Profesores, estudiantes, trabajadores; sirven para el reconocimiento de las prácticas culturales reales y pueden operar como equipos de mejoramiento permanente.

2. *Grupos formalizados:* Directivos, profesores, estudiantes y trabajadores, que atienden la evaluación en un primer nivel, en las áreas de su competencia.

3. *Grupos estructurados:* Directivos, profesores, estudiantes, empleados, que atienden la evaluación en un segundo nivel: Gestión académica y administrativa a nivel de vicerrectorías o coordinaciones.

4. *Grupos especializados:* Directivos, profesores, estudiantes y empleados, que tienen la responsabilidad de la coordinación del proceso evaluativo en sí. Tienen la responsabilidad de mantener la visión de conjunto, de articulación e integración de la calidad, la eficiencia, la eticidad y la equidad del proceso evaluativo.

BIBLIOGRAFIA

ALVARADO, Sara y SANDOVAL, Carlos. "Nivel descriptivo del análisis: estadística descriptiva-construcción y ordenamiento de categorías cualitativas". Tesis de maestría. Cinde. Manizales, 1989.

ANDRADE, Sally y otros. *Métodos cualitativos para la evaluación de programas*. Santafé de Bogotá: Pathfinder Foundation, s/f.

ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. *Constitución Política de Colombia*. Santafé de Bogotá: Presidencia de la República, 1991.

BALL, Stephen. *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós, 1989.

BATES, Richard y otros. *Práctica crítica de la administración educativa*. Valencia: Universidad de Valencia, 1989.

BERNSTEIN, Basil. *La construcción social del discurso pedagógico*. Santafé de Bogotá: El griot, 1990.

BOISIER, Sergio. "La descentralización: un tema confuso y difuso". II Simposio sobre reforma política en América Latina. Caracas: Nueva sociedad, 1991.

BRUNER, Jerome. *Actos de significado*. Madrid: Alianza, 1991.

- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- CARRILLO, Iberia. "Hacia nuevos enfoques en evaluación educativa". En: *Revista Opciones pedagógicas*, No. 4. Santafé de Bogotá: UDFJC, 1990.
- COOK, Thomas y REICHARDT, Ch. S. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata, 1986.
- DRIVER, R. "Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos". En: *Revista Enseñanza de las ciencias*. Barcelona, 1986.
- EISNER, Elliot. *The methodology of qualitative evaluation: The case of educational*. Stanford: Stanford University, 1981.
- ENTEL, Alicia. *Escuela y conocimiento*. Cuadernos Flacso. Buenos Aires: Niño y Dávila, 1988.
- FOUCAULT, M. El Sujeto y el poder. Ed. Carpedeim, Bogotá, 1991.
- LAPASSADE, Georges. *Grupos, organizaciones e instituciones*. México: Gedisa, 1985.
- MOCKUS, Antanas y otros. *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, 1994.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. *Acción educativo cultural, aporte a la constitución de un nuevo orden social*. Santafé de Bogotá: Intergráficas, 1988 a.
- _____. "La escuela como proyecto cultural". En: Periódico *El campesino*, abril 3. Santafé de Bogotá: 1988 b.
- _____. Informe sobre el Sinece al Banco Mundial. Santafé de Bogotá, abril de 1991. s/p.
- _____. *Avances de Saber*, No. 1. Santafé de Bogotá: MEN, 1993 a.
- _____. *Avances de Saber*, No. 2. Santafé de Bogotá: MEN, 1993 b.
- _____. *Avances de Saber*, No. 3. Santafé de Bogotá: MEN, 1993 c.
- _____. *Ley General de Educación*. Santafé de Bogotá: Magisterio, 1994.
- NIÑO ZAFRA, Libia Stella. "Pedagogía y evaluación: Relaciones y transformaciones". En: *Revista Opciones pedagógicas*, No. 5. Santafé de Bogotá: UDFJC, 1991.
- NIÑO y otros. *Procesos evaluativos y cultura escolar*. Santafé de Bogotá: UPN, 1994.
- PALACIOS, Jesús. *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia, 1989.
- PARLETT, Malcolm y HAMILTON, David. "La evaluación como iluminación". En: *La evaluación: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1986.
- REYES, Patricia y otros. *Proyecto Sinece*. Santafé de Bogotá: MEN-Colciencias. 1990.
- RICHARDS, Howard. *La evaluación de la acción cultural*. Santiago de Chile: CIDE, 1985.
- SCRIVEN, M. "La evaluación sumativa y formativa". En: Stufflebem, D. y Shinkfield A. *Autoevaluación sistemática*. Barcelona. Paidós. 1989.
- STUFFLEBEAM, Daniel y SHINKFIELD, Anthony. *Evaluación Sistemática*. Barcelona: Paidós, 1989.
- UNESCO. *Aspectos de la Calidad de la Enseñanza Primaria*. Santafé de Bogotá, 1986.
- WALKER, Horacio. "Problemáticas y desafíos de una evaluación alternativa". En: *El umbral de lo legítimo*. Santiago de Chile: CIDE. 1987.
- WEISS, Carol. *Investigación evaluativa*. México: Trillas, 1990.