

# Evaluación

## No todo queda explicado dentro de la campana de Gauss

Lilián Berardi | Maestra. Mag. en Sociología. Docente Investigadora.

### Introducción

El propósito de este artículo es rescatar el sentido pedagógico-didáctico y social de la evaluación educativa. En oportunidades ya se ha destacado que en la evaluación que se realiza en las instituciones educativas están involucrados no solo los alumnos, sino también los educadores y los padres, y todos poseen su cuota de responsabilidad. No es sencillo establecer cómo se reparten los compromisos o directas implicancias, pero es válido reconocer que cada parte es a la vez un todo que posee cierto peso en los resultados obtenidos.

Un dato de la realidad nos sitúa en un escenario en el cual vemos que el papel del educador ya no está en el centro de decisión de qué y para qué evaluar. Esta situación crea malestar entre los docentes al tiempo que desprofesionaliza su labor, y dado que no se considera la opinión y participación de los mismos se genera un marco de escaso interés en los resultados producidos.

Los procesos evaluativos están marcando un rumbo incierto; paulatinamente han ganado terreno agentes evaluadores externos a las instituciones y, en oportunidades, al propio sistema educativo de las naciones involucradas. Se aplican pruebas genéricas, y no se consideran aspectos socioculturales de los países en los cuales se produce la investigación.

La investigación educativa ha pasado de ser un tema de interés del centro educativo, del sistema educativo nacional, a convertirse en una forma de comparación mundial con intereses particulares, casi específicos de los requerimientos de la Economía. Dicha comparación discrimina regiones y países; quedan afuera análisis específicos, que tendrían marcado tono explicativo acerca de los resultados obtenidos.

Evaluar en educación requiere de un presupuesto específico. Para los Estados es una actividad que los compromete; han dado su asentimiento en la participación de dicha medición, y esto provoca fuertes críticas desde los colectivos docentes. Se parte del desconocimiento de aquellos ámbitos académicamente autorizados para la tarea, aspecto nada menor ya que invalida la relevancia pretendida. Las Ciencias de la Educación son evitadas, no se consideran en la planificación, tampoco en la ejecución. Los resultados buscados y finalmente obtenidos se instalan con fuerza en los discursos económicos, a la vez que recrean la fundamentación acerca de la importancia que supone para los Estados atender el crecimiento del capital humano como factor de crecimiento socioeconómico del país.

En la década de los noventa se advertía acerca de que la evaluación educativa dejaba de ser una actividad marginal, solo de importancia para los escenarios educativos, para ser considerada de interés general; cobraba énfasis la percepción económica, aún incipiente. Se fundamentaba la necesidad de

# educativa

profesionalizar sus métodos y de valorizar los resultados como insumos al servicio de intereses generales. Tres décadas después se profundizan aquellos supuestos, y los macroinformes generalizan las realidades educativas sin considerar las particularidades de cada país evaluado.

La evaluación en estos tiempos es una práctica que no está aplicada para innovar o mejorar, sino que repara en un desproporcionado interés por los resultados, sin atender los procesos. Tampoco profundiza en los factores influyentes, en los efectos determinantes que subyacen entre dichos resultados. La información, si bien se centra en el alumno, desatiende el hecho de que este es una parte del proceso educativo o de la relación entre enseñanza y aprendizaje en contextos diversos.

## Mirada semántica del concepto evaluación

El concepto evaluación contiene una concepción semántica dinámica: como insumo para la comparación de procesos; como herramienta para la medición de resultados; como facilitador o guía de pautas diagnósticas que asistan en macro o microdecisiones.

Evaluar significa dar *valor*, y el valor se produce *evaluando*. Posteriormente, bajo el concepto *evaluación* se proyectan los datos de modo organizado. La evaluación califica, cuantifica, establece rangos y agrupa luego según los resultados obtenidos. Se produce una estimación numérica, la que a la vez funda una mirada discreta sobre la realidad educativa. La

expresión discreta esconde información: así, lo velado, lo oculto, lo no analizado, sigue encubierto, y surge una caracterización de algunos sistemas educativos en detrimento de otros.

El sentido específico, amplio y de práctica común refiere a la evaluación como valoración y, como corolario, a la presencia de un estándar de comparación. Evaluando se conoce, pero también se excluye, se califica y clasifica, no necesariamente en un sentido individual. El término posee diferentes acepciones, y en cada caso está comprometida la intención de quien evalúa. La concepción semántica a la que se adhiera ubicará la evaluación en el ámbito de la racionalidad técnica/instrumental (pretende consolidar objetivos ya establecidos, busca solo resultados de aprendizajes), en ámbitos de una racionalidad práctica<sup>1</sup> (entendida por su acción) o crítica reflexiva<sup>2</sup> (identificada por la introducción de análisis).

Por otra parte, cabe reafirmar que la definición semántica del concepto funda diferentes cosmovisiones del mismo, argumentos que estarán en los presupuestos del evaluador o los evaluadores.

<sup>1</sup> Entendida como acción, dado que la educación es, por su naturaleza y procedimientos, una actividad práctica. En la racionalidad práctica se reconoce elección y toma de decisiones, así como conexión entre medios y fines. Desde esta perspectiva se actúa, desde este lugar es que hablamos de racionalidad práctica.

<sup>2</sup> En esta perspectiva, por la propia introducción de análisis, se manifiesta interés en la búsqueda e identificación de lo no dicho, de lo no definido y que sí determina la realidad; en este caso, los resultados en la evaluación educativa. Se analiza para introducir cambios, para transformar desde los propios espacios de aprendizaje.

En definitiva, cuando referimos a la evaluación respaldada en la búsqueda de resultados que tienen como objetivos: medir, calificar y/o clasificar rendimientos, aprendizajes, resuelta desde la dirección de un equipo evaluador externo al centro educativo y sin participación directa de sus docentes, estamos ante un procedimiento de control. Esta modalidad evaluativa responde a lo que definimos como racionalidad técnica/instrumental, que se encuadra en la búsqueda de soluciones técnicas sin atender la ocurrencia de instancias multicausales que rodean los escenarios educativos y que deben ser consideradas. En expresiones de Foucault (1976), los centros educativos se vuelven centros examinadores.

La evaluación técnica/instrumental trabaja sobre lo que algunos autores han definido como “puntos de llegada”: valora los aprendizajes adquiridos, indaga con fines utilitarios y, en determinadas coyunturas, también políticos.

Si, por el contrario, en el procedimiento que organiza la instancia evaluadora se reconocen docentes junto a otros actores involucrados con la actividad del centro educativo, dicha intervención está fundada en una racionalidad que evidencia compromiso, unida a ponderaciones críticas, reflexivas. En este caso, las pautas que orientan la evaluación se han organizado según la búsqueda de situaciones que permitan conocer el nivel de los logros, sin descuidar los propósitos que se establecieron en la relación entre enseñanza y aprendizaje. Aquí sí importan “los puntos de partida”, si interesan las condiciones socioeconómicas y culturales de los alumnos evaluados. De este modo, la evaluación se reconcilia con el propósito confiado, el de ser una herramienta identificada con intención de mejoramiento.



## La evaluación posee dimensiones éticas, sociales y políticas no explicitadas

Las evaluaciones estandarizadas, aplicadas por organismos internacionales, no anuncian –aunque no lo desconocen– que evalúan y finalmente producen datos que serán insumos para realizar comparaciones que, de hecho, se efectúan entre realidades diversas, sin mencionar sus particularidades. Es decir, con los resultados obtenidos se plasman comparaciones entre países que poseen diferencias de variado tipo. Se formalizan análisis en los que no se consideran condiciones previas a la evaluación; estas realidades constituyen escenarios exclusivos que, en muchos casos, son determinantes de los resultados obtenidos.

La evaluación puede tener o no intención formativa. Es ético que quien o quienes se disponen como evaluadores definan de modo expreso su finalidad, así como el uso posterior de los datos obtenidos y los recursos metodológicos dispuestos para dicha medición. Toda propuesta evaluativa contiene criterios orientadores, define objetivos propios y atiende los presupuestos ya delimitados en los espacios en que se promoverá. Estos son requisitos ineludibles que contribuyen al sentido ético de toda instancia evaluativa.

Si la evaluación es una actividad en la cual son evaluados sujetos, instituciones, programas y el vínculo que poseen, no debiera apartarse de formalidades éticas esenciales como la definición de sus propósitos, matiz ético por excelencia.

En general, las evaluaciones estandarizadas producen una lectura valorativa y realizada desde una única perspectiva. Desestiman, no consideran, objetivos explícitos que son ejes en las propuestas educativas particulares de cada sistema educativo.

Todo proceso de aprendizaje debe ser considerado como multidimensional; requiere, así, un enfoque multimetodológico. Los juicios de valor que se realizan sobre los resultados obtenidos debieran atenderse desde amplias perspectivas.

La evaluación es producto de un campo científico de investigación, se ha convertido en una disciplina con estatus propio. Esto compromete a que se le exija que los resultados sean divulgados con su correspondiente contextualización, porque entre otros aspectos se le reconoce su repercusión social. Así como encierra valor técnico-metodológico y lo expone, se le debe reclamar explicitación del aporte que produce.

Los cuadros, los gráficos, así como los porcentajes en los que los evaluadores traducen los resultados obtenidos, ofrecen una lectura parcial de la realidad educativa. ¿Por qué una lectura parcial? Porque hay aspectos que han quedado fuera de consideración, que debieron ser atendidos desde otra perspectiva, evaluatoria en su estricto alcance, pero a la vez comprensiva, con atención a lo que hemos mencionado como recursos de partida, dado que estos generan trazas que en algunos casos han direccionado dichos resultados.

Desde el campo pedagógico se ha producido abundante literatura que fundamenta el hecho educativo como complejo y plural, que establece la necesidad de no interpretar desde lecturas fragmentadas, desde visiones parciales, limitadas, que dejen afuera verdaderas causas explicativas de dichos resultados. La evaluación educativa es una actividad propia de dicho campo, porque pretende realizar una valoración sistemática de los aprendizajes adquiridos por los alumnos. Los estudios diagnósticos que realizan los docentes antes de proyectar sus actividades curriculares contienen la información válida, información que les permite proyectar su actividad pedagógica con la adecuación imprescindible. Por el contrario, ocurre que los resultados aportados por organismos evaluadores internacionales carecen de interpretación que vincule los datos con las condiciones que determinan los entornos. Los escenarios de vida trascienden y son determinantes, aunque no se consideran, asoman y se visualizan en los desempeños medidos. Los condicionantes, propios de los ambientes de los cuales provienen los evaluados, prescriben tanto su desarrollo intelectual como social: son estas realidades las que hacen imprescindible la intervención pedagógica cuando se evalúa, los alumnos son algo más que números estadísticos.

Una significativa reflexión de Kemmis (1998:14) advierte: «...la educación es un terreno práctico, socialmente construido, históricamente formado, y sus problemas no son separables en, o reducibles a, problemas de aplicación de saberes especializados...».

Son también básicos los aportes de la Psicología de la Educación, porque permiten conocer cómo se producen los aprendizajes, hacen referencia a la cognición humana y, por tanto, son esenciales para interpretar y comprender cómo y por qué se generan los citados resultados. Esta es otra disciplina ausente, inexplicable, dado que cada vez es mayor el número de alumnos diagnosticados por su bajo rendimiento, en el que inciden causas psicosociales. Estas no se mencionan ni interpretan como vinculantes.



Desde el área sociológica, disciplina que nos convoca particularmente a pensar vínculos entre realidades expresadas de modo numérico y entornos macro y microsociales, reafirmamos lo planteado y subrayamos que debe recurrirse a argumentos explicativos que permitan comprender qué ocurre en los espacios institucionales. La comprensión de los escenarios sociales, de las condiciones de vida, de los vínculos que desarrollan los sujetos, se hacen imprescindibles de considerar para contextualizar las evaluaciones de aprendizaje. Sin una referencia al contexto social no es posible validar resultados.

Al término evaluación se le debe exigir un marco conceptual; solo de ese modo será posible comprender su propósito, a la vez que el interés o los intereses para los cuales se disponen grupos de técnicos que, en muchos casos, desconocen las realidades en las cuales aplican las evaluaciones. En las macropropuestas evaluativas, del mismo modo que no se explicitan los fines por los cuales se evalúa, tampoco se asumen responsabilidades en el reconocimiento de intereses ideológicos implícitos. No se visibiliza la intención política que subyace, ni la implicancia que se produce con coyunturas partidarias al poder político del momento.

Estos marcos fundan la idea de que en la evaluación se formaliza una práctica política, ya que al evaluar se instituye una situación de poder. Dicho poder está contenido en la concepción epistemológica a la que adscribe la pretensión evaluadora, poder incorporado en la propia propuesta porque analizará un cómo y un qué se ha enseñado sin haber atendido situaciones particulares, poder porque se realizará una lectura de resultados desde cierta concepción del mundo y de los conocimientos, sin advertir ámbitos muy disímiles.

En la actualidad, los colectivos docentes ya discuten sobre cuánto le aportan a su labor diaria y, fundamentalmente, sobre qué significación posterior tienen los resultados. Se denuncia que dichos resultados no son aportes para el cambio. Al mismo tiempo se argumenta que no se constata un sentido ético, de compromiso, y se señala la ausencia de reconocimiento de la gravitación de las dimensiones sociales que prescriben los resultados. Se agrega la denuncia de la presencia de una fuerte implicancia política en cómo y para qué se evalúa.

## Una mirada weberiana: “comprender interpretando”

Es desde la línea de pensamiento weberiano que pretendemos fundar la importancia de la comprensión como complemento imprescindible para la apreciación de los resultados de cualquier evaluación educativa. Desde el plano teórico se considera la comprensión como interpretación o explicación de sentido<sup>3</sup>. La captación interpretativa de sentido no supone búsqueda de causalidad; se respalda en la evidencia y desde ese aporte se abre la comprensión. La realidad no habla por sí sola, no está dada como parece, es producto de la acción humana. Debe ser comprendida, interpretada, dar lugar a un discurso que la explique<sup>4</sup> desentrañada. Comprensión que busca qué motivo o motivos pudo tener el actor para que los resultados sean los obtenidos.

Desde esta perspectiva, la comprensión interpretativa<sup>5</sup> se entiende como medio que le otorga sentido a la evaluación educativa, muestra que posee estatus de instrumento metodológico. Como tal, facilita la interpretación posterior del proceso de aprendizaje de modo específico y, fundamentalmente, habilita la introducción de mejoras.

Comprensión e interpretación son dimensiones que vehiculan la introducción de técnicas cualitativas, técnicas que aportan información indispensable, dicha información complementa la lectura, en este caso, de los resultados evaluativos en Educación. Son un complemento porque proporcionan elementos desde una perspectiva diferente. La realidad social en la que se desarrolla la vida del alumno es objetiva, se puede traducir en datos empíricos, pero también se enmarca en un mundo de subjetividades, representaciones, mundo de vida que encierra una riqueza que no se debe desconocer. Los resultados

de cualquier evaluación se ven fortalecidos cuando se analizan en el marco de la existencia de situaciones sociales que los determinan, cuando se interpretan en la intersección objetiva-subjetiva.

Así, comprensión e interpretación contribuyen, y si la evaluación pretende trascender, se produce el inicio de la implementación de cambios.

Cabe destacar que los alumnos son sujetos sociales, expuestos a motivaciones, impulsos, emociones, transformaciones propias de los contextos a los que pertenecen. Dichos escenarios han limitado sus aprendizajes, han definido sus vínculos y, del mismo modo, prescriben los resultados obtenidos al ser evaluados.

Intentamos colocar en un plano de discusión la idea de que la investigación educativa es investigación social, y en este caso entendemos muy apropiadas las expresiones de Santos Guerra (1993:31) que de modo riguroso afirma: «...*todos sus resultados han de pasar por el tamiz del análisis, por el contraste con otros modos de exploración, por la criba de las interpretaciones*».

La lectura contextualizada enriquece la comprensión, porque al agregar interpretación teórica se le adiciona fuerza explicativa al dato. Así, la información garantiza la verdadera comprensión del proceso. Los datos encierran realidades, testimonian situaciones que deben ser descubiertas.

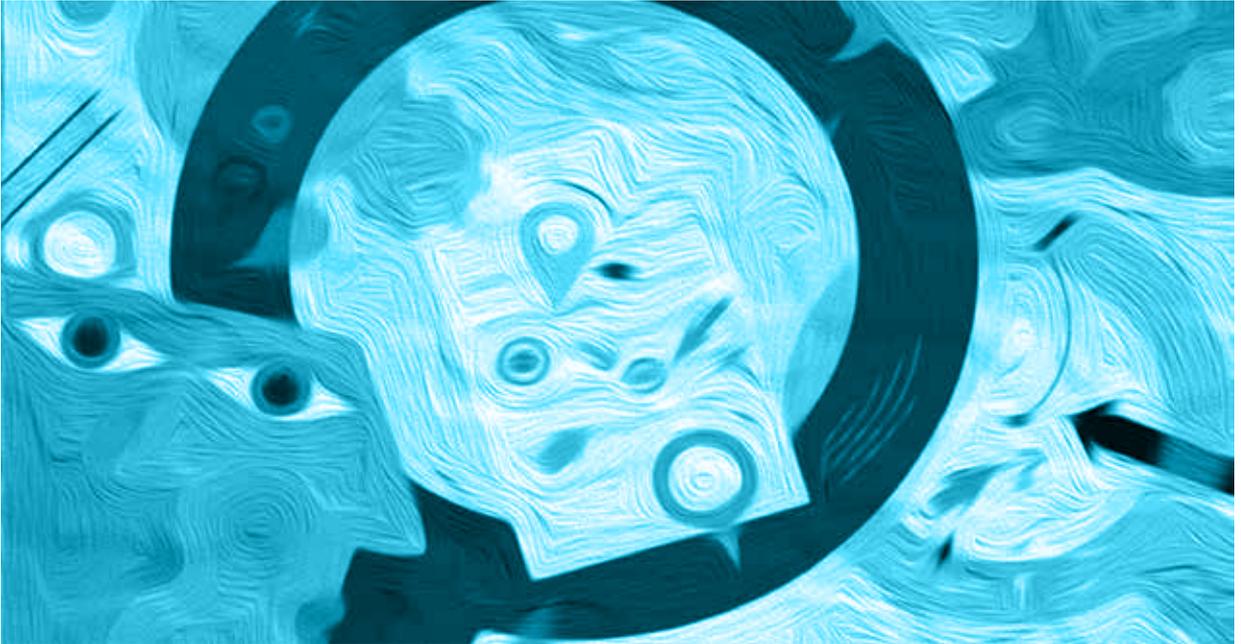
De modo específico, Santos Guerra (*idem*, p. 26) señala que el sentido de la evaluación se legitima cuando se reconoce la conexión de tres dimensiones: diálogo, comprensión y mejora. Acerca de esto destaca: «*Mientras se realiza el diálogo, y porque se realiza, se produce la comprensión. Cuando se produce la comprensión es más fácil y enriquecedor el diálogo. El diálogo fecundo es una parte de la mejora del programa...*». El autor explicita así el verdadero sentido de la evaluación, como vínculo o combinación de: diálogo, comprensión y, por tanto, posterior mejora de la situación inicial.

Las representaciones encierran procesos que solo cobran validez a la luz de la interpretación teórica que se realice; dichas representaciones se vuelven legítimas cuando la comunidad desde la que se han obtenido las comprende, las analiza. La teoría, en cuanto incorporación de categorías conceptuales, enriquece el plano de lo empírico, le permite al lector comprender y reflexionar acerca de los resultados presentados. Los datos adquieren sentido mediados por la interpretación teórica; de modo explícito o no, la teoría siempre subyace.

<sup>3</sup> Para Weber (1969), explicar la conducta, la actuación, requiere comprenderla. La comprensión supone penetrar en la mente y en los sentimientos de los protagonistas de las acciones. Requiere ponerse en el lugar del otro o de los otros, compartir sus experiencias, no necesariamente en el sentido de ser o tomar parte de ellas.

<sup>4</sup> La explicación, desde la concepción weberiana que estamos argumentando, no está alineada con los atributos de la explicación positivista. Weber fundamenta el interés por lo que llama “captación o conexión de sentido” como una orientación central para la comprensión. El autor señala que en la relación social que los individuos establecen con otros construyen un sentido propiamente subjetivo y este es el origen de lo que denomina “conexión de sentido”. En dicho sentido, propio, subjetivo, se funden: fines, medios, valores, motivos, sentimientos.

<sup>5</sup> Comprender e interpretar: comprensión e interpretación se entrecruzan, son conceptos imbricados. No es posible comprender sin interpretar. Desde la línea de pensamiento que venimos fundamentando se requiere comprender el significado subjetivo, así fines, medios, valores, motivos, sentimientos propios del sujeto son tenidos en consideración. Desde esta perspectiva se comprende, en este caso, por qué se producen los resultados educativos que conocemos.



En síntesis, comprensión e interpretación garantizan la percepción de la coyuntura en la que se produjeron los resultados educativos, y esta realidad es, para Santos Guerra (*idem*, pp. 31-33), un escenario que facilita que se ideen y eventualmente se produzcan cambios, lo que llama «*mejoras*», las que considera en sentido amplio no solo con relación a los resultados, sino con relación al cambio en las prácticas educativas que causan los preocupantes resultados académicos que se producen. La evaluación debe ser tomada como una instancia de ajuste motivador para la introducción de cambios, para la innovación en contenidos y en procedimientos.

## El recurrente sentido sociopolítico de la evaluación

¿Por qué definir la evaluación como una práctica de recurrente contenido sociopolítico? Su historia ha estado asociada con la selección, calificación y clasificación de sujetos, con la atención a los méritos, para finalmente categorizar alumnos, instituciones y barrios según los resultados obtenidos.

Muy atrás en el tiempo se evaluaba la armonía del cuerpo y de la mente, luego se apreciaba la velocidad, la resistencia, más adelante estaba a consideración la capacidad de adaptación a múltiples tareas y posteriormente surge un marcado interés por los resultados académicos. Los cambios en el sentido o propósito de la evaluación la convierten en una disciplina científica, y de este modo se amplían sus requerimientos. La adopta el mundo del trabajo, se

pone de manifiesto la exigencia que genera un nuevo orden económico que requerirá calificación para determinados puestos laborales. El sistema educativo, de modo paralelo, desde parámetros socioeconómicos debe “producir” sujetos con aptitudes laborales de competencia<sup>6</sup>. Ya desde la década de los sesenta, Schultz (1961) y Becker (1964) contribuían de modo conceptual<sup>7</sup> con la exposición de sus ideas acerca de la teoría del capital humano y cómo se interpretaba el papel de la educación en dicha teoría.

La medición de los logros posiciona sectores dentro del sistema educativo, informa acerca de cómo se conjugan los presupuestos buscados y, por extensión, los fines previstos; pero a la vez posiciona a los sujetos en la vida social y laboral.

En oportunidades, el perfil político que subyace en las propuestas evaluativas enturbia los resultados obtenidos ya que estos no se utilizan para elaborar cambios o resolver fallas, sino que una vez más califican y clasifican tanto a los alumnos como al sistema educativo cuando lo posiciona de modo comparativo con otros.

<sup>6</sup> Posteriormente, entre dichos individuos se producirá la selección de los más aptos. Así, el valor del conocimiento cobra nuevo sentido, una nueva significación en la que necesariamente están vinculadas las propuestas curriculares del momento.

<sup>7</sup> Histórico momento conceptual acerca de cómo empieza a ser visto el sistema educativo y su producto, la educación, por la valoración que de modo específico se produce desde el campo de la Economía. Se percibe la educación como proveedora de significativos “retornos” individuales y sociales, dado que mejora el ingreso de los individuos y este hecho genera un impacto favorable en la economía.

La evaluación externa, ajena a los intereses particulares de los centros y sus entornos socioeducativos, se ha visualizado como una forma de vigilancia y selección, ha calificado y clasificado a los individuos, ha sido un nexo entre el saber y el poder, este en un sentido amplio, abarcativo de diferentes escenarios. A fines de la década de los noventa, Tadeu da Silva (1999) advertía, como otros autores ya lo habían señalado, que se debía estar atento al poder ideológico que encubren las instituciones educativas, las que con enmascarado poder establecen diferencias, generan desigualdades que luego acaban selladas en los resultados de las evaluaciones propuestas.

## Revalorizar la microevaluación, la evaluación de cada centro, de cada aula

Así es posible afirmar que abordar la realidad educativa desde la exclusiva presentación estadística, es hacerlo desde una sola perspectiva, supone el prólogo de un escenario macroestructural, en este caso macroeducativo. Las parcelas de la realidad que traducen los cuadros, los gráficos, las estadísticas en general, son solo eso, parcelas de una realidad incompleta, que requieren interpretación y demandan teoría como soporte para dicha interpretación. Es imprescindible comprender qué traducen, qué evidencian los datos obtenidos. En la microevaluación, por centros, por aulas, adquiere un papel protagónico la figura del docente y del colectivo que integra. Se estimula la reflexión, la autocrítica. Los resultados se analizan a la luz de los objetivos propuestos, y desde ese lugar se implementan los cambios esenciales. El análisis incentiva ámbitos de profesionalización, de compromiso colectivo y, sobre todo, de reflexión acerca de que cada centro es una unidad de aprendizaje y producción de conocimiento con particularidades que lo definen.

Stenhouse (1984) señalaba por qué el evaluador debe estar interiorizado en la tarea que realiza, comprender qué evalúa, haber participado del proceso, ser parte del proyecto educativo del centro, del que luego valorará resultados. El hecho de que el docente esté involucrado en el armado de la propuesta evaluativa hace que la misma tenga adecuación, que se ajuste al proyecto pedagógico acordado por el colectivo docente. De este modo, intervenir en la introducción de cambios, reflexionar sobre la necesidad de establecer modificaciones, se hace natural. La participación, en cuanto puesta en común de opiniones, complementa visiones, fundamenta los cambios.

Trabajar como colectivo en decisiones curriculares para posteriormente elaborar la prueba, aplicarla y evaluarla, encamina el análisis, y así se está ante la *comprensión* a la que refieren Carr y Kemmis (1988). Sobre estas apreciaciones, que favorecen la comprensión, se sustentan argumentos de los autores cuando señalan que la evaluación es un recurso que funciona de modo interactivo con la enseñanza, dado que se produce

una suerte de retroalimentación en busca de cambios. De este modo, conocidos los resultados, se actúa, se reorienta el proyecto educativo.

Es imprescindible que el colectivo docente se profesionalice, que esté plenamente involucrado con el proceso de aprendizaje del centro en el que trabaja, que se interiorice en la evaluación y en los diagnósticos, esenciales para una reflexión colectiva.

Al considerar el contexto y su historia, el grupo docente agrega aspectos cualitativos a la evaluación de aprendizajes, que contribuyen a la comprensión de por qué los centros no necesariamente deben tener similares resultados.

De Kemmis (1998) se rescata la idea de *"debate crítico"*<sup>8</sup>. En dicho espacio prima el análisis de resultados con miras a la implementación de los cambios necesarios. Conocer el medio y su historia posiciona al colectivo docente como la voz autorizada para emitir juicios de valor, tomar decisiones acerca de cómo seguir trabajando y, fundamentalmente, crear un ámbito de evaluación colectiva, de autocrítica de propuestas y procedimientos. Es posible considerar que en el *"debate crítico"* se plasman instancias de la racionalidad crítica reflexiva ya referida.

Al *"debate crítico"* citado, lo complementa otra idea que Kemmis define como *"principio de pluralidad"*; con esta expresión refiere a la aceptación e incorporación de diferentes voces involucradas en el proceso educativo y en sus distintos niveles. Fundamenta la importancia de atender "esas diferentes voces" porque contribuyen al debate interno, porque el intercambio entre actores involucrados es relevante y todo aporte se convierte en complemento significativo. Cada actor participante agrega valores e intereses propios que pueden o no coincidir con los objetivos centrales de la evaluación, aunque siempre serán válidos para el intercambio de ideas y, finalmente, la toma de decisiones. Cabe destacar que el autor no desestima la opinión de agentes expertos: considera que pueden constituirse en un complemento de gran interés.

*"Debate crítico"* y *"principio de pluralidad"* son expresiones que, puestas en práctica, se retroalimentan, y cuando son constituyentes de la tarea de evaluar enriquecen su sentido.

<sup>8</sup> En diferentes pasajes de su obra, Kemmis alude a la importancia de la evaluación como instancia participativa. Para el autor, en la propuesta evaluativa deben tener incidencia todos los actores involucrados en el proceso didáctico que implica el aprendizaje. Dicha participación, que estará sujeta a la naturaleza de las responsabilidades que posean, genera reciprocidad, compromiso.



## En síntesis

Conocer los procesos de enseñanza y de aprendizaje, estar por dentro de la propuesta curricular cuando se miden aprendizajes, facilita posteriores instancias de interpretación. Desatender el entorno social de procedencia del alumno, realidad que marca diferencias socioafectivas, habilidades, actitudes y aptitudes, en muchos casos categóricas al momento de considerar rendimientos intelectuales específicos, inhabilita la formalidad de los resultados.

El educador, al conocer los resultados cuantitativos sobre su labor, siente la necesidad de completar la interpretación desde aspectos cualitativos que sabe que han intervenido. De este modo, la experiencia en el medio, en el cual el docente lleva a cabo su tarea, le otorga la oportunidad de entender que la reducción al dato numérico, porcentual, simplifica y desvaloriza su labor. El docente que se interesa por atributos cualitativos amplía la comprensión, y aunque estime que desde esta visión no tiene un duro encuadre académico, sí robustece el conocimiento del grupo con una interpretación que lo motiva a la realización de prácticas de intervención.

Por tanto podemos anticipar que, al evaluar, se asiste al encuentro con situaciones diversas y es solo mediante la comprensión de los entornos en sentido amplio que será posible trabajar para producir mejoras, cambios sustantivos. Que las mejoras y los cambios se concreten de forma inmediata tiene profunda relación con la práctica democrática y participativa que pudo haber tenido la instancia evaluativa. De lo contrario, ¿para qué comparar resultados de evaluaciones estandarizadas, pre-determinadas, con independencia de los contextos y sus particularidades? ¿Qué valor poseen dichas comparaciones?

Casanova (1992:22) considera: «Si la evaluación educativa es una reflexión sistemática sobre la acción docente/disciente y organizativo/funcional tiene que ser la base de las innovaciones que se introduzcan».

Se han referenciado autores clásicos, aportes que han marcado criterios muy fundados acerca de cómo evaluar los procesos de aprendizaje. Si bien lo han hecho hace más de dos décadas, en tiempos en que no eran tan comunes las evaluaciones internacionales estandarizadas, no fue posible desestimar la vigencia de sus aportes, de sus análisis y propuestas.

Santos Guerra (1988) advierte acerca de lo que denomina “patología de la evaluación educativa”. Señala limitaciones, desviaciones y manipulación de los resultados obtenidos<sup>9</sup>. El autor desenmascara lo que considera un tratamiento jerárquico de los datos, los datos encierran poder. Su divulgación no se realiza con fines de mejoramiento del aprendizaje y de la práctica, tampoco con la intención de generar aportes para mejorar el funcionamiento de los centros educativos involucrados. Subraya la necesidad de que los procedimientos evaluativos se asuman como instancias válidas para interpelar “el valor educativo de los programas”.

La educación se ha mercantilizado, sus resultados los reclama la Economía más que los sistemas educativos nacionales. Evaluar y evaluación se han convertido en términos desnaturalizados, apartados de marcos epistemológicos que respondan a los requerimientos propiamente educativos en el sentido de producir conocimiento para introducir mejoras. Se les asigna valor para fundar otros propósitos<sup>10</sup>, se busca reforzar la idea de que los conocimientos y las habilidades que los sujetos desarrollan son esenciales para la sociedad del saber.

<sup>9</sup> Las pruebas estandarizadas, las macroevaluaciones, poseen una concepción *eficientista*, se organizan para recabar datos cuantitativos y así medir la calidad del sistema, dejando de lado que en todo proceso educativo interactúan una multiplicidad de factores. El no plantear metas, ni generales ni específicas, deja claro el valor instrumental de las propuestas evaluativas internacionales.

<sup>10</sup> Las macroevaluaciones internacionales buscan incorporar la importancia del concepto de competencias, así es que en la evaluación que proponen indagan acerca de qué resulta de una suerte de combinación de: destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes. Valoran de modo conjunto lo que en definitiva conciben como disposición para aprender.

En suma, quedan cada vez más lejos los postulados que Kemmis (1998) atribuía a los procesos evaluativos al señalar que los mismos se orientaban en proyectar, a la vez que proporcionar y administrar junto con la información recabada, argumentos facilitadores para la tarea de aquellos actores involucrados en la labor educativa. Los resultados obtenidos serían legítimos insumos en lo que consideraba el “debate crítico” entre actores involucrados. 

## Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel (2001): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ed. Morata.
- ANGULO RASCO, Félix; CONTRERAS DOMINGO, José; SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1991): “Evaluación educativa y participación democrática” en *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 195, pp. 74-79.
- BECKER, Gary S. (1964): *Human Capital*. New York: National Bureau of Economic Research.
- BERARDI, Lilián (2014): Resumen analítico. “La escuela importa. Incidencia de los factores asociados a la Escuela Pública sobre las competencias de los estudiantes de PISA 2006” en *QUEHACER EDUCATIVO*, Nº 128, pp. 95-98. Montevideo: FUM-TEP.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- CASANOVA, M.ª Antonia (1992): *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Madrid: Edelvives.
- DE MIGUEL DÍAZ, Mario (1997): “La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico” en *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 15, Nº 2, pp. 145-178. En línea: <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/44890/1/La%20evaluacion%20de%20los%20centros%20educativos.%20Una%20aproximacion%20a%20un%20enfoque%20sistemico.pdf>
- ESCUADERO ESCORZA, Tomás (2003): “Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación” en *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Vol. 9, Nº 1, pp. 11-43. En línea: [https://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.pdf](https://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.pdf)
- FOUCAULT, Michel (1976): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- GINÉS MORA, José (2004): “La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento” en *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 35 (Mayo-Agosto), pp. 13-37. En línea: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie35a01.pdf>
- KEMMIS, Stephen (1998): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ed. Morata.
- MORENO OLIVOS, Tiburcio (2011): “Consideraciones éticas en la evaluación educativa” en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 9, Nº 2, pp. 130-144. En línea: <http://www.rinace.net/riece/numeros/arts/vol9num2/art09.pdf>
- MORENO OLIVOS, Tiburcio (2016): *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. En línea: [http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion\\_del\\_aprendizaje\\_.pdf](http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf)
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1988): “Patología general de la evaluación educativa” en *Infancia y aprendizaje*, Nº 41, pp. 143-158. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48299.pdf>
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid: Ed. Akal.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1993): “La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora” en *Investigación en la Escuela*, Nº 20, pp. 23-35. En línea: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/59547/La%20evaluaci%C3%B3n%20un%20proceso%20de%20di%C3%A1logo%2c%20comprens%C3%B3n%20y%20mejora.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- SCHULTZ, Theodore W. (1961): “Investment in Human Capital” en *The American Economic Review*, Vol. 51, Nº 1, pp. 1-17.
- SHAW, Ian F. (2003): *La evaluación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Ed. Paidós.
- STAKE, Robert E. (2006): *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Ed. Graó.
- STENHOUSE, Lawrence (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ed. Morata.
- TADEU DA SILVA, Tomaz (1999): Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editorial. En línea: <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ut.%20/SILVA%20docs%20ident.pdf>
- TIANA FERRER, Alejandro (1996): “La evaluación de los sistemas educativos” en *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 10, pp. 37-61. En línea: [https://www.researchgate.net/profile/Alejandro\\_Tiana\\_Ferrer/publication/28075942\\_La\\_evaluacion\\_de\\_los\\_sistemas\\_educativos/links/54c8b77b0cf238bb7d0e4368.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Alejandro_Tiana_Ferrer/publication/28075942_La_evaluacion_de_los_sistemas_educativos/links/54c8b77b0cf238bb7d0e4368.pdf)
- TIANA FERRER, Alejandro (2008): “Evaluación y cambio de los sistemas educativos: la interacción que hace falta” en *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Vol. 16, Nº 59 (abr/jun), pp. 275-296. En línea: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a07.pdf>
- TIANA FERRER, Alejandro (2012): “Analizar el contexto para obtener el máximo beneficio de la evaluación” en *Bordón. Revista de Pedagogía*, Vol. 64, Nº 2, pp. 15-28. En línea: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/22014/11351>
- TORANZOS, Lilia Verónica (2014): “Evaluación educativa: hacia la construcción de un espacio de aprendizaje” en *Propuesta educativa*, Año 23, Vol. 1, Nº 41, pp. 9-19. En línea: <http://www.scielo.org.ar/pdf/pe/n41/n41a03.pdf>
- WEBER, Max (1969): *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.