

¿En qué medida la evaluación colabora con la mejora escolar?

ZULMA PERASSI
Universidad Nacional de San Luis, Argentina

1. Introducción

Esta pregunta, en apariencia tan simple, no tiene una respuesta sencilla. En una de las primeras clases de la asignatura Evaluación Educacional, en la Universidad Nacional de San Luis (Argentina), se planteó este interrogante a los alumnos que cursaban la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Ellos, después de un sostenido silencio, lograron esbozar respuestas en dos direcciones: unos, sostenían que *“la evaluación siempre se liga a la mejora, pues de lo contrario no tiene razón de ser...”*. Otros, en cambio, un tanto escépticos y con algunos años más, señalaban que *“muy pocas veces la evaluación se vincula a la mejora... más bien, permite controlar, calificar, determinar lo que hay, pero sobre todo, lo que falta...”*.

¿Desde dónde hablaban esos estudiantes? Sin duda, desde lugares y concepciones diferentes. Los primeros, avanzaban en un discurso que sostenía y promovía la formación que estaban desarrollando. El anclaje de ese posicionamiento se sustentaba claramente en la teoría y en especial, en un modelo socio político y crítico, que seguramente dichos alumnos compartían y abrazaban en una actitud de franco cuestionamiento a concepciones más tradicionales.

Por su parte, los segundos –muchos de los cuales se desempeñaban como docentes de escuelas• estaban atravesados por su realidad cotidiana, hablaban desde “ese” lugar y develaban una concepción que hallaba sus raíces en la práctica misma. Mantenían cierta distancia con las concepciones críticas de evaluación por considerarlas demasiado utópicas.

Estas posturas, claramente antagónicas en su expresión inicial, revelan la coexistencia de modos opuestos de entender la evaluación dentro de un espacio particular de educación. Podríamos preguntarnos entonces, ¿cuál es la respuesta adecuada? No cabe duda que la misma siempre es compleja, incluye múltiples aspectos y tal vez sea una construcción inacabada.

2. Indicios que ayudan a pensar un encuadre referencial

No es propósito de este escrito reconstruir la historia de la evaluación en el campo de la educación, pero la referencia a algunos teóricos •en especial a los que marcaron rumbos durante el pasado siglo•, colaborará para esbozar una aproximación a la respuesta buscada.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 54/4 – 15/12/10

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)



La obra de Tyler –a partir de la década de 1940• fue decisiva en el desarrollo de la evaluación, puesto que logró instalarla dentro del terreno de la educación, estrechamente vinculada con el currículo. Para este autor, la evaluación se definía como el proceso necesario para determinar en qué medida habían sido alcanzados los objetivos previamente definidos en términos de conductas (Escudero Escorza, 2003). Esta concepción tradicional de evaluación impregnó profundamente las prácticas docentes, dejando vestigios que aún perduran en la escuela. Distintos autores le otorgaron denominaciones diferentes a ese modelo, así Guba y Lincoln (1989), lo identifican como la *segunda generación de evaluación*, mientras que Domínguez Fernández (2000), habla de una *concepción conductista o racional científica*.

Algunas décadas más tarde, Michael Scriven introdujo un nuevo lenguaje en este campo al referirse a la evaluación formativa y sumativa, a la metaevaluación, a la evaluación sin metas (como enfoque opuesto al tyleriano), que al decir de House permanecía más en el plano de las palabras, que en el de los hechos (Shaw, 2003). La noción de evaluación que aquel autor sostiene a lo largo de sus vastos trabajos, encuentra su esencia en la asignación del valor o mérito a cada objeto indagado. Scriven alienta la idea de evaluación como ciencia de la valoración. Él propone el enfoque de *evaluación orientada al consumidor*, poniendo dicho proceso al servicio de los intereses de quienes se ven afectados por la entidad que es evaluada (Martínez Mediano, 2007).

Es Cronbach uno de los teóricos que vincula más nítidamente la evaluación con el contexto político y el compromiso de cambio. En sus escritos de 1980, asegura que la misión clave del evaluador es la de un *mejorador*. En un texto compartido con otros autores, afirma: *El evaluador tiene una influencia política incluso cuando no aspire a ello. Puede tener un arma en su poder pero pierde la mayor parte de su valor si no piensa independiente y críticamente (...)*. (Cronbach et al., 1980, p.67). Weiss, con sus trabajos empíricos, fortalece la relación de la evaluación con la política, resaltando en sus indagaciones el atravesamiento político que posee toda evaluación.

Ernest House avanza desde una *evaluación para la justicia social*, aportando teoría orientada a desarrollar una evaluación más justa y ética. Sostiene que la evaluación *no sólo debe ser veraz, sino también justa. Sus esquemas (...) reflejan la justicia en grados diversos. Y la justicia constituye una norma importante con respecto a la cual juzgar la evaluación* (House, 2000, p.114). Este destacado teórico de la evaluación propone una teoría de la justicia organizada en torno a los valores de igualdad y autonomía moral, imparcialidad y reciprocidad; aunque no desestima el principio de utilidad.

Robert Stake ha sido un férreo propulsor de la indagación cualitativa desde sus primeros escritos. En la década de los 70 definió los principios de la evaluación educativa que asumió como esenciales: igualdad, ubicuidad, diversidad, utilidad, redundancia, ambigüedad y generalización (Martínez Mediano, 2007). Impulsó el *enfoque respondiente de evaluación*, orientado a descubrir el mérito y las deficiencias de cada programa, preocupado por dar respuesta a las necesidades de información de las distintas audiencias. Él asegura que la evaluación comprensiva ha sido su respuesta (como oposición) a la evaluación preordinada •basada en objetivos y criterios preestablecidos•. En su publicación, denominada Evaluación Comprensiva y Evaluación basada en Estándares afirma: *La evaluación comprensiva es un modo de buscar y documentar la calidad de un programa. En ella se emplean tanto la medición basada en criterios como la interpretación. El rasgo esencial de este enfoque es la comprensividad (...) de cuestiones o problemas claves, especialmente los experimentados por las personas del propio lugar o localización del programa* (Stake, 2006, p.144).

En su más reciente producción (2010), este autor asevera que el pensamiento científico es una mezcla de pensamiento cualitativo y cuantitativo. La investigación constituye, para él, una búsqueda de comprensión. En este sentido, destaca algunas características claves de los estudios cualitativos: su carácter interpretativo, la naturaleza empírica y experimental, el privilegio de la situacionalidad, su orientación personalista, sensible a la diversidad, ... todo lo cual, está emparentado con su enfoque evaluador.

La llamada *evaluación crítica* reúne numerosos autores y diferentes propuestas que se encuadran bajo la denominación de "crítica" –en palabras de Shaw (2003)• en tanto la problemática evaluativa se conceptualiza en su contexto social, político y cultural. Carr y Kemmis, representantes de esta concepción, promueven la investigación en la acción, situándola en el campo de la evaluación crítica. Ellos identifican algunas notas o características que consideran decisivas: dialéctica de la racionalidad, transformación de la práctica –investigación en la acción deliberadamente activista•; acción informada y comprometida de la praxis –investigación en la acción de la propia práctica•; autorreflexión colaborativa y colectiva, investigación en la acción como vinculación de la teoría y la práctica (Carr y Kemmis, 1986).

Egon Guba e Yvonna Lincoln proponen, a mediados de los 80, la *evaluación de cuarta generación* –también denominada *evaluación constructivista o naturalista*•. Esta concepción asume que la realidad es múltiple y socialmente construida, requiere ser abordada en forma holística y en contextos específicos o particulares. Los evaluadores y la audiencia se implican mutuamente, acordando los criterios que guiarán la tarea. La evaluación es considerada un proceso socio- político, cuyos resultados deben ser revisados y actualizados con frecuencia. En este modelo, los evaluadores asumen roles alternativos –tales como los de: juez, historiador, coordinador, escritor, recolector de datos,...•, para los cuales necesitan poseer un dominio técnico y disciplinar, a la vez que deben sostener un desempeño ético.

En la actualidad, tanto el sentido procesual y dialógico de la evaluación, como su orientación a la mejora, son resaltados por innumerables teóricos de habla hispana, entre otros: Miguel Ángel Santos Guerra, María Antonia Casanova, Juan Manuel Álvarez Méndez, Elena Cano, Margarita Poggi, Lilia Toranzos, Nidia Elola, Alicia de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin, María del Carmen Palou de Maté, Alicia Bertoni, ... quienes la abordan en distintos ámbitos. Tal vez, uno de los autores europeos contemporáneos que más ha enfatizado el carácter formativo de la evaluación de aprendizajes, sea Philippe Perrenoud. En este sentido, el sociólogo suizo afirma que no hay evaluación formativa dentro del aula sin *diferenciación*. Ello implica quebrar los esquemas de intervención homogéneos o igualitarios del profesor-evaluador, para desarrollar *inversiones diferenciadas* en función de la complejidad del grupo y de las necesidades específicas de los sujetos (Perrenoud, 2008).

3. Esbozos de evaluación presentes en distintos ámbitos

Las evaluaciones vinculadas con el ámbito de 'lo escolar' son múltiples y variadas. Algunas de ellas, sin dudas las que poseen mayor tradición, ocurren en el espacio áulico y están dirigidas al aprendizaje de los estudiantes. Otras, se enmarcan en el territorio de la institución y se orientan a diferentes objetos: proyectos diversos, acciones, recursos, desempeños, convivencia, gestión, comunicación, tiempos, espacios, rutinas, ... En algunos casos, las indagaciones rebasan los muros de la escuela, ya sea porque los sujetos que la habitan realizan búsquedas en los entornos inmediatos de sus comunidades o en contextos más lejanos, o bien, porque las mismas proceden de actores externos, interesados en conocer aspectos

particulares o comportamientos globales de la institución escolar (ejemplo de ello son las evaluaciones nacionales e internacionales, los dispositivos jurisdiccionales, los controles que realiza la supervisión escolar, diagnósticos de distintos organismos –universidades, institutos, etc. •, la valoración social, entre otros).

Cada uno de estos procesos valorativos se torna visible ligado a una direccionalidad dominante, aquella que está legitimada desde la norma, las costumbres o tradiciones. Sin embargo, siempre ocurren desarrollos simultáneos en varias direcciones, aunque sus resultados, generalmente se ignoren. Para ilustrar esta afirmación, consideremos el caso de la evaluación de los aprendizajes del alumno A que realiza su profesor, hecho considerado natural y esperable como responsabilidad de la tarea docente. Simultáneamente al desarrollo de esa acción, dicho estudiante valora su propia producción, y también la evaluación que de él realiza su profesor. En tanto, el alumno B compara su resultado con A y formula juicios acerca del trabajo de A y de la evaluación que el profesor hace de la obra de dicho estudiante (por cierto que a su vez B autovalora su producción y lo que de ella dice el mismo docente). A su vez, el padre/ madre/ tutor/a de A, analiza y juzga la realización de su representado y el modo en que la misma fue evaluada por el profesor ... De esta manera se va configurando un tejido de evaluaciones multidireccionales que obedece, en la mayoría de los casos, a normas intuitivas, personales, 'hechas a medida' y que, por lo general, operan con datos parciales sobre el objeto de indagación. En centros escolares con estilo de gestión centralizada, esta estructura vincular suele permanecer implícita o subterránea y sólo emerge en situaciones de rupturas o conflictos.

La institución que asume una concepción democrática aborda responsablemente la definición, difusión y construcción compartida de criterios de evaluación, transparenta el proceso e incluye al evaluado. En ese contexto, todo proceso valorativo adquiere pleno sentido cuando se constituye autoevaluación y se coloca *al servicio* del aprendizaje.

En esta compleja trama de valoraciones que atraviesan la vida cotidiana del ámbito escolar se pueden reconocer evaluaciones en sentido estricto, es decir, procesos planificados de búsquedas de datos que permiten elaborar juicios de valor fundamentados para sustentar las decisiones a tomar, pero a su vez, se identifican también otros procesos de carácter más general, que no poseen sistematicidad, ni tienen rigor técnico (y a veces, tampoco ético), de naturaleza más próxima a las opiniones, generalmente vertidas a partir de sucesos, hechos o factores específicos, parciales y aislados. Si la institución no habilita espacios propicios para tratar este fenómeno, esas valoraciones inconsistentes pueden generar rumores, confusión y un estado de malestar que llegue a perturbar el clima de trabajo.

En el ámbito de la evaluación de los programas educativos que se desarrollan en América Latina, los que poseen sus orígenes en las entidades centrales de gobierno (sean éstas: Ministerios, Secretarías, Direcciones nacionales o jurisdiccionales) y son financiados por organismos internacionales impactando directamente en las instituciones escolares, por lo general, no suelen ser objetos de una valoración integral y holística. Cuando la evaluación se incluye como componente en el diseño de los mismos, con frecuencia, está exclusivamente orientada a la dimensión económica.

En algunos casos se plantea la indagación como parte de lo planificado, sin embargo, pocas veces llega a concretarse y cuando ello ocurre, no se difunden debidamente los resultados alcanzados. La ausencia de procesos sistemáticos de indagación determina un estado de debilidad en los saberes acumulados referidos a la evaluación de programas educativos, con doble riesgo: por un lado

‘desaprovechar’ las experiencias desarrolladas para producir conocimientos sobre las mismas y por otro, volver a repetir errores ya cometidos en programas o proyectos anteriores.

En el campo de la educación latinoamericana es posible recordar varias reformas que llegaron con espíritu renovado a modificar la caótica situación a la que nos había llevado el plan de reforma anterior. Cada una de ellas fue presentada políticamente como *alternativa salvadora* frente al ocaso, sin embargo, transcurrido un tiempo, esa propuesta sufría el mismo destino. Las políticas gubernamentales no se preocuparon por generar evaluaciones de esos desarrollos para habilitar una visión prospectiva que alentara nuevas trayectorias en la búsqueda de futuros horizontes, capitalizando, en consecuencia, los aciertos y errores cometidos.

Desde hace varios años, en el ámbito del sistema educativo, la evaluación ocupa un lugar destacado en la agenda pública. En los países de la Región, los sistemas nacionales de evaluación ya tienen más de una década. En general, han logrado quebrar la resistencia inicial que provocaron en el sector docente y directivo durante su estadio inicial, aunque todavía no hayan obtenido reconocimiento en torno a su valía, en el colectivo profesoral. Desde la escuela se interpela el valor de las ‘evaluaciones nacionales’ porque son dispositivos que se perciben ajenos, vacíos de sentido, irrelevantes, con resultados que significan un tibio aporte para el trabajo cotidiano en contextos particulares de educación. Contribuyendo con una información que los actores escolares no llegan a conocer, o bien, reciben demasiado tarde. (Perassi, 2008). Múltiples son las investigaciones e informes técnicos que dan cuenta de las debilidades de los sistemas nacionales de evaluación, pero tal vez, la deficiencia más fuerte esté ligada a la inadecuada difusión y al escaso aprovechamiento de los resultados que se obtienen (Tiana, 2003; Ferrer, 2005; Montoya, Perusia, Vera Mohorade, 2001).

4. Algunas condiciones necesarias

Desde hace algunas décadas asistimos a un debate y replanteo de las concepciones evaluadoras en América Latina que encuentra cada vez más adhesión en el plano discursivo, pero pareciera que no logra, todavía, configurar modificaciones sustantivas en las prácticas.

Retornando a la pregunta inaugural podríamos afirmar que la evaluación colaborará con la mejora, cuando existan condiciones que favorezcan ese vínculo. Sin embargo, para ello, no hay un único camino, ni existen recetas preestablecidas. En este sentido, se pueden generar innumerables modos alternativos de concretar esa conexión, tantos como sean capaces de crear los responsables directos de ese proceso, quienes demandan las evaluaciones, aquellos que definen las políticas macro y micro institucionales, pero también, los propios evaluadores que las diseñan y las llevan adelante.

Componer escenarios propicios para que los términos “Evaluación” y “Mejora” confluyan en una dupla en la que interactúen con un sentido de mutuo fortalecimiento, compromete no sólo la opción conceptual, teórica e ideológica de la evaluación asumida, sino que, a su vez, exige replantear las prácticas en consonancia con ella.

En el desafío de gestar culturas evaluativas democráticas que articulen ambos conceptos, se propone una *praxis evaluadora* que respete ciertos principios • en orden a los sujetos/objetos involucrados •

y defina algunas condiciones propicias para garantizar un intercambio colaborativo entre la *evaluación* y la *mejora*. En la búsqueda de concretar esa conexión, se delinear algunos principios relevantes.

5. En relación con el sujeto evaluado

5.1 Implicación en el proceso

Se habilita al sujeto involucrándolo en la acción evaluativa, otorgándole un rol activo y reconociendo la posibilidad que el mismo posee de emitir juicios de valor.

El evaluado comienza a tener 'voz' para manifestar la propia valoración, que adquiere tanta relevancia como el juicio elaborado por el otro –evaluador externo•. La solidez de dicha apreciación estará dada por los indicios seleccionados y las argumentaciones que sostienen cada juicio.

El alumno tiene derecho a "ser parte" de su evaluación, se trata de respetar un principio ético básico: el de inclusión, para lo cual es preciso generar un espacio propicio para que cada uno se atreva a decir lo propio. La posibilidad de crear esos espacios, es responsabilidad exclusiva del adulto evaluador (o del equipo que lidera el proceso).

5.2 Participación en la definición de criterios.

Es necesario que los criterios se conozcan previamente a la ejecución de cada evaluación, pero además, es substancial generar negociación y debate en torno a los mismos, construyéndole sentido a cada uno.

Tomar parte en la selección y enunciado de criterios otorga al evaluado un lugar de responsabilidad en el proceso a desarrollar. De este modo el evaluado (con funciones de evaluador) asume el compromiso de respetar los acuerdos alcanzados, evitando el empleo de parámetros arbitrarios.

El desafío es que los alumnos se apropien de los criterios de evaluación y, si es necesario puedan ajustarlos para comprenderlos mejor y autorregularse. In fine, el objetivo es que los alumnos desarrollen una competencia para autoevaluarse (Mottier López, 2010, p.58).

5.3 La evaluación se torna autoevaluación.

El juicio externo cobra significación toda vez que el sujeto evaluado encuentra coincidencias o divergencias con él. Es decir, dar visibilidad a la evaluación auto-referida favorece el tránsito desde la valoración del *otro externo* (evaluador) a la formulación del propio juicio.

Cuando este movimiento se produce, más que focalizar en los resultados, se hace necesario contrastar evidencias, estrategias, procedimientos, argumentos, ... para analizar la distancia existente entre ambos juicios. Se impone la necesidad de debatir y fundamentar, debidamente, cada valoración realizada.

Es indispensable que todo evaluado comprenda los detalles del proceso y de los resultados obtenidos, ello contribuye a la configuración de un sujeto evaluador cada vez más justo. Hay investigaciones

que ponen de manifiesto cómo los buenos alumnos alcanzan mejores resultados desarrollando procesos de autoevaluación y autorregulación de su propio aprendizaje (Pintrich, 2000; Zimmerman y Schunk, 2004; Andrade, Du y Wang, 2008).

5.4 El error como hecho necesario.

La mejora exige la búsqueda de nuevos caminos. Encontrar 'otros' modos lleva consigo la posibilidad de equivocarse. La evaluación detecta los aspectos que operan como obstáculos o errores en esa vía y brinda elementos para replantearlos.

Esos equívocos constituyen oportunidades para analizar las actuaciones desplegadas y comprenderlas mejor, son invitaciones a repensarse y diseñar nuevas alternativas.

El error no equivale, no debe equivaler, a descalificación o penalización en el proceso de aprendizaje que es búsqueda, confirmación, duda, voluntad, inseguridad, trabajo, incertidumbre, construcción, participación, cuestionamiento. Sólo cuando se actúa con mentalidad dogmática el error es inaceptable. Pero entonces el aprendizaje deja de ser actividad de conocimiento y se convierte en acto de fe. (Álvarez Méndez, 2003, p.108).

6. En relación con el sujeto evaluador

6.1 La evaluación es aproximación.

Ella no constituye certeza. Ninguna evaluación contiene 'la verdad' en sí misma. El evaluador nunca puede captar el objeto en su totalidad, por ello siempre trabajará con un recorte del mismo.

Los objetos evaluados, son objetos construidos. En palabras de Mottier Lopez:

La situación de evaluación (...) forma parte integrante de lo que el alumno aprende y "marca" el aprendizaje escolar evaluado. En otras palabras, no se evalúa un aprendizaje "puro" que sería independiente de la situación que lo hace observable (2010, p.57).

(...) En el acto de evaluación como en toda operación intelectual no se capta nunca directa y totalmente la realidad examinada. Ésta es siempre objeto de un proceso previo de definición o de elección de los caracteres que permitirán aprehenderla ... (Barbier, 1993, p.66). Los indicadores de la realidad elegidos provocan, inevitablemente, una lectura acotada y reducida de la misma. De este hecho debe ser consciente quien evalúa.

6.2 Siempre existen otras evaluaciones válidas

Cada agente evaluador asume una concepción –teórica, epistemológica, ideológica, metodológica, etc. •, sin embargo, existen otras perspectivas que pueden concluir en resultados distintos.

Siguiendo a Barbier (1993), es posible afirmar que otros indicadores de la misma realidad introducen nuevos esquemas de lectura de lo real, donde se destacan rasgos, características, sucesos, comportamientos, ... diferentes a los primeros, originándose de este modo valoraciones diferentes del mismo objeto.

En evaluación, las verdades siempre son provisorias e inacabadas (Hoffmann, 2010). Las concepciones que porta el evaluador tienen sus interpretaciones de la realidad e inciden en la elaboración de sus juicios de valor, que son siempre complejos y multidimensionales.

6.3 Dialogar con el objeto a evaluar

El diálogo habilita una comunicación bidireccional, que exige escuchar e invita a silenciar la propia palabra, para ofrecer esa posibilidad al sujeto/objeto en evaluación. El proceso dialógico genera lugares complementarios, aunque no simétricos. En palabras de Álvarez Méndez:

(...) el diálogo puede ser el método de evaluación más potente –y el menos usado• para saber lo que las personas conocen. También para asegurar el perfeccionamiento continuo en los procesos de aprendizaje e incrementar la comprensión de los mismos, debido a que sólo hablando con las personas se pueden plantear los temas en términos inteligibles y en un lenguaje común, coloquial y directo, que no tiene por qué estar reñido con las exigencias intelectualmente más formales. (2001, p. 56).

Anijovich (2010), recupera el sentido del diálogo que propone Burbules como acción orientada al descubrimiento y al logro de una nueva comprensión que potencia el conocimiento.

6.4 La metaevaluación es necesaria

Se trata de atreverse a evaluar cada evaluación. Interrogar los procedimientos desarrollados, dudar de los instrumentos diseñados, la riqueza y variedad de fuentes consultadas, la pertinencia de los criterios, el procesamiento de datos, la elaboración de juicios, la validación de los mismos, los informes elaborados, la devolución de los resultados, la ampliación de los informes globales con el aporte de los involucrados, la relación con nuevas decisiones, la vinculación con las estrategias de mejora ...

Resulta indispensable poner en duda los procesos desarrollados, revisar críticamente los procedimientos y el posicionamiento asumido por el equipo evaluador. Identificar los aspectos mejor resueltos, pero también, los puntos más débiles.

El desarrollo sistemático de procesos metaevaluativos permite construir conocimientos en torno a la evaluación. Esta acción debería focalizar, en especial, aquellas dimensiones que para el propio evaluador han sido las más significativas.

6.5 Reflexionar y debatir con otros evaluadores

Esta práctica permite poner en cuestión conceptos, modelos, propósitos, fases del proceso, técnicas e instrumentos, fuentes, organización de datos, interpretaciones, juicios valorativos, informes, ... y a partir de ello, volver a revisar las propias concepciones y construir acuerdos.

Estas instancias ayudan a divisar problemas de este campo que aún no se han resuelto, permiten contrastar y objetivar modos de *pensar y hacer* evaluación. Poner en común y enriquecer la propia perspectiva.

La evaluación abordada colectivamente, no sólo como fenómeno técnico, sino además como hecho político y ético, ayuda a construir respuestas frente a interrogantes claves referidos a: ¿al servicio de quien está la evaluación que desarrollamos?, ¿qué uso se hace de la información que ella provee?, ¿cuáles son los valores que regulan la recolección y el tratamiento de la información?, ¿qué normas éticas guían la devolución de resultados?

6.6 Creación de comunidades de estudio y trabajo

Sin duda, este principio es más ambicioso que el anterior y posee mayor complejidad que aquel. Sin embargo, en la amplitud del mundo virtual esta posibilidad es viable.

En la actualidad, existen actores (tanto sujetos particulares como sociales) que se problematizan en torno a la evaluación educativa, ocupando lugares diferentes vinculados –o no• con el sistema educativo de su país. La búsqueda de respuestas, el surgimiento de nuevos interrogantes, el deseo de compartir experiencias, alienta la conformación de espacios de encuentro a través de foros virtuales sobre este tema.

Desarrollar conocimientos en este campo disciplinar ¹ es una necesidad cada vez más sentida y requerida en diversos ámbitos.

En este sentido, se puede mencionar dentro del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) al Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación (GTEE), coordinado por GRADE, como una red regional de especialistas y no especialistas que se constituyó, en 1998, con el fin de promover el avance de la evaluación de los logros de aprendizaje escolar y la introducción de estándares en América Latina, generando recomendaciones a nivel regional, nacional y local.

7. En relación con la institución evaluada

7.1 La evaluación como una necesidad de la institución

Dejar de cumplir un mandato externo, que por lo general proviene de una autoridad, y asumirla como requisito indispensable para comprender y valorar el propio desempeño, es el preludeo de *otra* concepción evaluadora. Aquella que la concibe como sustento de las decisiones que procuran la mejora.

En esta línea, la evaluación con función formativa se pone al servicio de la propia institución para favorecer su crecimiento. Expresan Landi y Palacios: *La autoevaluación en las organizaciones escolares las posiciona en el doble papel de sujeto y objeto, lo cual conlleva, para los actores que en ellas trabajan, asumir un proceso protagónico y de responsabilidad y, a la vez, construir un objeto de conocimiento: la propia institución. (...) concebimos la AI -Autoevaluación Institucional• como una oportunidad para repensar el o los sentidos de la institución escolar y alcanzar sus finalidades formativas.* (2010, pp.158-159)

¹ Scriven considera que la evaluación es una transdisciplina, en tanto es una disciplina instrumental que sirve a otras disciplinas –entre ellas a la Estadística y a la Lógica- (Martínez Mediano, 2007)

7.2 Construcción de conocimientos en torno al proceso evaluativo desarrollado

Toda indagación ética y técnicamente correcta posibilita conocer, analizar y valorar aquello que se define como objeto. La evaluación ofrece insumos para ir forjando un saber institucional que no siempre se concreta.

El debate sobre los resultados alcanzados permite establecer relaciones, formular hipótesis, contrastar perspectivas, profundizar en la indagación de ciertos aspectos, encontrar antecedentes, poner en diálogo texto y contexto, componer escenarios futuros desde complejidades particulares. En suma, la evaluación no es entendida como fin, sino como instancia mediadora para comprender y gestar un conocimiento cada vez más acabado de aquello que se indaga.

Azzerborni y Harf sostienen que *los procesos evaluativos deben estar orientados hacia el aprendizaje social, la toma de conciencia, la participación, el conocimiento y la responsabilidad de todos y cada uno de los sujetos sociales* (2008, p. 96).

7.3 Implicación progresiva

La evaluación responsable provoca siempre un aprendizaje institucional. Este proceso debe ir involucrando cada vez más, no sólo ampliando el número de miembros que participan, sino, además, incrementando el nivel de compromiso de los actores.

Inaugurar la evaluación de una institución habitualmente ocasiona rechazo en algunos sectores de la misma, esta resistencia puede manifestarse de múltiples formas, como: indiferencia, conductas evasivas, o bien, con expresiones de franca oposición, generando un despliegue de estrategias de confrontación.

La adhesión inicial a un proceso de autoevaluación está condicionada por variados factores, pero muy especialmente por el propósito que persigue el mismo, el lugar en el que se ha originado y también, el prestigio o reconocimiento que poseen los actores que la proponen y lideran.

Toda evaluación ganará voluntades en el transcurso del tiempo cuando se reconozca confiable, justa y veraz.

7.4 Difusión de los resultados obtenidos y diseño de estrategias de intervención sobre los aspectos más débiles

No son escasas las experiencias de evaluaciones escolares cuyos informes finales no fueron divulgados entre los miembros de esas organizaciones, muchas veces, porque afectaban a quienes las conducían. La devolución de los resultados obtenidos, a los miembros de la institución, es parte esencial del proceso de evaluación, puesto que transparenta las actuaciones, ayuda a validar los informes elaborados y permite incluir aspectos omitidos o redefinir juicios débilmente argumentados. Es decir, esta fase se entiende necesaria para dotar al proceso de un significado compartido.

Sólo si esos resultados son socializados se podrán generar intervenciones consensuadas, que posean sólidos fundamentos, reconocidos por gran parte de los miembros de esa organización. De este modo, la evaluación hace posible que una institución identifique sus aspectos más fortalecidos, a la vez que

pueda reconocerse en los núcleos problemáticos que obstaculizan un adecuado desempeño, buscando alternativas de mejora.

7.5 La evaluación externa como complemento de la propia indagación

La autoevaluación inaugura un nuevo sentido para la evaluación, le otorga un estatuto diferente, jerarquizando y haciendo visible un proceso que ocurre cotidianamente en cada institución, de un modo furtivo y fragmentado. La autoevaluación convoca, moviliza y compromete a gran parte de los sujetos que la habitan, de manera diferente que cualquier evaluación externa, proveniente de la autoridad. Sin embargo, del mismo modo que ésta, la evaluación interna posee algunos riesgos que resulta importante cuidar, entre otros: imposibilidad de 'tomar distancia' del objeto a evaluar, sesgo en la perspectiva asumida, ratificación de teorías previas,

La propuesta que realiza Santos Guerra (1996), referida al diseño de un *sendero en espiral*, constituye una alternativa válida para controlar los peligros que posee el desarrollo cada perspectiva - interna o externa- en sí misma.

La búsqueda complementaria de un *otro* externo, tiene el propósito de encontrar una mirada experta que cumpla con la doble tarea de:

- a) validar las conclusiones elaboradas (ratificando desde afuera aquello que han detectado quienes viven lo cotidiano de esa organización), y
- b) descubrir aspectos (fenómenos, sucesos, comportamientos, regularidades, ...) que no alcanzaron a distinguirse.

7.6 Fundación de una cultura evaluativa resignificada, alejada del sentido punitivo

La escuela que es capaz de incluir la evaluación en la agenda de debate, que se atreve a poner en duda la calidad de los procesos valorativos que circulan en su interior (y aquellos que la atraviesan desde otros orígenes), que cuestiona la pertinencia de los procedimientos desarrollados y empieza a revelar las concepciones implícitas que asumen los profesores que en ella trabajan, emprende un camino de resignificación.

Comenzar a interpelar el lugar 'todopoderoso' del clásico evaluador, con absoluto poder resolutivo sobre el objeto evaluado, para empezar a configurar otro lugar •que conserva la asimetría pero incluye al evaluado en ese proceso, que enuncia y dialoga acerca de los criterios orientadores de cada evaluación, que provoca autoevaluación en los participantes• implica arriesgarse a generar quiebres en la cultura vigente, para avanzar hacia nuevas construcciones.

En esa búsqueda, las representaciones, los principios, las creencias, los modos de sentir y hacer, descubren a la evaluación como eslabón necesario para seguir creciendo en la función esencial de la escuela: la de educar.

7.7 La evaluación no es un acto administrativo

Se rompe la equivalencia que desde enfoques reduccionistas se instaló entre la evaluación y la comunicación de un resultado (nota, puntaje en una escala, porcentaje logrado, categoría cualitativa) en cierto tiempo y con determinada forma.

La evaluación deja de concebirse como trámite burocrático para interpretarse como subproceso de la mejora. De este modo, valorar el desempeño del docente adquiere una importancia decisiva para que ese profesor pueda repensar y modificar su desempeño constantemente, mucho más allá de la acreditación anual, que pasará a formar parte del legajo profesional. En el mismo sentido, el aporte más significativo que realiza la evaluación en la sala de clase es retroalimentar el aprendizaje de cada alumno, ofreciendo indicios para que cada estudiante asuma la responsabilidad del proceso. Desde esta lógica, el énfasis se coloca en los argumentos de cada juicio elaborado, en la clara explicitación de los mismos y en la reconstrucción conjunta evaluador-evaluado del proceso desarrollado, procurando de este modo construir paridad entre la hetero y la autoevaluación.

Por todo esto, la evaluación se entiende como un proceso complejo que excede ampliamente a su resultado.

8. En relación con los Programas o Proyectos

8.1 Énfasis en la evaluación formativa

Se prioriza el proceso entendiendo que durante el mismo hay posibilidades de corregir rumbos y remediar los desvíos. En una planificación que 'despega' su esencia del documento escrito y entiende al proyecto como *acto de intervención sobre la realidad*, la evaluación se instaura como una condición necesaria, en tanto ofrece indicios que permiten ir leyendo lo que acontece en esa realidad.

Sin duda, no basta con la indagación del transcurso, la valoración del cumplimiento de las metas no se desecha en tanto permite verificar el acercamiento a los resultados parciales o finales previstos en el recorrido trazado.

Catalina Martínez Mediano (2007), recuperando el Modelo de evaluación de programas educativos que propone Ramón Pérez Juste, resalta los dos propósitos que encierra la evaluación de los procesos: a) agilizar la toma de decisiones inmediatas buscando la mejora y b) acumular información para poder decidir con fundamentos, posteriormente.

8.2 Compatibilidad necesaria entre el modelo de planificación y la concepción de evaluación

En función de los indicios arrojados por el monitoreo, se torna indispensable una replanificación de las intervenciones previstas inicialmente. Si el modelo de planificación asumido no es congruente con el de evaluación, aquel no admitirá las redefiniciones necesarias para poder modificar la realidad sobre la que actúa.

La evaluación es un componente omnipresente en la planificación, la atraviesa en distintos momentos de la misma en una continuidad que se extiende, desde el propio origen de un proyecto hasta los efectos que provoca en su entorno, una vez que ha concluido. De ningún modo esa evaluación debe comportarse como fin, siempre constituye un proceso (o subproceso) de la planificación, que provee información para rediseñar un programa, modificar las prácticas, replantear las políticas, para que, en el transcurso de cierto plazo temporal, mejoren las condiciones en el escenario de intervención.

8.3 Construcción de estados de situación ricos y fundamentados

La evaluación previa o ex antes posibilita detectar núcleos problemáticos de diversas magnitudes. Componer estados de situación desde la articulación de múltiples perspectivas, entendiéndolos como elaboraciones dinámicas, que van enriqueciéndose progresivamente, en una aproximación cada vez más cercana a la realidad, sienta las bases adecuadas para gestar proyectos de alta viabilidad en los contextos particulares de inserción.

La solidez en la construcción de estos escenarios iniciales favorece las elaboraciones anticipadas, ajustándolas al espacio de actuación. Sin embargo, los estados de situación son producciones siempre inacabadas, que no se identifican con los clásicos diagnósticos de la planificación normativa, puesto que no constituyen monólogos elaborados por expertos. Más bien, se asemejan a los análisis situacionales que instalan el diálogo como herramienta clave de esta construcción.

8.4 Asegurar la consistencia interna del proyecto

La evaluación que tiene por objeto la correspondencia entre las partes de un proyecto, focalizando la coherencia que existe entre los diferentes componentes del mismo, juzga la *consistencia interna* de dicha planificación.

Tal vez, una de las evaluaciones que denuncia mayores inconvenientes en el diseño de programas y proyectos, es la que focaliza la coherencia de los mismos. En este sentido, frecuentemente, se detectan algunos componentes (por ejemplo: objetivos, metas, estrategias, operaciones, líneas de acción, actividades, tareas, recursos, tiempos, etc.) que no tienen vinculación con los otros elementos del proyecto. Es decir, se presentan aislados, no participan de la trama multi-relacional que articula, ordena y dinamiza todos los componentes de una misma planificación. Esta situación exige la eliminación o redefinición de dicha unidad por resultar inconsistente con la propuesta realizada.

Esta vigilancia evaluadora permite detectar elaboraciones débiles, imprecisiones, marcadas ausencias, o bien, sobredimensionamiento de algunos componentes que provocan desequilibrio o incoherencia del proyecto. Mediante esta evaluación se pretende garantizar la consistencia interna de cada plan.

8.5 Analizar el impacto del programa o proyecto

Volver al escenario que originó la necesidad de intervenir para modificar los problemas detectados, después de un tiempo de haber concluido el desarrollo del programa, enfrenta a situaciones que brindan nuevos elementos.

Tal vez, una de las mayores vacancias en el campo de la evaluación de programas sea la valoración del impacto de los mismos. Esta carencia supone renunciar a conocer la acción modificadora que tuvo el proyecto ejecutado sobre los problemas y factores causales vinculados con aquello que pretendió modificarse (efectos colaterales). En este sentido, se pierde la oportunidad de capitalizar el impacto positivo que sufrieron algunos aspectos de la escena analizada, para poder potenciar su desarrollo, y se desatienden otras dimensiones que tal vez, se hayan visto perjudicadas.

(...) se analizan los cambios que ocurrieron en la realidad sobre la que se intervino con la planificación, generalmente una vez que ha transcurrido un tiempo de su ejecución. La evaluación de resultados y de impacto operan en la dimensión del 'después', por ello se la denomina evaluación ex post. (Perassi, 2009, p. 180).

9. En relación con el Sistema Educativo

9.1 Informar previamente a la evaluación

Tanto las instituciones como los actores involucrados merecen ser informados debidamente antes de que se ejecute el proceso evaluativo. La evaluación ligada a *la sorpresa*, concebida en modelos interesados en destacar la falta y el error, ha ganado mala prensa por otorgarle un sentido sancionador que impactó de manera decisiva en la representación que los actores del sistema educativo construyeron sobre ese concepto.

Los sistemas nacionales de evaluación, en sus inicios, movilizaron *fantasmas* vinculados con esa concepción, lo que alentó en gran parte, la sostenida resistencia de colectivos profesoriales y directivos.

Si la pretensión es indagar, conocer y comprender algunos aspectos de la realidad educacional para tomar decisiones fundamentadas, se hace indispensable explicitar criterios, procedimientos, momentos, modos, instrumentos, ... para garantizar la transparencia del proceso y asegurar la comprensión de los mismos por parte de todos los afectados.

Una cuidadosa y sostenida información acerca de la evaluación futura es el primer escalón en la construcción de un vínculo de confianza.

9.2 La difusión de los resultados en los contextos que le construyen sentido

En América Latina, la difusión de los resultados logrados en las evaluaciones nacionales sigue siendo una dificultad no resuelta, aún cuando sus sistemas macro evaluadores cuenten con más de diez años de experiencia.

Elaborar informes en función de las audiencias y seleccionar las estrategias de comunicación más pertinentes para los diferentes contextos, son condiciones fundantes para poder generar discusiones y promover análisis que le construyan sentido a la información recibida.

Muchas instituciones escolares desestiman esos resultados (a veces percibidos sólo como datos aislados, no favorables a esa escuela) porque no disponen de saberes que habiliten un tratamiento

adecuado de los mismos ². Las tareas de lectura, análisis e interpretación implican un aprendizaje que toda institución debería desplegar con la ayuda de organismos centrales.

Los ministerios o secretarías de educación son los organismos gubernamentales responsables de promover un conocimiento que permita a los actores institucionales realizar un mayor aprovechamiento de cada evaluación.

9.3 Analizar los resultados desde visiones complejas

Es necesario que en los distintos ámbitos educacionales (ministerios nacional y provinciales, equipos técnicos, cuerpos de supervisores, escuelas, ...) se pueda avanzar en elaboraciones capaces de articular diversos aportes, aspectos y perspectivas.

Se debe evitar la interpretación de datos aislados y lineales, explicándolos en una trama dinámica de múltiples factores interrelacionados –a veces, mutuamente determinantes y complementarios, otras, contradictorios•, donde la tendencia histórica alumbra la lectura, ello permitirá acercarse cada vez más a la complejidad que posee la realidad social.

En esta línea, la comprensión de los contextos se torna requisito indispensable para alcanzar una visión holística, donde se entrelazan los resultados de estas macro-evaluaciones con procesos valorativos múltiples y de diferentes dimensiones, desplegados por cada institución escolar, las autoridades jurisdiccionales y la propia comunidad.

9:4 Generación de políticas de fortalecimiento y apoyo a los núcleos de riesgo • más que búsqueda de culpables en los niveles más operativos del sistema•

Responsabilizar al profesorado o a la conducción de la escuela por los objetivos no alcanzados en evaluaciones nacionales, significa que el gobierno central se desentiende del cumplimiento de su función esencial, optando por la vía más sencilla: *culpar al otro*, aquel que tiene relación inmediata y directa con el objeto de indagación, diluyendo así la propia responsabilidad de conducción del sistema educativo. Este proceder fue típico en algunos países de la Región, durante los primeros años de vigencia de los procedimientos u operativos nacionales de evaluación, profundizando la resistencia de los sectores docentes frente a una indagación que se sentía y vivía, atravesada por la censura.

La necesidad de generar acciones sostenidas de fortalecimiento de logros y mejoramiento de las deficiencias detectadas, exige la articulación de los esfuerzos de los organismos gubernamentales de la nación y de cada jurisdicción.

Los sistemas de evaluación brindan información básica para que los gobiernos puedan generar políticas de fortalecimiento y apoyo a los núcleos de riesgo, haciendo efectivo el principio de equidad en el acceso a la educación y en la apropiación de conocimientos.

² La evaluación de los aprendizajes tanto la de carácter externo y estandarizado como la que se realiza en el aula, no suele ser objeto de tratamiento en profundidad en la formación docente. Como consecuencia, muchos maestros no están suficientemente preparados para comprender los resultados de las evaluaciones externas ni para diseñar evaluaciones apropiadas de los aprendizajes de sus propios alumnos (Ravela, 2010, p.5).

9.5 Alentar a las instituciones escolares a complementar la macro perspectiva

La calidad de una escuela no se define sólo desde el aporte de estudios macro sistémicos. Los resultados que arroja la evaluación nacional ofrece algunos indicios (o pistas) de lo que ocurre en esa escuela, pero de ninguna manera esos datos la configuran en su condición educadora.

Toda escuela desarrolla múltiples evaluaciones, algunas explícitas, otras veladas, que será necesario empezar a sistematizar para poner en diálogo con este aporte externo (absolutamente válido y necesario, pero no excluyente, ni exclusivo). Se trata de capitalizar las evaluaciones que lleva adelante la misma organización, para que colaboren a profundizar la comprensión de las propias realidades institucionales.

Promover la autoevaluación de la escuela, favorecer ejercicios de reflexión sobre los procesos y resultados obtenidos, debatir causalidades, identificar factores intervinientes, analizar las condiciones vigentes, incorporar en el análisis los aportes externos realizados por la evaluación del sistema, permitirá otorgarle otro sentido a los mismos, convertirlos en insumos de un estado de situación que requerirá imaginar estrategias de mejora.

9.6 La participación en pruebas internacionales permiten 'repensarse'

La participación de los países de América Latina en evaluaciones internacionales es aún muy débil. Los resultados obtenidos por las naciones del cono sur en los últimos años no muestran una situación alentadora, en tanto se ubican en los puestos más bajos del ranking.

Participar en evaluaciones internacionales permite que cada país compare los aprendizajes logrados por sus estudiantes, con los de otras naciones. Ello otorga una posición frente a los demás, pero también 'frente a uno mismo'. Si bien para los países de esta región el lugar alcanzado no ha sido bueno, poder conocerlo ofrece elementos que posibilitan empezar a trabajar en su modificación.

Tomar parte en evaluaciones que trascienden el ámbito nacional, implica un aprendizaje en sí mismo (...)

La posibilidad de participar en diferentes pruebas internacionales otorga a un país una visión clara de los estándares educativos que se persiguen en el concierto mundial. Será tarea posterior, repensar la propia situación y su vinculación con dichos estándares. (Perassi, 2008, pp. 34- 35)

9.7 Construir otros significados a la evaluación

La dinámica socio política de la realidad contemporánea pone en evidencia el agotamiento de ciertas concepciones clásicas de evaluación educativa. La instalación de nuevos modelos exige desarrollar un proceso arduo y difícil que debería abordarse desde distintos costados. La escuela se constituye en ámbito natural para este replanteo • que trae consigo una modificación de las culturas evaluativas vigentes • pero no podrá hacerlo sola, si no es acompañada de políticas gubernamentales que alienten estos cambios.

Para que las evaluaciones tengan impacto positivo es preciso que los maestros las comprendan, se apropien de ellas e incorporen a su horizonte conceptual nuevas formas de hacer las cosas. Esto no se

produce en forma automática a partir de la lectura de un reporte, sino que requiere de espacios de intercambio y discusión (Ravela, 2010, p.19).

La apuesta es engendrar una concepción de evaluación democrática, inclusora, transparente, reponsable y justa, que opere como sostén de las decisiones orientadas al cambio, la transformación y especialmente, a la mejora continua. En este sentido, se hace necesario otorgar al proceso evaluador un profundo sentido ético.

¿Estarán dispuestos los gobernantes a enfrentar estos desafíos? ¿Seremos capaces los educadores de redefinir nuestras prácticas evaluadoras en consonancia con los discursos democráticos, críticos y participativos que sostenemos? ¿Se permitirá la escuela interpelar la cultura de evaluación que ha construido, para generar nuevas alternativas? ¿Podrá el evaluador poner en duda su *modo* de evaluar y sobre todo su 'lugar' en ese proceso?

Cuando estos interrogantes encuentren respuestas positivas, estaremos estrechando la distancia existente entre la *evaluación* y la *mejora*, ofreciendo una posible solución a la incógnita inicial.-

Bibliografía

- ANDRADE, H., DU, Y y WANG, X. (2008) "Putting rubrics to the test: The effect of a model, Criteria Generation, and Rubric-Referenced Self-Assessment on Elementary School Student's Writing" en *Educational Measurement: Issues and Practices*, Vol.27 Is.2. pp. 3-13.
- ANJOVICH R. (2010) "La retroalimentación en la evaluación" en *La Evaluación Significativa*. Buenos Aires Paidós. pp.129-149.
- AZZERBONI D. y HARF R. (2008) *Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional*. Buenos Aires. Edic. Novedades Educativas (3° reimp.)
- ÁLVAREZ MÉNDEZ J. M. (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Ediciones Morata.
- _____ (2003) *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Madrid. Edic. Miño y Dávila.
- BARBIER J. M.(1993) *La evaluación en los procesos formativos*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1986) *Become Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Londres, Falmer Press.
- CRONBACH, L. J.; AMBRON, S.R.; DORNBUSCH, S.M.; HESS, R.D.; HORNIK, R.C.; PHILLIPS, D.C.; WALKER, D.F. y WEINER, S.S (1980) *Toward reform of program evaluation*. San Francisco, CA: Josey-Bass.
- DOMINGUEZ FERNANDEZ, G. (2000) *Evaluación y educación: modelos y propuestas*. Buenos Aires. Fundación para el Desarrollo de los Estudios Cognitivos-FUNDEC-.
- ESCUDERO ESCORZA, T. (2003) "Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en Educación" en *RELIEVE: v.9,n.1, p.11-43*. <http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm> [Consulta: Julio 2010]
- FERRER, G. (2005) *Estado de situación de los sistemas nacionales de evaluación de logros de aprendizajes en América Latina*. PREAL.
- <<http://www.preal.cl/GTEE/docr/Estado%20de%20Situacion.pdf>> [Consulta: agosto 2010]
- GUBA, E y LINCOLN Y (1989) *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Ca. Sage Publications.
- HOFFMANN, J. (2010) "Evaluación Mediadora. Una propuesta fundamentada" en *La Evaluación Significativa*. Buenos Aires Paidós. pp.73-102.
- LANDI N. y PALACIOS M.E. (2010) "La Autoevaluación Institucional y la Cultura de la Participación" en *Revista Iberoamericana de Educación –RIE- N° 53*. Madrid. OEI pp.155-181. <<http://www.rieoei.org/rie53a07.pdf>> [Consulta: junio 2010].

- MARTÍNEZ MEDIANO C. (2007) *Evaluación de Programas Educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. Madrid. Cuadernos UNED.
- MONTOYA S., PERUSIA J.C. y VERA MOHORADE A. (2001) *Evaluación de la Calidad Educativa: De los Sistemas Centrales al Aula. Estudio del impacto de las políticas de devolución de información personalizada a las escuelas, en tres provincias de Argentina*. Buenos Aires. Centro de Investigaciones para la Equidad y Calidad Educativa.
- MOTTIER LOPEZ, L. (2010) "Evaluación formativa de los aprendizajes. Síntesis críticas de los trabajos francófonos" en *La Evaluación Significativa*. Buenos Aires Paidós. pp.43- 71.
- PERASSI Z. (2008): *La Evaluación en Educación: un campo de controversias* San Luis- Coedición: Ediciones del Proyecto y Ediciones del LAE.
- <http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/Libro_La_Eval_En_Educacion.pdf> [Consulta: junio 2010].
- _____ (2009) "Evaluar un programa educativo: una experiencia educativa compleja" en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* Volumen 2, Número 2. OEI pp. 171- 194 <<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art10.pdf>> [Consulta: julio 2010].
- PERRENOUD, P. (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires. Colihue. Alternativas Pedagógicas.
- PINTRICH, P (2000) "The role of goal orientation in self-regulated learning" en Boekarts M., Pintrich P., Zeidner M. (eds.) *Hand-Book of Self-Regulation* San Diego (CA) Academic, pp. 452-502.
- RAVELA P. (2010) *¿Qué pueden aportar las evaluaciones estandarizadas a la evaluación en el aula?* Doc. N° 47 Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe -PREAL- <<http://www.preal.org/publicacion.asp>> [Consulta: agosto 2010].
- SHAW, I.F. (2003) *La evaluación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos* (Traducción de Roc Filella Escola) Barcelona. Paidós.
- SANTOS GUERRA, M. Á. (1996): *Evaluación Educativa 2. Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Buenos Aires. Edic. Magisterio Río de la Plata.
- STAKE, R.E. (2006) *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona. Graó.
- _____ (2010) *Qualitative Research: Studying How Things Work*. New York. The Guilford Press
- TIANA FERRER A. (2003) *¿Qué pretendemos evaluar, qué evaluamos y que conclusiones podemos extraer de la evaluación?* en *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa* IIPE-UNESCO.
- <http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluar_evaluaciones_iipe.pdf> [Consulta: junio 2010]
- ZIMMERMAN, B. J. y SCHUNK, D.H. (2004) "Self-regulating intellectual processes and outcomes: a social cognitive perspective" en Dai, D y Sternberg R. (eds.) *Motivation, Emotion and Cognition*. Mahwah (NJ) Lawrence Erlbaum Associates.