



---

**CONGRESO  
IBEROAMERICANO**  
DE CIENCIA, TECNOLOGÍA,  
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

---

BUENOS AIRES, ARGENTINA  
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

---

**CONGRESSO  
IBERO-AMERICANO**  
DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA,  
INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO

---

BUENOS AIRES, ARGENTINA  
12, 13 Y 14 DE NOVEMBRO 2014

La evaluación vigente en la escuela pública ¿colabora con el logro de las Metas previstas para 2021?

**Autora: Zulma Perassi**

**Institución de pertenencia: Universidad Nacional de San Luis**

**e-mail: [zperassi@hotmail.com](mailto:zperassi@hotmail.com)**

# **La evaluación vigente en la escuela pública ¿colabora con el logro de las Metas previstas para 2021?**

Autora: Zulma Perassi

Institución de pertenencia: Universidad Nacional de San Luis

e-mail: [zperassi@hotmail.com](mailto:zperassi@hotmail.com)

## Resumen

Este trabajo se interroga acerca del logro de la 5ª Meta General: “Mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar” y hace foco en dos Metas Específicas:

*-Mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales por parte de los alumnos.*

*-Potenciar la educación en valores para una ciudadanía democrática activa, tanto en el currículo como en la organización y gestión de las escuelas.*

Para ello, se considera importante analizar las concepciones de evaluación que están presentes en las instituciones educativas. Esto significa indagar las formas que poseen los sujetos de entender y asumir el hecho evaluativo en el ámbito de actuación de su vida cotidiana; comprender los modos de pensar y de hacer evaluación educativa, es decir, atender los discursos pero en especial los actos.

El lugar que asume el evaluador, constituye un rasgo decisivo en cada concepción. El docente-evaluador puede posicionarse en algún punto del continuum que va desde la concentración hegemónica en la emisión de juicios, hasta la máxima distribución del poder valorativo entre los involucrados.

Los enfoques alternativos y críticos reconocen la importancia capital que poseen los implicados en el proceso. Se apuesta al diálogo entre evaluadores y evaluados, inaugurando la posibilidad de acordar criterios ordenadores para desarrollar una acción compartida. Las concepciones evaluativas que alientan la formación de sujetos participativos, críticos, responsables, capaces de desempeñarse activamente en ámbitos democráticos, resaltan el valor de la autorregulación del estudiante como hecho sustantivo dentro de la escuela. La evaluación del desempeño del alumno es la herramienta clave que alienta o desestima la posibilidad de concretar procesos autorregulativos. La regulación exterior incide efectivamente solo cuando se torna *autorregulación*, pero la misma no ocurre espontáneamente en los estudiantes, requiere el despliegue de ciertas estrategias. La evaluación democrática instala condiciones favorables para el desarrollo progresivo de esta regulación e implica al sujeto con su propio aprendizaje.

Este es un camino clave para la consecución de las metas enunciadas. Sin embargo, algunas investigaciones brindan evidencias de escaso avance en este sentido.

## Introducción

En el marco de la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación, reunida en El Salvador en mayo de 2008, se aprobaron las Metas Educativas 2021. Los países participantes asumieron el compromiso de orientar esfuerzos para la consecución de las mismas.

Desde la convicción que la educación constituye una estrategia clave para avanzar hacia una mayor inclusión y cohesión de la sociedad, se proponen como intencionalidades finales de este compromiso: lograr que una mayor cantidad de alumnos se incorporen al sistema educativo, que permanezcan y puedan acceder a una educación de mejor calidad (Marchesi, 2009).

El presente trabajo, se interroga y reflexiona, en torno al logro de una Meta General: la quinta, que define el compromiso de “Mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar” y en este marco, hace foco en dos Metas particulares:

- Metas Específica 10:

Mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales por parte de los alumnos.

- *Indicador 13:*

*Porcentaje de alumnos con niveles satisfactorio de logro en competencias básicas en pruebas nacionales e internacionales*

- *Metas Específica 11*

Potenciar la educación en valores para una ciudadanía democrática activa, tanto en el currículo como en la organización y gestión de las escuelas.

- *Indicador 14:*

*Actualización de la educación en valores y para la ciudadanía en los currículos de las diferentes etapas educativas*

(OEI, 2010:152)

En la búsqueda por alcanzar estas metas, la evaluación se erige en un fenómeno esencial que reclama ser considerado.

Efectuar una mirada histórica de la evaluación educativa, remite a una construcción compleja, de múltiples articulaciones donde el juego político, económico y social está presente. La historia de la evaluación insinúa algunos momentos de monopolio de enfoques, sin embargo, los últimos cincuenta años dan cuenta de la proliferación de modelos vigentes simultáneamente en el campo educativo.

El aporte de Ralph Tyler en los años cuarenta, constituyó el “hito fundacional” de un nuevo campo disciplinar: la evaluación educativa. Su trabajo logró instalar esta problemática en la esfera de la educación, que hasta entonces era una cuestión presente especialmente en el ámbito industrial y económico. Unas décadas antes, también había florecido en el campo de la Psicología, de la mano de la explosión que habían provocado los test de inteligencia humana y el desarrollo de la Psicometría, incidiendo directamente en las dinámicas escolares.

Tyler fue un revolucionario de su tiempo, que despojó al alumno de la responsabilidad asignada por el fracaso escolar, para situarla en otras variables del contexto. Propuso una evaluación orientada a determinar el grado de consecución de los objetivos planificados. Su concepción denominada posteriormente Evaluación Conductista (Dominguez Fernandez, 2000, Escudero Escorza 2003) adquirió hegemonía, impregnando con fuerza las prácticas del profesorado de los distintos niveles educativos.

Las décadas posteriores fueron marcando el surgimiento de variados modelos evaluativos, muchos de los cuales emergieron como reacción a la propuesta tyleriana, poniendo énfasis en algún aspecto particular. Guba y Lincon (1989) ordenan la historia identificando cuatro generaciones de evaluación, las que aglutinan modelos diferentes a lo largo del siglo pasado. La primera generación de evaluación que enuncian, es la de *la medida*; la segunda corresponde a *la descripción*; la tercera es la generación *del juicio* y la cuarta llamada *respondente y constructivista*, es la que los representa.

Por su parte, House (2000) intenta organizar los enfoques de la evaluación vigentes – en un panorama de fin de siglo que el autor caracteriza como desordenado y vital- en ocho modelos o tipos básicos que analiza y describe para favorecer una práctica evaluativa más reflexiva. Los enfoques de evaluación que trabaja son los siguientes: Análisis de sistema; Objetivos conductuales; Decisión; Sin objetivos definidos; Crítica de arte; Revisión profesional; Cuasi-jurídico y Estudio de casos.

Domínguez Fernández (2000) inserto en el campo de la educación, expone diferentes concepciones de evaluación propias del siglo XX -interpretándolas como procesos de investigación-. Identifica el surgimiento de la concepción conductista, racional-

científica; posteriormente la concepción humanista, que advierte contemporánea de la cognitivista y finalmente, describe la concepción socio-política y crítica.

En los años noventa, prácticamente todos los países de América Latina inauguraron sus sistemas nacionales de evaluación de la calidad. Los programas educativos emanados de organismos gubernamentales y no gubernamentales procuraron encuadrarse en una planificación estratégica situacional postulando una evaluación con pretendido sentido renovado. En ese momento, se resalta a la misma como la instancia clave para garantizar el correcto rumbo de las acciones planificadas.

Actualmente parece haber acuerdo respecto al alto valor que posee la evaluación en la región. La polémica de fines del siglo pasado originada a partir de la instalación de los macrosistemas de evaluación, fue atemperándose. Se perfeccionaron los dispositivos en los distintos países – en especial técnica y metodológicamente- aunque todavía persisten debates sobre el valor político y el uso adecuado de la información que estos sistemas generan. Sin embargo, corresponde remarcar que siempre constituye un desafío el hecho de evaluar un sistema educativo puesto que entraña una doble complejidad: una de naturaleza empírica, propias del objeto de evaluación, y otra de carácter teórico, derivada de las múltiples facetas de las nociones mismas de calidad y evaluación (Martínez Rizo, 2009).

Este siglo devela a la evaluación educativa como un fenómeno complejo, abordado desde multiplicidad de enfoques y modelos, que atraviesa ámbitos de acción diferentes. Se entiende a la evaluación como 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 desafío de reflexionar acerca del logro de las metas enunciadas, se pueden asumir diferentes planos de análisis. Entre otros, un abordaje regional, amplio, considerando los resultados de las pruebas internacionales, los estándares y el grado de acercamiento logrado en la región. Un análisis por país, contemplando sus sistemas nacionales de evaluación y focalizando las desigualdades zonales, provinciales o distritales. Un planteo a nivel de instituciones educativas, que interroge las opciones de evaluación elegidas en sus diversas prácticas. El debate de la evaluación que ocurre cada día en la sala de clase, o bien, se puede optar por centrar el análisis en los sujetos de la evaluación.

Esta presentación elige situarse en un nivel mesosistémico, el que corresponde a la escuela, a los discursos y prácticas evaluativas que desarrollan los sujetos que la habitan. Por cierto que se advierte la interacción permanente, necesaria e inevitable que ocurre entre los distintos planos de análisis, componiéndose una trama evaluativa intrincada y compleja, que resulta imposible de abordar en toda su magnitud en esta acotada presentación.

## Algunos elementos teóricos

Se requieren algunas precisiones conceptuales para dilucidar desde dónde se realiza este planteo.

La evaluación educativa se define aquí como un proceso sistemático y deliberado de búsqueda de información acerca de un objeto o situación particular, con el propósito de elaborar juicios valorativos para orientar las decisiones que se adopten acerca de ese objeto o situación, procurando su mejora. Esta noción de evaluación encuentra sus orígenes en los escritos de María Antonia Casanova realizados hace casi dos décadas (1995).

Coincidiendo con Elola, Zanelli, Oliva y Toranzos es posible sostener que “toda evaluación es un proceso que produce información intencionada y fundamentada, que

genera conocimiento que se vuelve sobre el objeto mismo de la evaluación y lo modifica, es decir, significa o representa un incremento progresivo de conocimiento” (2010: 17).

En este trabajo se habla de concepciones de evaluación, más que de modelos o enfoques. Se entiende a dichas concepciones como *las formas que poseen los sujetos de entender y asumir el hecho evaluativo en el ámbito de actuación de su vida cotidiana*. Las concepciones refieren al “posicionamiento” que asumen las personas, por ello comprenden los *modos de pensar y de hacer evaluación educativa*. En este sentido, los discursos “no alcanzan” para evidenciar la concepción evaluadora de un sujeto, se requiere contemplar las prácticas que el mismo despliega (Perassi, 2014).

En el ámbito de la escuela, pueden convivir diferentes concepciones, sin embargo la cultura institucional, la historia, tradiciones, modos de vinculación, mitos y costumbres existentes, irán delineando la primacía de algunas de ellas.

En cada concepción evaluativa se instituye un modo relacional entre los sujetos partícipes del proceso, que configura la distribución de poder que opera en esa tensión. Ese vínculo, adquiere pleno sentido cuando se liga con el propósito esencial que persigue el proceso evaluador. Por ello, la relación entre las partes (evaluador-evaluado) y el objetivo de la valoración (¿para qué se evalúa?) conforman las claves estructurales de una concepción de evaluación educativa.

El análisis del vínculo evaluador-evaluado en los modelos históricos presentes durante el siglo XX, observa el claro predominio de la imagen del evaluador. La vigencia en la primera mitad del siglo del paradigma positivista, representó centralización de la función evaluadora en un único y exclusivo actor socialmente reconocido: el evaluador.

“Conviviendo con el monopolio de esta función atribuida a quien detenta el poder, se da el consecuente desdibujamiento del sujeto-objeto evaluado, quien es relegado a un papel meramente pasivo y receptor de juicios externos, los que muchas veces, ni siquiera son debidamente interpretados por sus destinatarios. De este modo, el énfasis puesto en uno de los componentes de la dupla, delata la absoluta concentración de poder y saber en uno de los polos, en detrimento del otro-evaluado a quien se otorga carácter receptivo” (Perassi, 2013: 438, 439)

Los discursos que emergen en el campo de la evaluación en los últimos treinta años, apuestan a otra manera de relacionar las partes: los evaluadores “responden” a los requerimientos de las audiencias, el actor evaluado –individual o colectivo- cobra visibilidad, adquiere voz, toma parte activa en el hecho que está ocurriendo, de allí que muchos teóricos comiencen a hablar de un diálogo fundamentado entre ambos, para referirse a este proceso.

Por otra parte, cuando se analizan los propósitos esenciales de la evaluación a lo largo del tiempo, se advierte que aquella denominación acuñada por Scriven en 1964 - evaluación sumativa y evaluación formativa-, tuvo en la primera de ellas, una finalidad casi exclusiva durante muchas décadas. La evaluación sumativa posee un sentido de verificación o constatación de lo previsto y generalmente se concreta al finalizar una intervención pedagógica. Mientras que la focalización en los procesos – propia de la evaluación formativa- procura recoger evidencias que permitan conocer la situación u objeto indagado, para decidir el sostenimiento o replanificación de la acción. Dicha valoración se concreta en el devenir de dicha intervención.

Martínez Rizo sostiene que “hacer evaluación formativa, en el aula o en un nivel más amplio, no es sencillo, pero si no se consigue dar ese giro a la evaluación, su utilidad como herramienta de mejora será reducida. Por ello, dar a los maestros elementos que les permitan orientar su trabajo de evaluación en sentido formativo es importante y complejo» (2009:15). En la misma línea, Tiburcio Moreno afirma que el carácter formativo de la evaluación está más en la intención con la que se realiza y en el uso de la información que se obtiene, que en las técnicas concretas empleadas”. (2012: 8)

De este modo, la finalidad que se le atribuya a la acción valorativa y el lugar que ocupen los sujetos implicados en ella, son aspectos decisivos en la evaluación de los aprendizajes.

Compartimos los supuestos básicos planteados por Stojanovic Casas (2006) al marcar que:

- a- El alumno es el responsable final de su propio proceso de aprendizaje, en tanto construye el conocimiento al dudar, explorar, descubrir, debatir, leer o simplemente, escuchar otras explicaciones y/o postulaciones.
- b- La actividad cognitiva del estudiante se desarrolla en referencia a contenidos que poseen cierto nivel de elaboración, puesto que el saber que se enseña es a su vez producto de una construcción pedagógico didáctica.
- c- La principal tarea del profesor es mediar entre la construcción que realiza el alumno y el saber colectivo culturalmente organizado, favoreciendo no sólo el surgimiento de las condiciones que potencien esa construcción cognitiva, sino que además, guiando constantemente el proceso.

Desde esta perspectiva adquiere relevancia la autorregulación como estrategia metacognitiva, puesto que posibilita al estudiante analizar sus propios procesos internos, aquellos que conducen al logro de determinados resultados académicos. Cuando se pretende que los alumnos desplieguen un rol participativo en sus procesos de aprendizaje, resulta indispensable otorgarles mayor responsabilidad en la evaluación de los mismos. Entonces comienza a tomar valor el desarrollo de la autoevaluación. En contextos de aprendizaje, se puede concebir a la autoevaluación como ese proceso por el cual un sujeto reflexiona sobre su propio aprendizaje, en función de criterios previamente acordados, procurando descubrir el grado de acercamiento o distancia a los mismos, analizado las estrategias empleadas, detectando los obstáculos y logros, capturando los indicios que permitan elaborar juicios de valor debidamente fundamentados.

Desarrollar autoevaluaciones justas y responsables es una competencia que exige aprendizaje y demanda una formación sostenida. En este desafío la labor del docente es sustantiva, pues opera como guía conductora de dicho desarrollo. El complemento necesario de este proceso es la evaluación externa (sea ésta hetero o co-evaluación), en tanto permitirá confrontar las evidencias y fundamentos de los juicios elaborados, corrigiendo los sesgos iniciales que suele contener el mismo.

Cuando el estudiante aprende a autoevaluarse y logra generar valoraciones que se sustentan en fundamentos claros, que van alcanzando un importante nivel de coincidencia con los juicios emitidos por los otros evaluadores (principalmente su maestro o profesor-evaluador), dispondrá de una vertiente de información esencial que le permitirán reajustar (autorregular) sus aprendizajes, buscando el mejoramiento constante. De allí la importancia de implicar al evaluado en su propia evaluación, o dicho de otro modo, de ello deriva la urgente necesidad de interpelar el lugar que ocupan en la evaluación, tanto el evaluador como el evaluado.

Revisar el vínculo, significa analizar la disposición real e íntima de cada sujeto evaluador, para interrogar-se en su propio posicionamiento como agente de poder y saber. Implica contemplar la consistencia que existe entre los discursos y las prácticas, develando las convicciones vigentes en la formación de sujetos democráticos y participativos.

Para mejorar la adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales que construye el alumnado, debemos involucrarlos ineludiblemente con sus propios procesos de aprendizajes. Si pretendemos una ciudadanía democrática y activa necesitamos formar a las generaciones jóvenes en valores y competencias que aseguren sus desempeños futuros. Cabe preguntarnos ¿la evaluación que se desarrolla en la escuela pública, común, está colaborando con el logro de estas metas?

## Aportes de investigaciones

Algunas investigaciones que se desarrollan en el campo de la evaluación educativa desde la Universidad Nacional de San Luis- República Argentina<sup>1</sup>, indican que la mayor parte de los profesores de los distintos niveles de educación (inicial, primario y secundario) que se encuentran en ejercicio de su función docente en escuelas públicas, evidencian tendencias a reproducir modelos evaluativos que marcaron su historia escolar. Similar propensión se advierte en un porcentaje muy significativo de alumnos del último año de carreras de educación de nivel superior, que se cursan en esa universidad.

En uno de sus escritos, Wiliam sostiene que:

“Los maestros aprenden la mayor parte de lo que saben sobre la enseñanza antes de llegar a los 18 años de edad. Así como la mayoría de nosotros aprendemos lo que sabemos sobre cómo ser padres de familia por la experiencia con los nuestros, así también los maestros han interiorizado los “guiones” de lo que se hace en la escuela a partir de su experiencia como alumnos.” (2007: 196).

Las prácticas evaluativas que transitaban los docentes de hoy en su condición de estudiantes refieren casi exclusivamente a modelos conductistas, de corte positivista que otorgaron al evaluador un papel preponderante, invisibilizando a los sujetos evaluados. Este fenómeno se ligó con demasiada frecuencia a instancias punitivas, que estaban orientadas al control. La evaluación durante mucho tiempo representó un monopolio de poder, en manos del docente, director o supervisor.

Generar un replanteo de las concepciones evaluativas supone provocar un quiebre o ruptura en el modo de *ser evaluador*. Esto significa lograr una transformación en la manera de pensar y de hacer evaluación.

En los últimos años se ha podido detectar cierta inquietud en un número cada vez mayor de instituciones educativas, en torno a los modos evaluativos vigentes, ocasionando algunos debates y pedidos de ayuda para trabajar esta compleja problemática. Los discursos del profesorado, orientados hacia la formación de un alumno crítico y participativo, acompañados del despliegue de estrategias metodológicas democráticas en su enseñanza, develan importantes inconsistencias con las prácticas evaluativas que se desarrollan en el ámbito escolar.

Simultáneamente, las generaciones más jóvenes que están en procesos sistemáticos de formación universitaria para desempeñarse como futuros profesores, muestran una clara inclinación a adherir a los discursos críticos e innovadores. La mayoría de esos estudiantes sostienen alocuciones de intencionalidad transformadora, sin embargo, frente a situaciones inesperadas que les exige ejercer el rol evaluador, emergen con demasiada frecuencia los modelos tradicionales de actuación, vinculados con el sentido sancionador y controlador de la evaluación. (Perassi, 2012)

En el marco del Proyecto de Investigación “La evaluación educativa como desafío. Discursos y prácticas. Sujetos y contextos” que se desarrolla en la Universidad Nacional de San Luis, en los últimos años se indagaron las prácticas de evaluación de docentes que trabajan en escuelas estatales, públicas. Se analizaron los principales rasgos de los desempeños docentes pertenecientes a instituciones tradicionales y

---

<sup>1</sup> Se refiere a las investigaciones desarrolladas en el marco del PROICO 419301 “*Tendencias epistemológicas y Teorías de la subjetividad. Su impacto en las Ciencias Sociales*” durante siete años (2005 a 2011), referidas al tema de Evaluación Educativa, a las del PROIPRO 4-1812 denominado “La Evaluación Educativa como desafío. *Discursos y Práctica. Sujetos y Contextos*” (años 2012-2013), que continúan en 2014 bajo el PROIPRO 4-2114, investigación correspondiente a Facultad de Ciencias Humanas de la misma Universidad.



aquellos que ocurren en instituciones educativas que se originaron a partir de proyectos innovadores (centrados en el alumno y en los variados ritmos de aprendizaje), procurando captar las diferencias.

Las conclusiones esenciales que se obtuvieron, fueron las siguientes<sup>2</sup>:

Los profesores de escuelas públicas comunes tienden a focalizar su principal preocupación como evaluadores en la verificación de los resultados alcanzados por los alumnos. Esta inquietud que tiene un fuerte anclaje en las políticas educativas imperantes –aunque existan algunas normas que enuncian una evaluación más democrática-, constituye una búsqueda central en la mayoría de las culturas escolares reinantes. En esta línea, las pruebas, los exámenes y la acreditación, sustituyen, distorsionan y empobrecen el significado de la evaluación. Se advierte un claro predominio de la función sumativa de la evaluación.

En las escuelas innovadoras, la evaluación otorga una nítida prioridad a la atención de los procesos –sean estos cognitivos o actitudinales-. Contemplan las diferencias y ritmos de aprendizajes particulares y valoran el esfuerzo de quien es evaluado. Atendiendo las tipologías que propone Guillermo Domínguez Fernández (2000) podría afirmarse que este colectivo profesoral se encuentra enmarcado entre dos concepciones de evaluación educativa: la cognitivista y la humanista. La función más frecuente que cumple la evaluación es la formativa.

Prácticamente todos los docentes indagados (de escuelas tradicionales e innovadoras) comparten una característica en su desempeño evaluador: no otorgan un papel activo al alumno-evaluado en la formulación del juicio valorativo. La mayoría de ellos se constituyen en exclusivos evaluadores de la acción educativa. Aún aquellos profesores que se iniciaron en proyectos pedagógicos abiertos y participativos, no han logrado descubrir el sentido que tiene involucrar activamente al evaluado en este proceso.

Muchos autores se han referido a lo difícil que es producir cambios profundos en las prácticas evaluadoras docentes, sea para hacerlas más democráticas, participativas o formativas (entre otros, Stiggins, 2001; Tierney, 2006; William, 2007; Black, 2010; Martínez Rizo, 2012). Todo indica que esas transformaciones nunca se logran desde mandatos externos, es decir, cuando lo decide una autoridad superior o cuando lo instituye la norma. Sin duda, estos hechos pueden constituir condiciones que colaboran con la concreción del cambio, pero siempre serán insuficientes, si el sujeto evaluador no se interroga acerca de su propio modo de concebir la misma. Es decir, para gestar una nueva concepción evaluativa resulta esencial que el docente (evaluador) ponga en duda su propia manera de hacer evaluación.

Felipe Martínez Rizo (2012) afirma que la teoría alternativa que explica lo que se necesita para transformar las prácticas docentes, toma en cuenta distintos factores que inciden en las mismas. La síntesis de factores que realiza el autor, es la siguiente:

- ◆ “Más que por la formación inicial que recibieron, las prácticas de los docentes se explican por un conjunto de factores que incluyen sus *concepciones* sobre la docencia, los alumnos y su propio papel como maestros, así como las *condiciones* en que se desarrolla el trabajo en las escuelas.
- ◆ Las concepciones se forman a lo largo de mucho tiempo, comenzando con las experiencias de los futuros docentes cuando asistieron a la escuela. Las condiciones de trabajo en buena medida escapan al control del maestro, en particular el exceso de contenidos del currículo y la presión de las evaluaciones

---

<sup>2</sup> Se recuperan de Perassi, Z. (2014) “Las prácticas evaluativas de los docentes en ejercicio. Escuela Innovadora Vs. escuela tradicional” artículo que será publicado en Alteridad, Revista de Educación de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Vol.9 N°1. Semestre enero- junio.

externas, más que el tamaño de los grupos, que suelen mencionar los docentes.

- ◆ Por todo ello modificar en forma significativa las prácticas es una tarea compleja, para la que se requiere de intervenciones con un enfoque apropiado, que se desarrollen durante períodos amplios de tiempo y cuenten con el apoyo necesario.
- ◆ Las características básicas del enfoque necesario incluyen el partir de la toma de conciencia por los participantes de sus propias prácticas; el cuestionamiento de las concepciones que las subyacen; la presentación de prácticas y concepciones alternativas y la reflexión crítica sobre unas y otras; la apropiación de las nuevas prácticas mediante su uso reiterado, en equipos docentes que formen comunidades de aprendizaje y con acompañamiento externo”. (2012: 52)

Para que los procesos de formación logren provocar cambios en las prácticas evaluativas, es necesario involucrar a todos los actores institucionales en desarrollos de duración suficiente que permitan planificar, ejecutar, reflexionar... mientras se van evaluando las transformaciones que van ocurriendo. Esos cambios, no sólo tomarán en cuenta al sujeto que enseña –a los docentes- y la necesaria modificación de sus conocimientos, creencias, modos de hacer, sino que atendiendo lo que propone Carless (2005) debe implicar también a otros dos niveles: el de la institución escolar – que refiere especialmente a la transformación de las culturas evaluativas vigentes- y el del sistema educativo –vinculado con las políticas evaluativas, la innovación, la mejora y las reformas curriculares-.

Para avanzar hacia las metas deseadas, es necesario implicar a los actores en el proceso. La autoevaluación y la autorregulación del estudiante es una deuda todavía pendiente en la mayoría de las escuelas estatales comunes, por ello es indispensable lograr el involucramiento progresivo del sujeto en formación para hacerlo autor responsable de sus aprendizajes. En este sentido, el aporte de la evaluación resulta decisivo.

No se ha podido construir todavía, una praxis evaluadora que parta de poner en duda las propias prácticas, las enuncie, contraste, comparta,...que logre articular la teoría con la acción generando desde el ámbito institucional, nuevas significaciones para este fenómeno que sigue siendo clave para asegurar una educación de máxima calidad.

Si la evaluación no se democratiza, resulta difícil pensar una sociedad futura que cuente con ciudadanos participativos, responsables y justos.

Frente a esta situación ¿cómo avanzar en la consecución de las metas?

Las posibilidades son múltiples y variadas. Todas ellas están atravesadas por procesos sostenidos de reflexión acerca de las propias maneras de evaluar.

Si ánimo de proponer soluciones globales, una alternativa puntual y cotidiana que ha empezado a tener presencia en espacios educativos críticos, capaces de alentar la participación activa del evaluado, es el trabajo en y con porfolios de aprendizaje<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> El abordaje de este dispositivo se basa en la ponencia denominada: “El Porfolio de aprendizaje. Una estrategia democratizadora en el nivel Superior”, presentada por la autora de este trabajo y Marcello M. en el Congreso Internacional de Educación “Educación: Estrategia frente al cambio” organizado por la Universidad Nacional de San Juan, en junio de 2013.

Generar prácticas evaluativas enmarcadas en una concepción abierta y participativa, exige que el formador despliegue un arduo trabajo que implique diferentes dimensiones de la evaluación: ética, política y técnica. El evaluador se constituye en agente clave pero no exclusivo de la evaluación. Es él quien puede crear las condiciones adecuadas y habilitar al sujeto-evaluado para que pueda asumir un nuevo rol.

El portafolio o porfolio es una herramienta educativa, que se ha planteado como dispositivo de enseñanza y en particular, como una metodología alternativa de evaluación. En este sentido, se define como una selección de producciones o evidencias que realiza el propio sujeto a lo largo del proceso vivido, en función de criterios debidamente pautados. Incorpora la autorreflexión sobre el proceso desarrollado y puede ampliarse además, con el aporte que realizan otros actores sobre el mismo.

Esta herramienta que procede de otros campos disciplinares - el Arte, la Arquitectura, el Diseño- fue ganando un espacio importante en educación, en estrecha vinculación con las nuevas concepciones evaluadoras que procuran democratizar este proceso. El vínculo entre evaluador- evaluado se redefine en un entorno de diálogo.

El porfolio como instrumento de evaluación involucra al sujeto que aprende con su propio recorrido, permite efectuar el seguimiento y la documentación de episodios claves, fomenta la reconexión entre procesos y resultados alcanzados. Logra promover normas de colaboración, reflexión y análisis, además cambia el centro de la actividad, que deja de estar a cargo de un observador externo (profesor-evaluador) para otorgárselo al propio sujeto aprendiz.

Varios son los autores que destacan las ventajas que posee el trabajo con porfolios, entre otros, Murillo Sancho (2012) resalta múltiples bondades, de las cuales es menester recuperar: su capacidad para impulsar la autonomía de quien lo realiza, alentar el pensamiento crítico y reflexivo, favorecer la formación de competencias, promover la participación en el monitoreo y evaluación del propio aprendizaje y propiciar la asunción de la responsabilidad sobre el propio aprendizaje.

El porfolio puede trabajarse con alumnos de diferentes niveles educativos. Su elaboración, es una construcción compleja y rica que se desarrolla en diferentes fases. Danielson y Abrutyn (2002) reconocen cuatro momentos en su construcción:

#### Recolección- Selección –Reflexión - Proyección

Al iniciar el trabajo con porfolio es indispensable explicitar el sentido del mismo, comunicar los objetivos que se persiguen y acordar los criterios que orientarán esta elaboración. Los criterios ordenadores pueden ser múltiples y variados. También los contenidos de un porfolio. Suelen incluirse las actividades más significativas, las que resultaron más difíciles, aquellas que provocaron mayores aprendizajes,... la revisión de textos y producciones diversas, completamiento o reelaboración de los mismos, análisis y replanteo de nociones iniciales, actividades grupales e individuales, etc.

El porfolio permite que el estudiante se asuma evaluador de sus propios aprendizajes, desarrolle una actitud reflexiva y elabore argumentos de sostén a sus valoraciones. No se trata sólo de autoevaluar el desempeño o las propias producciones, se requiere además contrastar esas valoraciones con las que realizan los evaluadores externos. De este modo, el porfolio de aprendizaje del alumno transcurrirá por las fases mencionadas para concretar su elaboración, pero el mismo no concluye allí, sino que se pondrá en diálogo con la evaluación de los aprendizajes de cada estudiante que realiza el equipo formador. Ese diálogo, intercambio o contraste, permite “validar” una construcción que intenta ser cada vez más justa.

## Bibliografía

- BLACK, P. (2010) "Formative Assessment". En Peterson, P., E. Baker y B. McGaw, eds. *International Encyclopedia of Education*, 3<sup>rd</sup> ed. Amsterdam, Elsevier, Vol. 3: 359-364.
- CARLESS, D. (2005) "Prospects for the implementation of assessment for learning". *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. Vol. 12 (1): 39–54. Disponible en <http://web.edu.hku.hk/staff/dcarless/Carless2005.pdf> Consultado 12/05/2014. Fecha de consulta: 18/02/14
- CASANOVA M.A. (1995) *Manual de evaluación educativa*. Madrid. La Muralla.
- DANIELSON, CH. y ABRUTYN, L. (2002) *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ G. (2000) *Evaluación y educación: modelos y propuestas*. Buenos Aires. Fundec.
- ELOLA, N., ZANELLI, N., OLIVA A. & TORANZOS, L. (2010) *La evaluación educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Buenos Aires. AIQUE.
- ESCUDERO ESCORZA, T. (2003) "Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación". *RELIEVE*, v. 9, n. 1, p. 11-43. Disponible en [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm) Fecha de consulta: 25/11/13.
- GUBA, G. E. y LINCOLN, Y. S. (1989) *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Ca. Sage Publications.
- HOUSE, E. H. (2000) *Evaluación, ética y poder*. Tercera edición. Madrid. Morata.
- MARCHESI, Á (2009) "Las Metas Educativas 2021: Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios". *Revista iberoamericana. cienc. tecnol. soc.* [online]. 2009, vol.4, n.12, pp. 87-157. Fecha de consulta: 25/04/14.
- MARTÍNEZ RIZO, F. (2009): "La evaluación de la calidad de los sistemas educativos. Propuesta de un modelo", en E. Martín y F. Martínez Rizo (coord.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa*, Madrid, OEI.
- MARTÍNEZ RIZO, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-mtzrizo2.html> Fecha de consulta: 18/03/14.
- MARTÍNEZ RIZO, F. (2012) "El reto de cambiar las prácticas de evaluación en aula de maestros de primaria. Consideraciones metodológicas sobre la

- capacitación a propósito de una experiencia”, *Revista Alternativas Espacio Pedagógico La Evaluación y la Planificación en Educación. Algunas complejidades*. Año17 N° 66/67. LAE. UNSL. Pp. 43-59.
- MORENO, T. (2012). Evaluación para el aprendizaje. Perspectivas internacionales. *Revista de evaluación educativa*, 1 (1). Disponible en: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current> Fecha de consulta: 24/04/14.
  - MURILLO SANCHO, G. (2012) “El Portafolio como instrumento clave para la evaluación en Educación Superior” en *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”* Volumen 12, Número 1. Disponible en [http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/portafolio-instrumento-clave-evaluacion-educacion-superior-murillo.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/portafolio-instrumento-clave-evaluacion-educacion-superior-murillo.pdf) Fecha de consulta: 10/05/13.
  - ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2010) 2021 Metas Educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Informe final. Madrid. España. OEI.
  - PERASSI, Z. (2012) “¿Es posible una evaluación escolar más democrática? Replanteo del ser evaluador”, *Revista Alternativas Espacio Pedagógico La Evaluación y la Planificación en Educación. Algunas complejidades*. Año17 N° 66/67. LAE. UNSL. Pp. 14-23.
  - PERASSI, Z (2013) “La relación evaluador-evaluado en educación. Aportes de filosofía para poder pensarla”. *Revista Educere* [en línea] 17 (Septiembre-Diciembre). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630404007> Fecha de consulta: 20/06/14
  - PERASSI, Z. (2014) “Las prácticas evaluativas de los docentes en ejercicio. Escuela Innovadora Vs. escuela tradicional” *Alteridad, Revista de Educación de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador*. Vol.9 N°1. En edición.
  - STIGGINS, R. (2001) “Unfulfilled Promise of Classroom Assessment”. *Educational Measurement: Issues & Practice*. Vol. 20 (3): 5-15.
  - STOJANOVIC CASAS, L (2006) “La evaluación como mecanismo de autorregulación en los ambientes de aprendizaje mediados por las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC)”. *Extramuros* v.9 n.24 Caracas. Pp.67-88 .
  - TIERNEY, R. (2006) “Changing practices: influences on classroom assessment”. *Assessment in Education*, Vol. 13 N° 3, pp. 239-264.
  - WILIAM, D. (2007). “Content Then Process: Teacher Learning Communities in the Service of Formative Assessment”, en Reeves D., ed. *Ahead of the Curve. The Power of Assessment to Transform Teaching and Learning*. Bloomington, Solution Tree Press, pp. 183-204.