

## ***Reflexiones sobre los propósitos y usos de la evaluación educativa***

**Margarita Poggi<sup>1</sup>**

### **I. Introducción**

El estado de la discusión sobre la evaluación no ha soslayado hasta el momento la importancia de esta práctica en distintos ámbitos de la esfera social y, en particular, de la educativa. En cualquiera de los planos a los que uno pueda referirse en relación con un sistema educativo, sus instituciones y actores es importante reconocer que la evaluación constituye sólo uno de los elementos de un conjunto más amplio y articulado de acciones y prácticas. Por ello, no sólo es difícil sino peligroso interpretar las prácticas evaluativas si no se incluyen distintas perspectivas que permiten incorporar el contexto y los distintos niveles en los que la evaluación tiene lugar en el cuadro de análisis. Dicho esto, también es indudable que ella puede resultar una interesante vía de entrada a diversas prácticas pedagógicas y que puede constituir una herramienta valiosa para enriquecer la comprensión sobre éstas y contribuir a mejorarlas.

Así como concepciones teóricas y éticas juegan un papel tan importante como la metodología y los instrumentos de una evaluación, la definición de sus intenciones y usos también tiene implicancias directas en las estrategias; esto es, no hay metodología (y en consecuencia sus correspondientes técnicas e instrumentos) que no se encuentre estrechamente vinculada con aquella. Aún más, la escasa discusión preliminar sobre para qué y por qué se evalúa algún ámbito educativo o un grupo particular de sujetos –todo lo cual significa pensar en las intenciones, razones y usos que la orientan– ha coadyuvado a que el desarrollo de distintas prácticas evaluativas produjera no siempre los efectos previstos. Si el interrogante sobre el “por qué” remite inmediatamente a las intenciones de quien construye el objeto de evaluación, el “para qué” reenvía a los efectos de la evaluación sobre la acción (Bertoni, Poggi y Teobaldo). Sobre un marco general que supone que toda evaluación se propone comprender una realidad determinada es importante producir algunas definiciones más precisas que permiten analizar las prácticas evaluativas.

Pero antes de avanzar en otros aspectos, es importante dejar constancia que

---

<sup>1</sup> Directora del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIPE/UNESCO Sede Regional Buenos Aires.

siempre la evaluación se inscribe en un marco más amplio de decisiones, por lo menos de dos tipos diferentes. En un caso, refiere a las decisiones que el evaluador (trátase de una persona o un equipo) realiza sobre su propia práctica cuando diseña y desarrolla dispositivos de evaluación. No hay en esta cuestión nada que no pueda (y no deba) someterse a discusión; no hay dispositivos universalmente contruidos fuera de todo marco social, histórico y cultural. Por otro lado, inscribir la evaluación en un marco de decisiones supone también incluir las acciones vinculadas con ella pero que guardan, al mismo tiempo cierta independencia, y conforman el cuadro de dimensiones que es necesario atender. Las decisiones sobre políticas (macro y micro), los cambios que pueden producirse en los distintos niveles de responsabilidad de un sistema educativo a partir de una evaluación, las condiciones que deben incluirse en el análisis, entre otros aspectos, conforman ese cuadro más amplio en el que se inscribe la evaluación.

## **II. Propósitos y usos de la evaluación según ámbitos educativos**

En relación con lo planteado, en el presente artículo se ofrecen algunas reflexiones que se fundamentan tanto en una revisión bibliográfica sobre el tema (entre otros, Hadji, 1992; Scheerens, 2004; Ravela, s/a) como en prácticas sostenidas en distintas iniciativas de evaluación. Considerando la proliferación de producciones sobre la temática nos parece conveniente circunscribir estas reflexiones a algunos planos o ámbitos de la evaluación que (pre)ocupan más directamente al colectivo docente, ya sea porque los involucra directamente en la producción de estrategias y dispositivos de evaluación o porque los usos de la evaluación que se realizan desde diferentes niveles de responsabilidad (por ejemplo, un ministerio de educación) pueden tener efectos en las prácticas de la institución escolar y del aula. En este marco, y sin desconocer que con el presente recorte quedan afuera de los planteos otros ámbitos igualmente importantes, se analizarán algunos aspectos sobre los propósitos y usos de la evaluación referidos a: a) los alumnos, b) las escuelas y c) el sistema educativo.

En el nivel de **la evaluación de los alumnos**, pueden hallarse en términos generales dos grandes tipos de intenciones<sup>2</sup> y los consecuentes usos de la evaluación,

---

<sup>2</sup> Resulta obvio afirmar que, cuando se mencionan intenciones y usos de la evaluación, podría agregarse un listado bastante extenso de términos, como por ejemplo, clasificar, seleccionar, guiar, asistir, corregir, informar, etc. Sin embargo, parece relevante priorizar algunos de ellos atendiendo a dos cuestiones: por un lado, los que aquí se analizan, en muchos casos engloban algunos de los usos más específicos recién enumerados y, por otro, se han considerado los discursos y prácticas más instaladas en distintos países de América Latina.

los cuales incluso pueden, a su vez, aparecer combinados en las prácticas evaluativas.

- **Regular y mejorar:** la evaluación se propone guiar el proceso de aprendizaje y se focaliza en producir información sobre las estrategias de los alumnos para el abordaje de problemas cognitivos y sobre las dificultades en el aprendizaje de determinados contenidos y capacidades. Tradicionalmente se menciona a la evaluación diagnóstica y la formativa como ejemplos concretos en este aspecto.
- **Certificar:** la evaluación se centra en las capacidades y los contenidos en forma global, atendiendo a su relevancia social. Se encuentra estrechamente vinculada con la acreditación de niveles que posibilitan la trayectoria escolar de un alumno/a o estudiante y, por ello, con la evaluación sumativa. Para promover a un alumno de un año a otro, o para que éste pueda certificar un nivel, no se evalúa cada uno de los contenidos que se supone que el estudiante ha construido en un ciclo escolar o en un nivel del sistema educativo sino que se realiza una apreciación general, resultado de una serie de evaluaciones. Un uso derivado de la certificación es el de la selección de los alumnos con efectos explícitos en la trayectoria escolar.

Sin duda, en este plano, los actores centrales –en términos de quienes tienen responsabilidades para definir las estrategias y los dispositivos de evaluación– son los docentes (los cuales, a su vez, pueden estar orientados y supervisados por otros actores). Uno de los principales problemas que debe enfrentarse es que la evaluación se reduzca casi exclusivamente a la intención de certificar. Si así ocurre, se priorizarán, por sobre otras cuestiones, la calificación del estudiante y, con ello, puede producirse un efecto de empobrecimiento de los instrumentos de evaluación que se utilicen.

En el nivel de **la evaluación de las escuelas**, pueden hallarse los usos que se mencionarán inmediatamente. Sin embargo, es necesario anticipar que el nivel de complejidad es aún mayor en relación con el anterior; no sólo se multiplican las dimensiones (y las relaciones entre ellas) a evaluar sino que por las características de los procesos educativos, tanto condiciones externas como internas definen el tipo de prácticas que tiene lugar en ellas. El modelo evaluativo debería en consecuencia contemplar este mayor nivel de complejidad. Por ello, si se utilizaran evaluaciones estandarizadas, resulta conveniente su combinación con estudios cualitativos.

- **Mejorar procesos y resultados educativos:** Toda evaluación debería contribuir a informar con evidencia sustentable sobre ciertos aspectos vinculados con la formación de los estudiantes, los cuales deben ser

corregidos, así como otros desarrollados o profundizados. En este caso, supone tanto un cambio en ciertas condiciones (algunas de ellas externas) como de la mejora en procesos y resultados por lo menos en dos planos, el del aula y el propiamente institucional, teniendo en cuenta que es un colectivo docente el que se hace cargo de la formación de un niño, niña o joven en el mediano plazo. Por la complejidad involucrada (ya mencionada) no resulta pertinente en la mayoría de los casos, el uso de la información provista sólo por evaluaciones estandarizadas de los logros de los alumnos, aunque puede resultar valiosa si es considerada conjuntamente con otros estudios que permitan interpretarla y contextualizarla.

- **Establecer un *ranking*:** Si bien discutidos en algunos contextos, en otros se han difundido ampliamente en las últimas décadas. Es importante considerar que aquellos que se elaboran sólo a partir de pruebas estandarizadas sin considerar otros factores ni procesos escolares pueden transmitir una imagen engañosa (Ravela y otros, 2008) y tener efectos no previstos en términos de seleccionar la población que asiste a una escuela, especialmente cuando se asocian con incentivos, como se verá a continuación.
- **Proponer incentivos:** En ocasiones, vinculado con el aspecto anteriormente señalado, la elaboración de *ranking* de escuelas deriva en el establecimiento de algún sistema de incentivos (y su complemento, de sanciones). Debe considerarse que éstos pueden ser tanto material (premio monetario, pago salarial diferenciado, por ejemplo) como simbólico (la buena o mala imagen pública que una escuela tiene en su comunidad como efecto de una evaluación, por ejemplo). Asimismo, es importante señalar que la promoción de mecanismos de mercado entre escuelas es un efecto bastante generalizado de este tipo de uso.
- **Acreditar instituciones:** Principalmente es un uso priorizado para instituciones del nivel superior de un sistema educativo (universidades, instituciones de formación de docentes, etc.) con una especificidad particular, por lo que no nos detendremos en él.

Si en el punto anterior mencionamos como actores clave de la evaluación a los docentes, aquí se suman otros actores internos (equipos directivos) como externos (supervisores, equipos profesionales de organismos de evaluación, etc.), particularmente cuando se utilizan en forma combinada metodologías de evaluación interna (o autoevaluación) y externa.

En lo que respecta a **la evaluación de un sistema educativo**, pueden mencionarse las siguientes cuestiones:

- **Identificar tendencias en cuanto a los procesos y logros educativos de la población estudiantil en distintos niveles de un sistema:** Este uso resulta tal vez uno de los más relevantes para justificar el desarrollo de evaluaciones estandarizadas y comparables en el tiempo. Es importante considerar en este aspecto, en la región, los avances metodológicos y técnicos que se han producido, especialmente para evaluar sistemas educativos de dimensiones importantes, cuando se pretende asegurar una amplia cobertura curricular y evaluar poblaciones de estudiantes. No obstante los avances, persisten dificultades vinculadas con distintos órdenes de cuestiones, como por ejemplo, aquellas derivadas de un uso espurio de este tipo de evaluaciones, de la escasa discusión sobre qué debe evaluarse en términos de alcance curricular, sobre la diseminación o divulgación de los resultados, etc.
- **Comparar subsistemas o sistemas educativos:** El desarrollo de estudios regionales e internacionales (por ejemplo, el SERCE, coordinado por el LLECE de OREALC/UNESCO; PISA, por la OCDE) permite poner en perspectiva los resultados (aunque parciales por lo que ya se ha afirmado) de un sistema educativo a partir de estimaciones de progreso a lo largo del tiempo y la comparación con otros países de referencia. No obstante, es importante en este aspecto considerar la contextualización de los resultados para evitar interpretaciones erróneas. Así, la consideración de algunas dimensiones contextuales y otras propias de la cultura e historia de cada sistema educativo permite interpretar con mayor riqueza los resultados que se obtienen.
- **Identificar los efectos de políticas y programas:** Supone incorporar en la evaluación otro plano como es la identificación de resultados y efectos de determinadas programas que tiene una especificidad cuyo tratamiento excede este artículo. No obstante, es importante plantear que es un uso que amerita una reflexión propia de este nivel de análisis. Es fundamental la información que puede proveer el desarrollo de evaluaciones estandarizadas así como el papel que pueden jugar otras evaluaciones *ad hoc* que necesariamente deben complementar las primeras.
- **Tomar decisiones en materia de política educativa:** Constituye una de los usos más mencionados cuando se revisa la bibliografía sobre la cuestión. Los efectos o consecuencias que pueden tener las decisiones que se fundamentan en evaluaciones puede variar ampliamente y deberían ser anticipados cuando de ellas se afecten continuidades o trayectorias. Otro punto importante implica superar perspectivas simples y lineales que desconocen que existen diálogos y negociaciones de complejas redes de actores, los cuales median

necesariamente entre los resultados de las evaluaciones y la toma de decisiones de política educativa.

En cada uno de los ámbitos y niveles mencionados pueden encontrarse diferentes actores del ámbito escolar y sus prácticas, que se imbrican a su vez con las de otros actores que operan en el espacio social. Todo ello pone en evidencia que la evaluación es una práctica sobredeterminada y multidimensional que permite construir progresivamente significados –a través de los juicios que formula– sobre realidades específicas (sean éstas alumnos, escuelas o sistemas educativos) y que tienen relevancia más allá del ámbito educativo. La evaluación pone en evidencia los distintos espacios sociales, con sus propios actores, que se caracterizan por diferentes tipos de “juego”<sup>3</sup> (Hadi, 1992). Por un lado, el juego pedagógico, directamente vinculado con el aprendizaje de los alumnos en el aula y en la escuela; por otro, el juego institucional, en el que dialogan docentes, alumnos, padres y la comunidad más próxima a una escuela; por último, el juego social, como espacio de articulación de la educación con la sociedad, por su papel en la formación de ciudadanos y trabajadores. En todos ellos, la evaluación provee juicios fundados que tienen implicancias en las trayectorias de los estudiantes y en la consideración social sobre determinadas instituciones y sobre el sistema educativo en general.

### III. Algunos recaudos generales en los usos de la evaluación

En relación con la temática recortada para la elaboración de este artículo resulta interesante plantear a modo de conclusión algunos cuidados a los que es particularmente importante atender cuando se desarrollan prácticas de evaluación.

- *La consistencia entre propósitos y usos:*  
Tiene que ver con los propósitos explícitos e implícitos. A veces los propósitos explícitos van en un sentido que puede ser o no coincidente con otros que, aunque implícitos, tiene efectos en la acción educativa. Cuanto más explícitos – en consecuencia, más comunicados, discutidos y acordados– sean los propósitos de una evaluación permitirá que todos los actores involucrados conozcan las reglas de juego que ésta supone.
- *La consistencia entre propósitos y usos, por un lado, y dispositivos de evaluación, por el otro:*  
No hay un único dispositivo (estrategia, metodología e instrumentos) que sea adecuado y pertinente para evaluar ciertos ámbitos, por supuesto cuando se

---

<sup>3</sup> El término “juego” reenvía tanto a la organización de estrategias alrededor de los usos de la evaluación como a los espacios propios de los distintos actores sociales y educativos y sus márgenes de libertad.

resguardan ciertos principios para asegurar la validez y confiabilidad de una evaluación. Pero lo que sí puede encontrarse es que se declaren ciertos propósitos y el dispositivo y la metodología no sean consistentes con ellos.

- *La clara distinción entre la evaluación y sus instrumentos:*

Muchas veces parece que el aspecto más importante de una evaluación está constituido por sus instrumentos y sus resultados, aún más si éstos son cuantitativos. La evaluación es una práctica más compleja y rica que requiere una planificación cuidadosa, en la que los instrumentos sólo constituyen un aspecto del dispositivo que se desarrolla, a veces el más visible, pero no necesariamente el único. Asimismo, en relación con los resultados, es importante que puedan ser interpretados en el contexto global de la evaluación, aspecto que se relaciona con el siguiente.

- *Los usos y la definición sobre qué información se produce y se comunica:*

Cuando se mencionan los usos es imposible no relacionarlos con la información que comunica una evaluación. Obviamente, la interrogación sobre los resultados de ésta siempre concita interés y puede generar inquietudes. Por ello, es fundamental el cuidado tanto en la elaboración de los informes que comunican resultados, como en la lectura y análisis de aquellos a los que se acceden. Ya sea que se trate de evaluaciones de alumnos, instituciones o sistemas, como los distintos tipos de destinatarios de los informes (los alumnos mismos, los padres, los medios de comunicación, colegas evaluadores, etc.) exigen pensar en la especificidad de aquello que se quiere comunicar.

- *La evaluación de realidades educativas complejas:*

Ya sea que se evalúe un alumno, una escuela o un sistema, la complejidad se encuentra presente en cualquiera de estos ámbitos, por lo que resulta fundamental evitar toda simplificación. Como toda evaluación supone un recorte, es importante señalar sus alcances y límites. Si ello no se realiza, puede contribuirse al descrédito de la evaluación, que se vuelve no sólo errónea sino injusta. Asimismo, es necesario aclarar lo siguiente: que una realidad sea compleja no impide su evaluación; sólo debe llevar a adoptar mayores cuidados en torno al dispositivo que se diseña y a los efectos que produce la información construida, lo que remite nuevamente a la cuestión de sus usos.

Para concluir, la evaluación debe considerarse, por sobre toda otra cuestión, una actividad que permite construir conocimiento, que lleva a la interrogación sobre prácticas diversas (incluidas las del propio evaluador). Por ello, siempre pone en juego principios teóricos y metodológicos, así como presupuestos éticos. La toma de

conciencia sobre esta cuestión, lejos de invalidarla, debe conducir a hacer de ella cada vez más una práctica reflexiva, fundamentada y pública en donde no se pierda de vista que la evaluación es una actividad educativa en sí misma.

### **Bibliografía de referencia**

Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M., **Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja**, Buenos Aires, Kapelusz, 1995.

Elmore, R., “Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación”, en **Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado**, 7 (1-2), 2003.

Hadji, Ch., **L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils**, Paris, ESF, 1992.

House, E., **Evaluación, ética y poder**, Madrid, Morata, 1995.

Poggi, M., “Temas y problemas clave en torno a la evaluación educativa”, en C. Ornelas (comp.), **Evaluación educativa: hacia la rendición de cuentas, Memoria del Segundo Encuentro Internacional de Educación**, México, Aula XXI/México, Santillana, 2003.

Ravela, P., **Para comprender las evaluaciones educativas**. Ficha Didáctica N°1 ¿Qué son las evaluaciones educativas y para qué sirven? y Ficha Didáctica N°14 ¿Cómo analizar un reporte de evaluación?, Santiago de Chile, PREAL Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación, s/a. En <http://www.preal.org>

Ravela, P. y otros, **Las evaluaciones educativas que América Latina necesita**, Serie Documentos N° 40, Santiago de Chile, PREAL Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación, 2008. En <http://www.preal.org>

Scheerens, J., **The Quality of education at the beginning of the 21st century**. Background paper for the Education for all Global Monitoring Report 2005: The Quality Imperative, UNESCO, 2004. En <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146697e.pdf>

Simons, H., **Evaluación democrática de instituciones escolares**, Madrid, Morata, 1999.