



Evaluación y contextos culturales



LA PRACTICA EVALUATIVA EN LA ESCUELA Y SUS REPRESENTACIONES COLECTIVAS

Marieta Quintero Mejía

Universidad Antonio Nariño Regional Costa

PRESENTACION

En una investigación propuesta para la costa, y adelantada en su primera fase en el Distrito de Barranquilla relacionada con "evaluación y cul-

tura" se propuso como categorías de análisis las representaciones colectivas (Durkheim), denominadas a su vez estructuras de conciencia (Weber) o universos simbólicos (Berger y Luckman, Habermas), encaminadas éstas a conocer los imaginarios cultu-

rales que han estado presentes en la evaluación educativa en esta zona del país. Estas representaciones colectivas se constituyen en los "instrumentos que posibilitan el representar, el decir social, puesto que incorporan aquellos sólidos marcos de categorías de Pensa-

miento: espacio, tiempo, totalidad, leyes de identidad, constituyéndose éstas en las portadoras de significaciones sociales" (Berian, 1988:13).

En este sentido, para el siguiente estudio las representaciones colectivas expresan las formas como los sujetos sociales lo perciben, ritualizan, definen o conceptualizan, establecen normas y procedimientos en el ejercicio de la evaluación. Estas "representaciones colectivas" o "universos simbólicos" o "imaginarios culturales" por un lado expresan las formas y los criterios ocultos pero presentes de manera "natural" en la institucionalización de la práctica evaluativa. Por otra parte, permiten representar lo que se da en el "interior" de las prácticas evaluativas expresadas en los rituales, las cosmovisiones, las axiologías, las teleologías y los valores, los cuales corresponden a las esferas del "Sistema Cultural" y del "Sentido de identidad" de cada comunidad educativa (manifiestas en el pensar y en el actuar del docente, padre de familia y comunidad).

Paralelo al conocimiento y a las estructuras de "sentido" que tienen los actores sociales en cada comunidad respecto a la evaluación, existen las representaciones colectivas que surgen de las fuerzas "sociales" "externas", quienes se encargan de promulgar las leyes, las normas generales para propo-

ner un ideal universal de evaluación con el objeto de ser reproducido. Situación esta que limita la autonomía y la posibilidad de la identidad colectiva. Es el caso de las normas promulgadas por el Ministerio de Educación Nacional o instituciones que representan el Estado o el poder, para la toma de decisiones.

Desde esta exposición de ideas existen "universos simbólicos" en cada comunidad, los cuales surgen de las dinámicas sociales establecidas por el grupo cultural, como resultado de su identidad. Así mismo, existen "representaciones colectivas" definidas y establecidas por las obligaciones normativas, externas, que procuran el cumplimiento del deber.

Es así como todo "sistema cultural" está entretejido por "representaciones colectivas" o "universos simbólicos", de carácter "interno" y "externo" los cuales coadyuvan, por un lado, en la construcción del andamiaje de las "significaciones sociales" y, por otro, señalan las tradiciones y los límites establecidos en el sistema cultural instituido.

Los actores sociales involucrados en el estudio corresponden al sector oficial y laboran desde hace 25 a 35 años en instituciones educativas. Algunos de los resultados parciales de esta investigación cualitativa de cor-

te de investigación-acción, serán expuestos como punta de lanza en el presente artículo, para abrir el debate sobre los elementos estratégicos requeridos en la evaluación cualitativa prevista en la ley 115 y en el Decreto 1860.

Desde esta perspectiva es compleja la práctica evaluativa, de acuerdo con el estudio que se adelanta, por las distintas constataciones y significados que sobre su acción existen, así mismo, por el paulatino proceso de institucionalización educativa que ha sufrido; el cual se ha ido legitimando con el tiempo, hasta hacer parte del acervo cultural del sistema educativo. Es bien claro que las comunidades educativas, se organizan y producen el "sentido" de su "identidad educativa" y de sus "simbologías colectivas" de acuerdo con los intereses que guían sus conocimientos y sus prácticas (Habermas).

En este sentido, la clasificación tricotómica planteada por Habermas para los intereses rectores del conocimiento y éstos a su vez orientadores de la práctica, ("técnico", "práctico" y "emancipatorio"), ha servido en el presente estudio para el análisis y clasificación de las simbologías y saberes existentes en esa compleja práctica evaluativa.

Estos tres tipos de intereses



1. EVALUACION E IMAGINARIOS

1.1. LA PRACTICA EVA- LUATIVA Y LOS IMAGINARIOS MEDIADOS POR EL INTERES TECNICO.

Dentro del interés técnico se encuentran las ciencias empírico analíticas, las cuales se constituyen en "empíricas" por la viabilidad que presentan los fenómenos para poder experimentar y proceder a la observación "analítica" como método que permite la generalización, el control y la predicción.

Las nociones de predicción y control aparecen en la pedagogía, según Carr y Kemmis (1988) en la concepción positivista que sobre la educación se pretendía dar, la cual se concebía como una ciencia aplicada, a la manera de ingeniería, cuyo fin era desarrollar una técnica donde se involucrasen los estudios de la Psicología sobre los análisis experimentales de la conducta en la práctica diaria del maestro en su clase.

Augusto Comte, en una precisión semántica sobre el Positivismo, llama "positivo" a lo que es, de hecho, frente a lo meramente imaginado; a lo que puede pretender la condición de cierto, frente a la indecidi-

ble; a lo rigurosamente preciso frente a lo vano; y finalmente, lo que corresponde al valor relativo frente a lo absoluto (Habermas, 1992: 81).

En la práctica evaluativa, el interés técnico-positivo de corte, nomológico-deductivo, tuvo como propósitos la implementación de metodologías evaluativas relacionadas con conceptos como "utilidad" y "relevancia". Este fenómeno dio como resultado la proliferación de instrumentos de evaluación estandarizados que medían lo que Tyler en los años 30 había propuesto como evaluación para el cumplimiento de los objetivos. Sesenta y seis años han transcurrido desde que Tyler planteó el interrogante clave de su propuesta: **¿cuáles estudiantes alcanzaron los objetivos?**, y reconociendo el conjunto de significaciones educativas que en su momento generó la propuesta de Tyler, sigue vigente su interrogante, con sus correspondientes transformaciones históricas según los resultados parciales de nuestro estudio sobre evaluación.

Los objetivos de conducta propuestos por Tyler tienen, como es sabido, sus antecedentes en la administración científica en educación, cuyos propósitos fueron establecer una relación directa entre tiempos y movimientos para promover la generalización en lugar de la

surgen en el "Mundo de la Vida" (Husserl) (término filosófico propuesto por Husserl y retomado por Habermas) lo cual nos lleva a plantear que existe una pluralidad de hombres con sentidos distintos frente a la vida, al conocimiento, a la educación y a la evaluación misma. De esta manera, existe un hombre técnico que convive en el mundo de la vida objetiva, un hombre normativo que corresponde al mundo de la vida social y finalmente un hombre estético expresivo que hace parte del mundo subjetivo.

En estos mundos de vida, existen por lo tanto unos "imaginarios" unas "simbologías" y unas "representaciones colectivas" sobre la evaluación. A continuación se presentaran los tipos de evaluación que existen de acuerdo con los mundos de vida propuestos por Habermas.

singularización y el control a cambio de la innovación.

De la evaluación por objetivos, en segundo orden de importancia, los docentes mostraron interés por la evaluación para "la toma de decisiones", es decir, la práctica evaluativa debe mostrar "el impacto y la realización de una meta determinada", para lograr una "toma de decisiones" que conduzca a la solución de problemas. Stufflebeam, en 1965, había iniciado sus estudios sobre evaluación para la "toma de decisiones", las razones que argumenta su propuesta evaluativa, parten de reconocer que "los educadores necesitaban una definición de evaluación más amplia que la que se limitaba a determinar si los objetivos habían sido alcanzados. La definición que necesitan debía proponer evaluaciones que fueran capaces de ayudar a administrar y perfeccionar los programas" (Stufflebeam y Shinkfleid, 1989:179) a los responsables para proceder a la toma de decisiones, que para el caso del presente estudio, fueron los directivos y los docentes.

Esta orientación gerencial (toma de decisiones) de la evaluación, evidencia una clara relación de análisis costo-beneficio; por lo tanto, el propósito de la evaluación es la eficiencia y para su logro, se tiende a equiparar objetividad con cuantificación.

Tanto los objetivos de conducta (Tyler) como la toma de decisiones (Stufflebeam) corresponden a la epistemología objetivista liberal (House, s/f) en donde la evaluación tiene como función, además de la "vigilancia", "el alcanzar" el "éxito" por la vía de la proposición de estrategias y de acciones teleológicas. Siendo estos elementos de "vigilancia" de "control" y de "poder" los marcos simbólicos sobre los cuales se cimienta, según los datos cualitativos obtenidos en el estudio, la práctica evaluativa.

1.2. LA PRACTICA EVALUATIVA Y LOS IMAGINARIOS MEDIADOS POR EL INTERES PRACTICO.

En el estudio que está en curso, otro aspecto relevante de los resultados parciales, fue encontrar la adopción de los modelos de Evaluación, desconociendo sus presupuestos epistemológicos. Es decir, se argumenta por parte de los docentes que existe un conocimiento parcial de la metodología o técnica de aplicación de la evaluación cuantitativa, cuyo ejercicio es ajeno a unas orientaciones teóricas. La ejecución de la evaluación, se guía según los docentes del estudio, básicamente por dar cumplimiento a

unas normas propuestas por El Ministerio de Educación Nacional.

De esta perspectiva, sigue vigente en los resultados del estudio la evaluación por objetivos y la evaluación gerencial como los dos tipos de evaluación practicados para responder a las normas exigidas por los organismos que regulan la educación. En este tipo de acciones normativas y de interés práctico, según Wittgstein, es donde "los conceptos operan como formas de vida social siguiendo reglas y los diferentes lenguajes de estas normas dependen del contexto al que están lingüísticamente articulados y estructurados" (Lara, 1992:27).

En este sentido, en el interés práctico, correspondiente al mundo social de acciones normativas, coexiste el docente normativo, quien busca el cumplimiento de las leyes. Se concibe que las transgresiones a las normas rompen los límites establecidos por su comunidad.

Desde esta perspectiva, las normas expresan los acuerdos intersubjetivos a los que han llegado los sujetos colectivos. Por lo tanto, son los grupos culturales quienes establecen las escalas de valor de la evaluación y los modelos o prototipos de evaluación que van a guiar la convivencia social. "Y decimos que una norma goza de



VÁLIDEZ SOCIAL o vigencia cuando la norma es **reconocida** por los destinatarios como **válida** o justificada. Por ejemplo los estados de cosas existentes representados por enunciados verdaderos, las normas vigentes por oraciones universales de deber o por mandatos que en el círculo de los destinatarios se consideran justificados. Que una norma sea válida significa que merece el asentimiento de todos los afectados, porque regula los problemas de acción en beneficio de todos. Que una norma rija fácticamente significa, en cambio, que la pretensión de validez con que se presenta es reconocida por los afectados. Y este reconocimiento intersubjetivo funda la validez social, lo vigencia de la norma" (Habermas, 1988:128).

Para los grupos sociales, las normas existen porque el sujeto colectivo se ha encargado de

proponerlas y legalizarlas a través de acuerdos vigentes. Las normas señalan las fronteras de la prohibición y de la aceptación. Dentro de este marco de cumplimiento y obligatoriedad, la evaluación se percibe como una norma que posee "pretensión de validez" porque representa y responde los intereses práctico-normativos propuestos por los actores sociales.

En correspondencia con la aceptación o no de las normas, los docentes en el estudio, al referirse a la existencia de procesos de participación y cooperación que surgen desde las prácticas evaluativas, admiten que en la evaluación educativa que ellos adelantan, sí existen estos procesos. Las argumentaciones de esta participación como eliminación de la coerción y la búsqueda del sentido de pertenencia, radica en que los docentes básicamente consideran que al "cumplir con los objetivos previamente propuestos" y al "identificar los logros alcanzados en cumplimiento a la norma" se logra saber cómo y en qué en que pueden participar los estudiantes y los distintos representantes de la comunidad educativa.

La participación y la cooperación inmersa en la evaluación se admite como la aplicación de distintos instrumentos evaluativos que dan cuenta sobre "lo que acontece a nivel

académico en la institución". Es decir, la participación no se entiende como una decisión individual, voluntaria, sobre la cual libremente se toma partido con el objeto de avanzar en la constitución de una colectividad armónica, en donde lo individual no se pierde frente a lo colectivo. Donde las diferencias existen admitiendo una ética de la pluralidad como la existencia de diversos hombres, en mundos plurales.

1.3 LA PRACTICA EVALUATIVA Y LOS IMAGINARIOS MEDIADOS POR EL INTERES EMANCIPATORIO.

Finalmente, el interés emancipatorio, conduce a las ciencias crítico-sociales o sistemáticas de la acción, cuyo fin es de velar y transformar la realidad. Siguiendo con el análisis sustentado por Habermas, se plantea que las ciencias estarán globalizadas hasta cuando no destruyan las leyes que las congelan y asuman a su vez leyes o relaciones cambiantes que las dinamicen y que lleve al sujeto a una reflexión que produce una ruptura (Bachelard) de las condiciones iniciales de reflexión, apoyado en un interés emancipatorio caracterizado por el develar, el desglosar y romper de la mejor manera,



las ataduras para liberar y emancipar al individuo de su realidad social. Al respecto, en el estudio que se adelanta, los docentes conciben que la evaluación cualitativa es la estrategia de emancipación y transformación de la escuela.

El interés emancipatorio, pretende descubrir en los intereses técnico y práctico los aspectos de alienación y manipulación que se muestran en las comunicaciones falseadas, las cuales dificultan la verdadera comunicación liberadora. "La epistemología de la ciencia social crítica, resulta claramente constructiva ya que contempla el conocimiento como algo que se desarrolla mediante un proceso de construcción activa y de reconstrucción de la teoría y la práctica por quienes intervienen en ellas" (Habermas, 1988:5). Es decir, no es sólo

una teoría del conocimiento, sino además es una teoría de cómo el conocimiento se vincula con la práctica.

En este mundo de vida subjetivo, se encuentra el hombre con pretensiones de "sinceridad" y autenticidad; sus vivencias, experiencias y reflexiones se encaminan hacia la comprensión y transformación de la sociedad.

En este interés emancipatorio, a nivel de educación, el docente, el alumno y la comunidad son sujetos colectivos autónomos, capaces de autoregular sus propios núcleos de interacción ideológica. Al hombre lúdico en este mundo de vida le corresponde asumir su propia subjetividad y asumirla con responsabilidad; sólo así es capaz de interactuar con los demás actores de su grupo de referencia. Es así como la evaluación promueve la cooperación, la participación, la autenticidad y la sinceridad.

La evaluación desde esta perspectiva sería una práctica que propende por la constitución de espacios de discusión en los cuales el "entendimiento" se constituye en una alternativa para el desarrollo de ambientes de participación y cooperación encaminados a la constitución de los valores sociales, que garanticen la transformación del conocimiento técnico (saber cómo) por un conoci-

miento ético (saber qué) (Mockus et al., 1994).

La responsabilidad de la escuela de este mundo de vida sería hacer de la evaluación un ejercicio dotado de una epistemología con presupuestos teóricos sustentados en la ética, en la racionalidad discursiva y en el desarrollo humano. Una evaluación que promueva la liberación y no la coerción; el respeto por las diferencias individuales en lugar de la indiferencia, el castigo y la intolerancia.

En la evaluación educativa, correspondería entre otros, según el estudio, el papel de transformador y de autoreflexión a la evaluación cualitativa, la cual tiene sus orígenes, en la antropología social y en la sociología cualitativa en la década de los sesenta.

2. ESTRATEGIAS DE EVALUACION CUALITATIVA

A continuación se esbozan algunos aspectos estratégicos que pueden servir de orientadores para la implementación de la evaluación cualitativa y que surgen como propuesta a partir de las necesidades planteadas por los docentes en el estudio:



2.1. EL LENGUAJE ARGUMENTATIVO

Los informes descriptivos en la evaluación cualitativa buscan documentar sobre lo que tradicionalmente no ha sido documentado. Es decir, se propone dar a conocer los acontecimientos cotidianos presentes en el aula escolar, de ahí que la observación y la interpretación se constituyan en estrategias privilegiadas para la elaboración de los informes. En este proceso de descripción argumentada, se busca hacer relevante lo que tradicionalmente se concebía como familiar y, por lo tanto no era objeto de análisis. Se insiste desde este proceso de descripción la necesidad de hacer un estudio holístico de manera que sea posible visualizar los distintos procesos de interacción social que surgen en situaciones educativas "naturales".

Por otra parte, el lenguaje argumentativo busca el desarrollo de la competencia comunicativa, la cual está dirigida, por un lado, a la comprensión de los significados que surgen en la interacción social y, por otro, al fortalecimiento de la racionalidad dialógica como punto neurálgico para promover la pluralidad de valores, en procura de generar acciones colectivas libres y democráticas, que fortalezcan la constitución de aprendizajes y que promuevan la emancipación cultural.

Desde esta perspectiva, el lenguaje argumentativo se orienta entre otros aspectos a dos campos: El comunicativo y el social. Campos éstos interrelacionados ya que la competencia comunicativa está inscrita en una serie de razones culturales e históricas; por lo tanto, la negociación de conflictos, los valores, la ética, la

participación y cooperación se adquieren y se expresan básicamente a través de procesos de comunicación social.

Algunas de las Perspectivas metodológicas cualitativas que pueden ser implementadas en la construcción del lenguaje argumentativos son:

DINAMICAS ARGUMENTATIVAS DESDE CONDE FERNANDO

D I N A M I C A	DE CONFIGURACION SIMBOLICA	Designa aquellas prácticas que aparecen en una primera fase y corresponden al "caos socio-simbólico del fenómeno social". Es analítico, es multidimensional y polisémico.
	DE VALORACION SIMBOLICA	Busca reducir el campo multidimensional y polisémico presente en la anterior fase. Se está en la posibilidad de establecer ciertas jerarquías que obedecen al fenómeno social.
	DE CONFIGURACION SEMANTICA	El fenómeno educativo se ha decantado por el paso dado en las anteriores dinámicas. La condensación e identificación de los significantes se pone en valoración de acuerdo con el fenómeno social: sexualidad/amor sida/homosexualismo. etc.

Otras opciones de lenguaje argumentativo se basan en los métodos centrados en el nivel pragmático, entendido como el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan el empleo de enunciados concretos emitidos por hablantes, y su interpretación por parte de los destinatarios (Escandell, 1993:15).

FACTORES EXTRA-LINGUISTICOS. MARIA VICTORIA ESCANDELL

FACTORES EXTRALINGUISTICOS

Emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo.



2.2. LOS ACTORES SOCIALES

Las unidades de la evaluación cualitativa son la comunidad vista desde sus procesos culturales. La cultura es determinante para la comprensión de los comportamientos y las simbologías de los sujetos sociales. Los procesos de socialización y la distribución del poder entre los actores sociales son claves en el proceso de reinterpretación.

En la evaluación cualitativa, lo que los actores sociales dicen y hacen corresponde a la esfera de lo social - de lo colectivo. En educación "el ambiente de aprendizaje se refiere al entorno socio-psicológico y material donde los docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad trabajan juntos. El medio de aprendizaje representa

una red o unas relaciones entre variables culturales, sociales, institucionales y psicológicas" (Parlett y Hamilton: 5).

2.3. REGISTROS DE OBSERVACION Y ORGANIZACION DE LA INFORMACION

Los registros de observación se constituyen en el material de apoyo que permite configurar los eventos o fenómenos que se quieren estudiar. La observación, al ser registrada, debe permitir escoger y ordenar diferentes acciones, hechos, sistemas, de manera que constituyan una variedad de descripciones de procesos sociales y sus correspondientes contextos.

Se busca captar lo relevante, en su integridad, resaltando aquellos aspectos que son esenciales en la evaluación cualitativa. Algunos instrumentos y técnicas utilizadas son: la observación participativa y notas de campo, la entrevista, las grabaciones, el análisis de documentos, los cuestionarios abiertos, las técnicas de diferencial semántico y las técnicas proyectivas.

La organización de la información responde a la selección y análisis de las categorías o unidades de análisis que fueron seleccionadas en los instrumentos. En este sentido, es importante tener en cuenta que la

configuración de los instrumentos permite la organización de la información y así mismo contribuye en la socialización de los resultados.

En la medida en que se implemente la evaluación cualitativa con criterios de transformación y autogestión se puede incidir sensiblemente en la calidad del proceso educativo; no obstante, existen otros criterios críticos que son indispensables de analizar, entre ellos la formación del docente para proceder a este tipo de evaluación así como la organización curricular y administrativa que para este proceso se requiere. Al respecto, en el estudio se encontró con que los tres aspectos anteriormente presentados como estratégicos en la evaluación cualitativa son los continuos interrogantes que surgen en los actores sociales del estudio sobre la práctica evaluativa en el Distrito de Barranquilla.

3. A MANERA DE CONCLUSIONES DE LOS TALLERES SOBRE LA PRÁCTICA EVALUATIVA

Las conclusiones que a continuación se presentan son parciales y corresponden a la primera fase de escogencia del tema y de acercamiento a la comunidad educativa. No obstante, es preciso señalar que esta primera aproximación y



sensibilización con los actores sociales comprometidos en la evaluación permitió:

1. Identificar las categorías simbólicas o representa-

CATEGORIA SIMBOLICA	DOMINIOS DE LA REALIDAD	TEMAS	ARGUMENTOS EVALUATIVOS
Objetivante (el éxito y control racional)	El mundo de la naturaleza externa (Mundo objetivo)	Contenido proposicional	Evaluación para el control y uso de reglas para alcanzar un fin.
Conformativo hacia normas	Nuestro mundo social	Contenido moral práctico	Se orienta a la rectitud las acciones se regulan para no transgredir la norma.
Expresivo-Emancipatorio	Mi mundo interno	Contenido referido a la intención del hablante	Autoformación, innovación, sinceridad y autenticidad

2. Comprender que las representaciones colectivas responden al "sistema cultural" de cada institución educativa y cumplen con una serie de elementos que la caracterizan como son, para el presente estudio sobre evaluación:

2.1. **La normatividad.** Como autoridad racional que pone los límites para su cumplimiento. Se evalúa para responder a la norma y su práctica tiene como propósito "promover", "corregir" y "contribuir al avance del estudiante". Es decir, se asume por parte de los docentes que, al cumplir con la norma evaluativa, se le está haciendo un "bien" al estudiante y por ende a la educación en general. Sin

ciones colectivas y los marcos epistemológicos que contribuirán en la explicación y comprensión del fenómeno evaluativo.

embargo, se reconoce por parte de los docentes que la inadecuada interpretación de las normas de evaluación le otorgan "poder" ya que éste puede decidir cuándo evaluar, qué evaluar y cómo evaluar.

2.2 **La externalidad:** Las representaciones colectivas como expresión de lo social son externas a las manifestaciones individuales de los docentes. En este sentido, se evalúa porque "el sistema educativo en general" preestableció un acuerdo para orientar el proceso del aprendizaje.

2.3 **La intersubjetividad:** Como expresión del acervo del conocimiento y de los acuerdos colectivos. "Yo

no recuerdo cuándo se empezó a evaluar, pero creo que esto ha sido de toda la vida". "Mis maestros también evaluaban y creo que a ellos, también los evaluaron". Por lo tanto la evaluación forma parte de la "memoria colectiva" y agrupa al saber social.

- 2.4. **La identificación de categorías de Pensamientos:** Los conceptos que operan dentro del sistema evaluativo responden a una forma o estilo de vida. Estas conceptualizaciones son una compleja red de pensamientos que en la sociedad se han ido instituyendo. De ahí, que en las representaciones colectivas se expresen las significaciones y el sentido social que tienen los fenómenos.

3. Visualizar que existe por parte de los docentes el interés de transformar las prácticas evaluativas "cuantitativas" por una evaluación cualitativa que permita: "al estudiante liberarse de la presión numérica", "establecer relaciones éticas y de respeto por las diferencias individuales", "una visión integral", "promover el ejercicio democrático", "convertir al docente en un investigador en el aula",



“una evaluación centrada en el desarrollo humano y no en la tradicional acumulación de conocimientos memorísticos”, “retomar el error como una estrategia de aprendizaje”, “establecer relaciones entre evaluación y currículo”. Estos gérmenes de cambio de la práctica evaluativa están inspirados por los nuevos lineamientos educativos que se proponen para la educación en la constitución y en la ley general de educación.

Paralelo a estos dos antecedentes, el decreto 1860 ha generado a nivel evaluativo nuevas expectativas expresadas en una tensión cognitiva y práctica, entre otros aspectos porque “los registros escolares de valoración deben

ser informes descriptivos y responder a los estilos de aprendizaje de los estudiantes”. Estas exigencias según los docentes asistentes al taller requieren de una formación que les permita además de comprender la “norma”, cambiar su “actitud”.

Sin querer ser pesimista el riesgo que se corre es caer en una práctica evaluativa para el cumplimiento de la norma y no para construir un nuevo ethos cultural de la evaluación.

BIBLIOGRAFIA

BERIAIN, Josexto. Representaciones Colectivas y Proyecto de Modernidad. Anthropos, Barcelona, 1988.

CARR y KEMMIS. Teoría Crítica de la Enseñanza: la investigación acción del profesorado. Martínez Roca, Barcelona, 1988.

CONDE, Fernando. Procesos e instancias de reducción/formalización de la multidimensionalidad de lo real: Procesos de institucionalización/reificación social en la praxis de la praxis de la investigación social en: Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Síntesis. Madrid, 1994.

ESCANDELL, María Victoria. Introducción a la pragmática, Anthropos, Barcelona, 1993.

HABERMAS, Jürgen. Conocimiento e interés. Taurus, Madrid, 1992.

Escritos sobre Moralidad y Eficacia. Taurus, Madrid, 1991.

Teoría de la acción comunicativa. Taurus, Madrid, 1988.

HOUSE, Ernest. Supuestos en los cuales se basan los modelos de evaluación. Material Traducido por Guillermo Torres. Fotocopiado.

LARA, María Pía. La Democracia como proyecto de identidad ética. Anthropos, Barcelona, 1992.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1860 de agosto 3 de 1994. Reglamento de la Ley 115 del 8 de febrero de 1994.

MOCKUS, Antanas et al. Las fronteras de la escuela. Magisterio, Santafé de Bogotá, 1994.

STUFFLEBEAM, D, Shinkfleid, A. Evaluación Sistemática: Guía Teórica y práctica. Paidós. Barcelona, 1989.

PARLETT y HAMILTON. La evaluación como iluminación. Laboratorio Educativo No. 126, Venezuela.