

**La evaluación y su nexa con la responsabilidad institucional en el  
aprendizaje en educación básica**  
**Evaluation and its link with institutional responsibility for learning in basic  
education**

Susana Magaly Maruri Arévalo<sup>1</sup>

[susan\\_magaly@hotmail.com](mailto:susan_magaly@hotmail.com)

**Resumen**

El propósito de este estudio es sistematizar una interpretación de las categorías de la responsabilidad institucional en relación con la evaluación, lo cual permite conocer el funcionamiento de la medición como sistema educacional y redimensiona su empleo en el perfeccionamiento de la escuela básica en Ecuador. La evaluación escolar configura una trama de significaciones y prácticas que están mediadas por la responsabilidad institucional en el aprendizaje, en este sentido la educación básica configura muchas dimensiones de acuerdo con los ritmos y estilos de aprendizaje del escolar, siendo develados eficacia o fracaso por el proceso evaluativo direccionando la retroalimentación educativa.

**Palabras clave:** responsabilidad institucional, medición, evaluación,

**Abstract**

The purpose of this study is to systematize an interpretation of the categories of institutional responsibility regarding the assessment, which allows knowing the operation of the measurement as educational system and resizes use in improving basic school in Ecuador. School evaluation sets a frame of meanings and practices that are mediated by institutional responsibility in learning, in this sense basic education set many dimensions according to the rhythms and styles of learning school, being unveiled effectiveness or failure by the process directing educational evaluation feedback.

**Keywords:** Institutional responsibility, measurement,

<sup>1</sup> Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora Titular del Ministerio de Educación del Ecuador. Maestrante de la Universidad Mayor de San Marcos de Lima.

estándares educativos.

evaluation, educational standards.

### **Introducción**

Para realizar una evaluación del aprendizaje congruente es requisito asumir los enfoques actuales de la educación, donde son destacables las bases teóricas y técnicas, así como las fases del proceso evaluativo: la planeación, el diseño y desarrollo de instrumentos de evaluación como los estándares; el análisis de la información obtenida, es decir la interpretación y uso de los resultados, exige tener en cuenta aspectos metodológicos necesarios para la planeación colegiada de la evaluación del aprendizaje. En América Latina hay un retraso con respecto a los estándares educacionales de lo que los alumnos deben saber y saben hacer, hecho que determina la ausencia de una medición, pertinente y rigurosa, del logro de altas expectativas académicas, así como utilizar los resultados de esas mediciones para mejorar las políticas, programas y acciones educativas (Arregui, 2001), lo cual presupone una fractura en la mirada hacia la responsabilidad social.

El propósito de este estudio es sistematizar una interpretación de las categorías de la responsabilidad institucional en relación con la evaluación, lo cual permite conocer el funcionamiento de la medición como sistema educacional y redimensionar su empleo en el perfeccionamiento de la escuela básica en Ecuador. La estrategia metodológica empleada en el estudio se basa en la revisión bibliográfica especializada, cuyo propósito fue revisar múltiples enfoques sobre la evaluación desde la perspectiva de la responsabilidad institucional que este elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje posee y que muchas veces está diluido en disímiles categorías. Como parte de este enfoque se asume una crítica bibliográfica que posicione la ciencia evaluando los presupuestos en que se sostienen los argumentos.

## **Desarrollo**

Al ubicar los nexos de la responsabilidad institucional con la evaluación se advierte su carácter de proceso dinámico, continuo y sistemático; cuyo ritmo emerge de la revelación que realiza la misma, del estado de los procesos de desarrollo cognitivo, afectivo, volitivo y comunicativo del alumno en relación con los objetivos a lograr (Pla, 2000). Esa magnitud de articulaciones otorga una dinámica que demanda constantes correcciones para equilibrar el redimensionamiento de los ámbitos mencionados, hecho que exige amplios anclajes a la evaluación, no siempre atendidos por los criterios sumativos y cuantitativos que generalmente sustentan la evaluación. El flujo que genera la interacción descrita de lo cognitivo, afectivo, volitivo y comunicativo, es un continuum entre el currículo y las metas de aprendizaje que tiene a los agentes responsables de cuánto y cuán bien aprenden los estudiantes (Arregui, 2001) como sujetos mediadores y responsables de los resultados, tanto de los logros que se obtengan como de las brechas que se producen.

Ese efecto constante de aciertos y desaciertos, coloca la evaluación entre los elementos principales de la educación, frecuentemente subvalorados, cuando son los que en muchas ocasiones deciden los cambios a operar en el currículo y las prácticas pedagógicas. Es frecuente que los estudiosos, sin embargo, otorguen centralidad al rendimiento, así se advierte en la idea de que como proceso continuo y sistemático valora el logro de los objetivos de la educación a través del análisis del rendimiento de los alumnos (Álvarez, 1997), lo cual desequilibra el carácter de control general del desarrollo si solo atiende al rendimiento que en materia de conocimientos obtiene el estudiante.

Conviene recordar que el desarrollo de la ciencia educativa ha incorporado perspectivas más abiertas y novedosas para definir el objetivo de la medición y señala que los más recientes desarrollos en este campo educativo plantean la evaluación de la organización del conocimiento, la evaluación de ejecuciones (los portafolios) y la evaluación dinámica (Caña et al., 2007). Esta perspectiva que amplia y especifica intenciones más abarcadoras insinúa un modo de explicar los

reclamos sostenidos acerca de las imperfecciones en los resultados y su relación con las prácticas pedagógicas, hecho que supone transformaciones en las técnicas tradicionales de evaluación.

En este sentido se inscribe una evaluación de la organización del conocimiento que despliega en el alumno la regulación metacognitiva. Es el caso de emplear los mapas conceptuales para ordenar el devenir conceptual y no evaluar las capacidades organizativas que explican la conciencia que los procesos de pensamiento han alcanzado en sus actividades metacognitivas. Se trata de la justa severidad y humana solicitud que algunos ubican en un acto flexible (Romero, 2002) para medir resultados. Al respecto interesa acotar que las escuelas y los sistemas requieren evaluar los aprendizajes que adquieren los estudiantes para conocer y dar cuenta de su calidad y niveles de avance (Román y Murillo, 2009). Esa medición entraña articular conocimiento y comunicación, ésta última representa orientar la importancia de la comunicación escolar y sustentada en la teoría del contexto explica cómo los participantes son capaces de adaptar la producción y la recepción /interpretación del discurso a la situación comunicativa-interpersonal-social (Van Dick, 2001). Enfoque que apunta a un modelo de comunicación que identifica el modelo de comunicar como compartir, haciendo común las circunstancias e ideas que sostienen el proceso bidireccional, interactivo, mutuo (Vidal, 2002); este modelo debe ser evaluado e intencionado en las prácticas pedagógicas, lo cual alerta de su uso y con ello logra el docente su apropiación por parte de los alumnos.

De la exigencia que se ubica en estos procesos múltiples, emana el carácter de sistema que tiene la medición, que cita Ramón Pla y que por atravesar dicho carácter todas las estructuras didácticas, se une al criterio evaluativo que manipula el docente, a la coevaluación que despliega junto al alumno y a la autoevaluación que debe efectuar el estudiante desde los primeros grados, como procedimiento decisivo para alcanzar una conciencia de las razones del currículo. Dichas razones se sintetizan en los llamados estándares educativos, una definición de lo que debe saber y saber hacer el estudiante que incorpora la magnitud cualitativa de lo que le corresponde hacer bien (Arregui, 2001) en referencia con el grado que cursa; esos

estándares comunican la contribución que deben realizar los diferentes agentes ya sean docentes, productores de textos, desarrolladores y adaptadores de currículos, autoridades locales y regionales, así como padres y alumnos en el éxito de la enseñanza. Una diversidad de sujetos que configura una estructura de obligaciones responsabilizada con los logros y las dificultades.

Al mencionar una estructura de obligaciones se ubica la misma en tanto una conceptualización indicativa del significado como conjunto de oposiciones que se organiza mediante una estructura de signos donde subyacen los contenidos a desfamiliarizar (Foster et al, 2010) para comprender su operatividad en el discurso y la intencionalidad con que es aplicado a la medición en la enseñanza y el aprendizaje. El sentido adquirido en el discurso empleado para medir pasa revista a los avances alcanzados y desentraña las causas de las inconsecuencias que en las prácticas pedagógicas han manifestado los docentes; para analizar el comportamiento del rol del docente y del rol del alumno conviene apreciar el proceso de evaluación como dicotomías epistémicas:

- Prácticas pedagógicas - estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos
- Estándares - práctica de responsabilidad con los resultados

Esas dicotomías contienen los roles y papeles que para desempeñar sus responsabilidades deben ejecutar dichos sujetos. En tanto integrantes de una estructura, como totalidad, son agentes que gestionan dentro de un sistema, relaciones simultáneas dependientes de la estructura interna de sus partes. Apreciados de ese modo los agentes educativos, son protagonistas de la construcción de obligaciones del rol del docente con la formación de un currículo que la evaluación como sistema desarrolla en los estudiantes. Los papeles que comprende este rol abarcan un horizonte a erigir mediante preguntas que sirven de interrogatorio, pruebas que regulan las capacidades y habilidades adquiridas y trabajos investigativos (Lolo, 2012), donde se insertan las experiencias anteriores; esas metas son técnicas de evaluación cuya aplicación dota de rasgo sistémico a la medición, el cual tiene que ser otorgado, es decir facultar al estudiante mediante una orientación educativa que muestre el contraste interno de sus partes como

función estructural (Vattimo, 2004). Orientar la contrastación en el ámbito docente es ilustrar la pertinencia que alcanza un conocimiento en relación con un contexto de saberes como ocurre cuando se enseñan las causas de una revolución, pero no se abordan las razones por las cuales deben ser conocidas estas causas por los alumnos. Hecho que constituye la transferencia de obligaciones del docente al objeto de la enseñanza lo cual representa ubicar la asignación de responsabilidades como derechos otorgados a quienes se involucran en el sistema evaluativo. Con esa visión se entra en el terreno de la responsabilidad compartida porque los estándares son negociados.

Enfocar la evaluación hacia los derechos del estudiante habilita un espacio para el desempeño de papeles instructivos como responsabilidades con su aprendizaje; entre los cuales se ubica el comportamiento instructivo, este derecho a ser sujeto de su desarrollo aparece contemplado en la visión de la dignidad humana y alude a propiciar y promover su participación activa y corresponsable en los destinos de la propia existencia y de la vida comunitaria (Nogueira, 2009); de ese modo la orientación de cambios conductuales dirigidos a colocar las tareas que con su desarrollo debe desplegar el estudiante contiene implicaciones éticas y afectan al rol del docente como responsable del redimensionamiento de los rendimientos y de la asunción de una postura que propicie diálogos que refuercen el valor básico que fundamenta todos los derechos humanos.

Esta colocación de la eficacia para fundamentar los derechos abarca además las acciones que resaltan la acción creadora o emprendimientos exitosos, resultado que desmonta los temores generalmente infundidos por la evaluación. Para generar calidad mediante la evaluación es requisito entender la condición que lo permite, lo cual se logra cuando son identificados, no solo los elementos que requieren ser mejorados, sino cómo dinamizar el proceso de mejora o innovación que se constituye en un carácter formativo y se identifica como un componente fundamental para cualquier evaluación (Leyva, 2010); la evaluación entonces integra en sus procesos el desarrollo, la dimensión laboral, la participación y la dimensión ética.



Fuente: Diálogo nacional sobre la evaluación del aprendizaje, 2008

Las connotaciones éticas son una manera de propiciar valores a la subjetividad y su contexto, generar visiones futuristas en los alumnos y resulta una contribución a la resignificación de la libertad en el aprendizaje vinculado al crecimiento de su gnoseología. Empoderado en el saber reproduce en los discentes el respeto por la diversidad y el reconocimiento de múltiples aspectos de la vida (Diálogo nacional sobre la evaluación del aprendizaje, 2008).

### **Los estándares de calidad y su función referencial**

En párrafos anteriores fueron mencionados los estándares como una solución que el movimiento internacional de la ciencia educativa ha incorporado para homogenizar las mediciones, así como producir un instrumento con el cual aportar a la metodología educativa un procedimiento que sirva como patrón de medida para los múltiples procesos, la diversidad de funciones, el esquema de técnicas para mediciones y los fines de la evaluación, generados con el principio de saber hacer y cuán bien son producidos y reproducidos los conocimientos, los estándares no son comúnmente operacionalizados en el país y la región. Frecuentemente reconocidos como propios del desempeño; son un sistema de evaluaciones que consideran las diferencias individuales y culturales (Arregui, 2001). Estos atributos

plantean a la educación el desafío para los instrumentos de medición que también tienen los procedimientos de enseñar y que han sido identificados como la inequidad educativa, un límite a la posibilidad de incrementar la calidad, donde la evaluación puede hacer aportes en el ámbito de cómo lograr aprendizajes significativos y estables para todos, independientemente del género, pertenencia o nivel socioeconómico del estudiante, del contexto o ubicación de la escuela (Román y Murillo, 2009). Estos autores proponen como soluciones al respecto las siguientes tres exigencias que hacerle a la evaluación de los aprendizajes y resultados escolares:

- 1.- La evaluación debe validar y reforzar la idea de que la educación busca el desarrollo integral de la persona, dado que ella define lo que se hace y se prioriza en educación.
- 2.- La evaluación necesita contextualizar los aprendizajes medidos.
- 3.- La evaluación ha de ofrecer criterios y estrategias para mejorar su uso a nivel de las escuelas y las comunidades educativas. (pág. 2)

Esos propósitos metodológicos integran las políticas de responsabilización que exigen por su esencia pública una socialización; en tanto políticas son instrumentos utilizados como metas para propiciar un cambio (Gómez, 2014) mediante los cuales se verifican los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos y donde son apropiados los sentidos o intenciones de la enseñanza, en la medida que se comprueba la eficacia y se posibilita el perfeccionamiento de la acción docente. Los antecedentes descritos forman un contexto y un proceso que mantiene vínculos con los demás elementos que componen el sistema escolar. El establecimiento de esos vínculos hace pensar en una epistemología de la responsabilidad desde la perspectiva de la evaluación del aprendizaje y su trama de significaciones que, en este caso se ubica en la educación básica.

Como fue afirmado los estándares contribuyen a identificar los logros del aprendizaje y las brechas que deben resolver los agentes responsabilizados con esos resultados porque aceptaron la negociación. Es oportuno señalar que su acción se ubica entre los límites de la evaluación y estos están representados por las funciones que cumplen este instrumento; así la coincidencia en la agencia de

diagnóstico, en la instrucción, la educativa, el control, desarrollo y lo axiológico (Labarrere y Valdivia, 1988), constituyen espacios a habitar por los instrumentos de medición con prácticas que deben asumir trazados de detección de éxitos y fracasos para la corrección o la generalización de sus hallazgos en la frontera del diagnóstico; la comprobación de conocimientos y habilidades que ejercita a su vez la utilidad contenida en ellos en la dirección de la instrucción; el subrayado ético de la subjetividad presentes en los valores y actitudes medidas; la retroalimentación informativa que la regulación propicia más allá del aula en el sentido del control; el crecimiento y sustentabilidad cultural que despliega todo modo evaluativo como desarrollo y la resignificación de los valores que subyace en el contexto construido como ámbito para evaluar lo axiológico.

Al subrayar una política de responsabilidad se trazan objetivos y a partir de ellos se delinearán instrumentos; en esta dirección surgen contradictorias posturas en razón de la normatividad que un instrumento es capaz de generar y el riesgo de inmovilismo que puede surgir. Sin embargo, una adecuada configuración de objetivos donde puedan reconocerse intenciones de fomento, ordenamiento o inhibición (Nivón, 2006) son metas que involucran a todos los actores de la evaluación; al respecto se debe reflexionar cuanta creatividad emerge en la aplicación y resolución de un instrumento evaluativo y la capacidad de desfamiliarización que produce, la manera en que educa en un modo de comprender los nexos conceptuales. A la vez las técnicas filtran mensajes regulatorios que alcanzan un elevado nivel de socialización por las polémicas que toda evaluación suscita.

En la educación básica predomina una plasticidad en los estudiantes que los torna significativamente receptivos a las influencias y efectos de sus actos. En términos del campo evaluativo los estudios han referido que hay personas que desde muy pequeñas requieren apegarse con mucho rigor a métodos y procedimientos, mientras otros tienen una tendencia más intuitiva; hay quienes necesitan escribir para concentrarse, otros tienen mayor capacidad para la atención auditiva, otros tienden a hacer gráficos y esquemas (Diálogo, 2008). Los docentes entonces,

suelen proponer que todo esto sea materia de evaluación, especialmente en los años de primaria, pues permite que los niños y niñas sean conscientes de aquellas características que les dan ventaja y a partir de ellas pueden subsanar muchas dificultades. Por esto es tan importante tener modelos de evaluación que lo permitan, al aludir a modelos es requisito pensar en el principio generatriz que lo configuraría; el mismo puede instalarse en la idea de la capacidad básica de pensamiento como antecedente de una capacidad de aplicación del razonamiento; esa lógica supone una medición orientada por un flujo cognoscitivo y contextualizada por límites claramente conocidos. Atender cada niño en sus formas y ritmos de aprender es un garante del fortalecimiento de la autoestima de su capacidad para el aprendizaje que torna expedita la entrada en la secundaria básica y dejará un caudal de experiencia que se tornaría en epistémica en poder de los docentes quienes enriquecerán sus metodologías de enseñanza, tarea que de enfrentarse convierte a la escuela básica ecuatoriana en un dispositivo productivo de visiones académicas para la evaluación del aprendizaje.

### **Conclusiones**

La evaluación escolar configura una trama de significaciones y prácticas que están mediadas por la responsabilidad institucional en el aprendizaje; en la educación primaria muchas dimensiones prospectivas son obviadas por un pensamiento simplificador e instrumentalista que desconoce como en los ritmos y estilos de aprendizaje de este escolar puede fortalecerse su capacidad de autoestima y hacer expedito el tránsito a la educación media.

La eficacia fundamentando los derechos abarca acciones donde los emprendimientos exitosos, desmontan los temores instrumentales generalmente infundidos acerca de la evaluación. Para generar calidad mediante la evaluación es requisito entender la condición que lo permite, lo cual se logra cuando son identificados, no solo los elementos que requieren ser mejorados, sino cómo dinamizar el proceso de mejora o innovación que se constituye en un carácter formativo y se identifica como un componente fundamental para cualquier

evaluación; ésta entonces integra en sus procesos el desarrollo, la dimensión laboral, la participación y la dimensión ética.

Los estándares en tanto sistema de evaluaciones que consideran las diferencias individuales y culturales al identificar los logros del aprendizaje y las brechas que deben resolver los agentes responsabilizados con esos resultados se ubican entre los límites de la evaluación y estos están representados por las funciones que cumple este instrumento; así la coincidencia en la agencia de diagnóstico, en la instrucción, la educativa, el control, desarrollo y lo axiológico (Labarrere y Valdivia, 1988), constituyen espacios a habitar por los instrumentos de medición con prácticas que deben asumir trazados de detección de; la comprobación de conocimientos y habilidades; el subrayado ético de la subjetividad; la retroalimentación informativa; el crecimiento y sustentabilidad cultural y la resignificación de los valores que subyace en el contexto construido como ámbito para evaluar lo axiológico.

El caudal de experiencia epistémica que la medición propicia a los docentes enriquece sus metodologías de enseñanza, tarea que puede convertir a la escuela básica ecuatoriana en un dispositivo productivo de visiones académicas para la evaluación del aprendizaje. Hallazgo posible cuando generalice un modelo de evaluación que generado por la capacidad básica de pensamiento transite a una capacidad de aplicación del razonamiento; esa lógica supone una medición orientada por un flujo cognoscitivo y contextualizada por límites claramente conocidos.

### **Referencias bibliográficas**

- Álvarez, R. (1997). *Hacia un currículo integral y contextualizado*. Honduras: Editorial Universitaria.
- Arregui, P. (2001). Sistemas de determinación y evaluación de metas de logros de aprendizaje escolar como instrumento para mejorar la calidad, la equidad y la responsabilización en los procesos educativos en América Latina. En *Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Caña, W., et. al. (2007). *Evaluación de los Aprendizajes*. Ciudad Bolívar: Universidad

- Nacional Experimental Nacional Politécnica Fuerzas Armadas. (blog).
- Diálogo nacional sobre la evaluación del aprendizaje (2008). Ministerio de Educación. Colombia.
- Foster, H., et al. (2010). *Formalismo y estructuralismo*. La Habana: Centro Cultural Criterios.
- Gómez, M. (2014). Derechos culturales y perspectivas del pensamiento social en relación con la política cultural y el consumo en Cuba. Ciudad México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.
- Labarrere, G. & Valdivia, G. (1988). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Leiva, Y. E. (2010). Evaluación del Aprendizaje: Una guía Práctica para profesores. (Inédito).
- Lolo, O. (2012). La evaluación formativa en la enseñanza. En *Didáctica de las ciencias sociales*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Cuba.
- Nivón, E. (2006). Políticas culturales en el tránsito de dos siglos. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
- Nogueira, H. (2009). Los derechos económicos, sociales y culturales como derechos fundamentales efectivos en el constitucionalismo democrático latinoamericano. Universidad de Talca: Estudios constitucionales. V. 7, No. 2.
- Pla, R. (2000). Qué y cómo evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia. La Habana: IPLAC.
- Román, M. & Murillo, J. (2009). La Evaluación de los Aprendizajes Escolares. Un Recurso Estratégico para Mejorar la Calidad Educativa. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Consultado el 23 de abril de 2016. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/editorial.pdf> Vol. 12, No. 1
- Romero, R., M. (2002). *Tendencias actuales de la didáctica de la Historia*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Van Dick, Teun. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso.
- Vattimo, Gianni (2004). El estructuralismo y el destino de la crítica. *Imsomnia*, N° 85, consultada el 27 de abril de 2016, <http://www.henciclopedia.org.uy/autores/Vattimo>
- Vidal, J. R. (2002). Medios y públicos. Un Laberinto de Relaciones y Mediaciones. Estudios sobre los efectos y la recepción de los mensajes mediáticos. La Habana: Editorial Pablo de la Torriente.

**Recibido:** 7 de marzo de 2016

**Evaluado:** 2 de mayo 2016

**Aprobado para su publicación:** 27 de mayo de 2016