

METAEVALUACIÓN: IR MÁS ALLÁ DE LA
EVALUACIÓN PARA VOLVER
SOBRE ELLA

*Luis Sime**

En este trabajo compartiremos un proyecto de resignificación de uno de los conceptos que puede brindarnos alcances todavía por construir: la metaevaluación. Creemos que es posible ampliar su significación para así trabajar sobre un campo de conocimiento más complejo y desafiante capaz de enriquecer las concepciones y prácticas evaluativas.

La reflexión que presentaremos se inserta en la búsqueda de una reconstrucción teórica del sentido de la metaevaluación que iniciáramos en otro trabajo anterior (Sime: 1995). Para ello, en un primer momento, retomaremos la tendencia de significación más hegemónica de este concepto. En un segundo momento, trabajaremos sobre la noción de *metateoría* de Kemmis, la cual nos brindará ciertas claves de reinterpretación para ensayar una definición alternativa de metaevaluación. Finalmente, nos detendremos en precisar las significaciones más sustantivas de la definición que proponemos.

* Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Educación.

Consideramos este proyecto como una tarea polémica y preliminar sobre uno de los temas todavía poco sistemáticos de la reflexión educativa.

1. LAS HUELLAS DE SCRIVEN Y LA SIGNIFICACIÓN HEGEMÓNICA

A Scriven, un académico de origen australiano, le debemos el aporte fundacional del concepto de metaevaluación.¹ Su primera formulación se ubica en 1968 cuando publicó un artículo para contestar a las preguntas de cómo se evaluaban los instrumentos de evaluación. La premisa de su reflexión se resume en la siguiente idea: puesto que la evaluación se aplica a todos los esfuerzos humanos, entonces, también la propia evaluación debe ser evaluada. Por lo tanto, los evaluadores deben buscar que sus propuestas evaluativas o evaluaciones finalizadas estén sujetas a una evaluación competente.

Según su planteamiento, la evaluación debe ser evaluada preferiblemente antes de su realización o de la difusión final del informe. Para ese fin, el evaluador debe aplicar una lista de control de indicadores a la propia evaluación antes de someterla a la evaluación externa. En cuanto a los resultados de la metaevaluación, éstos deben ser utilizados formativamente pero pueden a su vez incorporarse en el informe al cliente y a otras audiencias.

Las posteriores definiciones de metaevaluación han seguido la huella dejada por Scriven. Para Rotger (1990: 45) “la metaevaluación puede considerarse como un medio eficaz para verificar y asegurar la calidad de las evaluaciones”. Añade que este medio pone en tela de juicio el mismo sistema de evaluación; inquiriendo datos sobre su planificación, desarrollo, procedimientos, valoraciones y toma de decisiones.

1. Son diferentes los aportes que este autor ha realizado en el campo de la evaluación. Su concepción ha sido denominada “orientada hacia el consumidor”. Según esta perspectiva el evaluador debe juzgar si el logro de las metas contribuye al bienestar de los consumidores, su función es la de un “sustituto informado del consumidor”. Scriven ayudó también a diferenciar la evaluación formativa de la sumativa. Ver un resumen de este enfoque en Stufflebeam (1987).

Rotger (1990: 46) retoma las normas de control que el Joint Comitte on Standards for Educational Evaluation elaboró para garantizar una correcta evaluación de los sistemas:

“El objetivo de la metaevaluación consiste en:

- Verificar si el sistema de evaluación previsto es el más indicado a las características del objeto.
- Comprobar el rigor, la fiabilidad y la validez de los instrumentos y técnicas manejadas.
- Velar para asegurar una buena aplicación de las estrategias evaluadoras.
- Garantizar un buen uso de las informaciones recibidas y el rigor de los juicios de valor emitidos”.

En un sentido similar de conceptualización, que abarca tanto la revisión del conjunto del sistema de evaluación como la verificación de lo producido por sus instrumentos específicos, la metaevaluación es definida así por De Landsheere (1985: 153): “Evaluación de una evaluación. Consiste, o bien en un estudio crítico general de toda una evaluación (crítica del plan experimental, de los instrumentos utilizados, etc.) o bien, más simplemente en un nuevo análisis de los datos, y destinado a verificar la exactitud de las operaciones y la buena legitimidad de las conclusiones”.

Es indudable que la visión de Scriven representa un paso muy importante en la búsqueda de legitimar la necesidad de una reflexión crítica de la evaluación; sin embargo, este aporte y los posteriores están limitados a mejorar la calidad de los datos y conclusiones producidos por los instrumentos de evaluación, así como a mejorar el sistema de evaluación involucrado. En nuestro enfoque esta reflexión debe ser ampliada desde otras claves de reinterpretación.

2. EL ALIENTO DE KEMMIS Y EL CAMINO HACIA UNA RECONCEPTUALIZACIÓN

Un impulso decisivo en este camino de ampliación semántica de la metaevaluación la hemos recibido de otro autor australiano, Sthephen Kemmis. Este autor fundamenta para la reflexión

currícular, asumir una metateoría que permita elaborar una teoría acerca de la naturaleza de la teorías del *currículum*: “las teorías del *currículum* son teorías sociales, no sólo en el sentido de que reflejan la historia de las sociedades en las que aparecen, sino también en el que encierra ideas sobre el cambio social y, en particular, sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad” (1986: 43).

Desde este punto de vista la metateoría nos remite a una conciencia más amplia y compleja de *currículum* “como una construcción histórica y social, que debe ser estudiada y comprendida como tal. Esto significa que ha de estudiarse en relación con las condiciones históricas y sociales en las que se producen sus diversas realizaciones concretas, prestando especial atención a la ordenación particular de sus discursos”, nos dice el autor (1986: 44).

Pero la apuesta de Kemmis no es sólo el elaborar metateorías que ayuden a la comprensión de las teorías educativas. Hay teorías educacionales cuya metateoría, es decir, su forma de elaboración conceptual, contribuye a intereses emancipatorios. Para él, esas son las llamadas teorías críticas: “Las teorías críticas sobre el *currículum* se configuran en torno a una perspectiva metateórica diferentes de las anteriores formas de hacer teoría sobre el *currículum* ...”. (1986: 85). En otro momento reafirma que: “El enfoque crítico de la teoría del *currículum* trata de construir la teoría del mismo colocándolo en un entramado social e histórico; su punto de vista teórico implica esta ubicación social e histórica, no sólo para interpretar el pasado, sino para moldear la futura acción currícular” (1986: 105).

Mientras que las teorías técnicas ven a los profesores como operarios que manejan las técnicas currículares ideadas por los planificadores; las teorías críticas, contemplan a los docentes como miembros de “comunidades críticas”, comprometidos con el análisis autorreflexivo de sus propias circunstancias y el cambio de las mismas en una perspectiva emancipadora. Este horizonte contribuirá a la superación de las opresiones, la irracionalidad y la coerción que experimentan en sus vidas, sus trabajos y en la sociedad.

La autorreflexividad del educador, realizada no de forma aislada sino cooperativa, es un aspecto central en el planteamiento de

Kemmis(1986: 157): “La creación de la teoría crítica y cooperativa del curriculum va más allá de la interpretación de la naturaleza y de la historia de las formas particulares que adoptan el *curriculum* y las escuela en determinados tiempos y lugares; requiere, además, que los implicados se organicen cooperativamente en cuanto comunidad de investigadores críticos sobre el *currículum*”.

Definitivamente, esta perspectiva metateórica implica para el sujeto de este tipo de reflexión crítica una *aproximación contextualizada* de las concepciones y prácticas educativas al interior de ciertas coordenadas socio-históricas e institucionales. Pero a su vez, este enfoque estimula al sujeto a una *aproximación interdisciplinaria*, como bien lo afirma Kemmis (1986: 44): “Para comprender el *currículum*, debemos llegar a convertirnos en historiadores, teóricos sociales, filósofos”. Y ello, porque la reflexión metateórica es por excelencia una tarea de comprensión crítica que exige miradas plurales, incursiones diversas para explicitar la complejidad histórica con que han sido construidas las concepciones y prácticas educativas.

3. ENSAYANDO UNA DEFINICIÓN

Scriven nos ha suministrado el eje articulador de nuestra propuesta conceptual: *metaevaluación*, pero la reflexión de Kemmis nos ha estimulado a insertarlo ahora en las fronteras de la *metateoría* para resignificarlo.

En este camino de reconceptualización, proponemos entender la metaevaluación como *la autorreflexión crítica, contextualizada e interdisciplinaria sobre nuestros discursos y prácticas evaluativas para mejorarlas cualitativamente*.

En los siguientes párrafos sustentaremos cada una de las significaciones esenciales que subyacen en esta propuesta conceptual.

a. La metaevaluación como una *autorreflexión crítica y contextualizada.....*

La autorreflexión crítica es una actividad problematizadora de la realidad, que convierte en problemática y cuestionable, aspectos

asumidos muchas veces como “naturales” por la fuerza de la rutina, la tradición y la ideología. Creemos que las rutas de la problematización, llevan necesariamente a cuestionar nuestras propias formas de concebir y practicar la evaluación desde contextos cada vez más amplios.

Varios autores han llamado la atención en el déficit de una perspectiva contextual en la evaluación. Litwin (1994:179) sostiene que: “en situaciones y casos muy singulares evaluamos las conductas convivenciales, las habilidades, las destrezas, los condicionamientos estructurales, históricos, de esos saberes y aprendizajes. El “marcaje social” del que hablan los cognoscitivistas franceses no parece tener presencia efectiva en los modernos instrumentos de evaluación a los que hoy hemos estado rindiendo pleitesía”.

En Florez (1994) también podemos leer una demanda similar cuando señala que, aun cuando el enfoque de sistemas prevé como un paso importante de la evaluación institucional la “evaluación del contexto” y la “evaluación del impacto social”, en la aplicación, dichos estudios terminan en una formalidad enunciativa o en una simplificación esquemática. Dichos estudios terminan finalmente reduciendo la medición de algunas variables, prescindiendo de categorías como la historicidad, significación cultural y situación socio-histórica particular de la institución que se va a evaluar. El autor nos plantea la pregunta: “¿será imposible recontextualizar los estudios evaluativos desde un enfoque hermenéutico?”²

Esta aproximación contextual al debate educativo es una manera de esforzarnos a no excluir de las teorizaciones la experiencia social que nos envuelve. Como diría Nilo (1981:105): “Los evaluadores latinoamericanos debemos explorar la realidad de nuestros países para enfrentar esa realidad a nosotros mismos y a las teorías evaluativas”.

2. En interesante la visión dialógica que Flórez establece en su enfoque hermenéutico para el análisis institucional: “Toda institución, toda función social, todo texto sociocultural puede observarse como una respuesta a alguna pregunta sociocultural.” (1994: 14)

Partir desde el contexto es un estar siempre abiertos a preguntarnos: ¿qué significa hablar de evaluación y metaevaluación educativa en un determinado país? y, asimismo, ¿qué tipo de evaluación y metaevaluación queremos desarrollar para la educación de este país?

Al explorar la realidad de nuestras sociedades lamentablemente comprobamos *la distorsión de funciones institucionales*. Es decir, en ciertos momentos en algunas instituciones se intercalan lógicas contrapuestas. La incoherencia se manifiesta cuando determinadas funciones esenciales, para la cual tiene razón de existir una institución, se contradicen por lógicas adversas producidas en su interior. Una de estas funciones es: *la función evaluativa*.

La práctica de esa función es acechada por otras racionalidades, que no son las originalmente normadas. Esta alteración arbitraria de las funciones podemos vincularla con la presencia de tres poderosos distorsionadores: corrupción, discriminación y mediocridad.

Cuando un policía “arregla” una infracción con dinero, o cuando un juez acepta el soborno; ambos están sacrificando, entre otras cosas, la función evaluadora de su institución. En lugar de hacer una evaluación basada en las normas legales, se termina utilizando otro criterio de evaluación.

Igualmente, en el campo de educativo, se dan casos de docentes que a cambio de dinero u otros “trueques”, también deforman su función evaluadora. El docente permite la irrupción de otra lógica para aprobar al alumno. Ya no será su nivel de rendimiento sino el nivel de ingreso clandestino que le reporte.

El segundo deformador de la tarea evaluativa de las instituciones es la discriminación. Estamos hablando de una discriminación múltiple generada por razones sociales, raciales, de género, ideológicas, religiosas y hasta físicas. El concepto de *currículo oculto*³ nos permite dar cuenta que paralelamente al *currículo oficial*, se cons-

3. Sobre este concepto ver: Torres, J. *El currículo oculto*. Madrid: Morata, 1991. Giroux, H. *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI, 1995.

truyen otros saberes y actitudes entre los que figuran aquellos que implícita y subterráneamente reproducen distintas formas de discriminación.

Ciertas investigaciones han mostrado, además, que existe entre los docentes una visión fatalista respecto a los alumnos de sectores populares⁴. Sus condiciones de carencia se convierten en el pretexto decisivo para explicar y justificar un fracaso anticipado. Esta visión no permite reconocer otros factores concurrentes que se dan en el medio educativo, tales como: los métodos de enseñanza, la interacción profesor-alumno, el sistema de evaluación, etc.

La discriminación por motivos de género también influye y altera la función evaluadora de las instituciones. Todavía persiste una subvaloración de la mujer para determinados campos del saber y del trabajo. Parte del movimiento de reivindicación de los derechos de la mujer constituye una respuesta ante los criterios discriminatorios con que operan ciertas instituciones al momento de evaluarlas.

La mediocridad e ineficacia constituye el tercer elemento deformador de las prácticas evaluativas institucionales. En el caso escolar, la manera tan burocrática como se practican las evaluaciones lleva a no mejorarlas, a no preguntarse si realmente están evaluando lo que se debe evaluar, y a cómo aprovechar mejor el tiempo y los recursos.

Hay escuelas donde se aplican exámenes iguales año tras año: las mismas preguntas. Existe también una forma improductiva de trabajar debido a la falta de una institucionalidad que facilite a los profesores validar sus pruebas, y sistematizar sus alcances y límites. La falta de un trabajo más en equipo lleva a veces a que cada profesor se sienta el único "dueño" de sus instrumentos de evaluación, sin que el resto pueda aprender de su experiencia de aplicación. Cuando un profesor nuevo ingresa no tiene un acumulado, en materia de evaluación, que lo reciba.

4. Ver: Assaél, J. y Neumann E. *Clima emocional en el aula. Un estudio etnográfico de las prácticas escolares*. Santiago de Chile: PIIE, 1991.

Sin generalizar podemos decir que en la función evaluativa de las instituciones, subyacen lógicas que distorsionan la transparencia y normatividad de las evaluaciones⁵. La metaevaluación nos debe ayudar, a través de un esfuerzo de reflexión contextualizada, a visualizar dichas lógicas y a buscar formas más honestas, justas y eficientes de evaluación que nos ayuden a impedir su distorsión en las manos sucias de la corrupción, los ojos excluyentes de la discriminación y los pies de plomo de la ineficiencia.

b. La metaevaluación como una autorreflexión crítica, contextualizada e *interdisciplinaria*.....

La metaevaluación supone la posibilidad de ir más allá de la evaluación para recoger los aportes que desde diferentes disciplinas se hacen para problematizarla. Ello nos ayudará a una conciencia más aguda de los elementos invisibles y contradictorios que contienen los discursos y prácticas evaluativas de nuestras instituciones. El valor cada vez más significativo del diálogo con diferentes saberes nos lo ha sido subrayado por Drucker (1993) en su visión prospectiva de la sociedad. Según este autor, lo que definirá a la persona instruida en la nueva sociedad del saber, más centrada en el conocimiento, será “la capacidad de *comprender* los saberes” que provienen de fuentes pluridisciplinarias así como de otras fuentes.

En esa línea de diálogo entre saberes podemos identificar algunas posturas como la de Sthenhouse (1984), quien haciendo suyo el planteamiento de Hastings afirma que, disciplinas como la antropología, historia, economía y sociología han de contribuir mucho a comprender la evaluación educativa.

En un sentido similar autores como Díaz, A. (1993c :23) proponen ciertos énfasis para el acercamiento a la evaluación: “En esta perspectiva lo que se pretende destacar es la necesidad de una teoría de la evaluación que reconozca de manera explícita sus fuentes

5. También nos debe permitir advertir los impactos que tiene la evaluación en contextos como la familia : “El mito de la nota creemos que constituye uno de los pretextos en la escuela y en la familia para el maltrato infantil tanto como castigo físico como psicológico”. (Ramirez de Sánchez, et.al: 1997:84).

conceptuales y se estructure como un campo de conocimiento, desde las perspectivas de las ciencias sociales y humanas”.

Uno de los esfuerzos más representativos de un estilo rico y amplio de reflexión pluridisciplinaria sobre un aspecto de la evaluación es el compilado por Díaz, A. (1993b) en su libro: “El examen: textos para su historia y debate”. En su primer capítulo se recogen acercamientos de diversos autores sobre la génesis y evolución histórica del examen, para lo cual se rescatan, entre otros, los aportes de Foucault y Durkheim. En un segundo capítulo, Díaz logra agrupar a otros autores para el debate sobre el examen desde diversas disciplinas: sociología, psicología, economía y filosofía. El tercer capítulo de esta antología está dedicado a un debate en relación con el examen desde la pedagogía.

Díaz exige para la formación actual de especialistas en evaluación, una preparación que vaya más allá del dominio de determinados instrumentos estadísticos, permitiendo así el acceso a una verdadera cultura pedagógica abierta al diálogo entre saberes. Como bien lo afirma este autor (1993b: 8): “en la historia de la escuela y el examen existen múltiples abordajes críticos a esta cuestión. Estos abordajes se han efectuado desde muy diversas disciplinas, pero en general son desconocidas”.

Los enfoques desde la comunicación y la lingüística aplicada, análisis de discursos, así como los que provienen de la creciente investigación etnográfica, nos resultan verdaderos insumos para la perspectiva metaevaluativa que estamos proponiendo.⁶

c. La metaevaluación como la autorreflexión crítica, contextualizada e interdisciplinaria *sobre nuestros discursos y prácticas evaluativas.....*

La metaevaluación como ejercicio crítico, debe permitir la construcción de espacios y lenguajes que permitan grados cada vez más

6. Una línea muy sugerente es la de Watzlawick, P. y otros. *Teoría de la comunicación humana: interacción, patológicas y paradojas*. Barcelona: Herder. 1989. Ver también: Stubbs, M. et.al. *Observing Classroom Language*. Milton Keynes: The Open University Press, 1980. Cazden, C. *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós, 1991. Titone, R. *El lenguaje en la interacción didáctica*. Madrid: Narcea, 1986.

conscientes sobre nuestros discursos y prácticas evaluativas. Este reto es el que rescatamos de Ferrer (1994) cuando demanda que debemos “explicitar al máximo los intereses, creencias, experiencias previas, prejuicios sobre la evaluación”. A su vez, Díaz M. (1996b:178), puntualiza una tríada sustancial para nuestra definición: “Toda teoría de la evaluación debiera proveerse de una perspectiva sobre los contextos, discursos y prácticas que evalúa”.

Uno de los aspectos donde la metaevaluación puede ayudarnos a explicitar y problematizar creencias e intereses es en relación a la sobrecargada influencia de la medición en los discursos y prácticas evaluativas.

Son diversos los autores que han cuestionado esta hegemonía. Para Díaz A. (1993a), “la teoría de la medición es tomada como referente único y sostén del discurso evaluativo”; de allí que “es necesario replantear el problema de la evaluación escolar, de suerte que las alternativas que se ofrezcan al mismo no se reduzcan al estudio y al análisis de los instrumentos de evaluación”. Esta tendencia de sustentar la evaluación desde las teorías de la medición ha cumplido la función de legitimarla como una actividad científica y técnica, basada en una pretendida neutralidad y objetividad.

Por otro lado, como fruto de una reacción a la evaluación centrada en la medición de los objetivos, surgió la llamada “evaluación iluminativa”, de corte socio-antropológico, como la desarrollada por MacDonald y Parlett. Ellos argumentaban, en el texto citado por Lawton (1989), que “los métodos tradicionales de evaluación han prestado muy poca atención al proceso educativo global en un medio particular y demasiada atención a los cambios de comportamiento que son susceptibles de medida”.

Nuestro interés es justificar un enfoque de la evaluación educativa desde otra dimensión sustantiva y complementaria a las anteriores: *la interacción comunicativa*.⁷ Esta perspectiva nos per-

7. La contribución de las corrientes interaccionistas en el campo de las ciencias sociales son importantes en la construcción de este concepto. BRÜMLIK, M. Y GÜNTER, H. (1992). Mead y la perspectiva accionista de los actores escolares. Aportes interaccionistas a la teoría de la escuela. En: *Educación*, Vol.46, Alemania. pp. 91-106

mite valorar la acción recíproca que establecen dos o más personas en situaciones concretas utilizando diversos recursos –verbales gestuales, escritos– para la creación de códigos comunicacionales. Este enfoque interactivo nos ayuda a entender las relaciones humanas en un sentido dinámico y dialéctico. Esto significa que ambos polos de la comunicación están mentalmente activos construyendo significados, aunque uno aparezca externamente más activo que el otro. Desde esta noción no existe ni una pasividad absoluta ni una unidireccionalidad en las interacciones entre personas, aún en relaciones asimétricas. Supone, también, asumir la posibilidad de interacciones imprevisibles y emergentes.

Creemos que la fuerte influencia de la medición limitó la posibilidad de hacernos cargo de las interacciones comunicativas que transcurren durante la evaluación. El costo de esa mirada estrecha de la evaluación ha sido muy alto y lo hemos pagado caro. Desde luego, no se trata ahora de olvidarnos la importancia de las mediciones y la necesidad de las calificaciones. La propuesta es revalorarlas en un contexto más amplio donde adquieran otros perfiles, comprendiendo, como lo afirma Díaz M. (1996: 178) que, “las formas de evaluación tienen una relación directa con la estructura de control y las formas de comunicación. De esta manera, los cambios en las formas de evaluación requieren cambios en las formas de comunicación (contextos de interacción) y en las modalidades de control”.

Esta visión más integradora no es nueva en el campo de la reflexión sistemática sobre la evaluación. Un sector de estudiosos de ella nos han transmitido una distinción entre los saberes desprendidos de dicha reflexión. Así, Delgado (1995), rescatando a su vez a otros autores principalmente europeos, nos recuerda la función de la denominada *docimología* (del griego *dokimé*: prueba, creado por el francés Pieron en 1928) como ciencia cuyo objeto es el estudio sistemático de las pruebas, incluyendo los sistemas de calificación y el comportamiento de examinadores y examinados. Dice el autor, que en sus inicios la docimología se limitaba a estudiar los problemas de confiabilidad y validez de los exámenes, luego ha tratado de mejorar los diseños de las pruebas y los medios para garantizar la justicia en el proceso de evaluación.

Esta disciplina se ha desenvuelto a través de dos ramas. La primera es la *docimástica* dirigida al estudio del diseño y aplicación

de pruebas o exámenes. Y la segunda es la *doxología* dedicada al estudio de los aspectos comportamentales implícitos entre los evaluadores y evaluados.

Otros autores nos reiteran la importancia de una mirada no reduccionista de la evaluación. Basili y García (1995: 9) refuerzan también la valoración de la dimensión comunicativa de la evaluación; ellos afirman que “el estilo comunicacional-relacional (este factor, que afecta al conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje, incide particularmente sobre los momentos de la evaluación: el afecto y amabilidad del estilo relacional entre evaluadores y alumnos pueden estimular o inhibir los procesos mentales que arribarán a la expresión de los conocimientos...”

Hoy podemos descubrir, cada vez más, el esfuerzo por renovar las definiciones de evaluación donde se acentúa la dimensión comunicacional. Para Santos (1993: 37), la evaluación es “un proceso de diálogo, comprensión y mejora” y “el juicio de valor que la evaluación realiza se basa y nutre del diálogo y la reflexión compartida de todos los que están implicados directa o indirectamente en la actividad evaluada”. Según el autor español, “los evaluadores han de hacer viable el diálogo desde actitudes abiertas, sencillas, tolerantes y comprensivas. Asimismo, han de buscar las condiciones (tiempo, espacio, explicaciones, garantías...) en que ese diálogo pueda desarrollarse adecuadamente y han de cumplir unos requisitos éticos que garanticen el respeto a las personas, los intereses sociales y el cumplimiento de las obligaciones asumidas en el marco de la negociación”.

Este horizonte por recontextuar y valorar la dimensión interactiva y comunicacional de la evaluación en realidad es parte de un proyecto teórico mayor sobre el entendimiento más dinámico e integral del fenómeno educativo.⁸

8. Este proyecto es alimentado por los aportes que hiciera hace aproximadamente treinta años atrás Jackson (1994: 192): “Cuando (el profesor) intenta mantener el debate en grupo, introducir una nueva unidad didáctica, demostrar una destreza, vigilar la tarea de una comisión o supervisar un examen, el profesor se halla profundamente inmerso en la red social del aula. “Jackson utiliza otra expresión para significar esa red social del aula: “el entorno interactivo”. Un horizonte sustantivo que nos ha auxiliado en una mayor conciencia de la función que juega la interacción social en el aula son los trabajos de Vigotsky y los inspirados en él.

Nuestro propósito de distinción entre instrumentos e interacciones no es para sacrificar una por la otra. Propuestas similares en la búsqueda de una reflexión integradora es la que Barbier (1993: 15) nos alienta cuando señala la necesidad de considerar los hechos de la evaluación “como prácticas que no se reducen ni a su aspecto puramente técnico ni a su aspecto puramente social, sino que representan en algún grado un proceso de transformación que lleva a un producto determinado y que implica a agentes sociales concretos que mantienen entre sí relaciones específicas”.

- d. La metaevaluación como la autorreflexión crítica, contextualizada e interdisciplinaria sobre nuestros discursos y prácticas evaluativas *para mejorarlas cualitativamente*.

La autorreflexión permanente que podemos realizar de nuestros propios discursos y prácticas evaluativas, desde una confrontación con los condicionamientos del contexto, institucional y social, y con los aportes de diversas disciplinas, nos nutren de un bagaje crítico que nos sirve ahora para inspirar e iluminar cambios cualitativos. Es el momento de volver para mejorar.

Santos (1993: 31) advierte que en los procesos institucionales “no se hace meta-evaluación” y que la evaluación “en cualquiera de sus vertientes puede encerrar numerosas trampas, numerosos riesgos, numerosas deficiencias. Por eso se hace imprescindible establecer criterios que permitan evaluar los mecanismos de evaluación”. Pero la vuelta hacia las prácticas y discursos debe ir no sólo dirigida hacia los mecanismos sino a diferentes frentes como, por ejemplo, para :

- mejorar la elaboración de criterios de evaluación.
- mejorar los instrumentos de evaluación.
- mejorar las interacciones comunicativas que establecen profesor-alumno en situaciones evaluativas.
- mejorar las interacciones comunicativas del profesor con los padres de familia en torno a las evaluaciones de sus hijos.
- mejorar los sistemas de calificación y el lenguaje que allí se utiliza.
- mejorar nuestros propios discursos sobre la evaluación.

La incorporación de dichos cambios exigen estrategias que permitan su inserción al interior de los procesos educativos que puedan

validarse y sistematizarse como una experiencia de investigación-acción.

Creemos que la fuerza de la metaevaluación radica en los impulsos que pueda estimular para la incorporación prudente de cambios en los discursos y las prácticas evaluativas, prudencia que requiere cada vez más de un trabajo cooperativo entre docentes.

REFERENCIAS

- BARBIER, J-M.
1993 *La evaluación en los procesos de formación*. España: Paidós; MEC.
- BASILI, F Y GARCÍA, J.M.
1995 *Medición de logros de aprendizaje en el Perú: situación actual y propuestas*. Lima, UNICEF.
- DÍAZ, A.
1993a Algunas reflexiones teóricas sobre la evaluación escolar. En: *Momentos Informativo*. Boletín TED, N° 17, PIIE-Santiago de Chile, Mayo. pp. 10-16
- 1993b (comp.) El examen: textos para su historia y debate. México: UNAM.
- 1993c. Problemas y retos del campo de la evaluación. En: La evaluación escolar. *Aportes* N° 39, Bogota.
- DÍAZ, M.
1993 ¿Es posible evaluar objetivamente? Una aproximación crítica. En: Pérez, M. y Bustamante, G. *Evaluación escolar. ¿Resultados o procesos?*. Investigación, reflexión y análisis crítico. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- DRUCKER, P.
1993 *La sociedad poscapitalista*. España: Apostrofé.
- DELGADO, K.
1995 *Evaluación y calidad de la educación. Nuevos aportes*. Lima: Logo.
- DE LANDSHEERE, G.
1985 *Diccionario de la evaluación y de la investigación educativas*. Barcelona: OIKOS- TAU.
- FERRER, V.
1994 Algunas reflexiones sobre la evaluación y el proyecto "Filosofía para Niños". En: *Aprender a pensar*. Revista Iberoamericana. Centro de Filosofía para niños y niñas. N° 9-10, España, pp. 22-46.

- FLOREZ, R.
1994 *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santa Fé de Bogota: MacGraw-Hill.
- JACKSON, PH.
1994 *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- KEMMIS, S.
1988 *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- LAWTON, D.
1989 La evaluación del contenido de un currículo. En: Lawton, D. *Programas de estudios y educación permanente*. Paris: UNESCO.
- LITWIN, E.
1994 La evaluación de programas y proyectos: un viejo tema en un debate nuevo. En: Puiggrós, A. y Pedro, C. (Comp) *Universidad y evaluación: Estado del debate*. Argentina: Instituto de Estudios y Acción Social.
- NILO, S.
1981 El desafío de América Latina a la teoría y práctica de la evaluación educativa. En: *La Educación*, Revista Latinoamericana de Desarrollo Educativo. N° 86, Año XXV pp. 97-109.
- RAMIREZ, DE SANCHÉZ-MORENO, E., ET.AL.
1997 *Hacia una propuesta de educación primaria para el Perú. Alternativas Pedagógicas y de Gestión*. Lima: Foro Educativo.
- ROTGER, B.
1990 *Evaluación formativa*. Monografías para la reforma 9. Madrid: Cincel.
- SANTOS, M.A.
1993 *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: ALJIBE.

SIME, L.

1995 "Qué hay más allá de la nota? En: *TAREA* N° 36, Nov
pp. 32-37

STUFFLEBEAM, D Y FIELD, S.

1987 *Evaluación sistemática*. Madrid: Paidós/MEC.

STENHOUSE, L.

1984 *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.