

# CULTURA DE EVALUACIÓN: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

---

*Milagros Bolseguí*

[milabolsegui@cantv.net](mailto:milabolsegui@cantv.net)

(CULTCA/UPEL-IPC)

*Antonio Fuguet Smith*

[afuguet@cantv.net](mailto:afuguet@cantv.net)

(UPEL-IPC)

## RESUMEN

---

En este artículo se estudia un tema ineludible en los actuales procesos de transformación universitaria: la cultura de evaluación. Desde hace algunos años las continuas referencias a la necesidad de fomentarla en el sector universitario, aunadas al vacío conceptual en relación con la misma, motivaron el interés de desarrollar esta investigación con el propósito de generar un cuerpo de proposiciones teóricas como modelo que permita la reflexión sobre este tema en los Institutos Pedagógicos, a fin de contribuir con el avance teórico en esta área. Este trabajo se desarrolló desde una perspectiva cualitativa. El análisis de la información se realizó utilizando la teoría fundamentada y el método comparativo continuo, para llegar a teorizar a partir del trabajo con las categorías y sus propiedades. Entre las conclusiones, es importante mencionar que la cultura de evaluación es un concepto en desarrollo que alude a la necesidad de evaluar de manera permanente. La evaluación es un proceso complejo y multidimensional que comprende distintos componentes: visión, valores, comportamientos, rutinas, contexto organizacional y social, experiencias pasadas y presentes, aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos.

**Palabras clave:** evaluación; cultura de evaluación; institutos pedagógicos; transformación universitaria.

---

Recibido: 07/02/2005

Aprobado: 26/10/2005

## ABSTRACT

---

### **THE CULTURE OF EVALUATION: A CONCEPTUAL APPROACH**

This article studies a pressing theme in the current process of university transformation: the culture of evaluation. In recent years, continuous references pointing to the need to promote it in universities combined with a lack research have raised interest to develop this line of research. The main goal is to generate a body of theoretical propositions that can serve the Pedagogical Institutes as a model for reflecting upon the problem. From a qualitative perspective, the data was examined using the fundamented theory and the continuous comparative method in order to establish a framework of categories and its properties. Among the conclusions, it is important to mention that the evaluating culture is a developing concept that points to the need to assess on a constant base. Evaluating is a complex and multidimensional process involving several components such as: vision, values, behaviours, routines, social and organizational context, present and past experiences, epistemological, theoretical and methodological aspects.

**Key words:** evaluating; evaluating culture; Pedagogical Institutes; university transformation

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad resurgen severos cuestionamientos a las grandes doctrinas y sistemas que desde el campo social y económico han influido en la pedagogía. En el ámbito educativo, la UNESCO (1996), a través de diversas publicaciones, ha lanzado voces de alerta sobre los inminentes cambios que la sociedad del futuro demanda de sus sistemas educativos. Entre otros criterios, se plantea la necesidad de que exista pertinencia entre lo que hacen las Instituciones de Educación Superior (IES) y las exigencias de la sociedad. Se insiste en que, de manera vertiginosa, la sociedad tiende a fundamentarse en el poder del conocimiento y que el nuevo paradigma se base además en la innovación y en el manejo adecuado de la información.

Es por ello que la UNESCO (1996), recomienda un proceso de renovación radical del sistema educativo y, en particular, un cambio profundo de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, para que estas instituciones puedan convertirse en verdaderos centros del saber y contribuyan en la superación de los graves problemas sociales y económicos que aquejan a estos países. Se impone una transformación urgente en la que la universidad esté al servicio de la imaginación y de la creatividad y no sólo de la profesionalización.

Se reconoce la necesidad de una transformación profunda en el sector de la educación superior, que se corresponda con los cambios que se gestan en el país y en el mundo, y permita a las instituciones universitarias iniciar una nueva etapa, creativa, constructiva e innovadora (Maza Zabala, 2001). Muchos opinan que esta renovación debe gestarse desde la universidad de acuerdo con la normativa vigente; advirtiendo, además, que ésta no se someta a los avatares del Estado, por cuanto desvirtuaría su papel de centro de investigación, de formación, del saber, no sólo universal sino del propio país (Vásquez, 2001). En esencia, resurge la necesidad de que desde el propio seno universitario se inicie un proceso de reflexión participativa, donde se restituya su papel: una comunidad espiritual unida por el interés del saber, el conocimiento y la búsqueda de la verdad (Márquez, 2001; Giannetto, 2001).

En relación con lo expresado anteriormente, en distintas fuentes y publicaciones se asevera que la evaluación es un elemento clave en la toma de decisiones, que han de propiciar la mejora de una institución o programa evaluado, contribuyendo así en su transformación. Esta definición concuerda con los postulados de la tercera generación de evaluación (Fuguet, 2001).

Otra tendencia, que se corresponde con la denominada cuarta generación, enfatiza los aspectos neurálgicos que pueden constituir una agenda de negociación, en la que se genera un espacio propicio para el aprendizaje colectivo- organizacional, focalizado en los intereses del individuo y la colectividad (Fuguet, 2001; Bolseguí, 2004).

Se atribuye una creciente importancia a la evaluación en todo el mundo, al punto de afirmar que ésta se ha convertido en el centro de atención de una nueva forma de ver a la universidad y se le asocia a la relación: Estado-Educación Superior y Sociedad (Salcedo, 1997); se percibe la necesidad de redefinir la articulación entre el Estado y la educación superior. Se anticipa que existirá una nueva relación donde el Estado asumirá un mayor control sobre las instituciones del sector universitario, lo que influirá en la asignación de recursos provenientes de entes gubernamentales y sustituirá a la tradicional forma de asignación automática de recursos a las IES. En este nuevo contexto, las instituciones diversifican sus fuentes de ingreso y el estado asigna recursos de acuerdo con los objetivos y las metas convenidas (Tünnermann, 1996).

De acuerdo con L'Ecuyer (1997), en América Latina ha predominado una evaluación de corte tecnocrata y controlador, centrada en la medición, y por consiguiente, en el diseño y aplicación de instrumentos válidos y confiables, imponiéndose así una visión estadística y de ciencia básica (características cónsonas con sus inicios). El interés sólo se ha dirigido hacia la evaluación rutinaria de la eficiencia de las metas propuestas en un plan, soslayando la posibilidad de que la evaluación abarque la construcción de nuevos cambios implicados en las tecnologías novedosas y los nuevos conocimientos (García Guadilla, 1996; Fuguet, 2001).

En muchos países latinoamericanos esta visión de la evaluación truncó una apertura hacia la discusión y profundización teórica. Por ello, no se logró implementar sistemáticamente ningún método evaluativo por parte de los gobiernos, escuelas, universidades y sistemas educativos antes de los noventa. A partir de esta década se profundizó el debate, y la necesidad de evaluar se correspondió con el interés de las instituciones por buscar la calidad, en una lógica economicista de productividad o eficiencia y rendición de cuentas.

En Venezuela, de acuerdo con algunos autores, las pocas evaluaciones realizadas en las IES no han dado respuesta oportuna a las crecientes demandas y exigencias institucionales y sociales. En este sentido, Villarroel y Mejías (1994), argumentan que en estos organismos las iniciativas de evaluación institucional

no han sido ni exitosas, ni eficaces. Tales resultados los atribuyen, en primer lugar, al predominio de una concepción tradicional de la evaluación (como un acto fiscalizador y controlador); en segundo lugar, a una administración universitaria populista donde la búsqueda de la excelencia se percibe como un “lujo innecesario” y, en tercer lugar, a una rigurosidad tecnicista de la evaluación, caracterizada por procesos complejos que pretendían ser extremadamente exhaustivos y convertían a la evaluación en un “esfuerzo titánico” y excepcional, alejado de la rutina institucional. Esta situación parece repetirse también en otros países de América Latina donde, de acuerdo con Martínez y Letelier (1997), hasta ahora no se ha desarrollado una cultura de evaluación, puesto que en lugar de la evaluación y el juicio externo respecto a factores tales como eficacia, eficiencia, pertinencia y calidad, se impone una racionalidad interna de auto-reproducción caracterizada por decisiones burocráticas y corporativas. Asimismo, los recursos se asignan desvinculados de la responsabilidad formal, calidad y productividad.

Pudiera pensarse, además, en razones de índole cultural, filosófica, educativa y psicológica, ya que en países como Venezuela, por mucho tiempo, la referencia que se tenía sobre evaluación educativa se circunscribía exclusivamente al aprendizaje a través de la presentación de un examen final, asociándosele así con un resultado o producto. Estas prácticas se alejaron de una evaluación que sirviera de fuente y referencia: necesaria antes, durante y después de cualquier proceso. Una experiencia distinta, tal vez, hubiese permitido la profundización teórica, la reflexión y el anclaje de procesos evaluativos en estas instituciones.

Frente a este panorama es preciso reconocer la urgencia de un cambio en la visión de la evaluación. Es por ello que la UNESCO (1996, 1998) propone la necesidad de fomentar una cultura de evaluación en las IES, donde se promueva la calidad, la evaluación y la acreditación, a través de la autoevaluación, autorregulación y acreditación estatal. Para lograr este objetivo se plantea, como acción estratégica, dedicar un gran esfuerzo orientado a introducir una “cultura de evaluación” a través de la participación de la comunidad académica, para así garantizar el cumplimiento de objetivos y metas. También se sugiere promover evaluaciones formativas en un ámbito global-institucional o por sectores (alumnos, docentes, programas), con el fin de mejorar la calidad académica.

Sin embargo, promover una cultura de evaluación sugiere que en las instituciones de educación superior latinoamericanas no se realizan las

evaluaciones necesarias para dinamizarlas y transformarlas, con el fin de evitar el deterioro y la entropía, debido a que la evaluación no forma parte de la vida y el desarrollo institucional. Esta situación pudiera ocasionar deficiencias en los procesos y decisiones desvinculadas de las necesidades reales, lo que ocasiona un funcionamiento poco eficiente, desvirtuando así la intención de que la evaluación contribuya al logro de la calidad.

Un aspecto de singular interés relacionado con las ideas referidas previamente, es que aún cuando la UNESCO propone la necesidad de fomentar una cultura de la evaluación en las IES, así como también lo hacen algunos investigadores venezolanos (Salcedo 1995; Villarroel y Mejías, 1994; Briceño, 1999 y Ríos, 1999), es necesario aclarar que hasta ahora en la bibliografía consultada no se ha encontrado una conceptualización explícita sobre lo que significa la cultura de evaluación. Por consiguiente, es posible preguntarse si cuando en estas fuentes se hace mención a la cultura de evaluación, ¿se estarán refiriendo al mismo aspecto?

De acuerdo con lo expuesto, se plantea como propósito de esta investigación la conceptualización de la cultura de evaluación, centrando la atención en los Institutos Pedagógicos. Tal consideración sugiere que un primer paso para el desarrollo de este trabajo fue consultar diversas fuentes y referencias, así como a investigadores y expertos en evaluación, de igual manera a informantes claves para así lograr aproximarse a los posibles significados del concepto de cultura de evaluación. En los institutos que conforman la UPEL tiende a prevalecer un proceso de evaluación de tipo controlador, unidireccional y cuantificable, aun en aquellos con una amplia experiencia en el área de la evaluación, tal y como lo demuestran distintos trabajos referidos a evaluación de los aprendizajes en el campo institucional, de estudios de postgrado, incluso dentro de la función investigación.

Entre los aspectos estudiados en su tesis doctoral García (2002), incluye la concepción de enseñanza, aprendizaje y evaluación de un grupo de docentes de la UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas; en los resultados de esta investigación se reporta el predominio de la idea de la evaluación como medición, propia del enfoque tradicional de corte conductista, una categoría miscelánea que evidencia la heterogeneidad de ideas que tienen los profesores en cuanto a la evaluación. Como síntesis de las respuestas analizadas se señala el predominio de una praxis docente tradicional (transmisionista) asociada a una concepción del estudiante como receptor pasivo; y hacia una evaluación

como medición de contenidos adquiridos. Una proporción menor de los encuestados reportó desarrollar actividades relacionadas con el enfoque cognoscitivo o constructivista. Entre las conclusiones se resalta la necesidad de que la UPEL se comprometa en la transformación del modelo vigente de evaluación del aprendizaje, para trascender así de un modelo tradicional hacia otro cónsono con las teorías actuales.

Lo expuesto sugiere que la UPEL requiere adecuarse a las transformaciones que se han gestado en el ámbito de la evaluación. Ello supone no sólo cambios conceptuales o metodológicos, sino también una apertura hacia una visión pluralista y al reconocimiento del carácter cultural y político de la evaluación (Guba y Lincoln 1989; Mateo, 2000), características cónsonas con los postulados de la cuarta generación de evaluación.

Para poder cumplir con su importante misión en la formación docente del país, se hace necesario que la UPEL asuma un cambio de cultura, que deje atrás actitudes controladoras, unidireccionales, tecnicistas y medicionistas. Este cambio se asocia a una visión distinta de la evaluación tanto en sus significados (construcciones) como en sus prácticas. Exige además, una evaluación permanente incorporada a todos los procesos institucionales donde se fomente la participación de los actores para que, de manera responsable, contribuyan en el desarrollo institucional.

El procedimiento para elaborar esta investigación se desarrolló en tres fases: **diseño**, donde se plantea un modelo inicial; **recolección, reconstrucción y análisis**, donde se incluyen modelos intermedios, y **teorización**, que contiene el modelo final. En la fase de **diseño** se llegó a definir el objeto de estudio, se formularon las preguntas de investigación, se generó un entorno reflexivo sobre las motivaciones de los investigadores, se comenzó a elaborar un marco referencial preliminar que fue enriquecido en fases sucesivas del estudio. De igual modo, se acordaron los criterios para la selección de los informantes iniciales, grupo que, de acuerdo con las características del muestreo teórico, se fue ampliando progresivamente. El material protocolar de las entrevistas se analizó de manera progresiva, utilizando el método comparativo continuo, identificando incidentes, categorías y propiedades; se considera que el análisis no es un apéndice de la recolección de información sino que ambos procesos se alternan continuamente.

Se parte de la premisa de que la teorización es un proceso complejo que se va construyendo de manera progresiva desde un **Modelo Inicial** a partir del

análisis de la literatura especializada; siguen los Modelos Intermedios, que se corresponden con las construcciones de los informantes entrevistados, hasta llegar a la integración de un cuerpo de proposiciones que permita teorizar sobre cultura de evaluación en los Institutos Pedagógicos como Modelo Conceptual o Final. Este último se presenta a continuación.

## **LA CULTURA DE EVALUACIÓN EN LOS INSTITUTOS PEDAGÓGICOS: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL**

Una idea primigenia de cultura de evaluación apunta al anclaje de los procesos de evaluación en las instituciones pertenecientes al sector de educación superior, fundamentalmente, como se refiere en este caso de estudio, en los Institutos Pedagógicos.

En el marco de la complejidad que caracteriza la relación Estado-Educación Superior y Sociedad en la actualidad, a nivel mundial se atribuye un importante rol a los procesos de evaluación. Se aspira que éstos se conviertan en parte esencial del quehacer universitario y que se consolide una cultura de evaluación en las instituciones de este sector. Todo ello a través de procesos de evaluación, tanto internos como externos, que permitan no solamente rendir cuentas a la sociedad por los recursos que ésta invierte en educación superior, sino algo más importante aun, direccionar la transformación universitaria hacia la búsqueda de la calidad y excelencia académica.

Al analizar la tesis del Estado Evaluador (Brunner, 1994, 1997), se plantea el papel que debe cumplir éste en su relación con las instituciones de educación superior. Una idea que trasciende los límites de un estado benevolente que apoya incondicionalmente a las instituciones de educación terciaria, otorgándoles un financiamiento casi automático que no está acompañado de exigencias para establecer indicadores de desempeño alguno. También advierte que esta idea va más allá del planteamiento de un estado regulador e intervencionista, ubicado al otro extremo del Estado Benevolente, cuya acción e intención resquebraja la autonomía universitaria, al pretender mantener a estas instituciones bajo su estricto control.

En este sentido, resurge la necesidad de una nueva forma de relación entre el Estado, la educación superior y la sociedad a partir de la cual el Estado reconoce tanto la diversidad, la complejidad y el carácter autónomo de las instituciones del sector; al mismo tiempo las financia y promueve la evaluación



de acciones y resultados guardando cierta distancia. Así, el Estado no abandona estas instituciones a su propia suerte, sino que busca mecanismos para realzar la necesidad que tienen de mejorar su calidad y formar los recursos de alto nivel que demanda el complejo mundo de hoy.

El Estado asume así un papel más activo y sensible en torno a la evaluación en las instituciones de la educación superior, y propicia que éstas revisen la connotación de lo que significa la autonomía universitaria, condición que no debe convertirse en un escudo para actuar sin rendir cuentas. Es necesario que a través de la evaluación toda organización aprenda a comprender y a valorar su experiencia. La evaluación supone un aprendizaje para las personas y, por consiguiente, para las instituciones. Lo antes expresado se corresponde con lo planteado por la UNESCO (1996), sobre la necesidad que tienen las universidades de fomentar una cultura de evaluación donde se promueva la calidad, la evaluación y la acreditación; a esto hay que agregar la necesidad de establecer plataformas que permitan asumir nuevos paradigmas educacionales y las proposiciones de la evaluación negociada (Fuguet, 2001; Bolseguí, 2004).

Esta nueva relación entre el Estado, la educación superior y la sociedad está inmersa en un contexto pleno de cambios en el orden cultural, político y económico; un entorno complejo que ha dado paso a nuevas esperanzas, a una racionalidad diferente, cuyo requisito fundamental es el conocimiento y el aprendizaje de los individuos y de las organizaciones.

Sin embargo, este cambio epocal no está exento de la desorientación e incertidumbre propias de una situación de tránsito de un estadio a otro; a un modo de pensar distinto, donde se le asigna mayor importancia a las personas y a su cultura y por consiguiente, a ciertos aspectos intangibles que se habían soslayado, entre ellos: la libertad, la autorrealización y la renovación ética.

En una invitación a repensar absolutamente todo, parece conveniente reflexionar también sobre las prácticas de evaluación que se desarrollan en los institutos pedagógicos: instituciones que forman parte de un entramado académico, histórico y cultural. Precisamente, la cultura de evaluación apunta hacia una nueva visión de la evaluación y de las prácticas que se desarrollan en estos institutos, para adecuarse a los grandes retos y desafíos que se imponen en la actualidad.

## UNA TEORÍA DE LA ACCIÓN EN EVALUACIÓN

En un contexto de cambios, se propone una transformación de las instituciones del sector de educación superior, proceso que, a su vez, apunta a la modificación de la evaluación. Esta modificación se entiende como un cambio de visión en esta disciplina, un cambio de cultura, es decir, una transformación de la actuación de los actores en los procesos y actividades vinculadas con la evaluación; todos estos aspectos se conectan con la teoría de la acción en evaluación.

La relación entre el pensamiento y la acción y las teorías de la acción que construyen los actores, han sido ampliamente estudiadas (Picón, 1994). Fundamentalmente, las teorías de la acción explican que toda conducta humana deliberada se encuentra ligada a una teoría que la determina o condiciona. En este mismo orden de ideas, es conveniente señalar que el concepto “cultura” está asociado a la acción y conduce a ella: una acción contextualizada, vinculada a un modo de pensar, a un sistema de creencias y de conocimientos. Otro elemento de interés es el modo de adquisición de este conocimiento, que puede ser formal, pero también inconsciente, a través de un aprendizaje social.

En el gráfico 1, se presenta el modelo final de esta investigación. En el mismo se pretende explicar que en el contexto suprainstitucional se ha gestado un cambio en la racionalidad de las instituciones de educación superior. En este contexto se propone una nueva relación entre el Estado, la educación superior y la sociedad, una relación marcada por la evaluación. Este cambio de racionalidad influye en el concepto central de este modelo: la cultura de evaluación. En este concepto se observan dos componentes principales con sus correspondientes hiladores.

En el primer componente se propone una transformación en la visión de la evaluación en los Institutos Pedagógicos, como un proceso permanente, participativo, y, en especial, esencial en el quehacer institucional. El componente acción puede entenderse como la cultura de participación de acuerdo con Lawton (1983), es decir, los usos de las estrategias de acción de los actores. Un cambio de perspectiva en la evaluación, a su vez, pretende advertir un cambio en el comportamiento de las personas.

En el ámbito organizacional, este cambio de visión no puede negar la posibilidad de que en la institución se generen no solamente procesos de evaluación internos (autoestudio, autoevaluación), sino que también se

propicien mecanismos de evaluación externos, donde puedan participar pares u otros organismos especializados. Además, es importante que exista una estrecha vinculación de los procesos de evaluación relacionados con el aprendizaje, el currículo, el docente y la institución. Para esto se hace indispensable que los entes o comisiones encargados de coordinar estos procesos mantengan comunicación, intercambien experiencias, para así dejar entrever que no obstante la complejidad natural de un proceso de evaluación, no es necesario su fragmentación en partes desvinculadas entre sí.

Pensar en dos componentes: visión y acción, de ningún modo significa fragmentar el proceso de evaluación. Tal vez, es simplemente un recurso para ayudarnos a entender la dinámica de una interacción, difícil de describir a través de gráfico alguno. Ambos componentes, al interactuar, influyen en los usos de las estrategias y de los procesos. Se infiere que una teoría de la acción en evaluación sugiere no solamente la mención obligatoria a su estructura (visión, concepción y estrategias), porque lo que asigna funcionalidad a estos aspectos teóricos es precisamente la acción, la cultura de participación, entendida como el comportamiento y tradición que tienen los actores en el ámbito de la evaluación reflejado en los usos que hacen de esas estrategias y de esos procesos.

El nivel acción apunta hacia procesos y estrategias internas, de carácter institucional; pero también hacia otras vinculantes con los organismos del sector de educación superior y de la sociedad en general. Entre estas estrategias se pueden mencionar: autorregulación, autoevaluación y acreditación. Se aprecia que la cultura de evaluación se vincula a la idea de un amplio fortalecimiento y desarrollo de los procesos de evaluación en el seno de las instituciones de educación superior, lo que apunta hacia acciones que impliquen permanencia en el tiempo.

El componente visión comprende un nivel de pensamiento, de conocimiento acumulado, de una apropiación de aspectos teóricos y conceptuales que pueden estar referidos a: concepciones y fundamentos de evaluación, métodos, técnicas, estrategias y recursos.

## LOS SIGNIFICADOS DE LA EVALUACIÓN

La evaluación es un término que a lo largo de su historia ha sufrido importantes cambios y transformaciones. Desde el punto de vista semántico,

se ha ampliado notablemente; se observa que en sus inicios sólo se refería a la valoración del aprendizaje de los alumnos en el contexto de los avances de la psicometría (medición), en una relación “objetiva” entre el evaluador y lo evaluado. Luego se amplió el plan de acción y el concepto fue aplicado a los programas educativos, *curricula*, centros, instituciones, hasta llegar al propio sistema educativo. Por ser la evaluación parte de un proceso histórico, Guba y Lincoln (1989), le hacen un análisis generacional, hasta llegar a la construcción actual -4ta. Generación- que considera el papel de los valores, la orientación a la acción, en un contexto donde el evaluador no está fuera, distante de lo evaluado, sino que forma parte de ese todo, estimula ampliamente a las audiencias y, conjuntamente, van estudiando las posibles rutas a seguir a través de un proceso interactivo caracterizado por la concertación y la negociación, donde se respeta su dignidad e integridad, y se tiene en cuenta la intersubjetividad.

La evaluación se convierte en una nueva cultura de participación, de carácter progresivo, que evoluciona continuamente. Entre otros aspectos comprende la acción de carácter empírico y los conocimientos relacionados con las prácticas, tradiciones y creencias que subyacen en la desempeño de los actores. Un aspecto que permite hilvanar ambos componentes y que sirve de plataforma para guiar los procesos, son los valores, que orientan la actuación desde niveles más abstractos.

Siendo la evaluación una construcción social, interesa de modo especial la promoción de dos tipos de valores: valores de carácter universal y valores para el desarrollo humano. Los primeros facilitan la convivencia social e incluyen: el respeto, la solidaridad, la justicia y la libertad. Los segundos: capacitación y desarrollo integral, conocimiento permanente, dirección participativa, estética y creatividad.

## TRADICIONES Y CREENCIAS

Comúnmente, la referencia por excelencia que se ha tenido sobre la evaluación, dentro y fuera del ámbito educativo, ha sido la del aprendizaje, desde donde se han recibido grandes lecciones y vivencias sobre el proceso de evaluación (primero como alumnos, estudiantes y luego, como profesionales de la docencia). Desde la evaluación de los aprendizajes se conservan imágenes y experiencias que han dejado una huella, una marca, una impronta, a veces difícil de cambiar. Asociar, por ejemplo, la evaluación con la función

administrativa alude a varias connotaciones: una de ellas, buscar un equilibrio entre la función administrativa con el resto de las funciones de la evaluación; aceptarla casi como un mal necesario en la vida institucional; actualmente otras posturas invitan a buscar nuevas opciones donde definitivamente desaparezca esta noción exclusiva de emisión de resultados para llegar a un veredicto entre aprobados/aplazados.

Desde la evaluación del aprendizaje, se ha heredado la creencia de que es imprescindible la cuantificación de todo saber, a través del uso de los tradicionales exámenes, exposiciones, interrogatorios u otros (Hidalgo y Silva, 2003). Podemos preguntarnos: ¿cuáles son las prácticas/concepciones en materia de evaluación, que hemos conservado gracias a la tradición? Emergen algunos conceptos: diagnóstico, autoevaluación, coevaluación, evaluación formativa y sumativa, prueba, calificación, el plan de evaluación, el reglamento, la normativa y los lapsos a cumplir. Este conocimiento compartido no es necesariamente homogéneo, tiene matices e incluso propuestas de avanzada que reflejan el espíritu innovador de muchos.

En el ámbito académico hay que resaltar la necesidad de asociar la evaluación con el cambio, el mejoramiento, la transformación, la calidad, la búsqueda de una necesaria pertinencia social. Una de las creencias compartidas en ese ámbito es la necesidad de planificar la evaluación, para lo cual es indispensable disponer de un recinto u oficina que sirva de sede para la organización de estos procesos. Desde una óptica burocrática, se planifican los grandes procesos de evaluación institucional, a sabiendas de que exigen un esfuerzo titánico a aquellos a quienes se les designe tan importante misión, y que solamente un personal especializado será una de las garantías para poder llevar el proceso a feliz término.

Las tradiciones y creencias expuestas hasta ahora tienen raíces profundas en las generaciones de la medición y la descripción, por cuanto la creencia mayor es que el proceso de evaluación es un proceso científico (Guba y Lincoln, 1989; Fuguet, 2001), y que esta actividad requiere de seguridad sociopsicológica para realizarse amparada en la objetivación y operacionalizada en la planificación.

Es así entonces como entre las posibles creencias de los docentes, se cuenta la necesidad de planificar: se debe planificar absolutamente todo para así tener una cierta garantía, cierta esperanza o ilusión de éxito. Por ejemplo, al inicio de cada semestre (lapso académico), se planifica la actividad docente,

se propone un cronograma en el que se indican las distintas actividades, experiencias a desarrollar, así como la ubicación de las actividades de evaluación con su respectiva ponderación y fecha.

Una vez resuelto el asunto de la planificación, ¿qué sucede después? ¿cómo nos retroalimentamos?, ¿cuáles son los mecanismos utilizados para hacer un seguimiento de lo previsto, de lo anticipado a través de los planes? En definitiva, ¿para qué nos sirvió el proceso?, ¿para ilusionarnos con una posible actuación futura?, ¿para cumplir con un requisito establecido?, ¿es una postura pragmática?, ¿es un ritual institucional? La dinámica académica es una cultura adaptada a situaciones pretéritas, a la reproducción de rutinas, aún cuando se concibe como una instancia de mediación cultural (Pérez Gómez, 1998).

En un sentido amplio, la cultura de evaluación comprende todo el cúmulo de información, aprendizajes y experiencias sobre los procesos de evaluación compartidos por los miembros de la comunidad upelista. El conjunto de experiencias del pasado, también de las más recientes, cuyos productos han quedado registrados en diversos artículos y publicaciones, reflejan los modos de evaluar y los cambios que se han dado a partir de esas evaluaciones.

## **ALGUNOS SIGNIFICADOS DE CULTURA DE EVALUACIÓN**

El interés por el tema de la cultura en el seno de las organizaciones se ubica en la década de los 80' (Armengol, 2001). Al parecer, por mucho tiempo, el estudio organizacional se concentró en la estructura, en el funcionamiento y en el carácter científico de la administración; pero, se soslayó el carácter cultural de las relaciones que allí entablan los individuos, así como también aspectos propios del discurso humanista, tales como: los valores y las creencias. Con el transcurso del tiempo, se comienza a atribuir importancia a elementos de orden cultural. El clima organizacional, por ejemplo, fue abriendo campo a un aspecto de mayor amplitud y dinamismo: la cultura organizacional, donde se considera, entre otros aspectos, el papel de los valores y su posibilidad de reinterpretación constante.

El término cultura, en general, tiene numerosas connotaciones. Lo mismo sucede con el concepto de cultura de evaluación. Se puede afirmar que es multidimensional, polisémico y complejo, que apunta hacia una visión universitaria no fragmentada. Por ser la cultura de evaluación una construcción social está sujeta a distintas valoraciones y circunstancias. Puede hacer referencia

a las actitudes, percepciones, puntos de vista, experiencias, comportamientos o formas de actuación, creencias, valores y tradiciones asociadas a rasgos propios de la institución. La cultura es un todo complejo, que forma parte de otro(s) todo complejo. Si concentra la atención en las instituciones universitarias, se percibe una red de complejidades, donde está el ser humano como un todo: cuerpo, emociones, afectividad, y no sólo la parte académica de cada quien, sumergido en marcos de complejidades.

Todos los seres humanos participan de una cultura humana, de acuerdo con el modo de ser, ambiente o profesión (Folliet, 1972). Esta cultura humana tiene distintas modalidades, algunas de carácter histórico, otras de carácter particular. En el caso del objeto de estudio de esta investigación, es la cultura académica de la que participan las instituciones del sector universitario o los Institutos Pedagógicos. Ésta también se vincula a la cultura organizacional, desde donde se infieren las características que pueden describir la personalidad de una organización (gráfico 2). La cultura de evaluación puede concebirse como un subconjunto de otras modalidades: de la cultura humana de la que participamos todas las personas, y de la cultura académica, de la que participan los Institutos Pedagógicos, instituciones cuya misión y tradición las distingue de otras destinadas también a la formación docente.

La cultura de cada institución se genera a partir de las estructuras, roles, códigos de conducta, normas, patrones de acción y comunicación. Posee un sentido propio de identidad, de coherencia; constituido por valores compartidos por la mayoría de sus miembros. Desde el punto de vista de la antropología, las instituciones se consideran con una cultura moral propia que permite entender su vida cotidiana, sus modos de ver y de actuar (Bolívar, 1995). Esta visión se contrapone a la forma tradicional en que se aprecian las instituciones educativas como organizaciones formales con un amplio carácter burocrático, desvinculado de su cultura y de las relaciones que se entablan en su seno.

Sería difícil afirmar que la cultura de evaluación se refiere a un conjunto de prácticas homogéneas, a una uniformidad cultural de la evaluación. Por el contrario, su naturaleza es flexible, plural y diversificada; por ello, requiere una continua comprensión más que explicación. En este sentido, resulta esclarecedor citar a Pérez Gómez (1998), cuando señala que la escuela es una encrucijada de culturas que provocan tensiones, restricciones y contrastes en la construcción de significados.

Podría decirse que la cultura de evaluación se inserta en ese entramado cultural, en ese cruce de culturas a nivel institucional, pero también a nivel suprainstitucional. En un esfuerzo por vincular la cultura de evaluación con las modalidades anteriormente enunciadas, en el Gráfico 3, se indican algunas dimensiones. En primer lugar, la humana, referida al “ser”, que interactúa con otras dimensiones: ética, académica (que tiene que ver con la estructura de la evaluación), y la dimensión organizacional en un contexto socioeducativo. Referirse a la cultura de evaluación desvinculada del contexto organizacional parece un camino equivocado. Este concepto se inserta en la dinámica organizacional, en el contexto social y educativo, en las prácticas y en las creencias de los sujetos, en las tradiciones, en las convicciones, en las rutinas y en el entorno institucional.

Anteriormente, se ha referido que la cultura de evaluación es un concepto multidimensional y complejo. Puede estar conformado por un conjunto de reglas, hábitos, rutinas, creencias explícitas y tácitas, estructuras, símbolos, premisas básicas, valores, estrategias, historia, métodos y técnicas, que comparte una comunidad en relación con los procesos de evaluación que allí se han desarrollado y se desarrollan.

La cultura de evaluación no se asocia a un intento de llegar a una evaluación indiscutible, objetiva o imparcial; sino más bien a la posibilidad de ampliar su alcance, de incrementar los esquemas de percepción e interpretación para llegar a apreciaciones mucho más comprensivas, fundamentados en el valor sustantivo de la evaluación que se realza sobre una connotación meramente instrumental. Es un concepto vinculado al cambio, a la institución, por cuanto promueve a la evaluación como un elemento esencial en el desarrollo organizacional, vinculado al mejoramiento continuo, al cumplimiento de objetivos y metas, y a la búsqueda de la calidad, y más allá de la calidad, de la excelencia académica.

No obstante lo expuesto, cabe considerar que cultura de evaluación es un concepto en desarrollo, como ya se ha mencionado, vinculado a una teoría de acción en evaluación, a la necesidad de repensar la evaluación y sus prácticas; a un cambio de actitud y de apreciación hacia la evaluación.

El interés de que este concepto pueda llegar a ampliarse, a fortalecerse y a anclarse en las instituciones de educación superior, alude a la presencia de algunos rasgos, de algunos elementos, de algunas características que puedan contribuir a su consolidación, entre ellas:



- Formar de manera permanente en evaluación tanto al personal docente como al de los cuadros directivos.
- Promover espacios permanentes de reflexión y profundización teórica en esta área.
- Concebir la evaluación como un proceso continuo, permanente, contextualizado, flexible, de naturaleza formativa y participativa.
- Generar en el seno de la institución mecanismos y sistemas propios de evaluación.
- Iniciar procesos de evaluación internos, desde los cuales se genere una participación activa de la comunidad universitaria.
- Propiciar la necesidad de negociación y participación de los actores.
- Promover la autoevaluación como un ejercicio diario de la actividad del docente, de la cátedra, del departamento y de toda la institución.
- Desarrollar procesos de evaluación en un contexto de promoción de valores tanto para la convivencia social como para el desarrollo humano.

En el seno institucional, la evaluación alcanza distintos ámbitos, distintas dimensiones: la evaluación del aprendizaje, la evaluación del docente, la evaluación curricular y la evaluación de la institución como un todo. Cuando se trasciende los muros institucionales podríamos referirnos a la evaluación externa. Tradicionalmente se ha considerado que ser evaluador es un rol inherente a la tarea del docente, pero este rol no se circunscribe estrictamente a la evaluación del aprendizaje.

Por consiguiente, hablar de cultura de evaluación significa también no restringirse sólo a la evaluación del rendimiento; sino que desde una visión amplia, tiene que ver con todas las prácticas que se desarrollan en la institución, con los proyectos e incluso con las experiencias tanto del pasado como del presente. Desde una perspectiva integral, no hay posibilidad en una institución universitaria de desvincular del resto, por ejemplo, a la evaluación del aprendizaje, por cuanto ésta remite a la evaluación del docente, la evaluación del programa y a las directrices de una cátedra.

La cultura de evaluación comprende el conjunto de acciones que se desarrollan dirigidas tanto a la planificación como a la organización y desarrollo del proceso de evaluación en todas las instancias académicas institucionales.

Más allá de actividades aisladas, la cultura de evaluación es una creación de la institución. Su propósito no está dirigido a servir de control de calidad de los resultados de los procesos, sino a contribuir en su renovación y transformación constante y se relaciona con las concepciones, teorías implícitas y creencias sobre evaluación presentes en los directivos, docentes y estudiantes y, también, con los juicios valorativos que sobre los Institutos Pedagógicos emite el personal, los alumnos y la comunidad en general.

Para concluir, se puede afirmar que el énfasis puesto en el desarrollo de una cultura de evaluación bien pudiera aportar beneficios a las instituciones universitarias a objeto de analizar y propiciar experiencias referidas a las prácticas y compromisos adquiridos en materia de evaluación. Permitiría, además, conocer y describir los rasgos característicos de las prácticas y tradiciones de evaluación de estas instituciones, a través de un proceso de consulta que promueva la revisión, reflexión y mejoramiento.

## CONCLUSIONES

1. Se ha planteado que la cultura de evaluación es un concepto al que se alude con suma frecuencia en distintas fuentes, al que se le atribuye cierta importancia, pero que, en definitiva, no se precisa exactamente a qué se refiere. Comparando la literatura con las construcciones que emergieron durante la investigación, se observó mayor claridad en los discursos de los informantes, referidos en primer lugar, a una necesidad conceptual a objeto de profundizar cuál es el alcance de este concepto, y con cuáles términos puede asociarse. En segundo lugar, cobran fuerza las construcciones referidas a que es un concepto en desarrollo, que alude a la necesidad de acostumbrarnos a evaluar de manera permanente. Es un concepto complejo y multidimensional que comprende distintos componentes: visión, valores, comportamientos, rutinas, contexto organizacional y social, experiencias pasadas y presentes, aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos.
2. En el contexto estudiado, se percibe que desde la oralidad, la evaluación es uno de esos temas al que se le atribuye un sitio de importancia, es un aspecto al que las autoridades universitarias, las normativas de las instituciones de educación superior, otorgan un valor sustancial. Esta connotación de importancia está presente también en la literatura.

3. Lograr una aproximación conceptual de los significados de cultura de evaluación es una tarea que aún no está concluida. Con esta investigación se aspira abrir un camino que invite a otros investigadores a continuar el recorrido. Es conveniente reiterar que el concepto cultura de evaluación, apunta al anclaje de los procesos de evaluación en las instituciones del sector de educación superior, a la necesidad de instaurar la costumbre de evaluar y de atribuir mayor importancia a la evaluación, como proceso asociado al cambio y a la transformación universitaria no solamente desde la oralidad, sino también desde las prácticas diarias, desde las acciones que se desarrollan en las instituciones de educación superior y, de modo especial, en los Institutos Pedagógicos.
4. El énfasis puesto en el desarrollo de una cultura de evaluación bien pudiera aportar beneficios a las instituciones universitarias; a objeto de analizar y propiciar experiencias referidas a las prácticas y compromisos adquiridos en materia de evaluación. Permitiría, además, conocer y describir los rasgos característicos de las prácticas y tradiciones de evaluación de estas instituciones, a través de un proceso de consulta que promueva la revisión, reflexión y mejoramiento.
5. Para finalizar, es importante resaltar que el modelo teórico aquí presentado sólo representa una explicación provisional y conviene continuar con el proceso de reflexión teórico-empírico sobre el objeto de este estudio: la cultura de evaluación.

## REFERENCIAS

- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (1995). *Hacer reforma: la evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Grupo Anaya.
- Bolseguí, M. (2004). *La cultura de evaluación en el Instituto Pedagógico de Caracas: una aproximación conceptual*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- Briceño, M. (1999). Hacia una cultura de la evaluación [editorial]. *Educación y Ciencias Humanas*, 7(12).
- Brunner, J. (1994). Universidad, sociedad y estado en los 90. *Educación Superior y Sociedad* 1(2), 17-23.

- Brunner, J. (1997). Calidad y evaluación en la educación superior: metodologías y experiencias. En E. Martínez y M. Letelier (Edits.), *Evaluación y acreditación universitaria* (pp. 9-44). Santiago de Chile: Nueva Sociedad.
- Folliet, J. (1972). *El pueblo y su cultura*. Buenos Aires: Humanismo.
- Fuguet, A. (2001). Fundamentos de la cuarta generación de evaluación. *Docencia, Investigación y Extensión*, 4(1), 65-81.
- García Guadilla, C. (1996). *Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina*. Caracas: Nueva Sociedad.
- García, M. (2002). *Concepciones epistemológicas y profesionales de un grupo de profesores de la UPEL*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- Giannetto, G. (2001, Abril 22). Una mediación superior. *El Nacional*, p. A4.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. California: Sage Publications, Inc.
- Hidalgo, L. y Silva, M. (2003). *Hacia una evaluación participativa y constructiva*. Caracas: Melvin.
- L'Ecuyer, J. (1997). Una experiencia canadiense en evaluación de la Educación Superior. En E. Martínez y M. Letelier (Edits.), *Evaluación y acreditación universitaria: metodologías y experiencias* (pp.119-134). Caracas: UNESCO-OUI-USACH/Nueva Sociedad.
- Lawton, D. (1983). *Curriculum Studies and Educational Planning. Studies in teaching and learning*. London: Hooder and Stoughton.
- Márquez, L. (2001, Abril 25). Universidad y revolución. *El Nacional*, p. A9.
- Martínez, E. y Letelier, M. (1997). *Evaluación y acreditación universitaria: metodología y experiencias*. Santiago de Chile: Nueva Sociedad.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación como medio de diagnosis y ayuda. Manual de la Educación*. Barcelona, España: Océano.
- Maza Zabala, D. F. (2001, Abril 25). La universidad que necesitamos. *El Nacional*, p. A8.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Picón, G. (1994). *El proceso de convertirse en universidad. Aprendizaje organizacional en la universidad venezolana*. Caracas: Fedupel.
- Ríos, P. (1999). Evaluación en tiempos de cambio. *Revista Educación y Ciencias Humanas*, 7(12), 9-31.

- Salcedo, H. (1995). Evaluación institucional y acreditación: dos vías complementarias hacia la excelencia de los estudios de postgrado. *Revista de la OPSU*, 3(2 y 3).
- Salcedo, H. (1997). Necesidad de un perfil integral del profesor universitario como base de la evaluación y reconocimiento de su desempeño académico. *Agenda Académica*, 4(1).
- Tünnermann, C. (1996). *La Educación Superior en el umbral del siglo XXI*. Caracas: CRESALC/UNESCO.
- UNESCO. (1996, Noviembre). *Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. La Habana: Autor.
- UNESCO. (1998, Octubre). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción-marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. París: Autor.
- Vásquez, E. (2001, Abril 18). Universidad y totalitarismo. *El Nacional*, p. A7.
- Villaruel, C. y Mejías, E. (1994). Evaluación Institucional de las Universidades. *Análisis [OPUS]*, 3(1).

## ANEXOS:



**Gráfico 1. Cultura de Evaluación. Modelo Final**



**Gráfico 2. Modalidades de la Cultura de Evaluación**



**Gráfico 3. Dimensiones de la Cultura de Evaluación**