

Lafourcade, Pedro. Planeamiento, Conducción y Evaluación en la Enseñanza Superior. Buenos Aires: Editorial Kapeluz, 1976.

Mendez, Jorge. El Estudio de la Planificación en América Latina y el Caribe. Ponencia presentada en el XIII Congreso Interamericano de Planificación. Caracas, 26 - 31 de octubre 1980.

Schiefelbein, Ernesto. Teoría, Técnicas, Procesos y Casos en el Planeamiento de la Educación. Buenos Aires: Editorial El Ateneo, 1974.

Weiss, Carol. Investigación Evaluativa. México: Editorial Trilla, 1978.

## ALGUNAS IDEAS ACERCA DE UN PROGRAMA DE EVALUACION INSTITUCIONAL

Hernando Salcedo  
Escuela de Educación  
Universidad Central de  
Venezuela

### INTRODUCCION

El considerar el proceso de evaluación como aspecto prioritario en la realización de un diagnóstico global de una institución, orientado a proponer soluciones a los problemas más urgentes dentro de la misma, sugiere un enfoque adecuado de la situación existente, puesto que reconoce por adelantado la presencia de dificultades que interfieren un funcionamiento más eficiente, pero al mismo tiempo, prevé la superación de tales dificultades mediante el uso de técnicas propias de la investigación educativa.

El contar con una actitud positiva y un clima institucional favorable, constituyen condiciones esenciales para llevar a efecto un diagnóstico y evaluación de una institución, considerada ésta en su totalidad o bien de alguno de sus componentes. Esto es así, por cuanto el suscitar aprehensión, cuando no el rechazo por parte de las personas responsables de programas o entidades a evaluar, parece ser una característica inherente al proceso de evaluación. En efecto, aún el estudio más técnicamente concebido, tendrá serias dificultades para lograr sus propósitos si previamente no se cuenta con una actitud

favorable a la implementación de las innovaciones o alternativas destinadas a mejorar la situación presente. Así, puede decirse sin gran temor a equivocarse, que en nuestro medio institucional es muy poco lo que puede lograrse en términos de cambios significativos, si no se cuenta con una actitud favorable de al menos buena parte de las personas vinculadas con los cambios que se espera introducir, es decir, profesores, estudiantes, personal administrativo, etc. Por consiguiente, parece obvia la necesidad de lograr, como condición previa, un clima institucional propicio a los cambios o innovaciones que se consideren pertinentes, y a partir de allí, implementar los procesos y actividades que se estimen más adecuados a los propósitos del estudio.

Hechos los comentarios anteriores, resulta oportuno esbozar algunas definiciones del término evaluación, a fin de disponer de un marco de referencia que haga posible una utilización apropiada de este concepto.

#### DIVERSAS CONCEPCIONES DE EVALUACION

El término evaluación es objeto de diversas acepciones, derivadas unas de perspectivas teóricas diferentes, y otras de la multiplicidad de usos que se asignan a este término en el medio educacional.

Con respecto a las diferentes definiciones de evaluación basadas en perspectivas teóricas, se conocen comúnmente cuatro acepciones del término (Salcedo, 1979, Stufflebeam et. al., 1971): (a) evaluación como sinónimo de medición; (b) evaluación como determinación del grado de congruencia entre los objetivos y la actuación de un individuo o un programa; (c) evaluación como juicio de expertos; y (c) evaluación como el suministro de información para la toma de decisiones. Cada una de estas definiciones responde a un momento histórico determinado, así como a exigencias socio-culturales del medio en el cual han surgido.

El concepto de evaluación como sinónimo de medición corresponde a las primeras décadas del presente siglo, y

está asociado al auge alcanzado por la teoría clásica de los "tests" y los conceptos de inteligencia y aptitud. La ventaja principal de esta definición consiste en que proporciona datos manipulables matemáticamente, lo cual permite la comparación de los puntajes de un individuo con los puntos de un grupo normativo. Una de las mayores ventajas de esta definición es que la evaluación se circunscribe a aquellas variables para las cuales se habían desarrollado instrumentos de medida.

En cuanto al concepto de evaluación como la determinación de congruencia entre los objetivos y su logro por el individuo o el programa (Tyler, 1972), hace su aparición hacia 1950, alcanzando gran auge con el actual movimiento de las pruebas referidas o criterios, el cual constituye la contrapartida de las pruebas referidas a normas (criterios relativos) (Salcedo, 1980). Una ventaja importante de esta definición consiste en que proporciona un marco de referencia respecto del proceso de enseñanza como un todo, y no sólo acerca del estudiante. Una desventaja de esta definición es el riesgo, muy frecuente aún en nuestro medio educacional, de exagerar el afán de operacionalización a tal extremo que se produzca una superposición entre objetivos y evaluación (Salcedo, 1979; Sufflebeam et al., 1971). Además, este énfasis puede convertir a la evaluación en una actividad meramente terminal, con descuido de los procesos intermedios.

Respecto de la definición de evaluación como juicio profesional o de expertos, es el juicio del evaluador el que determina la naturaleza de la evaluación, pudiéndose teóricamente adoptar dos formas, según que el énfasis sea puesto en criterios "intrínsecos" o "extrínsecos" al programa a evaluar (Popham, 1975). Así, se consideran como criterios intrínsecos características o factores de un programa o institución asociados con procesos, mientras que factores asociados con efectos o productos del programa o institución son considerados como criterios extrínsecos. La conocida práctica de juzgar una institución educacional sobre la base de la calidad y cantidad de sus instalaciones y servicios, la preparación del personal

nal docente, y otras características, así como los exámenes orales realizados como requisito de graduación, y las discusiones públicas de trabajos de ascenso, constituyen ejemplos de evaluación basada en juicio de expertos y criterios intrínsecos. En estos casos está presente como característica resaltante la subjetividad de quienes emiten los juicios, los cuales, en la mayoría de los casos, carecen de una base sistemática de sustentación, siendo ésta la principal limitación de este enfoque.

En cuanto al uso de criterios extrínsecos, los juicios acerca de los efectos de un programa son objeto de una mayor elaboración técnica producto de aportes teóricos en el campo de la evaluación (por ejemplo, Scriven, 1967; Stake, 1967), aunque no se descarta la consideración de factores intrínsecos.

Finalmente, respecto de la definición de evaluación como suministro de información para la toma de decisiones, ésta ha surgido como respuesta a las limitaciones de las definiciones examinadas anteriormente (Stufflebeam et al., 1971). Según esta perspectiva, la tarea principal del evaluador consiste en obtener y procesar sistemáticamente esa información a fin de que pueda ser usada por quienes han de tomar las decisiones, aunque éstas puedan ser influenciadas por la experticia y conocimientos del evaluador. Según Stufflebeam (1971), uno de los principales representantes de esta concepción, "evaluación es el proceso de delimitar, obtener y suministrar información útil para juzgar decisiones alternativas" (p. 40). Esta definición supone la identificación de diferentes contextos o escenarios de decisión los cuales pueden estar orientados a: (a) mantener el balance (homeostasis) de un sistema educacional; (b) el mejoramiento continuo de un programa ("incrementalismo") y la introducción de innovaciones; (c) esfuerzos innovativos para resolver problemas de importancia ("neomovilismo"); y (d) producir cambios substanciales en un sistema educacional, lo cual se considera utópico ("metaformismo"). El proceso de evaluación de acuerdo a esta perspectiva supone cuatro fases: (a) evaluación de contexto o de necesidades; (b) evaluación de "entradas" (inputs) o planeamiento del

programa adecuado a las necesidades detectadas; (c) evaluación de procesos o de la implementación del programa y sus logros; y (d) evaluación de productos o efectos (ver Alkin, 1969; y Stufflebeam et al., 1971).

Como puede concluirse del análisis anterior, se requieren una claridad conceptual y una especificación previa de propósitos si se espera hacer un uso adecuado de las definiciones examinadas. La ausencia de tal claridad puede conducir a emplear recursos y esfuerzos en una dirección errónea, y a obtener resultados diferentes a los esperados. Esto tiene aún más vigencia en el medio educacional venezolano, donde con frecuencia se introducen innovaciones sin un estudio previo de las condiciones imperantes y del grado de pertinencia de tales innovaciones respecto del problema que se pretende resolver.

#### NECESIDAD DE UNA ESPECIFICACION DE TERMINOS

En el medio educacional venezolano parece evidente la necesidad de adoptar ciertos acuerdos que faciliten el uso de una terminología más o menos homogénea, la cual permita hacer interpretaciones basadas en los mismos parámetros. Esta interpretación resulta difícil actualmente, debido a que aún los mismos evaluadores tienen concepciones diferentes de términos tales como "evaluación de los aprendizajes", "evaluación curricular", "evaluación institucional", "evaluación académica", y otros, de uso frecuente en el ámbito educacional venezolano. Aun no existe claridad respecto de las diferencias o semejanzas entre evaluación e investigación, lo cual contribuye a la confusión conceptual existente. Esto es perfectamente explicable en una disciplina la cual, aunque tan antigua como la educación, está apenas en su adolescencia como actividad sistemática fundamentada teórica y metodológicamente.

La distinción de niveles (macro, meso y micro) y funciones (investigador, organizador, ejecutor y evaluador) propuesta por el Proyecto Multinacional de Currículo OEA-ME-USB (1980) para la definición del perfil profesional del Planificador Curricular en Venezuela, constituye

cátedras o materias. En cada caso, la evaluación ha de responder a los propósitos establecidos previamente, a fin de evitar la dispersión de esfuerzos y recursos.

(c) Especificación de los Niveles a los Cuales se Pretende Evaluar.

En relación con este aspecto, resulta de fundamental importancia especificar claramente, en función de la distinción entre fines y medios (Popham, 1969), si la evaluación tiene que ver con el currículum (logro de objetivos), la enseñanza (medio para lograr los objetivos), o con ambos componentes. Esta distinción facilitará el trabajo del evaluador y permitirá establecer claramente los procedimientos e instrumentos a emplear y el tipo de decisiones a tomar.

(d) Asignación y Distribución de Responsabilidades.

Este constituye un aspecto crucial dentro del plan de evaluación y tiene que ver con el clima institucional imperante y la actitud de las personas que habrán de participar en la evaluación, así como con los niveles e instancias que habrán de actuar en la toma de decisiones. De especial importancia en esta fase es el establecimiento de responsabilidades del evaluador, cuyo rol dependerá de la concepción de evaluación que se adopte. En el caso de adoptar un enfoque sistemático como el esbozado, el cual concibe la evaluación como el suministro de información para la toma de decisiones, las siguientes constituirán responsabilidades del evaluador en cada una de las etapas del proceso:

1. Evaluación de Necesidades

- 1.1. Actuar como asesor en la formulación de objetivos del programa a evaluar.
- 1.2. Sugerir métodos y procedimientos para lograr la participación de diferentes grupos de la comunidad.
- 1.3. Asesorar el establecimiento de estándares de rendimiento.

- 1.4. Sugerir procedimientos para evaluar el logro de los objetivos.
- 1.5. Recolectar y analizar información sobre rendimiento estudiantil.
- 1.6. Sugerir procedimientos para el tratamiento de las discrepancias entre rendimiento real y objetivos, y para la determinación de prioridades.

2. Planeamiento del Programa (Evaluación de "entradas").

- 2.1. Determinar posibles estrategias para el logro de los objetivos prioritarios y su factibilidad.
- 2.2. Proponer el diseño de evaluación más adecuado a la situación.
- 2.3. Decidir acerca de procedimientos e instrumentos de recolección de información.

3. Evaluación Formativa (Evaluación de la implementación).

- 3.1. Recolectar información acerca del grado en que el programa ha sido implementado de acuerdo al plan formulado, a fin de introducir correctivos si fuere necesario.
- 3.2. Recolectar y analizar información acerca del grado en que el programa está logrando los objetivos y sugerir cambios.

4. Evaluación Sumativa (Evaluación de Productos).

Elaborar el informe acerca del impacto del programa, considerando:

- 4.1. Información acerca de características del programa, objetivos, estudiantes, materiales, actividades y personal docente.
- 4.2. Propósitos de la evaluación, diseño usado, me

didas de rendimiento, procedimientos de recolección de datos, implementación.

- 4.3. Análisis e interpretación de resultados.
- 4.4. Conclusiones y recomendaciones.

REFERENCIAS

Alkin, M. C. Evaluación theory development. Evaluation Comment. 1969, 2, (1), CSE, UCLA Graduate School of Education, Los Angeles, California.

Alkin, M. C. Evaluación del "Curriculum" y la "Instrucción". Temas de Educación. 1980, Vol. 1, N°2, 7-30. Departamento de Didáctica, Escuela de Educación. Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, Caracas.

Popham, W. J. Objectives and instruction. En R.E. Stake (Ed.), Instructional objectives. AERA Monograph Series in Curriculum Evaluation, N° 3. Chicago: Rand McNally & Company, 1969, 32-64.

Popham, W. J. Educational evaluation. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1975.

Proyecto Multinacional de Curriculum OEA-ME-USB. Seminario sobre el Planificador Curricular en Venezuela. Caracas, 1980 (21 al 25 de abril).

Salcedo, H. Perspectivas actuales en evaluación educacional: Algunas implicaciones. Temas de Educación, 1979, 1, (1), 29-53. Departamento de Didáctica, Escuela de Educación. Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, Caracas.

Salcedo, H. Las pruebas de criterios referenciales y el

concepto tradicional de medida educacional. Temas de Educación, 1980, 1, (2), 7-30. Departamento de Didáctica, Escuela de Educación. Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación de la U.C.V., Caracas.

Scriven, M. The methodology of evaluation. En R.E. Stake (Ed.), Curriculum evaluation. AERA Monograph Series on Evaluation, N° 1. Chicago: Rand McNally & Company, 1967.

Stake, R. E. The countenance of educational evaluation. Teachers College Record, 1967, 68, 523-540.

Stufflebeam, D. L. et al. Educational evaluation and decision-making. Itasca, Illinois: Peacock Publishers, 1971.

Tyler, R. W. Principios básicos del currículo. Buenos Aires: Troquel, 1973.