



## Itinerario de la evaluación educativa como disciplina

Evaluar es someter algo a valoración o tratar de juzgar el valor y mérito de algo, según definición de Scriven (Stufflebeam, 1997). Ello puede hacerse empíricamente acudiendo al sentido común, o puede hacerse sistemáticamente con enfoques y métodos compartidos por comunidades académicas y científicas. Los Estados en sus distintos entes territoriales, las instituciones internacionales y multilaterales, y en general, los patrocinadores de programas y proyectos de cualquier índole, exigen desde hace unas cuatro décadas que la evaluación se adelante a través del segundo tipo de enunciado, esto es, sistemáticamente.

A continuación se traza el derrotero de la formalización de la evaluación educativa, en particular de programas educativos.

parte de los trabajos de Ralph Tyler quien -des- de 1934 y cada vez más -insistentemente- plantea la necesidad de transformar el sistema de evaluación indagando aspectos filosóficos, técnicos y metodológicos para formular los objetivos. Tyler definió el término evaluación para expresar una apreciación más amplia del rendimiento estudiantil, por ende la consideración de las circunstancias -capacidades- de los resultados de dicho rendimiento. Como un trabajo técnico, aunque una actividad -disciplinada- de la evaluación educativa en cuanto a su metodología.

La década del 60 trajo nuevos enfoques en el campo evaluativo impulsados por la necesidad de mejorar la educación no universitaria por los hechos demográficos, asociados a la necesidad de mejorar la calidad educativa en particular la gran brecha de calidad existente en el país que incluía tres puntos específicos de evaluación de programas como criterio para mejorar el nivel de la educación.

### BERNARDO RESTREPO GÓMEZ\*

#### LOS INICIOS DE LA DISCIPLINA

Apoyándome en el esquema foucaultiano sobre la formación de las ciencias (Foucault, 1972), esquema que parte de la posibilidad, pasa por la disciplina y llega a la cientificidad, podríamos decir que la evaluación en educación comenzó a figurar como una *positividad*, esto es, un campo con cierto objeto más allá de la evaluación del aprendizaje académico y abarcando otros factores, a

\* Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en Medellín.

Esta conferencia fue leída en la sesión sobre "Naturaleza y desarrollo de los discursos evaluativos en educación", el 24 de noviembre de 1997.



### III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

partir de los trabajos de Ralph Tyler quien –desde 1934 y cada vez más intensamente– planteó la necesidad de transformar el sistema de evaluación incluyendo aspectos filosóficos, culturales y escolares al constatar logros de objetivos. Tyler acuñó el término *evaluación* para expresar una apreciación más holística del rendimiento estudiantil, que incluyera la consideración de las circunstancias explicativas de los resultados de dicho rendimiento. Con sus trabajos iniciales empieza una individualización de la evaluación educativa en cuanto investigación evaluativa. Esta etapa se extendió hasta finales de la década del 50.

La década del 60 trajo nuevos desarrollos en el campo evaluativo impulsados principalmente por dos hechos íntimamente vinculados: la necesidad de mejorar la educación norteamericana para cerrar la grieta de calidad evidenciada en Estados Unidos ante el lanzamiento del Sputnik soviético en 1959, y la norma legal, título I del Acta de Educación Secundaria de 1964 del mismo país, que incluía requisitos específicos de evaluación de programas como criterio para renovar fondos ofrecidos a los distritos, fondos que buscaban acelerar el mejoramiento de la educación (Madaus *et al.*, 1983).



a inexistencia en ese entonces de mecanismos adecuados, de modelos diversos para evaluar múltiples programas sociales y educativos lanzados en esta década, despertó un gran interés por la elaboración y afinamiento de procedimientos evaluativos. Se ensayó el método de investigación experimental, principalmente a través de los trabajos de Cook (1966), Suchman

(1967; 1968), Campbell (1966; 1969). Pero las limitaciones del enfoque experimental en la evaluación de programas sociales que deben apreciarse no sólo con respecto a determinadas variables verificables, sino en su rica complejidad, y la abundancia de dinero aportado por el Estado para evaluar programas educativos, promovieron otras búsquedas y el surgimiento de otros enfoques. Se insinuaron hacia el final de la década de los 60 alternativas como el modelo de transacción o matrices de Stake (1967; 1968), apuntalado en el estudio de casos y en metodologías participativas –responsivas–; El esfuerzo diversificado de Tyler (1969), promotor de nuevas tendencias; el modelo de discrepancia de Provus (1969); y el modelo expresivo de Eisner (1967; 1969) basado en el conocimiento de expertos, en la crítica y en lo expresivo e imaginativo, más que en objetivos conductuales y procedimientos cuantitativos y positivistas. Y, finalmente hizo su aparición el modelo de evaluación formativa y evaluación sumativa del filósofo australiano Michel Scriven (1967). Muchos de los teóricos consolidados hoy en la investigación evaluativa aparecen ya en esta segunda etapa del itinerario de la evaluación educativa y promueven unas normas o criterios de verificación, una creación de modelos con respecto al saber y práctica que manejan, un estatuto y pretensión sistemáticos, sin plantear aún reglas universales.

A partir de la década del 70 se inicia una tercera etapa, que busca dar a la evaluación un carácter de científicidad. Se organizan grupos profesionales, se crean más y más centros de evaluación adscritos a universidades de renombre, se multiplican las publicaciones periódicas y se conforman mejor los modelos anteriores, apareciendo nuevas propuestas, entre las cuales hay que destacar el modelo CIPP de Stufflebeam (1971) que se actualiza a través de los años, con importante influencia



## ITINERARIO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA COMO DISCIPLINA

en nuestro medio, el modelo de evaluación judicial o por oposición de Wolf (1975; 1976; 1978), Owens (1971) y Levine (1976), el modelo de análisis de necesidades de Kaufman (1983) y el modelo de evaluación participativa de empoderamiento –*Empowerment Evaluation*– de David Fetterman (1997), entre otros. Se insiste en mecanismos de control de la evaluación a través de la metaevaluación o evaluación de la evaluación, para lo cual se producen, en grupos polivalentes y consensuales estándares de evaluación de programas, proyectos y materiales educativos, y se llegó, dentro del afán sistematizador, a formular estándares de utilidad, propiedad, habilidad y exactitud técnica.

En esta tercera etapa, la de la científicidad, aparece también el esfuerzo por dar fundamentación epistemológica a los enfoques evaluativos, fundamentación que clasifica en grandes paradigmas la diversidad de modelos existentes y permite incrementar los esfuerzos por asegurar la validez y confiabilidad de los resultados de su aplicación.

Los objetos de evaluación en la primera etapa de la historia de esta disciplina fueron los objetivos alcanzados en el aprendizaje, es decir comparar resultados frente a objetivos propuestos; en la segunda etapa, junto con los productos, se resaltó la importancia de los procesos educativos; y más recientemente, durante la tercera etapa se incluyen el contexto, los esfuerzos, los insumos o estrategias generales de equipamiento y los procesos y resultados organizacionales, internos y de impacto en la sociedad. Se pasó así, poco a poco, de una evaluación meramente académica o de aprendizaje a una más programática e institucional.

A través de estas siete décadas de formación de la disciplina –en sus etapas de positividad, del 30 al 50; de disciplina en ascenso, del 50 al 70, y de pretensión científica, etapa que llega hasta nues-

tros días– tres aspectos que guiaron el desarrollo de la teoría, los enfoques y los modelos evaluativos de esta formación científica: la finalidad o propósito, los métodos o procedimientos para llevar a cabo la evaluación y el planteamiento epistemológico, esto es, la concepción del conocimiento que se privilegia para definir métodos de acercamiento a la realidad y análisis del objeto evaluado.

### COLOMBIA: DE LA EVALUACIÓN DE EXPERTOS A EVALUACIONES ORIENTADAS POR ENFOQUES Y MODELOS

#### *Práctica evaluativa*



n primer momento de la evaluación educativa proviene de la evaluación de colegios y universidades por parte del Ministerio de Educación, las secretarías departamentales del ramo y el Icfes. Se elaboraron diversas pautas de cotejo, para evaluar distintos factores en la marcha de las instituciones educativas de los cuatro niveles: pre-escolar, básica y media, superior y de post-grado.

Estas pautas se elaboraban con la metodología de la investigación descriptiva. Se determinaban factores claves por evaluar, se desagregaban en componentes y finalmente se identificaban indicadores que servían de base para observar la situación de los planteles.

#### *Praxis evaluativa*

### Los grandes proyectos

A la práctica más o menos fundamentada siguió una etapa de integración teórico-práctica



### III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

que tiene su momento de auge con el advenimiento de grandes proyectos educativos de las décadas del 70 y el 80, particularmente los proyectos de los *Inem*, la *Educación a distancia*, proyecto principal de la Unesco, en especial el plan de universalización de la educación básica, el programa de *Escuela nueva* y el programa de *Experimentación y renovación curricular*.

#### • La evaluación de los INEM

Desde 1973, cuatro años después de la creación de estos institutos diversificados, el antiguo Icolpe, por encargo del Ministerio de Educación emprendió una evaluación sistemática de la marcha de estos planteles: se elaboraron marcos conceptuales a partir de la teoría evaluativa existente en ese entonces, se adaptaron o elaboraron modelos y se acometió la evaluación del currículo, los textos y materiales utilizados, el funcionamiento general y el impacto subjetivo causado por la innovación. Con el correr de los años el Banco Mundial –patrocinador de la experiencia en Colombia, Brasil y África– exigió la evaluación de resultados, lo que generó una serie de evaluaciones en distintos países. En Colombia se llevaron a cabo por lo menos tres estudios serios sobre el desempeño de los INEM, especialmente sobre la capacidad de actualizar su infraestructura tecnológica y más importante, sobre el impacto real de éstos en el empleo y en la continuación de estudios superiores. La conclusión aquí, como en Brasil y algunos países africanos, fue que los resultados e impacto no ameritaban extender la experiencia. Estas conclusiones se reflejaron luego en el Plan de Desarrollo del gobierno de Gaviria, la *Revolución Pacífica*, en el cual se desestimuló el programa y se sugirió dejar al SENA la función que antes se había encargado a los INEM.

#### • La evaluación del proyecto de Educación abierta y a distancia



unque la evaluación sistemática había tenido lugar en las universidades de Antioquia y Valle, con reconocidos enfoques y modelos evaluativos a comienzos de la década del 80, fue durante el proyecto PNUD-Unesco-Icfes, entre 1984 y 1987, cuando la evaluación se abordó como un programa nacional. El proyecto conformó un equipo internacional de evaluadores, in-

cluyendo a varios colombianos; recopiló importante documentación sobre la teoría, modelos e informes de evaluación y desarrolló talleres de autoevaluación por todo el territorio nacional, convocando a docentes universitarios de aquellas instituciones que ofrecían programas a distancia o proyectaban abrir esta modalidad de formación. Sin lugar a dudas el proyecto PNUD-Unesco-Icfes contribuyó significativamente a la construcción de la cultura de la autoevaluación en el país. Los modernos programas de acreditación de universidades y colegios recogen el aporte que a través del Icfes hizo tal proyecto.

#### • La evaluación de la *Renovación curricular* y de la *Escuela nueva*.

Los programas de *Renovación curricular* y *Escuela nueva* iniciados en el último lustro de la década del 70 fueron otros escenarios de evaluación sistemática. La Unesco y el Banco Mundial se interesaron en la efectividad de estos programas y emprendieron evaluaciones de los mismos hacia finales de la década del 80. El programa de *Escuela nueva* por lo demás ha sido objeto de va-



## ITINERARIO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA COMO DISCIPLINA

rias evaluaciones realizadas por el mismo Ministerio de Educación y por el Instituto SER de Investigaciones.

- La evaluación del proyecto principal de la Unesco

Otro gran proyecto de las décadas de los 80 y los 90 es el Proyecto Principal de la Unesco, en particular los programas de alfabetización, *Camina*, y el plan de *Universalización de la enseñanza básica*, todos ellos han sido objeto de evaluaciones sistemáticas que han recreado la cultura evaluativa en el país.

- La enseñanza de la evaluación

Paralelamente a la exigencia evaluativa de estos proyectos, la universidad colombiana se vio exigida para preparar recurso humano que pudiera participar en esta labor. Fue así como en la década del 70, las universidades de Antioquia y del Valle incluyeron en sus currículos de los postgrados de Administración Educativa y Planeación, respectivamente, cátedras de evaluación institucional y abrieron la línea de investigación evaluativa en sus tesis de grado. La posterior discontinuidad de tales postgrados disminuyó el cultivo de esta línea, al punto de que casi desapareció en ambas universidades.

### Evaluación de programas educativos particulares

A la par con la evaluación de los grandes proyectos gubernamentales, programas oficiales y privados de educación han recurrido a la evaluación como medio de monitorización de su efectividad, calidad, impacto y rediseño. De este tenor son los programas de formación a distancia del SENA, FAD, programas de educación no formal de cajas de compensación familiar, progra-

mas de universidades y programas educativos de empresas.

### NECESIDAD DE LA EVALUACIÓN HOY

La modernización del Estado trae aparejada la necesidad de evaluar permanentemente la efectividad, eficiencia y productividad de las instituciones, programas, proyectos y recursos que la implementación de la modernidad implican. La modernización de la educación está comprendida principalmente en la Ley 30 de 1992 sobre educación superior y en la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación. Tales leyes desarrollan principios de la Constitución de 1991 tales como la descentralización, la autonomía, la acreditación, la evaluación de docentes y la autogestión, entre otros. Se hace menester diseñar y aplicar sistemas de evaluación apropiados para monitorear la actuación de estos aspectos de innovación y ejercer las medidas de control necesarias para ajustar su desempeño.

*Ley 30 de 1992:*

*evaluación de la educación superior*

### La acreditación



a Ley 30 de 1992 creó el sistema de acreditación de programas de educación superior y la reglamentación de este aparte de la ley creó, a su vez, las fases de esta acreditación; la segunda de las cuales es la autoevaluación, instrumento de primer orden para el mejoramiento de los programas, aparte de su función preparatoria para la acredita-



### III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

ción. Las universidades, en este momento, promueven el estudio sobre la evaluación, sus bases teóricas y metodológicas, potenciando su recurso humano para adelantar los procesos autoevaluativos.

#### El crecimiento de la educación superior

Las últimas décadas asistieron a un crecimiento desmesurado de la cobertura de la educación superior, pero este crecimiento fue especialmente grande a partir de la Ley 30/92 que apuntaló la autonomía universitaria y facilitó la creación y organización de programas de pregrado y especialización. La ley abrió también la compuerta para la transformación del carácter académico de instituciones de educación superior, facilitando la transformación de las instituciones de formación técnica y tecnológica en instituciones universitarias y de éstas en universidades. Sólo que para proceder a la transformación es menester experimentar un proceso de evaluación que comprende diagnóstico socio-económico de necesidades, estudio de factibilidad, rediseños curriculares, estudio de la evolución de los aspectos académico, investigativo, de estructura administrativa y de evolución de los recursos de todo tipo de la institución solicitante. En la base de todo esto subyace un serio estudio evaluativo de la entidad y de su proyección futura. Nuevos campos se han abierto a la evaluación educativa.

#### *Ley 115 de 1994:*

*evaluación de la educación preescolar, básica y media*

#### Determinantes de la ley para la evaluación

¿Qué componentes de la ley demandan conocimiento y desarrollos evaluativos? La descen-

tralización, la autonomía curricular, la acreditación, la autogestión y la evaluación de docentes, de directivos y de la institución como un todo.

Los proyectos educativos institucionales -PEI- son un instrumento de descentralización pedagógica y de gestión incorporados en la Ley 115/94 como medio para implementar la descentralización y promover la innovación en la institución escolar. Naturalmente, este instrumento no cumplirá propósitos sólo por haber sido reglamentado por el Decreto 1860 de 1994. Es menester evaluar su funcionamiento y resultados en los primeros años de aplicación, con miras a realizar los ajustes convenientes para lograr que dé los frutos esperados. Ya el Ministerio contrató estudios evaluativos de PEI en distintos municipios del país.

La Ley 115/94 en los artículos 80, 81, 82, 83 y 84 ordena crear un sistema de evaluación de la calidad de la educación, evaluar cada seis años la idoneidad académica y la actualización pedagógica de los docentes, evaluar a los directivos docentes del país, evaluar a los directivos docentes privados y llevar a cabo la evaluación institucional anual de las instituciones educativas, con el fin de mejorar su calidad. Por lo visto, la ley pone bases amplias a la utilización de la evaluación educativa, promoviendo su estudio, la construcción de modelos adecuados para cada caso y la práctica generalizada para mejorar la calidad de la educación.

#### Proyectos de mejoramiento de la calidad en las regiones

- Créditos internacionales

Finalmente, organismos internacionales como el Banco Mundial condicionan los créditos



ITINERARIO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA  
COMO DISCIPLINA

para educación a la inclusión de subsistemas de evaluación y seguimiento de procesos e impactos en los proyectos. Esta exigencia es clara en los proyectos de mejoramiento de la calidad de la enseñanza básica de Antioquia (US\$ 40.000.000) y de San Juan de Pasto (US\$ 7.500.000).

COLOFÓN

Por todo lo analizado, es obvio que la cultura de la evaluación ha ido penetrando el sistema educativo colombiano y es indispensable que su práctica esté acompañada de esfuerzos teóricos, de preparación de recurso humano adecuado para llevar a cabo estudios evaluativos serios que repercutan en aprendizaje organizacional y en el mejoramiento de la calidad, la eficiencia y la productividad de las entidades educativas. Es un reto que tenemos quienes –de una u otra manera– hemos cultivado el campo intelectual de la evaluación institucional y de programas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Campbell, D. T., "Reforms as Experiments", en: *American Psychologist* No. 4, 1969.
- Chelimsky, E.; Shadish, W., *Evaluation for the 21<sup>st</sup> Century*, London, Sage Publications, (s.f.).
- Eisner, E. W., "Educational Objectives Help are Hindrance", en: *The School Review* No. 75, 1967.
- , *The perceptive eye: toward the reformation of educational evaluation. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Washington, 1975.
- Fetterman, D., "Empowerment Evaluation and Accreditation in Higher Education", en:
- Foucault, M., *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI Editores, 1972.
- Kaufman, R., et al., "La relación entre la evaluación de necesidades y el desarrollo, implementación y evaluación de necesidades", en: *Revista de Tecnología Educativa* No. 1, Vol. 8, 1983.
- Levine, M., *Experiences in adapting the jury trial to the problem of educational program evaluation*, Buffalo, State University of New York, 1976.
- Owens, T. R., *Application of Adversary Proceedings to Educational Evaluation and Decision Making*. San José, California, Center for Planning and Evaluation, 1971.
- Provus, M., *Discrepancy Evaluation Model*, Pittsburgh, Pittsburgh Public Schools, 1969.
- Scriven, M., "The Methodology of Evaluation", en: *AERA Monograph Series on Evaluation* No. 1, Chicago, Rand McNally, 1967.
- Stake, R. E., "The countenance of Educational Evaluation", *Teachers College Record* 68, New York, 1967.
- Stufflebeam, D.; Webster, W. J., "An Analysis of alternative approaches to Evaluation", en: *Educational Evaluation and Policy Analysis* No. 3, 1980.
- , *Evaluación sistemática*, en prensa, 1997.
- Suchman, E., *Evaluative Research*, New York, Russell Sage Foundation, 1967.
- Tyler, R. W., *Constructing Achievement Tests*, Columbus, Ohio, Ohio State University Bureau of Educational Research, 1934.
- Worthen, B. R.; Sanders, J. R.; Fitzpatrick, J., *Program Evaluation*, (2a ed.), New York, Longman, (s. f.).