

## LA EVALUACIÓN EDUCATIVA COMO DESAFÍO.

**Autor/es:** PERASSI, Zulma

**Eje Temático:** Teorías y enfoques en torno a la evaluación educativa

**Institución de Procedencia:** Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas

**Correo electrónico:** [zperassi@unsl.edu.ar](mailto:zperassi@unsl.edu.ar)

**Palabras clave:** Evaluación – Concepciones – Praxis – Evaluador - Evaluado.

### Abstract

La evaluación constituye una disciplina –o transdisciplina como prefiere denominar Scriven- que atraviesa diversos espacios educativos, involucrando distintos “objetos”. En esos espacios, conviven múltiples evaluaciones. El esfuerzo de esta investigación - primera etapa de un proceso más amplio- se orienta a comprender las teorías y prácticas de los actores educativos. Se trata de avanzar en la construcción de una nueva praxis evaluadora en el ámbito de la escuela, considerándola en su intercambio con el contexto que la alberga y poniéndola en diálogo con la universidad.

Los propósitos fundamentales de esta indagación son los siguientes:

1. Analizar los modelos evaluativos vigentes en algunas instituciones educativas.
  - a. Explorar la concepción de evaluación actual en instituciones escolares estatales específicas de educación básica de la Provincia de San Luis.
  - b. Analizar la consistencia que existe entre los discursos y las prácticas evaluadoras
  - c. Identificar algunos rasgos claves de las culturas evaluativas de las instituciones

2. Problematizar junto con los actores institucionales los *modos de hacer evaluación*.

3. Iniciar procesos de intercambio con otros equipos de investigación.

Se plantea una investigación cualitativa, adhiriendo a la expresión de Denzin y Lincoln (1994), en una búsqueda multimetódica, naturalista e interpretativa. De este modo, se prevé abordar el objeto de estudio en situaciones naturales (*in situ*) procurando construir sentidos e interpretar cada fenómeno, atendiendo los significados que los sujetos le otorgan.

Se han seleccionado dos escuelas públicas –una de ellas emplazada en el interior de la provincia y la otra en la ciudad capital-para iniciar el referido estudio.

## **1. Introducción**

El desarrollo que tuvo la evaluación educativa en el pasado siglo, se enfatizó en los 90. La mayoría de los países Latinoamericanos inauguraron sus sistemas nacionales de evaluación, otorgándole a esta disciplina un destacado lugar en la agenda política.

La preocupación dejó de estar centrada en el acceso y extensión de la escolaridad, para desplazarse hacia los contenidos del sistema educativo, las dinámicas internas, sus organizaciones, la gestión, la calidad de la enseñanza y aprendizaje. Esto impactó en la concepción y en la práctica evaluativa. Cambios conceptuales (sustitución de nociones simples y monolíticas por concepciones más complejas y pluralistas) metodológicos y estructurales, fueron otorgándole a la evaluación un papel protagónico en la gestión de la educación.

El esfuerzo de esta investigación - primera etapa de un proceso más amplio que trabajará en distintos espacios - se orienta a comprender las teorías y prácticas de los actores educativos de escuelas estatales específicas.

Se trata de avanzar en la construcción de una nueva praxis evaluadora en el ámbito de la escuela, considerándola en su intercambio con el contexto que la alberga y poniéndola en diálogo con la universidad.

La evaluación en educación es una problemática difícil y compleja sobre la que se ha debatido muy poco en el ámbito de la escuela, aún cuando la misma, ha constituido históricamente una preocupación para sus actores.

El estudio se orienta a captar los modos de *pensar y hacer* evaluación buscando comprender las concepciones vigentes en algunas escuelas específicas. Se pretende develar los rasgos esenciales de las culturas evaluativas, entendiéndolas en los contextos socio-políticos y culturales en que se desarrollan.

La presente indagación inicia además, el estudio del particular interjuego que se da entre la escuela y otra institución educativa: la universidad.

### ***Algunos antecedentes en otros países***

Los aportes de Robert Stake son importantes en el campo de la evaluación. Stake es Director del Centro de Investigación Instruccional y Evaluación Curricular en la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign. Es uno de los investigadores educacionales que creó la teoría y práctica para la evaluación del programa educativo en la década de 1960. Su enfoque de la evaluación enfatiza el estudio de la experiencia en el aula, la interacción personal, los procesos institucionales y los contextos, a menudo en forma de estudios de casos.

Stake aborda la investigación cualitativa procurando que cada uno recupere las experiencias propias.

Todo pensamiento científico - para este autor- es una mezcla de pensamiento cualitativo y cuantitativo. La investigación es en esencia una búsqueda de comprensión. En este sentido, se destacan como características claves del estudio cualitativo, el carácter interpretativo del mismo, su naturaleza empírica, el privilegio de la situacionalidad –cada lugar y tiempo delimitan contextos únicos-, su orientación personalista en tanto se ocupa de comprender las percepciones humanas, honrando la diversidad y emergiendo más de la gente, que de los propios investigadores.

Para Stake la investigación es *investigación interpretativa* y depende en gran medida de la habilidad que desarrollan los observadores para definir y redefinir el significado de lo que ven y oyen. Estas elaboraciones están estrechamente vinculadas a la adecuada comprensión de las condiciones del entorno, del contexto y de cada situación. Este autor está interesado en la investigación de casos, las especificidades, las narraciones, las situaciones y aquellos sucesos o episodios que develan la forma particular en que funcionan las cosas, es decir, en la investigación cualitativa denominada microanálisis. Todo esto se evidencia en su última publicación: *Qualitative Research: Studying How Things Work* (Investigación

Cualitativa: El estudio de cómo funcionan las cosas) 2010 New York. The Guilford Press.

Complementan la obra anterior una serie de publicaciones conocidas: Multiple Case Study Analysis, Standards-based Responsive Evaluation, Quieting Reform: Social Science and Social Action in an Urban Youth Program, Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach y The Art of Case Study Research.

El Dr. Philippe Perrenoud desde la Universidad de Ginebra realiza contribuciones importantes al campo de la evaluación educativa, abordando las problemáticas de las desigualdades y del fracaso escolar. El trabajo escolar y las prácticas pedagógicas, la innovación y la formación de los enseñantes han sido temáticas que convocaron su interés y preocupación.

Perrenoud es responsable –junto con Mónica Gather Thurler - de la creación del Laboratorio de Investigación (LIFE) Laboratoire de recherche *Innovation-Formation-Éducation*

Antonio Bolivar al efectuar una reseña del libro de Gather Thurler M (2004) titulado *Innovar en el seno de la institución escolar*, surgido en el marco del trabajo de ese laboratorio, expresa:

La clave del cambio es el significado que éste tenga para los docentes, En la construcción de dicho significado juega un papel de primer orden la cultura del centro escolar que, en último extremo va a determinar el rechazo, adaptación o desarrollo de la innovación. De allí la necesidad de dispositivos que generen una ecología favorable al cambio, en caso contrario, señala, “según el estado de las instituciones escolares y de sus respectivas culturas, puede preverse que algunas reformas estén condenadas al fracaso antes incluso de haberse iniciado”. Si los centros escolares se encuentran situados entre la lógica de acción burocrática y la profesional, cuya estabilidad impide la innovación, se trata de ceder el paso a lógicas organizativas más flexibles y autónomas que induzcan el compromiso y la responsabilidad colectiva en la mejora. (Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y Cambio en Educación.Vol2.,Nº1)

Perrenoud ha efectuado una importante producción relacionada con la formación de docentes reflexivos, cuestionándose no sólo en torno al campo de la formación sino anticipando posibles desafíos del sistema educativo del futuro.

En la reflexión sobre el oficio de enseñar, recupera la figura del “*practicante reflexivo*” propuesta por Schön. Los saberes racionales no bastan para hacer frente a la complejidad y a la diversidad de situaciones laborales. Por este motivo la principal apuesta del autor consiste en recuperar la razón práctica, es decir los saberes de la experiencia basada en un diálogo con lo real y la reflexión en la acción y sobre la acción.

La práctica reflexiva tiene como objetivo coparticipar y hacer dialogar entre sí estos diversos saberes.

Un grupo de investigadores y académicos españoles contemporáneos realizan un significativo aporte al campo de la evaluación educativa y sus trabajos se constituyen en antecedentes para el estudio que pretende iniciarse. Entre ellos se destacan:

- Tomás Escudero Escorza

Actualmente es Profesor de la Universidad de Zaragoza en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, del Instituto de Ciencias de la Educación.

Miembro del equipo de investigación del proyecto de excelencia “Re-Evalúa: Reingeniería de la e-Evaluación, tecnologías y desarrollo de competencias en profesores y estudiantes universitarios”, aprobado por Resolución de la Secretaría General de Universidades, Investigación y Tecnología por la que se conceden incentivos a proyectos de investigación de excelencia de las Universidades y Organismos de Investigación de Andalucía.

Investigador principal del proyecto “Estudio comparativo entre las competencias evaluadas en PISA y los objetivos y competencias básicas de los ciclos formativos de grado medio de formación profesional”, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, de España.

Miembro del grupo de innovación docente autor del proyecto “La evaluación crea realidad: pautas para una buena práctica educativa” 2009/2010 de la Universidad de Zaragoza.

Este autor indaga y reconstruye la historia de la evaluación en educación, focalizando sus trabajos en la investigación evaluativa en Ciencias Sociales con especial referencia a educación.

- Juan Manuel Álvarez Méndez

Es profesor titular de Didáctica en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. En su labor docente, sus investigaciones y en sus publicaciones se centra en temas relacionados con la Didáctica aplicada a la enseñanza de la Lengua, la Didáctica General y el Currículum, dedicando especial atención a la formación de profesores, al estudio de las reformas educativas y de manera particular, a la evaluación.

Este autor entiende a la evaluación como una actividad al servicio del conocimiento que está llamada a desempeñar una función formativa central en los procesos de aprendizaje. Subraya que la preocupación por la acción éticamente comprometida de la evaluación, más que la lucha por la objetividad, es la garantía que la misma actuará siempre al servicio de quienes aprenden: sea del profesor para mejorar su desempeño, como del alumno para asegurar el aprendizaje que lo incluye y le permite participar de los bienes culturales y científicos de una sociedad.

- Miguel Ángel Santos Guerra

Doctor en Ciencias de la Educación, catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga. Ha trabajado distintos aspectos de la evaluación educativa, entendiendo que la misma permite poner en evidencia las concepciones de sociedad, educación, escuela, educador,... que su portador posee. Destaca el sentido ético de este proceso, más que su valor técnico.

Asume que evaluar es comprender, por ello, lo entiende como un proceso que permite mejorar las prácticas profesionales de los docentes y de las instituciones educativas. Indaga la naturaleza de la evaluación, pero también los riesgos y las exigencias que impone en los diferentes ámbitos de desarrollo. Propone una evaluación de índole cualitativa, que da voz a los participantes, utiliza metodologías etnográficas y busca colaborar con la transformación de la práctica profesional desde la reflexión sistemática y compartida.

Sus producciones circulan en los colectivos docentes de varios países latinoamericanos, entre ellos, en Argentina.

En América Latina, un referente importante en el campo de la evaluación educativa es el uruguayo Pedro Ravela.

Profesor de Filosofía y Magíster en Ciencias Sociales y Educación. Se ha especializado en temas de evaluación educativa, fue Director de Evaluación en la Administración Nacional de Educación Pública y Coordinador Nacional del Estudio PISA en Uruguay. Integró la Coordinación Técnica del SERCE en UNESCO/OREALC. En la actualidad, dirige el Instituto de Evaluación Educativa en la Universidad Católica del Uruguay. Es investigador, docente y asesor en temas de evaluación en varios países de la región. Integra el Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación de PREAL.

Ravela trabaja la evaluación de sistemas educativos, en particular, en el contexto de la región. Una publicación de importante difusión que da cuenta de ello fue: *Las evaluaciones educativas que América Latina necesita* (2007) GTEE/PREAL, de autoría compartida.

Indaga también, la práctica de evaluación en el aula. En el último año (2010) focalizó su trabajo en tres aspectos centrales de ella: a) las consignas que los maestros proponen a los alumnos para evaluar su aprendizaje, b) el tipo de devolución que realizan a sus estudiantes, y, c) el uso de las calificaciones, en varios países de AL. Esta investigación recupera tres problemas principales de las prácticas de evaluación: el carácter puramente escolar y descontextualizado de las actividades de evaluación, la ausencia de devoluciones de carácter formativa y la arbitrariedad y la falta de significado de las calificaciones.

El trabajo realizado por Felipe Martínez Rizo en el campo de la evaluación educativa en México, constituye un importante antecedente en el tema. La marcada preocupación por la evaluación que realizan los maestros en el aula, distinguiéndola de las pruebas a gran escala en tanto pueden atender aspectos más complejos del aprendizaje y ofrecer una retroalimentación detallada y oportuna a cada estudiante, ha constituido el núcleo esencial de su reciente producción investigativa (que aún se encuentra en proceso de publicación) titulada: *El uso formativo de la evaluación para la mejora del aprendizaje. Estado del conocimiento y diagnóstico de prácticas de maestros de primaria en Nueva León. Aguascalientes. UAA.*

En Argentina, Susana Celman constituye una importante referente en la universidad pública de la investigación que se realizan sobre evaluación educativa. Sus trabajos junto con Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté, refieren a modelos

evaluadores que interpelan las maneras tradicionales de evaluar. Avanzan hacia una evaluación entendida como diálogo, donde el evaluado ocupa un lugar relevante y visible. Este proceso colaborativo es interpretado en su dimensión ética y política.

Complementario con ello, las investigaciones de Celman junto con Germán Cantero buscan explicar los éxitos y fracasos de la gestión escolar en condiciones adversas. Un trabajo publicado hace una década como parte de dicha investigación proponía “una invitación a pensar críticamente, un lugar para reconocerse y compartir, un punto de apoyo, quizás, para remover obstáculos, demandar cambios, tramar solidaridades y apostar por la educación.” (Cantero y Celman<sup>1</sup>, 2001,p.8)

Alicia Camilloni -Profesora de Filosofía y Pedagogía. Profesora Titular de Didáctica y Directora de la Maestría en Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA)- contribuye desde el campo de la Didáctica a la evaluación educativa. Desde una concepción democrática focaliza su aporte principalmente en la evaluación de aprendizajes y en la educación superior.

### ***Desde nuestros aportes***

Resulta significativo lo trabajado durante siete años en el marco del Proyecto de Investigación Consolidado N° 419301, código 22/H516 “Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las Ciencias Humanas”, SECyT/UNSL – MECyT de la Nación.Línea B: Teorías y Prácticas en Pedagogía, sobre el tema: Evaluación y Práctica Docente: Su impacto en el campo educativo. Ello dio lugar a múltiples acciones, debates, participaciones en eventos científicos y publicaciones.

La Coordinación del Programa de Extensión Universitaria “REVISIÓN DE PRÁCTICA ESCOLARES EN ESCENARIOS EDUCATIVOS COMPLEJOS *Hacia la construcción de modelos evaluativos democráticos*”, destinado a escuelas primarias estatales de la Región Educativa N°1 de la Provincia de San Luis fue aprobado por Res.CS. N° 192/09 2009- 2011. Este programa articuló el desarrollo de dos proyectos orientados a temáticas complementarias: Evaluación y Planificación Escolar.

---

<sup>1</sup> Cantero, Germán, y Celman, Susana. (2001). *Gestión Escolar en Condiciones Adversas: Una mirada que reclama e interpreta*. Buenos Aires, Argentina: Aula XXI, Santillana.

La ejecución del mismo provocó debates, elaboraciones y la ejecución de acciones que enriquecieron e interrogaron las posibilidades de indagaciones futuras.

Actualmente, el desarrollo del Programa de Extensión Universitaria denominado “REVISIÓN DE PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN CONTEXTOS ESCOLARES ESPECÍFICOS” Res. CS. N° 45/12 2012- 2013, focalizado en establecimientos educativos estatales de la Provincia de San Luis, articula con esta investigación y ofrece un espacio propicio para profundizar en esta temática.

### **Objetivos Generales**

Con esta investigación se pretende:

1. Analizar los modelos evaluativos vigentes en algunas instituciones educativas.
  - a. Explorar la concepción de evaluación actual en instituciones escolares estatales específicas de la Provincia de San Luis.
  - b. Analizar la consistencia que existe entre los discursos y las prácticas evaluadoras
  - c. Identificar algunos rasgos claves de las culturas evaluativas de las instituciones
2. Problematizar junto con los actores institucionales los modos de hacer evaluación
3. Iniciar procesos de intercambio sobre evaluativa con otros equipos de investigación que estén trabajando sobre el tema.

### **2. Referentes teóricos conceptuales**

Pensar la evaluación implica en esencia analizar una acción humana. Este fenómeno, aunque de modo asistemático e intuitivo, ha acompañado la historia de la humanidad, dejando vestigios que hacen posible aproximarse a situaciones del pasado, profundizando la comprensión de su evolución hasta nuestros días.

La historia de la evaluación educativa marca un recorrido poblado de concepciones encontradas, avances zigzagueantes, contradicciones y luchas. Es decir, de ninguna manera puede imaginarse un camino único, nítidamente delimitado, donde cada modelo articule con su anterior y posterior, asegurando una armónica continuidad. La conformación de este campo, aún demasiado joven, está en proceso. En esta constitución, la controversia se instala como clave de lectura de lo que sucede en el

mismo. Controversia entendida como discusión de opiniones contrapuestas entre las partes, disputa de perspectivas, debate entre los actores sociales involucrados. La evaluación es en sí misma un hecho polémico y provocador, cualquiera sea el ámbito en que se emplace.

Las transformaciones sociales, económicas, políticas, culturales y tecnológicas impactan en el campo educativo provocando diversos efectos en las instituciones y en los procesos que en ellas ocurre, entre otros, la evaluación.

El siglo XX es considerado por algunos autores como “*el siglo de oro de la evaluación educativa*” o la etapa científica de la evaluación (Fuentes, Chacín y Briceño, 2003), puesto que representa un período de desarrollo sin precedentes, en el cual el conocimiento científico comenzó a operar en el terreno de la evaluación (a través de la observación, medición, experimentación...)

El positivismo de fines del siglo XIX, constituyó un suelo propicio para desarrollar metodologías cuantitativas. El movimiento de racionalización característico de los inicios del siglo XX dio lugar al movimiento conocido como la “*docimología*” (Barbier, 1993) o ciencias de la evaluación. La *docimología crítica*, que toma estatus científico en la década del 20 con trabajos como los de Piéron (entre otros), se problematiza en torno a la variabilidad intra e interindividual existente en los examinadores para emitir juicios de valor y a la heterogeneidad de la información y criterios empleados. Como consecuencia de esto, el debate se orienta a la relación “producto” de la enseñanza y objetivos propuestos.

La *docimología prescriptiva*, opera sobre la base de la anterior procurando contribuir al perfeccionamiento de la evaluación. Pretendiendo acotar el carácter aleatorio de los juicios de valor se impulsa la elaboración de instrumentos y procedimientos (técnicas de “repesca” o doble corrección), *la estandarización de las condiciones inmediatas de producción de los juicios de valor* (Barbier, 1993:46) donde el *test psicométrico*<sup>2</sup> se impone como prototipo de evaluación en el ámbito de la psicología, impregnando también el campo de la educación y el desarrollo de taxonomías de objetivos<sup>3</sup>.

En la historia de la evaluación los aportes de Ralph Tyler marcaron un hito. En la década del cuarenta su perspectiva instaló esta problemática en el campo de la

---

<sup>2</sup> En 1904 Binet y Simon a solicitud del Ministerio de Educación de Francia preparan la primera escala de inteligencia para ofrecer un índice general del nivel de fundamentación intelectual del individuo (Fuentes, Chacín y Briceño, 2003)

<sup>3</sup> Bloom es reconocido como el creador de las taxonomías de objetivos (Barbier, 1993).

educación, puesto que hasta entonces era un tema del ámbito empresarial, de la industria, de la economía y a principios del siglo pasado, también de la psicología. El auge de la psicometría y el énfasis puesto en el desarrollo de los tests psicológicos orientados a medir la inteligencia, las capacidades cognitivas, las destrezas escolares y diversos aspectos de la conducta humana, fueron el prelude del trabajo tayloriano. Es este autor quién advirtió que el fracaso del alumno dentro de la escuela no se debía a limitaciones propias del estudiante, a su escasa inteligencia, sino que su origen correspondía buscarlo en el contexto institucional y en la habilidad de los profesores para definir el programa curricular más adecuado (Carrión, 2001). El ajuste entre los logros de un programa y sus objetivos definidos previamente es la esencia del modelo sostenido por Tyler, para quien la evaluación tiene como fin principal determinar el grado de consecución de los objetivos previstos, después de haber desarrollado lo planificado. Tyler inauguró un modo de concebir la evaluación que se mantuvo por varias décadas. Dicha concepción de evaluación educativa que algunos autores -como es el caso de Guillermo Domínguez Fernández (2000)- llaman *conductista, racional- científica*, marcó profundamente la práctica docente.

A partir de los años 60 comenzó a vincularse a la evaluación con la toma de decisiones. Guba y Lincoln (1989) identifican en ese periodo, la *tercera generación* de evaluación en la que no sólo se analiza y describe, sino que fundamentalmente, se juzga en función de ciertos criterios. Figuras como Cronbach (1963) a través de su escrito "Course improvement through evaluation" y Scriven (1967) con "The methodology of evaluation" van a resaltar la importancia de incluir los procesos en la evaluación –no sólo el producto-, enfatizando a la vez, el sentido de aplicación de la investigación evaluativa. Scriven destaca la evaluación de las necesidades más que de los objetivos previamente definidos y delinea un enfoque de evaluación respondente, que prescinde de los objetivos. "La evaluación independiente de objetivos se basa en el análisis de las necesidades del usuario y no de los objetivos de los productores" (House, 2000:32).

La frondosa producción de modelos evaluativos que ocurrió en los años 70 y 80 marcados por el surgimiento de modelos alternativos que resaltan la importancia de la audiencia, como parte del proceso evaluativo, reconoce en los llamados *evaluadores de la nueva ola*, un grupo de profesionales preocupados por impulsar el desarrollo de la evaluación cualitativa en el campo de la educación. Se alinean en

este movimiento reconocidos autores, tales como Stake (con la *Evaluación Responsiva o modelo de negociación*), MacDonald (proponiendo la *Evaluación Democrática*) Parlett y Hamilton (*Evaluación Iluminativa*), Eisner (*Crítica del arte*), entre otros.

Durante ese período –década del 70- comenzaron a fundarse asociaciones profesionales dedicadas a la evaluación, especialmente en Estados Unidos (en 1970 se crea la Asociación de Evaluadores Phi Delta Kappa International, en 1976 la Evaluation Research Society y posteriormente, en 1986 se funda la American Evaluation Association). “Desde la mitad de la década de los 70 la evaluación emergió como una profesión distinta de la investigación académica” (Martínez Mediano, 2007, p. 128).

La década del ochenta marcó un fuerte desarrollo de lo cualitativo, los procesos –en oposición a los resultados- atraparon la atención de los evaluadores. Surgieron múltiples modelos que expresaban la inquietud de incluir al “implicado” en la evaluación, fenómeno que no siempre se concretó en los hechos. Los métodos etnográficos cobraban importancia, resaltándose en las indagaciones el papel de la audiencia.

Muchos países comenzaron a desplegar procesos de descentralización de sus instituciones sociales y educativas, movimiento que acompañó la evaluación, otorgando mayor poder sobre la misma, a las instituciones y a los profesores.

En los años noventa la evaluación estuvo estrechamente ligada al concepto de calidad. Japón, Estados Unidos y Europa crearon modelos de evaluación (*Deming, Baldrige, EFQM*, entre otros) orientados a indagar y transformar las organizaciones. La evaluación se concibe como herramienta de empoderamiento de los actores y se entiende como parte del propio trabajo.

Los países de América Latina en su mayoría, inauguraron en ese momento sus sistemas nacionales de evaluación de la calidad. Los programas educativos emanados de organismos gubernamentales y no gubernamentales intentaban inscribirse en una planificación estratégica situacional –aunque a veces sólo quedaba en lo discursivo- asumiendo a la evaluación con sentido renovado. La evaluación se constituía en la instancia indispensable, para garantizar el correcto rumbo de las acciones planificadas. Comienza a debatirse fuera de los espacios de investigación y docencia, adquiere presencia en las agendas políticas y cobra relevancia social aprobando o desestimando diversos programas.

La primera década de este siglo devela a la evaluación educativa como un fenómeno complejo, que es abordado desde una multiplicidad de modelos, en diversos ámbitos de acción. La misma es en esencia una acción política y ética, en tanto se sustenta en determinada ideología y se organiza en torno a ciertos valores que le dan sentido.

En el concierto mundial el pensamiento moderno va quedando atrás para dar lugar a otro momento de la historia del conocimiento donde impera la relatividad de los saberes, se quiebran las certezas de un cosmos organizado, el pensamiento simplificante que se fundó sobre la disyunción absoluta entre el objeto y el sujeto que lo percibe y concibe resulta insuficiente –dirá Edgar Morin en *La epistemología de la complejidad* (2004)-, debemos plantear un principio de relación entre el observador-conceptuador y el objeto observado, concebido. En la construcción de conocimientos la acción de observación exige también de la auto-observación, los procesos reflexivos acompañan los procesos de objetivación, el observador – evaluador se involucra con lo evaluado. El saber disperso, atomizado y reducido se concibe como obstructor de la posibilidad de contextualizar y globalizar.

Frente a las discusiones propias de la modernidad se empiezan a esbozar ideas (podemos reconocer incipientes *modelos de evaluación*) con características holísticas, multidimensionales, que operan en espacios de incertidumbre procurando la transformación de los escenarios concretos y contextualizados.

Guba y Lincoln (1989) proponen el desarrollo de la *cuarta generación evaluativa*, denominada “*respondente y constructivista*” en la que conciben a la evaluación como hecho sociopolítico, como proceso colectivo de colaboración, que integra movimientos recursivos y divergentes procurando una construcción intergrupala. El evaluador es concebido aquí como un profesional con habilidades técnicas, capacidad de análisis y de valoración, posibilidad de interpretación de los datos cualitativos de los contextos socio-políticos, a la luz de su propia historia (Perassi, 2006).

Domínguez Fernández (2000) reconoce en las postrimerías del pasado siglo, el surgimiento de la concepción *sociopolítica y crítica* en evaluación. La esencia de la misma, resalta el acuerdo entre el evaluador y el evaluado en la definición de criterios que orientarán la ejecución del proceso. La evaluación articula deliberadamente la valoración de procesos y resultados, para ofrecer fundamentos

que orienten la transformación del orden social en procura de una mejora para todos.

Robert Stake, desde la Evaluación Respondente persigue la participación y valoración de los implicados como propósito clave de la evaluación. La evaluación respondente se opone a la evaluación preordenada que está definida previamente ante de indagar en campo. “Es un error suponer que tanto un diseño preordenado estricto o un diseño respondiente pueda fijarse para evaluar un programa educativo. Lo mismo que un programa evoluciona de modo inesperado, los esfuerzos evaluativos deberían adaptarse a ello, esbozándose desde la estabilidad y experiencias previas cuando sea posible y extendiéndose hacia nuevos temas y desafíos cuando se necesite” (Stake, 1980, p. 87).

### ***El concepto de evaluación***

El proceso evaluativo nunca abarca la totalidad del objeto, siempre resulta inacabado, perfectible, por ello, todo informe final es mejorable. “El acto de evaluación, como toda operación intelectual, no capta nunca directa y totalmente la realidad examinada. Ésta es siempre objeto de un proceso previo de definición o de elección de los caracteres que permitirán aprehenderla” (Barbier, 1993, p. 66). Para este autor, los indicios de la realidad evaluada incorporan un esquema de lectura de la misma que siempre resulta reductor o simplificador de su complejidad, hecho del que debe ser consciente el evaluador.

La evaluación educativa puede entenderse desde una perspectiva heurística con algunos rasgos claves que la caracterizan (Carrión Carranza, 2001). Entre ellos se destacan los siguientes:

- a- Selecciona los procedimientos en función de las circunstancias en que se desarrolla el proceso, pudiendo reajustarse los mismos cuando no resulten adecuados.
- b- Se sustenta en la configuración de sistemas o subsistemas operativos como base de análisis. A través de ellos se construye una imagen de la totalidad.
- c- Se orienta a detectar la pertinencia del hecho evaluado, más que a establecer su eficacia.
- d- Aborda lo situacional (no el todo) a partir de una necesidad, una decisión política, un problema... y para recabar datos específicos se diseñan los instrumentos más adecuados.

- e- Focaliza en los sujetos, recupera sus reflexiones y sus análisis en el marco de las experiencias anteriores. Sin embargo, no neutraliza la asimetría existente con el evaluador experto, quien es el responsable de velar por la aplicación de los procedimientos técnicos, mantener la vigilancia sobre la totalidad, integrar los resultados parciales, preservar la responsabilidad de los juicios.
- f- El énfasis en los sujetos devela la naturaleza política de la evaluación. La participación, confrontación, los acuerdos, la validación de los resultados...son claves en los procedimientos evaluativos a llevar adelante.

Tomando las afirmaciones de Carmen Carrión Carranza la evaluación sólo se entiende en un contexto de planificación, en el seno de los procesos tendientes a crear una imagen prospectiva de la realidad, a delinear el futuro. Los modelos capaces de generar espacios de reflexión compartida, debates y análisis de las acciones desarrolladas, de las propias prácticas, las problemáticas surgidas, los retos asumidos, las vías alternativas construidas en el camino de consecución de aquella imagen, son modelos heurísticos de evaluación<sup>4</sup>.

De acuerdo con Margarita Poggi (2008) es posible asegurar que la evaluación es un proceso de construcción de conocimiento acerca del objeto elegido, a la vez que constituye un acto de interrogación sobre el mismo y sobre el propio proceso desplegado.

La concepción de evaluación que sustenta una institución escolar, facilita u obstaculiza la construcción de conocimientos. Las culturas evaluativas vigentes - compuestas de ideas, principios, tradiciones, representaciones, rituales, convicciones,... *modos de hacer* la evaluación educativa en la vida cotidiana- traducen esas concepciones.

Todas las instituciones educativas poseen culturas de evaluación. Esta afirmación contradice lo que algunos teóricos sostienen cuando aseguran que es necesario instalar en ellas una *cultura evaluativa*, develando en consecuencia, una situación de ausencia o carencia. Se está aludiendo en ese caso, a la necesidad de gestar

---

<sup>4</sup> Estos comparten con los modelos sistémicos la comprensión de la complejidad del objeto de estudio (institución educativa, programa, sistema educativo, etc.) y de sus componentes, se diferencian por el sentido prescrito que esperan que la realidad comparta en el caso de los últimos. El modelo heurístico opera como dispositivo que torna asequible la realidad compleja, partiendo de los hechos o acontecimiento que suceden en esa realidad. (Carrión Carranza, 2001)

nuevas culturas de evaluación en el territorio escolar, con características más democráticas.

Las culturas reinantes pueden o no tornarse conscientes para sus miembros, pero siempre están presentes, inevitablemente existen. Estas tramas que se van tejiendo al interior de la escuela, componen marcos de referencia y otorgan sentido de pertenencia al accionar particular de los actores. Es decir, estas culturas simultáneamente contienen, a la vez que limitan las prácticas evaluativas de los integrantes. Son las prácticas de directivos, docentes y personal en general, desplegadas más allá de los discursos, las que traslucen los modelos vigentes, las que denuncian los rasgos esenciales de la cultura dominante.

La vida escolar está surcada de evaluaciones múltiples. Se evalúan aprendizajes, enseñanza, proyectos, unidades didácticas, desempeños de docentes, directivos, administrativos, ... se evalúan las reuniones, los actos escolares, el uso del tiempo y del espacio, los textos, la distribución de recursos, los flujos de comunicación, el empleo de la tecnología, el diseño curricular, el plan institucional, las diversas vinculaciones con el medio, etc. La cultura construida por cada escuela, enhebra de un modo particular todos estos despliegues evaluativos, compone ciertos denominadores comunes, imprime un sello especial en las prácticas que las distingue del quehacer evaluador de otras organizaciones.

Cada cultura privilegia determinados propósitos en desmedro de otros –es decir, una escuela puede priorizar la finalidad diagnóstica en sus evaluaciones, o bien, apostar a la optimización de sus procesos, o resaltar el control como propósito central de aquellas, o tal vez, focalizar en la acreditación la razón de ser de sus múltiples indagaciones- y coherente con esto, otorga relevancia a ciertas funciones de la evaluación, a determinados actores, técnicas e instrumentos de relevamiento de datos, resalta la pertinencia de una temporalidad particular y define estilos “*más adecuados*” para operar en este campo.

Hay instituciones escolares que son “propiciadoras de fracaso escolar”, se trata de entidades con serias dificultades para establecer un diálogo con el entorno, con sus comunidades. Esta incapacidad se sustituye con monólogos sostenidos desde un espacio de acumulación de poder. Esa palabra, que es “su palabra”, la que enuncia la voz oficial, no es puesta en duda por los actores que encarnan la institución y muy pocas veces, por los miembros de la comunidad.

Con frecuencia la falta de actitud dialógica se evidencia no solamente con *el afuera*, sino que además, suele constituir una ausencia que atraviesa la vida escolar, fragmentando el territorio interno en múltiples parcelas.

La evaluación educativa puede indagarse en variados ámbitos de diferentes amplitudes, desde los macrosistemas hasta la especificidad del aula concebida como espacio donde lo que acontece se reconoce como fenómeno complejo y multidimensionado, en tanto se configura en un entramado de relaciones que lo determinan.

La concepción de educación, del mismo modo que la de evaluación, está profundamente vinculada con la de enseñanza, entendida como una práctica social intencional, que se constituye a partir de la construcción de significaciones compartidas en un contexto socio-histórico particular. Esa elaboración se realiza en un marco comunicativo en el que los sujetos involucrados “negocian” los significados, por ello tiene especial relevancia el entrecruzamiento de culturas que se produce en el espacio institucional y en el aula en particular (Palou de Maté, 2003).

La escuela es una encrucijada de culturas (Perez Gómez, 1998) que provocan tensiones, desencuentros y contrastes en la construcción de significados. Siguiendo a Bolseguí y Fuguet Smith (2006) es posible sostener que la cultura de la evaluación se inserta en ese entramado cultural, en ese cruce de culturas que se da en la institución, pero también, a nivel suprainstitucional.

### **3. Aspectos metodológicos**

Se trabajará en una investigación cualitativa, es decir, adhiriendo a la expresión de Denzin y Lincoln (1994), en una búsqueda multimetódica, naturalista e interpretativa. De este modo, se abordará el objeto de estudio en situaciones naturales (*in situ*) procurando construir sentidos e interpretar cada fenómeno, atendiendo los significados que los sujetos le otorgan.

En esta línea, el proceso de investigación cualitativa supone: la inmersión en la vida cotidiana de la situación indagada, la captación de valoraciones e interpretaciones de los actores acerca de su propio mundo y la concepción de una investigación entendida como interacción significativa entre investigadores y participantes (Vasiladis de Gialdino, 2006).

Las principales técnicas que se utilizarán serán las siguientes:

- **Observación:** puesto que es fundamental en un estudio cualitativo. Mediante la misma, los investigadores *viven* en directo el fenómeno en estudio. Se empleará especialmente, la observación participante que exige a quien indaga, la implicación y la participación. El objetivo central de la observación es la descripción de los grupos y de las escenas que se presencian, para lograr una mayor comprensión del fenómeno indagado.

Se observarán todas las instancias de trabajo con actores escolares, particularmente con directivos y docentes.

- **Entrevista:** ya que es muy importante para recoger información sobre los acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas (creencias, actitudes, opiniones, valoraciones, conocimientos, etc). Proporciona la perspectiva del entrevistado, lo que permite interpretar significados construidos sobre aspectos de la realidad que no son directamente observables.

Serán seleccionados referentes claves para efectuar entrevistas en profundidad.

- **Cuestionario:** es un buen complemento de las técnicas anteriores, en tanto permite hacer una aproximación general al fenómeno en estudio. Se empleará en momentos específicos para captar información simultáneamente en grupos numerosos, orientando la búsqueda a aspectos particulares (ideas, nociones iniciales, valoración de algún hecho, etc).

Se diseñarán y aplicarán cuestionarios semi estructurados al menos en tres momentos de la investigación: al inicio, al finalizar el primer año y al concluir el proyecto.

En el momento de efectuar el análisis de datos se abordará la articulación de las fases de recopilación, reducción, representación, análisis e interpretación de la información, a fin de construir significados relevantes con relación al fenómeno en estudio.

Escuelas en las que se hará foco con la investigación durante dos años (2012-2013):

Se trata de dos instituciones escolares estatales de educación básica de la Provincia de San Luis, que fueron creadas hace 25 años para poner en marcha un proyecto de *escolaridad no graduada*. Este proyecto constituyó en ese momento una importante innovación para el sistema educativo de la provincia y requirió desde sus inicios condiciones especiales para su concreción (fuerte

capacitación del personal aspirante a ingresar, acceso a cargos por concurso – de antecedentes y oposición-, formación permanente del profesorado en los primeros años de instalación del proyecto, extensión de la jornada laboral docente, plus salarial para el personal, etc.). Dichas escuelas alcanzaron un destacado prestigio y reconocimiento en sus respectivas comunidades, aun manteniendo claras diferencias entre sí por los contextos en los que se insertan - una de ellas emplazada en la ciudad capital de San Luis y otra, en una localidad del interior de la Provincia-. Con el transcurso de los años y por múltiples razones (sin duda la más sobresaliente refiere al hecho que una de ellas, comenzó a ser percibida como una “amenaza” por las autoridades gubernamentales, puesto que se erigió en fuerte opositora gremial a la política provincial), el gobierno de esta jurisdicción quitó progresivamente su apoyo, quedando ambas libradas a sus propios esfuerzos.

¿Cuáles son las razones que justifican esta elección?

Existen varios motivos, los principales son los siguientes:

- a- La génesis de ambas instituciones fue un proyecto particular, que nucleó al cuerpo docente en torno a nociones centrales de: innovación, transformación, democracia, participación, respeto por el otro,... gestando una ideología específica que se fue *amasando* progresivamente, instalando diferencias claras entre estas escuelas y el resto de las instituciones estatales.
- b- Esas diferencias que eran observadas por los miembros de la comunidad y por otros actores del sistema educativo, también fueron auto percibidas por los integrantes de estas dos instituciones quienes buscaron fortalecerlas gestando una particular identidad.
- c- La situación socio-política cambió con el transcurso del tiempo, las condiciones históricas iniciales se fueron modificando, pareciera que el prestigio construido hace dos décadas –que ligó tan estrechamente a ambas escuelas- ya no logra sostenerse.
- d- Lo expresado anteriormente invita a preguntar: ¿en qué medida las circunstancias histórico-sociales vividas por los sujetos de estas instituciones, les permitió -sobre ciertos objetos- estructurar *creencias específicas*<sup>5</sup> orientadoras de la vida cotidiana?

---

<sup>5</sup> Aludiendo a la tesis de Jodelet (1991) sobre la teoría de RS, la que se ocupa de indagar creencias específicas que se encuentran en el saber cotidiano (Castorina y Barreiro, 2006)

- e- El objeto de las representaciones que interesa investigar (*la evaluación*), constituye en sí mismo un fenómeno relevante para la vida escolar en tanto regula tanto el progreso de los alumnos dentro la estructura prevista, los desempeños de los propios docentes, como así también, la política de gestión que sostienen estas escuelas.

Además de esos motivos, existe una razón para efectuar esta propuesta que no se enmarca en lo académico, se relaciona en cambio con cuestiones personales de quien suscribe esta elaboración y corresponde explicitarlo puesto que incide en la elección. Hace mucho tiempo atrás, durante siete años estuve vinculada a la puesta en marcha del Proyecto de Escuela no Graduada en estas dos instituciones, trabajando con su gente, por haber sido una de las autoras del mismo. Por lo tanto, la relación que me une a estas comunidades, trasciende lo cognitivo e impacta en lo afectivo. Esta situación muestra dos perfiles claros que pueden incidir en el futuro trabajo: uno positivo, en tanto habilita buenas condiciones de acceso a la mayoría de los docentes, se dispone de un conocimiento amplio del proyecto original y de las vicisitudes que se vivieron en la primera etapa de vida de estas escuelas. Pero el otro perfil es negativo, ya que hace referencia a la posibilidad existente de que “aquel” conocimiento previo opere como un obstáculo, para la comprensión de los nuevos escenarios. Ello impone la necesidad de crear un ámbito de reflexión permanente sobre la tarea del propio investigador, compromete a triangular la información recogida a través de distintas técnicas, de diferentes fuentes y también, desde diversos miembros del equipo de investigación. Obliga a construir sentidos con los propios actores escolares.

#### **4. Resultados alcanzados/esperados**

Actualmente, se está trabajado en tres dimensiones:

- a- ***Inserción en las instituciones escolares*** para analizar con los actores los modelos evaluativos vigentes. Explorar la concepción de evaluación existente. Analizar la consistencia que existe entre los discursos y las prácticas evaluadoras. Identificar rasgos claves de las culturas evaluativas de esas escuelas.
- b- ***Desarrollar procesos de formación en el campo de la evaluación educativa.*** Se están organizando para ejecutar:

- a. Propuesta de formación de posgrado, dirigida a profesionales de la educación interesados en profundizar problemáticas de este campo.
- b. Taller para miembros de la comunidad –docentes de escuela, padres, estudiantes universitarios, miembros de la comunidad, etc.- para debatir temáticas básicas vinculadas a la evaluación escolar.
- c- **Gestar procesos de intercambio sobre temáticas de evaluación** con equipos de investigación que estén indagando en este campo. Hasta el momento, se ha trabajado en la organización de una publicación científica en Revista Alternativas- Laboratorio de Alternativas Educativas- de la Universidad Nacional de San Luis (en prensa) con aportes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México; Universidad Nacional de Entre Ríos y Universidad Nacional de Río IV.-

## 5. Bibliografía

- Álvarez Méndez, J.M. (2003). *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Miño y Dávila: Buenos Aires.
- Bolseguí, M. Y Fuguet Smith, A. (2006). Cultura de Evaluación: una aproximación Conceptual. *Revista Investigación y Posgrado Vol.21 N°1*.pp.77-98.
- Casanova, M A (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa - Volumen 4, Número 1* pp.78-89
- Casanova, M. A. (1995). *Manual de Evaluación Educativa*. Edit. La Muralla: Madrid.
- Domínguez Fernández, G. (2000). *Evaluación y educación: modelos y propuestas*. Fundec. Buenos Aires.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós: Barcelona.
- Escudero Escorza, T (2003) Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v.9, n°1.  
Recuperado 12/07/10 de [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm)
- Escudero Escorza, T (2006). Claves Identificativas de la investigación evaluativa: Análisis desde la práctica. *Revista Contextos Educativos* 8-9. Universidad de La Rioja. España pp 179-199.

- Guyot, V. (2008). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación. Investigación. Subjetividad*. Edic. del Proyecto – Edic. LAE: Universidad Nacional de San Luis.
- House, E. (2000). *Evaluación, Ética y Poder*. (3° Ed.) Morata: Madrid.
- Lyons N. (Comp) (2003) *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Amorrortu Editores: Buenos Aires.
- Martinez Mediano, C. (2007). *Evaluación de Programas Educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. (2° reimpresión) Cuadernos UNED: Madrid.
- Mendicoa, Gloria. (2006). *Evaluación Social. La fase ausente de la agenda pública*. Espacio Editorial: Buenos Aires.
- Morin E. (2007). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión: Buenos Aires.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue. Alternativa pedagógica: Buenos Aires.
- Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. JC SÁENZ Editor: Santiago. Chile.
- Poggi, M. (2008). Evaluación educativa. Sobre sentidos y prácticas. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2008. Volumen 1, Número 1. Recuperado 12/10/10 de [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art2\\_hm.html](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art2_hm.html)
- Román, M. (2011). Autoevaluación: estrategia y componente esencial para el cambio y la mejora escolar *Revista Ibero-Americana de Educação*. N° 55 pp 107-136. Recuperado el 10/03/12 en <http://www.rieoei.org/rie55a04.pdf>
- Sotolongo Codina, P. Y Delgado Díaz, C. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social*. CLACSO: Buenos Aires.
- Stake, R. (2006). *Evaluación Comprensiva y evaluación basada en estándares*. Grao: Barcelona.