

# La evaluación como herramienta para mejorar los procesos educativos de poblaciones socialmente vulnerables

ALMA ARCELIA RAMÍREZ IÑIGUEZ  
Departamento MIDE, Universidad de Barcelona, España

---

## 1. El sentido de la evaluación en un contexto de transformaciones sociales

La evaluación de los sistemas educativos es una actividad que se ha acrecentado en los últimos veinte años. La necesidad de cumplir con estándares de calidad -nacionales e internacionales- para la rendición de cuentas o la obtención de financiamiento, la ha convertido en un medio básico para valorar resultados de una manera sistemática y confiable.

Esta necesidad se enmarca en un contexto global en el que los Estados abandonan cada vez más su papel de proveedores directos de servicios para convertirse en supervisores del cumplimiento de las normas establecidas, regulando su actuación (Elliot, 2002). En esta lógica, a través de la evaluación, los Estados se aseguran que servicios como la educación sigan determinadas pautas -un *deber ser*-, analizando los procesos, los fines, las actividades y el desempeño de los diferentes agentes intervinientes.

La preocupación por mejorar la calidad de la formación que reciben los sujetos y que estos, no solamente asistan a la escuela, sino que también adquieran los conocimientos y las competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad que viven (Toranzos, 1996) ha propiciado que desde finales de los años ochenta, países como Francia, Suecia, Noruega, España, Argentina o Chile hayan implementado mecanismos institucionales para la evaluación de sus sistemas educativos (Tiana, 1996). La expansión que ha tenido esta actividad y la importancia que se le ha dado para realizar mejoras, ha incentivado que, paulatinamente, otros países analicen sus resultados escolares.

De esta manera, se constata que, si bien la evaluación ha sido una práctica metodológicamente rigurosa desde hace más de cinco décadas<sup>1</sup>, en la actualidad, deben considerarse los cambios económicos y sociales que mundialmente han generado sociedades culturalmente heterogéneas. Así, al mismo tiempo que se ha buscado la calidad de la educación y la mejora de los mecanismos para valorar su impacto, su eficacia y su pertinencia, en los últimos años, las condiciones de vida de millones de personas han sido impactadas por las crisis que han vivido muchos países a consecuencia de la desigualdad que aumenta como resultado de la globalización. Si bien, este fenómeno posibilita una mayor y mejor comunicación entre las personas a nivel mundial, la magnitud del desarrollo tecnológico que ha conllevado el mejoramiento de las posibilidades de interconexión, no ha favorecido a aquellos que no tienen las condiciones para ingresar

---

<sup>1</sup> De acuerdo con Stufflebeam (2005) desde la década de los treinta, Ralph Tyler acuñó el término evaluación educacional conformando un método que suponía otra perspectiva del currículo y una visión innovadora de la metodología de la evaluación que incluía comparaciones internas entre los resultados educativos y los objetivos curriculares.

a la red planetaria de comunicación ni competir ante las exigencias que este nuevo modelo de desarrollo humano está demandando.

El predominio de políticas de liberación del mercado y el quebrantamiento de las formas socialistas de organización económica, son aspectos que han influido en las relaciones humanas y en las condiciones de vida de millones de personas en todo el mundo. Aquí, es visible una característica esencial de la globalización señalada por Bauman (2001), lo que hacemos o dejamos de hacer influye en la gente que vive en lugares que nunca visitaremos y en generaciones que no conoceremos jamás.

En este contexto de transformaciones, las diferencias se polarizan, siendo los ricos más ricos y los pobres más pobres (Gispert, 2007). Esto repercute en las posibilidades de acceso a la educación y en su calidad, sobre todo en el sentido de que, en un contexto de desigualdades sociales, los que tienen mejores condiciones de vida -alimentación, salud, vivienda- y un ambiente inclusivo que fomenta la participación, y respeta las características individuales y culturales, son los que tienen mayores probabilidades no sólo de acceder a la escuela, sino también de lograr aprendizajes significativos y desarrollar las competencias deseadas.

Así, la evaluación educativa, de acuerdo con las lógicas y prácticas políticas en esta nueva realidad, debe tener en cuenta los elementos contextuales en los que se desarrollan los procesos de formación, lo cual implica un análisis que reconozca las particularidades del contexto que influye en la obtención de determinados resultados educativos. Al respecto, Terigi (2009) menciona lo siguiente.

Bajo la expresión poblaciones en riesgo educativo suelen englobarse situaciones muy diversas que necesitan ser diferenciadas. La (sobre) edad, por ejemplo, es una condición que presentan muchos alumnos y estudiantes, generalmente por multirrepetencia; esa condición es diferente de la que presentan las adolescentes que son madres, o los chicos en situación de calle. No se trata solo de que sus condiciones sociales son o puedan ser diferentes, la distinción que interesa aquí se refiere al modo en que tales condiciones sociales afectarían su escolarización. (Terigi, 2009: 36)

El análisis de los productos de un proceso de enseñanza aprendizaje o del resultado de todo un sistema educativo adquirirá sentido en la medida en que sean tomadas en cuenta las variables que favorecen o entorpecen el logro de los conocimientos o las competencias esperadas. Con base en esta idea, deben definirse, entonces, cuáles son las funciones de la evaluación y cuáles serían aquellas que, en un contexto de vulnerabilidad social y cambios a nivel mundial, son más pertinentes para contribuir al diseño de políticas educativas inclusivas en un sentido de valoración de la diferencia más que de asimilación de la misma.

## 2. Sobre la situación educativa de las poblaciones socialmente vulnerables y las respuestas a su escolarización

Quando se habla de poblaciones más propensas a la segregación social, se establecen tres categorías de análisis: la inclusión, la exclusión y la vulnerabilidad. La definición de estas tres categorías conlleva la explicación de los riesgos que tienen los grupos que no cuentan con las características y las condiciones de vida que tienen otros dentro de un determinado contexto.

En los análisis sobre la exclusión y la justicia social se menciona que han de satisfacerse las necesidades esenciales de todas las personas para que vivan con dignidad, capacidades, libertad y autonomía. Siendo esta condición la barrera entre la integración y la exclusión (Escudero, 2005). Con base en esta perspectiva, la inclusión significa brindar los recursos y los medios para que las personas, desde sus características particulares, se sientan parte de una sociedad y sean capaces de participar en ella. En este sentido, incluir implica un ejercicio de derecho como ciudadano en todos los sentidos, jurídica, social y culturalmente; y las personas serán vulnerables cuando no cuenten con los medios que les permitan vivir y participar en sociedad, encontrándose con más riesgo de ser segregadas y establecidas en un ambiente que limite su desarrollo humano y su derecho a ser.

En los últimos años, se ha constatado que las poblaciones culturalmente minoritarias son las más perjudicadas económica y socialmente porque se les impone un modelo hegemónico de forma de vida. Son poblaciones marginadas, con ingresos insuficientes para cubrir sus necesidades básicas, por lo que la migración, en muchos casos, es una opción para mejorar sus condiciones de supervivencia (Jurado y Ramírez, 2009). En educación, es visible que los niveles más bajos de rendimiento y aprovechamiento escolar lo tienen las personas que no cuentan con los recursos ni las posibilidades de acceso a herramientas de apoyo al desarrollo de las competencias consideradas básicas dentro de los procesos de escolarización. De esta manera, los resultados académicos de alumnos en desigualdad de oportunidades serán disímiles. Un alumno que vive en un ambiente culturalmente depauperado tendrá más posibilidades de fracaso escolar que uno con ayudas complementarias y un clima favorable (Santos, 1998).

En los países económicamente más desarrollados, en donde las políticas del estado de bienestar atraen a millones de personas de origen extranjero para trabajar, la población social y culturalmente diferente representa el colectivo con mayor vulnerabilidad por varias causas (Gispert, 2007):

- El desconocimiento de la lengua del lugar de destino.
- La falta de viviendas adecuadas.
- La falta de legalización de su condición como ciudadanos.
- Las dificultades de adaptación por tener que acomodarse a determinada sociedad.

En el ámbito escolar, diversos estudios (Serra y Palaudàrias, 2006; Pereda, Prada y Actis, 2003; Monton, 2002), han analizado la dificultad del alumnado inmigrante para conseguir los resultados académicos del alumnado autóctono, dificultad que radica en un sistema diseñado para alumnos con características sociales y culturales homogéneas. Entre las causas asociadas al fracaso escolar se encuentran:

- Incorporación tardía a la escuela, en donde los alumnos son integrados en el último curso de la educación primaria o en el cuarto curso de la educación secundaria.
- Diferencias entre el sistema educativo del país de origen y el de acogida.
- Dificultades de comprensión de la lengua.
- Expectativas familiares y sociales que se refieren únicamente a obtener una formación mínima para ingresar al mundo laboral.
- Falta de motivación en el estudio.

A pesar de las condiciones de desventaja que tienen los alumnos socialmente más vulnerables, lo cierto es que las causas del fracaso escolar no pueden seguir siendo vistas como una problemática que atañe únicamente al alumnado y a sus familias. En este contexto excluyente de la diversidad, la escuela y el entorno son determinantes del éxito académico dentro de un sistema en el que todos los agentes involucrados deben ser corresponsables.

Los factores de exclusión se encuentran no sólo en las condiciones económicas, sociales o culturales de esta población sino también en la falta de un sistema capaz de mirar las diferencias y atender las privaciones que limitan una escolarización exitosa.

En contextos como el latinoamericano, se ha señalado que la pobreza y la desigualdad social son parte de los aspectos que condicionan el éxito o fracaso escolar. De acuerdo con estimaciones de la CEPAL (2005), los pobres en América Latina y el Caribe conforman el 40.6% de la población; asimismo, el número de personas que viven en pobreza extrema llega al 15%. Por otro lado, la desnutrición, con sus secuelas en la salud y en la educación, afecta al 7,2% de los menores de cinco años (OEI, 2008).

Las limitantes estructurales aminoran las posibilidades de tener condiciones igualitarias, tanto en el acceso a la educación como en los resultados educativos. De tal manera que, desde el inicio de su escolarización, los alumnos no presentan las mismas realidades, de las cuales existen las que hacen a algunos más vulnerables al abandono o al fracaso escolar.

La pobreza y la desigualdad tienen su específica manifestación en el retraso educativo de amplios sectores de la población y en las diferencias existentes entre los más pobres y los más ricos. Basta señalar que el porcentaje de personas analfabetas (en Iberoamérica) se sitúa en torno a los 34 millones de personas, lo que supone casi el 10% de la población [...] estudios recientes señalan que el porcentaje de alumnos que completan la Educación Secundaria es cinco veces superior entre aquellos que se encuentran en el quintil más rico de ingresos familiares que aquellos que se encuentran en el quintil más pobre (OEI, 2008: 71).

Son diversas las propuestas que, desde la política educativa, se han realizado para lograr que los alumnos más vulnerables tengan trayectorias académicas exitosas. Sin embargo, el problema sigue existiendo. Las políticas encaminadas a la atención de este alumnado han devenido en acciones de carácter compensatorio y se han enfocado a cubrir las limitaciones provocadas por la falta de dominio de la lengua de la cultura hegemónica. Asimismo, se han implementado estrategias de nivelación de estudios en las que se intenta que los alumnos con atraso escolar logren adquirir las competencias y los conocimientos correspondientes a su edad, o bien, se opta por la discriminación positiva en forma de ayudas económicas o dotación de recursos.

Esta realidad implica distintos retos para la construcción de un ambiente educativo que incluya a todos los alumnos, que reconozca sus diferencias y atienda las necesidades individuales, luchando contra los factores que impiden el desarrollo de sus capacidades y la adquisición de aprendizajes. Sabariego (2009), distingue tres tipos de respuesta a los retos para una educación comprensiva: respuestas abiertas que contemplen las distintas identidades culturales; respuestas inclusivas que posibiliten la equidad y la justicia entre todos los ciudadanos; y respuestas democráticas que faciliten la participación cívica de todos en la construcción de un nuevo modelo de organización social.

Ante la situación educativa de las poblaciones socialmente más vulnerables y las propuestas que, desde la política educativa, se han dado para propiciar una trayectoria escolar satisfactoria y unos resultados educativos exitosos, surgen preguntas sobre qué significado debe tener la evaluación, no sólo en el nivel micro del ámbito escolar, sino también en el nivel macro de todo el sistema educativo. Del mismo modo, cabe cuestionar qué impacto debe tener como proceso de valoración en la toma de decisiones dirigidas a una inclusión más equitativa, tanto en la escuela como en el resto de los escenarios que inciden en la formación de los sujetos.

### 3. Resignificando los propósitos y las funciones de la evaluación

En su concepción más simple, evaluar significa emitir un juicio de valor sobre un objeto. Pero la evaluación como actividad que tiene el objetivo de orientar la toma de decisiones para mejorar aquello que se juzga, involucra actividades programadas de reflexión sobre la acción basada en procedimientos sistemáticos de recolección de información, análisis e interpretación, con el propósito de formular recomendaciones para la transformación (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2003).

Así, la evaluación permite diagnosticar, orientar, planear o sugerir de una manera fundamentada, con base en un rigor metodológico que permite emitir aseveraciones críticas más allá de las opiniones, las creencias o las emociones. Es en este punto donde radica un aspecto importante de la evaluación: libera a los juicios de los pre-juicios y presenta la acción de valorar a partir, no de un sólo un punto de vista, sino de una objetividad construida desde la subjetividad en consenso, en contexto y enfocada al logro de la transformación que mejora lo que se está evaluando.

De esta manera, hay una dimensión colectiva y social de la evaluación que se cuestiona sobre las consecuencias de la educación para mejorar la sociedad (Santos, 1998). Y es en este punto donde se define para qué la evaluación y se determina la visión que sobre ella se tenga. Stake (2006), distingue dos tipos de evaluación: una *basada en estándares*, a partir de los cuales, la calidad se determina con base en números y escalas; y otra *interpretativa*, en la que se utiliza la descripción verbal y la experiencia subjetiva de méritos y deficiencias, es una evaluación cualitativa, episódica y holística. Para Stake, ambos enfoques son necesarios; así, apunta:

En alguna ocasión que otra he descrito mi enfoque evaluador como interpretativo, naturalista, comprensivo, particularista y cualitativo, pero sigo enorgulleciéndome de desarrollar instrumentos cuantitativos, estándares, procedimientos de puntuación y otras formas basadas en criterios [...] lo que repito con más frecuencia es que hay que usar un poco de ambos (Stake, 2006: 18-19).

Ya sea bajo un enfoque o ambos, es necesario establecer estrategias no sólo para acoger a los alumnos e incorporarlos efectivamente en las actividades académicas, sino también para reconocer los aprendizajes que traen consigo y evaluar las competencias que adquieren en el tiempo que permanecen en el centro escolar. Esto implica una visión de la evaluación en la que no solamente importa el logro de los objetivos de aprendizaje establecidos en el plan de estudios sino también la adquisición de aprendizajes diversos. En este sentido, cabe señalar que una evaluación comprensiva está vinculada con un plan de estudios flexible y adaptable a las necesidades y características de los alumnos. Con base en esta perspectiva, Stake afirma que:

Ser comprensivo o comprensiva significa guiarse por la experiencia de estar personalmente allí, sintiendo la actividad y la tensión, conociendo a las personas y sus valores [...] Es familiarizarse con las preocupaciones de los agentes implicados concediendo una atención adicional a la acción del programa, a su singularidad y a la pluralidad cultural de las personas. Es proceder lentamente (por lo general) en el diseño, adaptando continuamente el propósito de la evaluación y la recogida de datos al ritmo al que los evaluadores o evaluadoras pueden familiarizarse bien con el programa y sus contextos (Stake, 2006: 141).

La clave principal para incorporar a los alumnos a las dinámicas escolares y estimular sus aprendizajes es el entendimiento de sus valores, experiencias y comportamientos, todos ellos aspectos que forman parte de su identidad y su situación en contexto. Por lo tanto, los alumnos se sentirán integrados y desarrollarán sus competencias dependiendo de la capacidad del sistema y de la escuela para comprender su singularidad y sus expresiones culturales.

Utilizar la evaluación en esta dirección es construir una evaluación para el cambio y para una educación que atiende las necesidades de los grupos con más riesgo en el marco global de la escolarización. De este modo, el proceso evaluativo implica transformación (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2003), la cual se dará en relación con los propósitos que tenga la evaluación y las funciones que cumple. Michael Scriven distinguió, desde 1967, dos funciones básicas: la *formativa* y la *sumativa*. La primera es parte integrante del desarrollo del objeto que se evalúa y tiene la finalidad de perfeccionarlo cuando está en proceso, proporciona información continua. La segunda fundamenta la toma de decisiones una vez que el desarrollo del objeto de evaluación ha concluido y permite la valoración a partir de los resultados (Stufflebeam, 2005). Ambas funciones son complementarias y permiten un análisis holístico de los procesos educativos. La importancia que se le da a determinada función depende de las preguntas a resolver. Stake (2006), menciona que si se quiere conocer cuánto tiempo debe operar determinado programa, si son complicadas sus explicaciones o si el material que se utiliza está actualizado, entonces la evaluación tendrá una función formativa. En cambio, la función sumativa responde a preguntas sobre el desempeño o funcionamiento final del objeto de evaluación.

Ahora bien, en los procesos educativos existen distintos aspectos que pueden ser evaluados. Para lograr una evaluación realmente comprensiva, es necesario establecer los elementos que deben ser tomados en cuenta, reconociendo la importancia de enfocar todas las fases y los elementos que son necesarios para fundamentar los juicios que se realicen y la toma de decisiones que se haga.

Santos (1996), elabora una taxonomía de los sesgos que existen en la evaluación cuando únicamente se enfoca a una o algunas de las partes que componen los procesos educativos. Así, menciona que la evaluación se limita cuando se dirige solamente a valorar al alumno, los resultados, los conocimientos, los efectos observables o la vertiente negativa. Asimismo, es superficial cuando se realiza de forma descontextualizada, sólo cuantitativamente, con instrumentos inadecuados, de forma incoherente con el proceso enseñanza/aprendizaje, de manera unidireccional, para controlar o conservar y a destiempo. También, la evaluación se sesga cuando no se realiza éticamente, sin una mirada externa, sin autoevaluación, paraevaluación o metaevaluación.

Realizar una valoración completa e integral implica utilizar las dos funciones de la evaluación y analizar de manera exhaustiva todos los componentes que determinan los resultados. Bajo esta perspectiva, la evaluación no es una visión simplista de la realidad que conlleva a juicios con base en un

único factor. En esta lógica, se consideran todos los elementos que influyen en el desempeño o actuación del objeto que se evalúa y se analizan todos los agentes intervinientes. Así, por ejemplo,

Valorar los conocimientos no es un error, pero sí lo puede ser el valorar exclusivamente, obsesivamente, los conocimientos, sin tener en cuenta su naturaleza, su importancia, su interés, su adecuación, su coordinación con otros conocimientos, etc. (Santos, 1996: 21)

En el caso de la escolarización de los alumnos vulnerables, con más riesgo de fracaso escolar, es necesario evaluar sus competencias cognitivas, afectivas y sociales desde que se incorporan a las dinámicas escolares y durante su trayectoria en el centro. Esto permitirá conocer sus aprendizajes, así como su contexto familiar, social y cultural para realizar los ajustes pertinentes, tanto al plan de estudios como a las estrategias educativas. Durante el proceso de escolarización deben valorarse sus avances, no sólo con respecto a los objetivos educativos esperados sino también en relación con sus progresos individuales, haciendo un balance entre las competencias que tenían al ingresar a la escuela y las que han desarrollado hasta el momento.

La evaluación, vista así, se orienta hacia la transformación de la realidad que viven los grupos más excluidos. Las estrategias dirigidas a incluir educativamente a estos sectores requieren ser sometidas a un análisis continuo a partir del cual sea posible determinar su efectividad, y en su caso, establecer los cambios que sean necesarios. En palabras de Nirenberg, Brawerman y Ruiz:

Una forma —no la única— en que pueden operarse cambios sociales de manera no cruenta es a través del diseño de programas y proyectos que partan de realizar un recorte y describir una realidad —diagnóstico—, para luego identificar las disconformidades —problemas—, y de allí inferir qué queremos modificar —objetivos—[...] La idea de cambio está implícita desde el inicio del proyecto o programa que luego será evaluado (2003: 43-44).

Pero aquí surgen las preguntas sobre cómo se integra esta perspectiva de la evaluación en las políticas educativas y cómo se vislumbra esta concepción en las acciones que se han llevado a cabo para contrarrestar el peligro de fracaso escolar de las poblaciones con más riesgo de exclusión educativa y social. De esta manera, el rumbo ideal de las políticas, más que dirigirse a compensar el déficit debe establecer marcos de acción para educar de manera inclusiva fundamentándose en una evaluación integral.

#### 4. El impacto de la evaluación en la política educativa: del ser al deber ser

Las evaluaciones que se han realizado de los sistemas educativos desde un punto de vista comparativo -entre los resultados de diversos países- han permitido dirigir una mirada reflexiva hacia el interior del propio sistema y cuestionar lo que sucede en las aulas. Kovacs (2005), menciona que PISA, por ejemplo, dice mucho sobre por qué y cómo de la realidad educativa, y ofrece pistas para decidir qué hacer y cómo mejorar.

Pero, para no caer en comparaciones injustas entre sistemas, centros o personas, es necesario saber utilizar los resultados que ofrecen las evaluaciones y ser sensibles a sus efectos perversos (Tiana, 1996). Cuando se evalúa con base en los mismos estándares y cuantificando el rendimiento de los alumnos utilizando los mismos parámetros, es importante considerar la información que se obtenga como una mirada de la realidad, un indicador que debe ser profundizado a partir de otras fuentes de información.

Cuando se toman decisiones y se establecen líneas de acción educativas fundamentadas en los resultados de determinadas evaluaciones, es importante que las fuentes de información sean varias y que los análisis contemplen diversos elementos del proceso educativo, de tal manera que las políticas diseñadas se enfoquen a distintas prácticas.

Las evaluaciones comparativas entre los resultados de diferentes países han dado lugar a reproches sobre el funcionamiento de los componentes de la educación, especialmente de la escuela. Al respecto, Tiana (2001), señala que estos reproches reposan sobre una base muy frágil porque poseemos conocimientos poco rigurosos sobre el tipo de formación que es necesaria para enfrentar los desafíos planteados por un mundo en cambio acelerado.

Los planteamientos que se han hecho para procurar una educación que responda a estos desafíos han sido insuficientes. La política educativa se ha centrado en la escuela como el único factor de cambio, siendo que son diversos los agentes involucrados en las acciones que se llevan a cabo a favor de la cobertura, la calidad y una atención educativa integradora.

La confianza que se ha puesto en la escuela para resolver los problemas de la sociedad en general ha resultado poco eficaz; ahora se pone en duda la educación formal para satisfacer de forma adecuada las necesidades educativas de todos (Coll, 2004). Actualmente, los cambios sociales en un mundo globalizado exigen de las personas el desarrollo de competencias que les permitan formar parte de sociedades culturalmente más diversas, así como económica y socialmente más interconectadas. En este sentido, su inclusión social no dependerá únicamente de su adaptación al nuevo entorno sino de la posibilidad de participar en él y transformarlo en una relación de construcción más que de dependencia.

La educación tendrá una función fundamental en el logro de la inclusión social, sin embargo, esta función deber ser compartida, ya que la escuela ha visto ampliadas notablemente sus atribuciones y responsabilidades sin poder asumir en solitario las funciones educativas de la sociedad, funciones que no le corresponden en totalidad (Molina, 2001). La inclusión, tanto educativa como social, dependerá, entonces, de la corresponsabilidad.

Los retos que se tienen en este sentido se refieren principalmente al diseño de una política que se base no sólo en la evaluación de ciertos elementos de la educación, sino que se fundamente en las distintas visiones sobre el proceso educativo y tome en cuenta a los diferentes responsables que en él participan. De este modo, son necesarios sistemas de información de todos los niveles donde se da el hecho educativo. Para Santos (1996), una evaluación es parcial cuando se focaliza en una o algunas partes del sistema educativo: el nivel macrocurricular (sistema), el mesocurricular (centro) y el microcurricular (aula). Una política educativa que tenga como objetivo combatir los problemas que afectan la escolarización de la población con más riesgo de fracaso escolar tiene que considerar las evaluaciones en estos tres niveles de la educación. Asimismo, debe ser una evaluación participativa, en la que estén reflejadas las discusiones de todos los corresponsables en la educación, en donde exista una reflexión conjunta y en la que se integren los sistemas de información de estos tres niveles. Esto implica el reto de integrar una evaluación continua, en donde los agentes educativos estén acostumbrados a hacer este ejercicio como una forma de mejorar y de cambiar a partir de diferentes miradas sobre la educación.

Una evaluación comprensiva, que está integrada por indicadores resultantes de evaluaciones continuas, formativas y sumativas, será una herramienta eficaz para el diseño de una política educativa que promueva un proceso de formación abierto e inclusivo, que posibilite la equidad y facilite la participación. De lo contrario, una política basada en indicadores resultantes de una sola perspectiva de la educación propiciará acciones encaminadas a mejorar sólo una parte, y no contribuirá a resolver los problemas más apremiantes en estos tiempos.

Las acciones que se han llevado a cabo para atender educativamente a las poblaciones con más riesgo de fracaso escolar han sido esfuerzos importantes; sin embargo, aún existe la necesidad de educar en la diferencia y contextualizar las actividades educativas de acuerdo con las características sociales y las limitantes que impiden el aprendizaje.

La evaluación será una herramienta efectiva cuando integre valoraciones de los diferentes ámbitos de la educación, procedentes tanto de los agentes escolares como de aquellos de la educación no formal e informal. Asimismo, una coordinación entre políticas sociales logrará una transformación de realidades educativas complejas, en las que varios ámbitos -salud, economía, vivienda- influyen en el rendimiento escolar.

En este sentido, la evaluación debe ser un instrumento que fundamente el análisis holístico de la educación para la elaboración de políticas educativas orientadas hacia la autonomía institucional, los compromisos colectivos y el respeto a las diferencias.

## Bibliografía

- CEPAL (2005). *Panorama Social de América Latina 2005*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- BAUMAN, Zygmunt (2001). "El desafío ético de la globalización" en *El País*, 20 de julio de 2001. Disponible en: <http://www.fhuc.unl.edu.ar/sociologia/paginas/biblioteca/archivos/Bauman1.doc> [Consulta: sep. 2009]
- COLL, Cesar (2004). "La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar" en COMIE (Ed.), VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales, México, COMIE. Disponible en: [http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/CC\\_COMIE\\_04.pdf](http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/CC_COMIE_04.pdf) [Consulta: feb. 2010]
- ELLIOTT, John (2002). "La reforma educativa en el Estado evaluador", en *Perspectivas*, vol. XXXII, No. 3, Ginebra, UNESCO. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/123s/123s.pdf> [Consulta: mar. 2008]
- ESCUADERO, Juan (2005). "Fracaso escolar, exclusión social: ¿de qué se excluye y cómo?" en *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, vol. 9, no. 1, Granada, Universidad de Granada. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/567/56790102.pdf> [Consulta: feb. 2010]
- GISPERT, Nuria (2007). *Por una globalización sin excluidos*. Barcelona: Impuls a l'Acció Social.
- JURADO, Pedro y RAMIREZ, Alma (2009). "Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración" en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, no. 2, Santiago de Chile, Universidad Central. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art7.pdf> [Consulta: feb. 2010]
- KOVACS, Karen (2005). "Fortalezas y debilidades desde los datos duros" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, no. 24, México, COMIE. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002416.pdf> [Consulta: feb. 2010]
- MOLINA, Susana (2001). "La educación: un reto para la ciudad" en *Aula abierta*, no. 77, Oviedo, Universidad de Oviedo. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45496> [Consulta: nov. 2009]

- MONTÓN, José (2002). "La educación del alumnado inmigrante. Un reto social y educativo" en *Anuario de Psicología*, vol. 33, no. 4, Barcelona, Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61626/88499> [Consulta: ene. 2010]
- NIRENBERG, Olga., BRAWERMAN, Josette. y RUIZ, Violeta. (2003). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- OEI (2008). Metas educativas 2021. *La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: OEI.
- PEREDA, Carlos, PRADA, Miguel y ACTIS, Walter (2003). "Alumnos y alumnas de origen extranjero. Distribución y trayectorias diferenciadas" en *Cuadernos de Pedagogía*, no. 326, Madrid, UCM. Disponible en: [http://www.ucm.es/BUCEM/compludoc/S/10307/02100630\\_1.htm](http://www.ucm.es/BUCEM/compludoc/S/10307/02100630_1.htm) [Consulta: ene. 2010]
- SABARIEGO, Marta (2009). "La educación intercultural como factor de cambio social: modelos de intervención y acción educativa" en M. Esteban (Ed.), *El diálogo intercultural en España: un requisito de la educación y cultura de paz*. Madrid: MEC-CIDE.
- SANTOS, Miguel (1996). *Evaluación educativa 1*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Editorial Magisterio.
- SERRA, Carles y PALAUDÀRIAS, Josep (2006). *Estudi dels processos de continuïtat i discontinuïtat en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria entre els alumnes membres de famílies immigrades*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- STAKE, Robert (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- STUFFLEBEAM, Daniel (2005). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- TERIGI, Flavia (2009). "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa" en *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 50, Madrid, OEI. Disponible en: < <http://www.rieoei.org/rie50a01.pdf> > [Consulta: feb. 2010]
- TIANA, Alejandro (1996). "La evaluación de los sistemas educativos", en *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 10, Madrid, OEI. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10.htm> [Consulta: mar. 2008]
- (2001). "Logros y desafíos de la educación al inicio del siglo XXI" en L. Lázaro. (Coord.), *Problemas y desafíos para la educación en el siglo XXI en Europa y América Latina*. Valencia: Universidad de Valencia.
- TORANZOS, Lilia (1996). "Evaluación y Calidad", en *Revista Iberoamericana de Educación*, no.10, Madrid, OEI. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10.htm> [Consulta: feb. 2010]