



# EVALUACIÓN PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA



MINISTERIO  
DE ASUNTOS  
EXTERIORES



PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA  
ORIENTAL DEL URUGUAY  
OFICINA DE PLANEAMIENTO  
Y PRESUPUESTO



AGENCIA  
ESPAÑOLA DE  
COOPERACIÓN  
INTERNACIONAL

EMBAJADA DE ESPAÑA  
EN URUGUAY  
OFICINA TÉCNICA  
DE COOPERACIÓN



ADMINISTRACION NACIONAL DE EDUCACION PUBLICA  
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

# Introducción

## A PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN DE RESULTADOS EN LA EDUCACIÓN

*“A riesgo de sorprenderles, yo diría, sin rodeos, que el mayor obstáculo [para la reforma del sistema educativo] reside, sin lugar a dudas, en la primacía absoluta de la ‘curva de Gauss’, tanto en las mentes como en el funcionamiento de la institución escolar.” Philippe Meirieu<sup>1</sup>*

Esta publicación recoge los aportes de seis técnicos, españoles y uruguayos, que han abordado el tema de la evaluación en la educación en su sentido más amplio, en el marco del Proyecto de cooperación que la Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay (ANEP) mantiene con la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) desde el año 1997.

En términos generales el proyecto de cooperación ANEP/AECI contempla objetivos definidos como prioritarios por la ANEP para el desarrollo de nuestro sistema educativo, tales como el mejoramiento de la calidad de la oferta educativa, la capacitación y formación de docentes y la modernización de la gestión educativa.

Las actividades de cooperación con AECI, coordinadas por la Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa de ANEP/CODICEN, se han centrado en el mejoramiento de la calidad profesional del cuerpo docente de la ANEP, en generar elementos de reflexión sobre las tendencias recientes en el terreno de las Ciencias de la Educación, en la consolidación de distintas innovaciones pedagógicas y didácticas en marcha, y en la difusión de la experiencia española en estas materias. El proyecto ha permitido conocer las innovaciones implementadas por el sistema educativo español y analizar aquellos elementos que pudieran resultar válidos y aplicables a la educación uruguaya.

El tema de la evaluación educativa constituye una de las principales dimensiones de la cooperación ANEP/AECI, por lo que se ha constituido en el punto focal de este libro. Aunque la evaluación de resultados constituye un aspecto de la actividad educativa que es tan viejo como la educación misma y ha sido objeto de constante preocupación en el ámbito de los estudios sobre educación, también es cierto que, en sus formas actuales, su práctica es relativamente reciente. La medición sistemática de los resultados y los desempeños generados por la educación recién comenzó a instalarse en los sistemas educativos latinoamericanos hace poco más de una década.<sup>2</sup>

En efecto, por obvio que parezca, conviene recordar que educación y evaluación son dos actividades que están vinculadas desde el fondo mismo de la historia de la actividad educativa. Maestros y profesores han aplicado desde siempre las más variadas modalidades de “evaluación” para confirmar la adquisición de saberes por parte de sus alumnos dentro de los más distintos tipos de instituciones educativas que podemos rastrear en la historia (escuelas carolingias o catedralicias, escuelas de “métiers” dependientes de las corporaciones de arte-

sanos medievales, escuelas y universidades de las más diversas órdenes eclesiásticas, institutos tecnológicos republicanos, etc.).

Estas modalidades pueden haber sido más o menos racionales, más o menos adecuadas o, incluso, más o menos civilizadas. Pero, en cierto sentido, no hay ninguna novedad en que la educación evalúe ni los desempeños de los profesores ni, menos aún, los saberes y aprendizajes adquiridos por sus alumnos. Es más, desde que emergieron hacia finales del siglo XIX, los sistemas públicos de enseñanza masiva explícitamente destinados a impartir educación de manera universal pusieron en marcha cuerpos inspectivos institucionalmente destinados a supervisar el funcionamiento del proceso educativo de acuerdo a criterios más o menos homogéneos. Casi simultáneamente se generalizó el recurso al “examen” (y a veces al “examen general” a nivel nacional al inicio o final de un ciclo educativo) para aquilatar los conocimientos adquiridos por los alumnos.

Conviene subrayar que este tipo de evaluación, cuya legitimidad está asentada, como lo señalamos, desde hace mucho tiempo, se establece y se fundamenta esencialmente en el espacio del aula o de su equivalente, y como una actividad estrictamente interna al sistema educativo mismo. O, más precisamente, se trata de un sistema de evaluación que se despliega exclusivamente en el espacio de las relaciones entre maestro o profesor y alumnos, y entre supervisor o director y maestros o profesores.

En este tipo de evaluación, la noción de “resultado” es algo que emerge del seno mismo de la relación maestro-alumno y, por lo tanto, los parámetros que la definen como una evaluación “exitosa” o “deficitaria” surgen como criterios internos a la actividad del aula, al centro educativo o, eventualmente, al régimen de supervisión del sistema educativo. En suma, son evaluaciones cuyos resultados se construyen sin la intervención ni de criterios ni de agentes exteriores al sistema educativo tradicional. Las que podríamos llamar evaluaciones tradicionales en la educación poseen una amplia legitimidad, porque forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje desde hace siglos y, sobre todo, porque en esas

evaluaciones son los propios agentes del sistema educativo los que se evalúan a sí mismos.

A este tipo de evaluación es al que se refiere la incisiva frase de Philippe Meirieu que incluimos al inicio de estas notas introductorias al libro que presentamos. En ella, este autor hace referencia explícita a una práctica docente, profundamente arraigada en el sistema educativo francés (pero que seguramente es extensible a una gran cantidad de otros casos) que pone abiertamente en cuestión las virtudes de la evaluación tradicional.

Esa práctica refiere a la reiterada tendencia de los docentes a la adjudicación de los resultados otorgados a los alumnos de acuerdo a lo que se llama, en términos estadísticos, una distribución “normal”: es decir una disposición de los resultados según la “campana de Gauss”. Resulta común ver, entonces, que una pequeña porción de los resultados obtenidos por los alumnos de cualquier grupo considerado, está situada entre los que obtienen los “mejores” resultados, otro grupo de alumnos se ubica entre los poseedores de resultados “medios” y una pequeña porción entre aquellos que logran resultados “malos”.

Más de una investigación ha demostrado<sup>3</sup> que si se elige previamente un conjunto de excelentes alumnos y se los reúne a todos en un mismo grupo sin el conocimiento previo del maestro o profesor, casi invariablemente los resultados aparecerán igualmente distribuidos según “la curva infernal”: surgirán de ese grupo unos pocos resultados que corresponderían a “buenos” alumnos, muchos resultados asociados a alumnos supuestamente “medios” y otros resultados, más escasos, hipotéticamente correspondientes a “malos” alumnos.

Creo que todos estamos de acuerdo que no es éste el tipo de evaluación que ocupa la atención de las ciencias de la educación contemporáneas y tampoco es éste el tipo de evaluación que convoca a los autores de los textos recogidos aquí.

En la actualidad, la evaluación de la actividad y los resultados educativos es aquella que, precisamente, no se procesa en el ámbito (en algún sentido “in

vitro”) pre-regulado del aula, ni se lleva a cabo en los espacios jerárquicos del centro educativo o de la estructura corporativa de los sistemas de enseñanza.

La evaluación y los resultados que hoy interesan a las autoridades educativas, a los estudiosos de la educación, a los medios, a la opinión pública, etc., son aquellos que provienen de censos, encuestas, muestreos, panels, etc. obtenidos y dirigidos tanto por el personal educativo como por especialistas de otras disciplinas de las ciencias sociales con el objetivo de medir el desempeño del sistema educativo desde fuera de las rutinas, las jerarquías y, en última instancia, desde fuera de los intereses de la corporación educativa.

Cabe señalar que este “nuevo” enfoque sobre la evaluación que los autores de este libro comparten en términos generales, no deja de plantear algunas dificultades. Su perspectiva “sistémica” (y, además, sistemática), su énfasis más institucional que estrictamente pedagógico, la emergencia en su puesta en práctica de estadísticos, sociólogos, economistas, especialistas en ciencias de la educación, etc. (que no siempre son integrantes e “hijos legítimos” del sistema educativo) ha disparado más de un movimiento de resistencia.

Es más, las evaluaciones de la actividad educativa así construidas, desde un punto de vista explícitamente externo a la lógica tradicional del sistema educativo mismo, plantean, a veces, algún problema de “legitimidad” para la mirada docente tradicional.

En particular en el seno del cuerpo docente y sus jerarquías, las preguntas obvias que se disparan ante la instauración de esta nueva mirada sobre el desempeño de la educación es: ¿quién mejor que yo, profesor o maestro, puede evaluar los conocimientos que transmito?; ¿quién mejor que yo, docente, puede juzgar a mis alumnos?; ¿quién mejor que yo, director, puede juzgar el funcionamiento del centro educativo?; ¿quién mejor que yo, inspector o supervisor, puede medir efectivamente el desempeño de los profesores?

Nadie puede negar la pertinencia de estas preguntas pero nadie puede negar, tampoco, la evidencia de que, en el fondo, mediante la utilización de un mismo

término (“evaluación”), se está haciendo referencia a dos cosas realmente distintas. O si se prefiere plantear de otro modo: se trata de entender que hablamos de la “evaluación” concebida desde dos puntos de vista diferentes.

Por un lado está lo que podríamos llamar la evaluación tradicional que se lleva a cabo generalmente en el aula y/o a nivel del centro educativo, que transcurre en el ámbito de las relaciones interpersonales y que tiene como soporte teórico, sobre todo, el discurso estrictamente pedagógico.

Por el otro lado constatamos el desarrollo de lo que hemos llamado una “nueva evaluación” educativa que, en términos generales, se lleva a cabo mediante la instalación de una mirada exterior al aula o al centro educativo, que resulta ser una actividad orientada a medir sobre todo el desempeño institucional del sistema educativo (o de parte de éste)<sup>4</sup> y que tiene como soporte teórico el discurso de las ciencias sociales y de las ciencias de la educación.

En nuestra opinión, cabe preguntarse hasta qué punto esta política de evaluación institucional, sistémica y sistemática de los resultados de la educación no introduce una disonancia significativa con algunos de los conceptos fundamentales de la educación pública tradicional de nuestros países, cuando la misma tiene como resultado la aparición de algún tipo de ranqueo de estudiantes y de centros educativos según la calidad de los resultados obtenidos.

En efecto, si nosotros seguimos manteniendo acertadamente, como uno de los principios rectores de nuestra educación pública, la idea de educar para la equidad, no resulta sorprendente que la opinión tradicional (tanto la opinión pública como la de los docentes y padres) conciba al sistema educativo como un servicio que efectivamente imparte enseñanza de igual calidad para todos y que, por lo tanto, los aprendizajes que en ella se obtengan han de ser razonablemente homogéneos.

La generalización de las evaluaciones educativas y la publicación sistemática de resultados que exhiben la existencia de diferencias entre los aprendizajes de los alumnos, entre los aprendizajes conseguidos en los centros, entre los resultados

educativos en las diferentes regiones de un país, etc., introduce una perspectiva que aparentemente contradice la lectura ingenua del principio de educar para la equidad y que suele ser de difícil comprensión a nivel de la opinión pública. Y es que, desgraciadamente, las cosas son bastante más complejas: ni el sistema educativo arroja resultados homogéneos ni educar para la equidad significa darle la misma educación a todos los alumnos.

Que nuestros sistemas educativos eduquen para la equidad y se esfuercen sistemáticamente en trabajar en ese sentido,<sup>5</sup> no significa (ni nunca significó) que los alumnos obtengan ni puedan obtener resultados homogéneos porque ningún sistema educativo (y menos aún sistemas educativos de masas como son los contemporáneos) puede compensar totalmente diferencias económicas, sociales y culturales que trascienden la capacidad democratizadora de los sistemas de enseñanza.<sup>6</sup>

Sería diferente si nuestros sistemas educativos estuviesen concebidos (como en ciertos casos pueden estarlo) y fundados en otros principios. Si decidiésemos fundar y hacer descansar la razón última de la educación pública sobre la búsqueda de la eficiencia o sobre el principio de educar para la competitividad, seguramente que, en ese escenario, la disonancia a la que nos referimos más arriba sería menor o menos perceptible. De hecho dejaría de ser una disonancia ya que las políticas de evaluación deberían ser reclamadas como una parte necesaria y fundamental de la orientación básica de una educación que tiene como objetivos centrales la eficiencia y/o la competitividad.

Entonces yo agregaría que, para abordar con éxito la lectura de los trabajos que integran este libro, para entender lo que está sucediendo con las evaluaciones de los sistemas educativos del mundo contemporáneo y con las evaluaciones de la calidad de la educación, hay que tener en cuenta dos elementos o componentes fundamentales.

Por un lado un componente que resulta ser de orden informativo: es necesario que el lector trascienda la creencia ingenua de que educar para la equidad con-

siste en generar resultados homogéneos que hagan desaparecer toda diferencia de origen social y cultural en el universo de los alumnos.

Por otro lado, y éste es un problema de trasfondo filosófico, hay que tener claro cuál es la concepción última que rige el sistema educativo de un país. Evidentemente, aunque nos aferremos al principio cardinal que es necesario educar para la equidad, no podemos por ello renunciar a las evaluaciones educativas aunque sus resultados muestren que la equidad estricta no reina en la educación.

Una de las razones que explican lo antedicho es que el principio de educar para la equidad se basa en la idea de la igualdad de oportunidades que debe brindar la educación y no en la de la igualdad de resultados de los aprendizajes. Además, como lo expondremos inmediatamente, porque la herramienta de las evaluaciones educativas constituye un componente fundamental para el desarrollo de cualquier sistema educativo moderno.

Para aquellos sistemas educativos que, orientados filosóficamente hacia la equidad, han de estar permanentemente monitoreando los resultados obtenidos en la materia, no alcanza (como se pensaba en el pasado) que un mismo programa, impartido con una misma pedagogía y didáctica por un cuerpo docente poseedor de una formación docente, se lleve adelante a lo largo y a lo ancho de todos los establecimientos educativos de un país en forma similar. Por el contrario, precisamente porque el eje filosófico rector del sistema educativo ha de ser la búsqueda de la equidad, el sistema educativo tiene la obligación de evaluar sistemáticamente las razones por las cuales aparecen problemas de resultados (que corresponden, por lo general, a problemas de aprendizajes relacionados con variables de orden social, cultural, psicológico, etc.) que resulten ser contradictorios con el principio general de equidad que ha de regular al sistema educativo.

Estas son algunas de las interrogantes y algunos de los problemas que plantea el desarrollo de los sistemas contemporáneos de evaluación de los resultados educativos en la Educación pública. En este libro se incluyen trabajos de Nélica

Zaitegui, Joan Rué y Alejandro Campo, de España, y de Denise Vaillant, Adriana Careaga y Eduardo García Teske, de Uruguay. Todos ellos abordan el análisis de diferentes funciones que cumple la evaluación en los sistemas educativos de hoy y enfatizan la importancia de la misma para el diagnóstico de la realidad educativa de un país.

Los trabajos también resaltan la relevancia de la herramienta de la evaluación para la conducción de los procesos de transformación educativa, para la valoración de sus resultados, así como para la mejora en la organización y gestión de los centros educativos y de la labor docente.

En el primer artículo, la Dra. Denise Vaillant presenta la evaluación como una herramienta significativa para llevar adelante la transformación de la educación. La autora describe, en primer lugar, el fuerte impulso dado a la evaluación de los sistemas educativos en los últimos años en todo el mundo, la necesaria institucionalización de los mecanismos adecuados para desarrollar la función de evaluación de los resultados educativos mediante la elaboración, entre otras medidas, de indicadores nacionales de educación. Vaillant presenta, además, al final de su texto, una aproximación al proceso de construcción de indicadores educativos en el Uruguay.

Destaca en su trabajo la presentación de cuatro diferentes modelos para llevar adelante la evaluación educativa: el modelo descriptivo, el modelo analítico, el modelo experimental y el modelo normativo. En su análisis, estos cuatro modelos, que en sentido estricto nunca se encuentran en estado “puro” en ningún sistema educativo, están correlacionados con la existencia de cuatro necesidades diferentes que se plantean para el desarrollo de la educación en el mundo contemporáneo: “... la necesidad de diagnosticar, analizar, experimentar y normar los sistemas educativos.”

A continuación, el artículo de Nérida Zaitegui sitúa la cuestión de la evaluación institucional en el contexto de la llamada “sociedad del conocimiento”. En ella se ha facilitado ampliamente el acceso a la información; ésta llega y se acumula

fácilmente por lo que el gran desafío que la escuela asume es el de desarrollar la capacidad de seleccionar y aplicar la información disponible: el gran tema es la promoción de la capacidad de transformar la información en conocimiento. El trabajo destaca la importancia de la evaluación como un proceso de generación de conocimiento práctico que resulta ser fundamental para la orientación de la toma de decisiones en la institución educativa.

Entendiendo la evaluación institucional como "... un proceso sistemático de atribución de valores fundamentados en información objetivada...", la autora subraya el reto institucional que implican los procesos de autoevaluación, su importancia como herramienta de análisis y diálogo colectivo, y como recurso de creación cultural y aprendizaje de las instituciones. La autora ensaya un aporte sobre el diseño de la evaluación, sobre el "saber hacer" y desarrolla en tal sentido el modelo de Diseño Autoevaluatorio "GE-Rs" de Jesús Rul. También resalta la importancia del modelaje de las instituciones por lo que son y hacen, más que por lo que dicen ser y hacer, debiéndose poner el énfasis, en su opinión, en aprender de las prácticas reales y reconsiderar si es esto lo que deben hacer para lograr un cambio significativo para todos los actores implicados y para los propios centros educativos.

Para Zaitegui debe ser la relación entre educación y sociedad la que oriente la reflexión hacia la función del sistema educativo. Se vislumbra, entonces, una escuela integradora, que repara diferencias y exclusiones, que es promotora de la participación y del compromiso de todos los actores involucrados en la educación. En otros términos, una escuela que se orienta hacia la democratización de los procesos formativos.

Hacia el final de su trabajo la autora menciona el ejemplo del camino recorrido por docentes de nuestro país, en el que ella ha tenido destacada participación gracias al convenio ANEP-AECI. Entre los productos de esta experiencia, destacados en el artículo, se señala el generado por directivos y profesores del Instituto de Formación Docente de Fray Bentos (Río Negro) en relación a la eva-

luación de la comprensión lectora de los estudiantes de primer año de dicho Instituto.

Por su parte, Joan Rué aborda su visión del trabajo docente desde una perspectiva en la que se señala que, tradicionalmente, la enseñanza se ha practicado de modo individual, hasta con cierto grado de aislamiento en algunos casos. En consecuencia, el autor orienta entusiastamente su trabajo hacia el estudio y la exploración de la noción de “equipo docente”. En el artículo se analiza la concepción del trabajo docente más allá de lo que el autor llama la “dimensión clásica”, entendiéndose ésta como la que caracteriza el trabajo individual en el aula, y se señala que debe innovarse en los modelos orientadores del ejercicio profesional. En ese sentido el autor visualiza que la necesidad de las transformaciones tiene su raíz en las demandas que desde la sociedad llegan a la escuela, por lo que ésta debe constituirse, en algún sentido, en una “comunidad de aprendizaje”.

Afirmándose en la ya señalada dicotomía entre “... dimensión clásica del trabajo docente...” y “... acción colaborativa entre ... docentes que comparten una misma responsabilidad...”, el autor correlaciona la primera con un ejercicio que “... se centra fundamentalmente en la acción” y la segunda con una práctica de “... reflexión sobre los resultados de...[la]...acción.”

El trabajo aborda los conceptos de “regulación” y “autorregulación” como componentes inherentes al trabajo que desarrollan todos los agentes sociales. Otorga importancia al marco institucional, a la cultura organizativa y a la dimensión curricular como elementos que pueden facilitar (o no) los procesos de colaboración entre docentes y reconoce con franqueza las limitaciones de la actual cultura institucional reinante en la gestión de los centros educativos. Con igual visión señala que estas limitaciones pueden superarse sólo si se emprenden estrategias de cambio de largo aliento.

Como dimensión complementaria de su concepción sobre el trabajo en equipo, Joan Rué incorpora la idea de que la acción de colaboración entre aquellos profesores que comparten una misma responsabilidad en la función docente se jus-

tifica como un mecanismo particularmente adecuado para generar estructuras de apoyo mutuo, para coordinar desarrollos curriculares y para la resolución en común de determinados problemas educativos, entre otras virtudes.

En el cuarto artículo de la presente publicación, "Una aproximación a la evaluación de la práctica docente desde una perspectiva colaborativa", Adriana Careaga continúa, en cierto sentido, trabajando la idea de la importancia de la interrelación de las actividades que llevan adelante los docentes. La autora intenta analizar la profesión docente desde una perspectiva muy amplia, abarcando tanto sus aspectos más generalmente discutidos (relación entre teoría y práctica, "el conocimiento en la acción", etc.) como sus problemáticas más específicas. En su trabajo se refuerza igualmente la idea de la importancia de la tarea de evaluación, a través de una propuesta que enfoca a ésta fundamentalmente como la evaluación de la práctica docente. La mencionada práctica docente es concebida como una actividad "social", como una profesión que sólo adquiere sentido si es esencialmente compartida por un colectivo de docentes.

El trabajo presenta diversos modelos de evaluación alternativos a los tradicionales, entre los que destaca el llamado "comunicativo". Para la autora este modelo implica una actividad de autorregulación permanente de las actividades de los actores, lo que conlleva, por un lado, la aceptación de una perspectiva no sancionatoria de la evaluación que debería desarrollarse en el marco de prácticas docentes grupales y, por el otro, estas prácticas habrían de ser sustentadas en una lógica pedagógica que debería tener como sujeto central el "nosotros".

Careaga finaliza su trabajo presentando un ejemplo de instrumento para el autoanálisis de las destrezas y capacidades docentes con la intención de promover la reflexión y facilitar la discusión sobre el tema, advirtiendo que no se desconoce el carácter problemático de la función de la evaluación en la educación así como su peculiar capacidad para promover cambios en las inevitables rutinas que abundan en la práctica cotidiana de los docentes.

El artículo de Alejandro Campo enfoca el tema de la evaluación en relación al desarrollo profesional de los directivos escolares, partiendo por constatar que la dirección solvente es un requisito básico para la eficacia del funcionamiento de cualquier centro educativo. Es por ello que el trabajo se enfoca en la idea de la evaluación educativa en relación con la dirección de los centros escolares.

El autor considera a la evaluación como una herramienta de desarrollo profesional y la define como una suerte de descripción de la realidad acompañada de juicios de valor para los que se requiere establecer criterios estándares con los cuales medir el éxito o el fracaso. Esta modalidad de la práctica de la evaluación debería convertirse, según el autor, en una característica habitual en los centros escolares y ser llevada adelante por docentes claramente comprometidos con su tarea y actuando en estrecha colaboración a nivel institucional. El autor resalta a los directivos como actores fundamentales y particularmente decisivos, sobre quienes recae la responsabilidad de crear las condiciones para que la evaluación arriba esbozada pueda realizarse. Ello presupone que el directivo escolar ha de tener la capacidad de promover la mejora institucional del centro educativo y la capacidad de incrementar las competencias colectivas de la comunidad escolar para poder dar respuesta a los problemas inherentes a la gestión.

En el marco de la cuestión de los programas de desarrollo profesional, Alejandro Campo nos propone un análisis de las competencias que él considera adecuadas para el ejercicio de las tareas directivas del centro educativo. En ese sentido el autor nos define la competencia como una capacidad potencial para actuar con eficacia sobre la comunidad educativa (performance), y se detiene en el análisis de los procesos de trabajo que implican la dirección de un centro y en los conocimientos que resultan útiles para concretarlos. Campo aborda, igualmente, la distinción entre “información” y “conocimiento”, así como las modalidades fundamentales de elaboración del conocimiento disponible a fin de poder ponerlo al servicio de la actividad de dirección. Finalmente, Alejandro Campo nos proporciona algunos modelos de selección y organización de contenidos para los programas de formación de equipos directivos y adjudica particular

importancia a la necesidad de atender cuidadosamente la existencia de una verdadera implicación en dichos procesos de aquellos a quienes van destinados los programas de formación.

Finalmente, en sus “Anticipaciones para el análisis de las instituciones educativas”, Eduardo García Teske aborda la cuestión de la evaluación a nivel institucional. El autor sostiene la tesis de que es necesario que la institución educativa se reencuentre con su función básica mediante un nuevo y cuidadoso examen del contrato fundacional que la educación tiene con la sociedad. García Teske extiende su trabajo a partir del concepto de “institución” como una construcción compartida, intenta examinar sus roles y finalidades a partir de una reflexión sobre la práctica docente que debe ser expuesta al escrutinio público y a la experimentación.

Es en este contexto donde aparece la evaluación como un elemento más del necesario proceso de construcción del conocimiento que sostiene la función de la institución educativa. El autor desarrolla, entonces, un análisis de los antecedentes, las limitaciones y las dificultades que suelen encontrarse cuando se trabaja desde la perspectiva de la evaluación educativa.

Por otra parte, García Teske intenta determinar cuáles son los aportes y servicios que la práctica de la evaluación ha de ofrecer a las organizaciones educativas: el conocerse mejor a sí mismas, el disponer de elementos para planificar su desarrollo, el promover distintos tipos de participación de sus agentes, etc. Finalmente el autor presenta al caso uruguayo. Lo considera un ejemplo interesante de “resignificación” institucional e intenta adelantar algunas claves de interpretación orientadas a “pensar” la construcción de herramientas capaces de mejorar la calidad de la evaluación y adelanta, incluso, algunas ideas para la construcción de un modelo de evaluación institucional en los institutos de formación docente del Uruguay.

En suma, con un enfoque a la vez muy amplio y actualizado sobre la temática de la evaluación, esta publicación nos ofrece un rico panorama de estudio de los diferentes aspectos y complejidades de la evaluación educativa. Lo hace abor-

dando la relación de la evaluación con el funcionamiento de los grandes sistemas de educación, con los procesos de transformación educativa, con la cuestión de la gestión de los centros escolares, con el tema del trabajo docente y con el del aprendizaje de los alumnos. Seguramente este trabajo habrá de ser propicio para impulsar la sistematización de estudios emanados de las prácticas cotidianas de aula y, simultáneamente, habrá de servir de promotor de la discusión, tanto académica como profesional, para que los docentes y estudiosos de la educación puedan continuar con el análisis de la función de los procesos de evaluación que se vienen desarrollando en la educación pública.

**Javier Bonilla Saus**

Director Nacional de Educación

Presidente del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de  
Educación Pública