



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

"Las prácticas de evaluación en el proceso de aprendizaje"

T R A B A J O D E T E S I S

Para optar por el título de: Licenciado en Psicopedagogía

Asesoramiento:

Tutora:
Lic. Mónica Prieto

Co -Tutora:
Lic. Marta Pato

Departamento de Metodología de la Investigación.

Autor
Eduardo Fasce

ABRIL 2010

BUENOS AIRES.



DE LA FRATERNIDAD DE AGRUPACIONES SANTO TOMAS DE AQUINO



BIBLIOTECA UNIVERSITARIA
UFASTA

ESTE DOCUMENTO HA SIDO DESCARGADO DE:

THIS DOCUMENT WAS DOWNLOADED FROM:

CE DOCUMENT A ÉTÉ TÉLÉCHARGÉ À PARTIR DE:



REPOSITORIO DIGITAL
UFASTA

ACCESO: <http://redi.ufasta.edu.ar>

CONTACTO: redi@ufasta.edu.ar

ÍNDICE

Carátula	1
Índice	2
Agradecimientos	3
Abstract e Introducción	5
INTRODUCCION	
1- Problema y descripción de objetivos	7
2- Fundamentación	7
3- Metodología de trabajo	8
CAPITULO 1 - Evaluación: Perspectiva Didáctica	10
Definición de Evaluación – Enfoques y perspectivas curriculares –Críticas a la Evaluación entendida como medición – La evaluación orientada a determinar el rendimiento académico – Función de la Evaluación – La Evaluación como proceso cognoscitivo – La Evaluación como proceso integral.	
CAPITULO 2 - La Evaluación como proceso.	31
La naturaleza de la Evaluación – Evaluación: Clasificación – La evaluación como diálogo – La evaluación como comprensión – La evaluación como mejora.	
CAPITULO 3 - Cómo condiciona la evaluación el proceso de enseñanza y aprendizaje.	45
La Evaluación facilita el conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje – Métodos de exploración y su valoración posterior – Proceso de autoevaluación.	
CAPITULO 4 - Buenas Prácticas de los profesores.	50
Evaluación continua optativa – Criterios de calidad con respecto a la Evaluación – Indicadores de la potencialidad educativa de las Buenas Prácticas – Factores que facilitan la realización de Buenas Prácticas.	
CAPITULO 5 - Evaluar la enseñanza.	57
CAPITULO 6 - Configuraciones Didácticas.	61
CAPITULO 7 - Uso estratégico de la Evaluación en el proceso de aprendizaje.	66
CONCLUSIÓN.	69
SUGERENCIAS DE ACCIÓN.	70
BIBLIOGRAFIA	72

A MIS PADRES
LIDIA Y
JUAN CARLOS



AGRADECIMIENTOS:

Quisiera plasmar en este espacio el enorme agradecimiento que debo a todos quienes colaboraron, apoyaron y acompañaron el proceso que implicó la elaboración de este trabajo. En este punto, me resulta muy claro, que, si bien la elaboración de una tesis es fruto del trabajo y sacrificio personal, se encuentra posibilitada por el esfuerzo inadvertido de quienes acompañan y sostienen el proceso.

En primer lugar quisiera agradecer a Mónica Prieto, quien como tutora, tuvo siempre la condescendencia de alentarme a indagar un campo de complejos problemas teóricos, desde la atenta orientación de una mirada rigurosa y productiva. La confianza depositada y el sostenido apoyo han sido esenciales en el recorrido de este trabajo. Por su paciente labor de lectura y su crítica respetuosa estoy enormemente agradecido.

Le debo muchísimo a Marta Pato, por su atenta escucha y apoyo incondicional en las horas de angustia e incertidumbre. Porque su profunda reflexividad y criterio supieron sorprenderme siempre. El trabajo no podría haberse realizado sin su colaboración, acompañándome en las tareas y compartiendo horas de trabajo.

También debo expresar mi agradecimiento al Departamento de Metodología e Investigación de la Universidad F.A.S.T.A. por todo el asesoramiento y acompañamiento en la realización de este trabajo. Por su apoyo mis más sincero agradecimiento.

A todos los que colaboraron e hicieron posible este trabajo, muchas gracias.

ABSTRACT

En la universidad la evaluación debe llegar a ser, en primera instancia, un proceso de construcción colectiva, que requiere la vinculación de todos los profesores como intelectuales, que permita a través de la conformación de comunidades académicas, acuerdos básicos que se conviertan en el punto de partida para la diversidad. Porque la evaluación tiene que tomar como referencia insoslayable la misión de la universidad. La evaluación tiene que ser trabajada desde la conciencia y desde la práctica de todos los actores de la institución, para lo cual se requiere, en principio, la vinculación y la participación de los profesores como intelectuales, con un proyecto académico desde el saber científico, disciplinar y profesional, que les permita integrarse en un nicho académico, para construir condiciones de posibilidad para las exigencias de perfeccionamiento que se generan. En este espacio discursivo se reconocen como válidos metodológicamente, la integración, el trabajo cooperativo, la circulación de ideas y la modificación permanente de las conductas cotidianas.

No hay una regla única. Se trata de preguntar de qué manera se les ayuda mejor a los estudiantes a avanzar en la construcción del conocimiento.

INTRODUCCIÓN

La evaluación aboca a un juicio sobre algo. Supone, por naturaleza, adoptar un conjunto de normas, definir las, especificar la clase de comparación y deducir en qué grado el objeto satisface esas normas. El mero hecho de seleccionar una clase de comparación puede provocar una diferencia espectacular en la evaluación, aunque las normas sean las mismas.

Si a un objeto, o en nuestro caso, a un estudiante, se lo califica como "bueno" o "malo", la clase de comparación está constituida por toda la clase de objetos o por el objeto promedio de la clase.

Idealmente, las estrategias de evaluación, conocidas e implementadas hasta hoy día, están proyectadas para tener un efecto neutral en el sujeto, no reactivo y en el mejor de los casos retroalimentador. En oposición, desde la perspectiva de la construcción del conocimiento, la evaluación debería ser vista como una especie de intervención que ayude al sujeto a reconstruir el tema de evaluación. Luego, la evaluación, sería inherente a un proceso generador de cambio que puede ser utilizado y dirigido a promover la construcción del conocimiento, meta última del proceso educativo.

En relación al objetivo de la evaluación, los modelos más utilizados la centran en cogniciones aisladas sin considerar su conexión con el marco de conocimientos general y personal del sujeto; esta tendencia a evaluar conocimientos como unidades ordenadas que se pueden aislar en forma artificial, no favorece la construcción del conocimiento, que exige una evaluación que considere las cadenas complejas de significado y la interacción dinámica entre los mismos. Lo esencial en esta nueva perspectiva es el concepto de holismo, es decir, la creencia y convicción de que cualquier tipo de conocimiento puede ser entendido mejor en el contexto de un sistema de significados más amplio que lo apoye y relacione.

La evaluación tradicional generalmente mide "cantidad" de conocimientos u objetivos logrados, representados como la frecuencia de respuestas correctas en los instrumentos no estructurados; y, en el caso de los instrumentos estructurados, indagando generalmente por simples estimaciones de verdadero o falso, o dirigiendo al sujeto a la selección de respuestas entre alternativas que plantean situaciones concretas seguidas rara vez por constructos hipotéticos.

El valor de la presente investigación está dado en la importancia de que los futuros profesionales egresados de la Universidad, desarrollen todo su potencial cognitivo en beneficio de su máximo desempeño profesional.

Este recorrido por la evaluación de los aprendizajes no tiene la pretensión de ser exhaustivo, ni de presentar de manera ordenada su historia. Busca solamente resaltar algunos elementos para el debate, que posibiliten la construcción de concepciones evaluativas que sustenten las propuestas pedagógicas, en algunos casos, renovadas, así como recoger la experiencia del trabajo de algunos viajeros anteriores, profesores y profesoras universitarios, quienes también han reflexionado sobre la evaluación de los aprendizajes.

Se parte por establecer que pensar la evaluación es indagar sobre un proceso complejo, en la medida en que demanda una concepción amplia que permita cobijar todos los sectores comprometidos. Concebirla es reflexionar no sólo en los aprendizajes de los estudiantes; es también cuestionar la evaluación institucional, proponerse una mirada sobre los programas, hacer el análisis del desempeño y las funciones de los profesores, es mirar estructuras altamente complejas, como las universidades, las cuales no pueden ser evaluadas con esquemas simples.

En la universidad la evaluación debe llegar a ser, en primera instancia, un proceso de construcción colectiva, que requiere la vinculación de todos los profesores como intelectuales, que permita a través de la conformación de comunidades académicas, acuerdos básicos que se conviertan en el punto de partida para la diversidad.

OBJETIVOS Y FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO.

1- PROBLEMA

¿Las prácticas evaluadoras, en la formación superior, constituyen un medio útil de ayuda a los estudiantes para avanzar en su proceso de aprendizaje?

OBJETIVO GENERAL:

- Describir las prácticas de evaluación que impactan positivamente en el estudiante universitario, favoreciendo una visión completa de su proceso de aprendizaje.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Definir el concepto de evaluación desde una perspectiva didáctica.
- Describir la evaluación como proceso de diálogo, comprensión y mejora.
- Determinar las formas en las que se realiza la evaluación de los conocimientos adquiridos.
- Reconocer los factores que facilitan la realización de “Buenas Prácticas” de evaluación.
- Analizar el uso estratégico de la evaluación en el proceso de aprendizaje.
- Describir los factores del estudiante que deben ser considerados en el proceso de evaluación.

1- FUNDAMENTACION:

Desde una perspectiva didáctica el concepto de evaluación implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje, atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los profesores y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. La evaluación de aprendizajes como campo y problema está relacionada con procesos de medición de los mismos, la acreditación o la certificación, rara vez con el proceso de toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos o con las dificultades de la adquisición, de la comprensión o la transferencia de algunos temas o problemas.

La evaluación está presente a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y es necesario que exista una línea de conexión e interactividad entre todas las evaluaciones llevadas a cabo a largo el proceso y que cada parte de ese proceso juegue un papel de forma que al final, el estudiante, pueda disponer una visión completa de su proceso de aprendizaje.

2- METODOLOGÍA DE TRABAJO:

La presente es una investigación bibliográfica ya que para llevar a cabo la búsqueda se acude a los distintos autores que han abordado el tema de la evaluación en el nivel universitario.

Está enfocada en los estudiantes universitarios y el efecto que, tendría la evaluación en el proceso de aprendizaje.

Luego del trabajo de lectura se tratará de establecer un corpus teórico que de cuenta del enunciado de investigación:

A través de las prácticas de evaluación los estudiantes universitarios, podrían disponer de una visión completa de su proceso de aprendizaje y constituirse éstas, en un medio útil para avanzar en la construcción de aprendizajes.

En la investigación bibliográfica se profundizará en los tópicos:

- concepto de evaluación desde una perspectiva didáctica;
- la evaluación como proceso de diálogo, comprensión y mejora;
- los métodos de exploración y su valoración en el proceso de aprendizaje de los estudiantes;
- los factores que facilitan la realización de “Buenas Prácticas” de evaluación;
- el uso estratégico de la evaluación en el proceso de aprendizaje;
- las tareas de evaluación como resultado y como proceso.

Para ello se realizará un búsqueda exhaustiva, sistemática y con autores de reconocida trayectoria en el nivel universitario del medio local y del exterior.

El investigador... tiene que trabajar sistemáticamente y creadoramente hasta donde humanamente le sea posible para encontrar la solución al problema propuesto.

CAPITULO 1

La evaluación en la perspectiva didáctica.

Considerar la evaluación desde una perspectiva didáctica, requiere el análisis de dos razones, a saber:

a. No existe una única forma de evaluar ya que está dependerá de la finalidad perseguida y el fundamento teórico en el que se contextualice.

b. La evaluación puede extenderse hacia las instituciones, el plan de estudios, el profesorado y la totalidad del sistema educativo.

Fernández Sierra sostiene que, *“la evaluación condiciona y determina la vida académica dentro y fuera del aula, involucrando todos los estamentos educativos, desde el trabajo de estudiantes y profesores hasta las decisiones políticas de más alto nivel”*

La evaluación es un elemento fundamental en el sentido que permite centrar y orientar, de modo tal que pone a prueba el potencial educativo. Cada una de las diferentes perspectivas curriculares posibles, demanda un papel distinto para la evaluación:¹

a. En la perspectiva técnica, el modelo por objetivos entiende al currículum como un producto. La evaluación es en este caso un instrumento externo y objetivizado operado por los profesores, que mide la conducta observable en los estudiantes. La evaluación cumple una función de control; represora y fiscalizadora, potencia el modelo social dominante¹. De este modo, se encuentra separada del modelo de enseñanza-aprendizaje.

b. En la perspectiva hermenéutica, todos los participantes del proceso habrán de ser sujetos activos, por lo tanto, la evaluación no puede ser considerada fuera de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los objetivos se transforman en hipótesis y la evaluación se realiza con el propósito de mejorar los sistemas educativos.

c. Orientada hacia la autonomía, la perspectiva crítica requiere una evaluación que sea parte del proceso de construcción del currículum. En otras palabras: la acción y la reflexión se encuentran dialécticamente relacionadas puesto que no hay acción sino como consecuencia de la reflexión crítica que requiere, a su vez, ser sometida a un análisis conjunto. La evaluación se realiza entonces con el objeto de decidir la práctica.

¹ Angulo Rasco “Teoría y desarrollo del Currículum”, Editorial Aljibe, Málaga 1994

Definición de evaluación:

El origen de la evaluación, podemos remontarlo al formato del examen en la China milenaria. Los exámenes competitivos y públicos fueron instalados por la dinastía Han para seleccionar los miembros del gobierno. Recién en el siglo XVII, sería difundido en Europa, posiblemente a través de los relatos del jesuita Matteo Ricci.

Foucault ha estudiado las relaciones entre el saber y poder que se refieren a la práctica del examen que permite, mediante una mirada normalizadora, calificar, clasificar y castigar. De allí que sea el examen un procedimiento altamente ritualizado porque supone el despliegue del ejercicio de poder, disciplinando a los sujetos volviéndolos visibles. En otras palabras, el examen, rodeado de todas las técnicas documentales, hace del individuo un caso que es por un lado objeto de conocimiento y por otro, presa para el poder.

Remitiéndonos específicamente a la palabra evaluación, dentro del contexto de la didáctica, cabe señalarse que tiene numerosos sinónimos en nuestra lengua, y suele utilizarse la misma terminología con diferentes matices. Estas diferencias semánticas son muy claras en lengua inglesa, donde podemos discernir entre:

a. Evaluación (evaluation): se refiere a la calidad del servicio educativo prestado e involucra a todo el sistema educativo (Acepción amplia)

b. Assesment: indica el procedimiento que mide el impacto únicamente en los receptores del servicio (estudiantes) involucrando sólo a individuos o grupos de individuos (Acepción restringida)

c. Test: instrumentos de medición que proveen información muy delimitada sobre un individuo, un grupo de individuos o una institución. Como punto débil se indica que los test no pueden establecer las causas que subyacen a las repuestas.

La evaluación, por su importancia debería ser una parte integrante del aprendizaje y, por tanto, algo que las instituciones deberían considerar estratégicamente. No debe ser una opción extra, un añadido, por el contrario las estrategias de evaluación que utilicen debería ser el resultado de decisiones conscientes basadas en la elección informada. Cuando la evaluación se realiza correctamente, puede ser motivadora y productiva para los estudiantes, ya que les ayuda a saber si lo que están haciendo es correcto o si necesitan hacer algo más. Por otro lado, a los profesores les permite conocer mejor su tarea y les proporciona los indicadores de actuación que necesitan.

Una evaluación pobre trabaja en el sentido opuesto: es tediosa, carece de significado y es contraproducente. La única cosa útil, como profesores, que se debe hacer para influenciar positivamente en los procesos de aprendizaje y enseñanza es

seleccionar correctamente el diseño de estrategia de evaluación adecuada a cada propósito.

Como sostiene David Boud ² “los estudiantes pueden escapar de una mala enseñanza, pero no pueden evitar una mala evaluación”.

Evaluar es señalar el valor de una cosa, de algo. Sostiene O. Menin: *“la evaluación adquiere significados particulares en relación directa con la cosa que se quiere evaluar. Durante mucho tiempo se confundió la evaluación con medición o la simple apreciación. Esto ocurre con mayor frecuencia en educación, donde las preocupaciones por evaluar el rendimiento (conocimientos, habilidades, destrezas.), de manera “objetiva” ha llevado a los pedagogos a medir de manera un tanto vergonzante esos aspectos, en términos de: antes, durante y después, de lo que enseñaron”.*

Desde una perspectiva ética, toda acción educativa se enmarca en unos ideales, ya sea un futuro anhelado o una concepción de la sociedad. Sin embargo, en ocasiones se pretende imponer una visión tecnocrática según la cual los argumentos no se justifican por los valores que los sustentan sino por su procedencia del círculo de los especialistas. De este modo, al presentarse como argumentos técnicos, parecen estar desprovistos de intereses y preferencias, para presentarse como necesarios y neutrales (Angulo, Contreras y Santos, 1991).

En el caso de la evaluación educativa, se creyó que los problemas habían sido resueltos con la llamada “evaluación objetiva” de inspiración positivista y conductista. El asunto quedaba reducido a un problema eminentemente técnico relativo a cómo elicitar (validar o “legitimar” algo) las conductas que demostraban que el aprendizaje había ocurrido, la ponderación de los ítems, la confiabilidad, validez y generalización de los resultados. Los trabajos de evaluación situados en esta perspectiva, adoptaron diferentes denominaciones como: modelo experimental, enfoque sistémico, pedagogía por objetivos o evaluación objetiva, los cuales, han tenido y siguen teniendo una fuerza preponderante. Su ubicación en el paradigma positivista de la ciencia ha llevado a que fuese considerado durante largo tiempo como el único modelo científico de evaluación. Sin embargo, sabemos que la objetividad en la evaluación es relativa por cuanto se trata de una labor humana y, como tal, está sujeta a limitaciones y errores.

Una de las tendencias actuales es la de poner de manifiesto aspectos que generalmente tienen un carácter implícito o encubierto, es lo que se ha estudiado como currículo oculto (ver: Torres, 1991), se puede definir el currículo oculto como el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan

² Boud, D. (1997) The Challenger of problema-based learning. Kogan Page. London

en la estructura y el funcionamiento de una institución. Sin pretenderlo de manera reconocida, el currículo oculto constituye una fuente de aprendizajes para todas las personas que integran la organización. Los aprendizajes que se derivan del currículo oculto se realizan de manera osmótica, sin que se expliciten formalmente ni la intención ni el mecanismo o procedimiento cognitivo de apropiación de significados. Los aprendizajes que se derivan de este peculiar mecanismo afectan no sólo a los estudiantes/as sino también, y de manera especial, al profesorado. En efecto, al incorporarse a una institución, se produce un apropiamiento de la cultura de la misma, unas veces por convencimiento y otras por una reacción de sobrevivencia y como tal los valores son parte de éste. En la evaluación educativa hay, básicamente, dos tipos de problemas. Uno, de orden técnico y metodológico, relativo a los instrumentos que mejor permiten recoger la información requerida. El otro tipo de problema es de carácter ético y valorativo. Desde esta perspectiva se plantean preguntas como por ejemplo: ¿Por qué evaluar? ¿Para qué? ¿Con qué legitimidad? y ¿Qué uso dar a la información? Estas preguntas son pertinentes por cuanto, en las sociedades modernas, la evaluación cumple una función legitimadora de la ideología al proporcionar un mecanismo por el cual se hacen juicios sobre el mérito al mismo tiempo que ayuda a definir el concepto de mérito. Los buenos resultados académicos se aceptan como un indicador de las habilidades que permitirán a un individuo progresar y tener éxito en una sociedad que a su vez seleccionará a aquellos que contribuirán más en ella, en términos de liderazgo social y económico (Sternberg, 1997- "Inteligencia exitosa". En este libro explica las 20 características comunes a las personas exitosas, con independencia del área a la que se dediquen).

En este sentido, a través de la historia, la evaluación educacional se ha desarrollado, más por razones sociales, como medio de selección social y económica, que por motivos educacionales propiamente dichos. Sin embargo, recientemente, el interés se ha centrado en paliar los efectos negativos en los estudiantes, sus consecuencias en la motivación individual y la autoestima personal. Se busca una evaluación, más motivadora del aprendizaje autónomo que controladora, punitiva y usada como medio para el ejercicio del poder. En armonía con los grandes objetivos de la educación, la evaluación debe orientarse a la formación de la capacidad crítica y reflexiva del estudiante, a un cuestionamiento permanente, tanto de su actuación, como de los aspectos mejorables de su realidad y, en esto, la evaluación tiene un importante papel.

Como se deduce de lo anterior, no es posible tratar a la evaluación sólo técnicamente, sino que se requiere una reflexión de fondo, filosófica y ética; y sólo

después, se estará en condiciones de buscar los instrumentos más adecuados a las conclusiones a que se haya arribado. La evaluación, como la educación, nunca es algo neutral; no puede serlo. Pensar lo contrario es una ficción que esconde algo tan fundamental como son las preguntas: ¿para qué evaluar? o ¿al servicio de qué? Como se puede apreciar, hay muchas decisiones que tomar sobre la evaluación por parte de los profesionales de la educación, decisiones que son, tanto individuales como colectivas y se refieren a la información de los resultados de la evaluación y la promoción, entre otras (Parcerisa, 1994 “Del proyecto educativo a la programación de aula; el qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de planificación didáctica”). Son decisiones que no pueden estar apoyadas sólo en razones técnicas, sino que cada quien está frente a sí mismo y necesita apelar a su juicio, los valores que orientan su labor educativa y su sentido mismo de la vida. Tal vez, las decisiones a tomar no sean tantas, pero, en todo caso, son de gran trascendencia para los estudiantes y detrás de ellas está comprometida la filosofía educativa de los profesores.

Enfoques y perspectivas curriculares.

Angulo Rasco señala que la evaluación es un elemento fundamental en el sentido que permite centrar y orientar, de modo tal que pone a prueba el potencial educativo. Cada una de las diferentes perspectivas curriculares posibles, demanda un papel distinto para la evaluación.

La evaluación, que puede ser ex –ante o ex – post, constituye un proceso dinámico, técnico, sistemático, riguroso, transparente, abierto y participativo, apoyado en datos, informaciones, fuentes y agentes diversos, y explícitamente incorporado en el proceso de toma de decisiones.

Adicionalmente, quizá sea útil distinguir, por su pertinencia, los siguientes conceptos:

Eficiencia, entendida como la optimización de los recursos utilizados para la obtención de los resultados previstos (logro de los objetivos predefinidos). Esta noción resulta particularmente práctica ya que frecuentemente se utilizan recursos óptimamente en el logro de objetivos irrelevantes, por esto, no siempre eficacia es sinónimo de eficiencia.

Eficacia: conceptuada como la contribución de los resultados obtenidos al cumplimiento de objetivos globales (de la sociedad); relevancia, pertinencia, validez o utilidad socioeconómica de los resultados (objetivos predefinidos).

Efectividad: es la generación sistemática de resultados consistentes integrando la eficacia y la eficiencia.

La unidad de evaluación (evaluador) debe ser independiente de las instancias políticas y de los ejecutores e involucrados, y tener credibilidad y autonomía.

Críticas a la evaluación entendida como una medición.

Se distinguen dos paradigmas opuestos respecto al modo de comprender la evaluación:³

a. Paradigma positivista: Asentado en una perspectiva cuantitativa, se concentra en la búsqueda de la objetividad apoyándose una metodología cuantitativa.

b. Paradigma alternativo: Descreyendo de la objetividad de la evaluación, extiende el marco de su análisis más allá de la observación de conductas manifiestas y resultados cortoplacistas, a los procesos de pensamiento, al análisis y a la interpretación.

Con el objeto de reflexionar sobre los posibles modos de optimizar la evaluación transformándola en una herramienta para el conocimiento, se señalan algunos principios que bien podrían servir de guía y reflexión:

a. La evaluación no debería ser pensada como un apéndice de la enseñanza sino que debería integrarse al proceso.

b. Debería conducir la reflexión respecto a la selección de contenidos y el sentido de lo que se enseña.

c. Ningún sistema debería ser considerado superior a otro. La conveniencia de uno u otro depende del objeto, de los sujetos y de la situación.

d. Debería centrarse la atención en lo que los estudiantes han aprendido y el modo en que lo han hecho, más que en lo que el profesor ha enseñado.

e. Se debería tener en cuenta que la mayor dificultad con la que se debe enfrentar la evaluación no es la de obtener información sino juzgarla e interpretarla.

f. Las estrategias del aprendizaje conforman un área que no debería descuidarse ya que resulta importante para la transformación del proceso educativo.

g. Debería propiciarse siempre una instancia comunicativa: el poder que surge del uso de la información recolectada a través de las evaluaciones puede dificultar la apropiación democrática del conocimiento.

³ Pérez Gómez, (1995). "Enseñanza para la comprensión" - Morata. 4ta. Edición. Madrid. pp. 78-107

La Evaluación se inscribe en el campo de las prácticas, en este caso, educativas y adopta especificidades en función de las situaciones socio-históricas y los ámbitos disciplinares en que se desarrolla.

Uno de los criterios a tener en cuenta es el que alude a la necesaria participación tanto de estudiantes como profesor, en el Contrato Pedagógico que será el marco de referencia de las actividades conjuntas. La formación universitaria supone la apropiación personal de saberes acreditados por el otorgamiento de un título que avale dicha capacitación.

Una buena evaluación de los conocimientos, capacidades, habilidades de los estudiantes es crucial en el proceso de aprendizaje. Todo el mundo implicado necesita tener fe en un sistema que debe ser visto como justo, es gestionable y apropiado. Boud (1988) sugiere que *“los métodos y requisitos de la evaluación probablemente tienen más influencia en cómo y qué aprenden los estudiantes, que cualquier otro factor individual. Esta influencia es posible que tenga mayor importancia que el impacto de los materiales de enseñanza”*

Los métodos convencionales que se utilizan para evaluar a los estudiantes no son suficientemente buenos para conseguir lo que se quiere, así que, se necesita pensar radicalmente las estrategias de evaluación para enfrentar las condiciones cambiantes de la educación superior que se suceden internacionalmente.

Los cambios más importantes en este tema deberían dar como resultado la adaptación del currículo en las instituciones, dada la mayor diversidad de estudiantes con perfiles variados, conocimientos desiguales y experiencias previas y estilos de aprendizaje muy diferentes.

Las revisiones⁴ sobre la temática, resaltan la calidad del diseño de la evaluación y del *feedback* a los estudiantes y destaca sobre todo:

- ✓ La calidad del *feedback*.
- ✓ La adecuación de los métodos de evaluación con los objetivos de aprendizaje pretendidos.
- ✓ Lo apropiado del perfil del estudiante, nivel y modo de estudio.
- ✓ La comprensión de los métodos y criterios de evaluación.

Estos puntos que parecen muy sencillos es lo que deben perseguir los profesores para mejorar las prácticas de evaluación, inspiradas en un deseo de encontrar enfoques innovadores para promover un aprendizaje más efectivo.

⁴ Quality Assurance Agency, Reino Unido.

La evaluación orientada a determinar el rendimiento académico.

El rendimiento académico es, según Pizarro (1985), una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiesta, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. Además, el mismo autor, ahora desde la perspectiva del estudiante, define al rendimiento académico como la capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, la cual es susceptible de ser interpretada según objetivos o propósitos educativos ya establecidos. Por otro lado en 1985, Himmel (cit. por Castejón Costa, 1998) define el rendimiento académico o efectividad escolar como el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas oficiales de estudio. Además, el rendimiento académico, para Novaez (1986), es el quantum obtenido por el estudiante en determinada actividad académica. Así, el concepto del rendimiento está ligado al de aptitud, y sería el resultado de ésta y de factores volitivos, afectivos y emocionales, que son características internas del sujeto. El rendimiento académico en términos generales, tiene varias características entre las cuales se encuentra el de ser multidimensional pues en él inciden multitud de variables (Gimeno Sacristán, 1977). De ahí que se sostiene que el rendimiento académico, se ve muy influenciado por variables psicológicas que son propias del individuo. De este modo, la necesidad de obtener un adecuado rendimiento académico, puede convertirse en un factor estresante para los estudiantes, en especial para aquellos cuyos rasgos de personalidad, no les permiten superar adecuadamente las frustraciones o fracasos en las situaciones de evaluación enfrentadas. Situaciones que pueden, por ello, convertirse en generadores de ansiedad para el estudiante, lo que puede denominarse ansiedad ante los exámenes o ante situaciones de evaluación. La ansiedad ante los exámenes se refiere a aquella situación estresante que se va generando desde antes de rendir la prueba y que durante la misma ocasiona -cuando la ansiedad es elevada- una ejecución deficiente, que trae como consecuencia bajas notas en las asignaturas; como lo sostiene Ayora (1993) para quien la ansiedad antes, durante o después de situaciones de evaluación o exámenes constituye una experiencia ampliamente difundida, lo que en algunos casos se traduce en experiencias negativas como bajas calificaciones, merma académica, abandono universitario, entre otras.

Conviene recordar que el rasgo de personalidad es una estructura que dispone al individuo hacia unas determinadas pautas de conductas, que facilitan comportarse de determinada manera o actúa como fuerza interior que origina y dirige la conducta, y que tiene entre sus características el de ser un patrón cognitivo tanto en el observador,

en su modo de construir y de predecir secuencias de acción en otros, cuanto en el actor, en sus pautas de autorregulación, y el de ser un índice predictor de comportamientos en situaciones simples o en las de largo plazo y para más complejas circunstancias (Fierro, 1986).

En cuanto al autoconcepto, que es un elemento principal en el estudio del proceso motivacional, puede ser definido como la **percepción**⁵ que cada uno tiene de sí mismo y se forma a través de las experiencias y las relaciones con el entorno, donde juegan un papel importante las personas significativas. Esta autopercepción es resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos como compañeros y profesores. Una de sus funciones es la de regular la conducta mediante un proceso de autoevaluación o autoconciencia, de modo que el comportamiento de un estudiante en un momento específico está determinado en gran medida por el autoconcepto que posea en ese momento. Shavelson y Olus (1982, en Musitu, García y Gutiérrez, 1991) plantean un modelo jerárquico y multifacético del autoconcepto, en el que existe un autoconcepto general y varios específicos, siendo uno de ellos el autoconcepto académico, acerca del cual se sostiene que es un factor condicionante del rendimiento académico que funciona independientemente de la inteligencia y que prácticamente ningún estudiante con un autoconcepto académico negativo obtendrá éxito, pero muchos estudiantes con un autoconcepto positivo tendrán niveles de logro altos (Alvaro, 1990). Estudios realizados en estudiantes universitarios confirman la utilidad potencial del autoconcepto académico para la predicción del rendimiento académico en general, (House, 1993). En relación a la asertividad como una variable psicológica que merece ser tomada en cuenta al hablar de rendimiento académico, ya que, en el contexto del aula las transacciones e interacciones no sólo responden a lo que el estudiante hace y cómo lo hace, sino que es importante saber por qué y para qué hace o no hace algo. En este sentido se puede clasificar la conducta de los estudiantes en el aula (y también del profesor) en conducta pasiva no asertiva, conducta agresiva y conducta asertiva. El estudiante con un estilo pasivo dependiente se comporta con una falta de respeto a sus propios derechos, en beneficio de los demás. La conducta pasiva consiste en no comunicar lo que se desea o hacerlo de manera débil, con demasiada suavidad o timidez, ocultando lo que se piensa en contenido o intensidad.

⁵ Proceso mediante el cual las personas otorgan significado al entorno. Consiste en la organización e interpretación de diversos estímulos dentro de una experiencia psicológica. La acción de organizar la información del entorno para que llegue a tener un sentido recibe el nombre de percepción, que resulta ser un proceso cognoscitivo. Ayuda a las personas a seleccionar, organizar, almacenar e interpretar los estímulos dentro de la interpretación coherente del mundo. Cada persona selecciona distintos indicadores capaces de influir en sus percepciones. En un alto grado, las personas interpretan la conducta de los demás en el contexto del escenario en el que ellos mismos actúan.

El estudiante de conducta pasiva no asertiva tiene una escasa o nula expresión personal en el aula y puede ser un obstáculo para el logro de los objetivos cognitivos como el aprendizaje, interfiriendo así en su rendimiento académico. La conducta asertiva o socialmente hábil implica firmeza para utilizar los derechos, expresar los pensamientos, sentimientos y creencias de un modo directo, honesto y apropiado sin violar los derechos de los demás. Es la expresión directa de los propios sentimientos, deseos, derechos legítimos y opiniones sin amenazar o castigar a los demás y sin violar los derechos de esas personas. La aserción implica respeto hacia uno mismo al expresar necesidades propias y defender los propios derechos y respeto hacia los derechos y necesidades de las otras personas. La conducta asertiva no tiene siempre como resultado la ausencia de conflicto entre las dos partes, pero su objetivo es la potenciación de las consecuencias favorables y la minimización de las desfavorables. La conducta agresiva se manifiesta como defensa de los derechos personales y expresión de los pensamientos, sentimientos y opiniones de una manera inapropiada e impositiva y que transgrede los derechos de las otras personas.

El objetivo habitual de la agresión es la dominación de las otras personas. La conducta agresiva puede traer como resultado consecuencias favorables, como una expresión emocional satisfactoria, un sentimiento de poder y la consecución de los objetivos deseados. También pueden surgir sentimientos de culpa, las consecuencias a largo plazo de este tipo de conductas son siempre negativas.

La asertividad se construye en todo un modelo que sigue principios generales, de dentro hacia fuera, de construir fortalezas en nuestra persona, para después poder exteriorizar un desempeño que sirva a los demás; es así como se parte del "respetarte a ti mismo" para "respetar a los demás".

Función de la evaluación:

El objetivo de la evaluación del aprendizaje, como actividad genérica, es valorar el aprendizaje en su proceso y resultados. Las finalidades o fines marcan los propósitos que signan esa evaluación. Las funciones se refieren al papel que desempeña para la sociedad, para la institución, para el proceso de enseñanza y de aprendizaje, para los individuos implicados en éste.

Las finalidades y funciones son diversas, no necesariamente coincidentes; son variables, no siempre propuestas conscientemente, ni asumidas o reconocidas. Pero tienen una existencia real. Están en estrecha relación con el papel de la educación en la sociedad con el que se reconoce de modo explícito en los objetivos educativos y

con los implícitos. Están vinculadas con la concepción de la enseñanza y con el aprendizaje que se quiere promover y el que se promueve.

Durante la primera mitad del siglo XX y hasta la década de los 60, la función de la evaluación fue la de comprobar los resultados del aprendizaje. Ya se tratase en términos del rendimiento académico o del cumplimiento de los objetivos propuestos.

La distinción de más impacto en la historia de la evaluación se debe a *Scriven* cuando, en 1967, propuso diferenciar las funciones, formativa y sumativa. La función formativa, la consideró, como una parte integrante del proceso de desarrollo (de un programa, de un objeto). Proporciona información continua para planificar y para producir algún objeto, y se usa, en general, para ayudar al personal implicado a perfeccionar cualquier cosa que esté realizando o desarrollando. La función sumativa "calcula" el valor del resultado y puede servir para investigar todos los efectos de éstos, examinarlos y compararlos con las necesidades que los sustentan. Estas funciones han sido ampliamente tratadas, por numerosos autores, en lo referido a la evaluación del aprendizaje, desde el momento en que fue propuesta hasta nuestros días.

Desde la perspectiva sociológica, filosófica y de la pedagogía crítica tiene lugar, hoy día, los mayores y más ricos aportes, sobre las funciones sociales de la evaluación educativa y del aprendizaje. Argumentados análisis de las implicaciones ideológicas y axiológicas de la evaluación evidencian aquellas funciones que trascienden el marco institucional y pedagógico, al subrayar, en última instancia, un hecho establecido: la inserción del sistema educativo en un sistema mayor, el de la sociedad en su conjunto, que en gran medida explica la multifuncionalidad de la evaluación.

Uno de los valores más destacables de estas aportaciones, es su capacidad para develar el "lado oculto" o, cuando menos, no fácilmente aceptado de la evaluación, aquello que no se hace explícito en los objetivos de la educación ni en la evaluación que se realiza; que no responde a una intención, pero que está latente o que sencillamente se asume como algo natural y con ello despojado de valoraciones. Muestra que no hay valoración neutral, tampoco educación neutral.

Dentro de las funciones pretendidas o no, de la evaluación están:

- Las funciones sociales que tienen que ver con la certificación del saber, la acreditación, la selección, la promoción. Los títulos que otorgan las instituciones educativas, a partir de resultados de la evaluación, se les atribuye socialmente la cualidad de simbolizar la posesión del saber y la competencia, en función de los valores dominantes en cada sociedad y momento. Una

sociedad meritocrática reclama que sus individuos e instituciones se ordenen por su aproximación a la "excelencia". A mayor cercanía, mayor mérito individual. A mayor cantidad o nivel de los títulos que logra una persona, más vale socialmente.

Si se llevan a un extremo, estas funciones de la evaluación que la sociedad ha acuñado como legítimas, pueden tener interesantes implicaciones personales, institucionales, sociales. Un título puede ser una "patente de corso" para personas no necesariamente competentes, puesto que los títulos garantizan formalmente el saber, pero como dice *Bourdieu*⁶ (1988, pág. 22), no pueden asegurar que sea cierta tal garantía. En otros casos la persona es competente para las tareas que desempeña, pero no posee el título acreditativo, y cae bajo sospecha. También puede ocurrir con las instituciones.

- Función de control. Esta es una de las funciones relativamente oculta de la evaluación. Oculta en su relación con los fines o propósitos declarados, pero evidente a la observación y análisis de la realidad educativa. Por la significación social que se le confiere a los resultados de la evaluación y sus implicaciones en la vida de los estudiantes, la evaluación es un instrumento potente para ejercer el poder y la autoridad de unos sobre otros, del evaluador sobre los evaluados.

En el ámbito educativo tradicional el poder de control de los profesores se potencia por las relaciones asimétricas en cuanto a la toma de decisiones, la definición de lo que es normal, adecuado, relevante, bueno, excelente, respecto al comportamiento de los estudiantes, a los resultados de su aprendizaje, a los contenidos a aprender, a las formas de comprobar y mostrar el aprendizaje, al tiempo y condiciones del aprendizaje.

Las tendencias educativas de avanzada abogan por una relación educativa democrática, que abra cauces a la participación comprometida de todos los implicados en el proceso evaluativo, en la toma de decisiones pertinentes. En la medida que estas ideas lleguen a ser efectivas y generalizadas en la práctica, se deben contrarrestar los efectos negativos de esta función.

- Funciones pedagógicas. Bajo este rubro se sitúan diversas y constructivas funciones de la evaluación que, aunque tratadas con diferentes

⁶ Bourdieu P, Passeron Y. Eliminación y selección. En: Castro Pimiento O. La reproducción. Barcelona: 1977. Evaluación en la escuela, ¿Reduccionismo o desarrollo? 1998.

denominaciones por diversos autores, coinciden en lo fundamental respecto a sus significados.

Entre ellas se nombran las funciones: orientadora, de diagnóstico, de afianzamiento del aprendizaje, de recurso para la individualización, de retroalimentación, de motivación, de preparación de los estudiantes para la vida.

Las funciones nombradas no agotan todo su espectro. Ante tal amplitud algunos autores han optado, sabiamente, por usar clasificaciones más genéricas. Así *Rowntree* (1986) las reduce a dos, según se use la evaluación para 1). Enseñar al estudiante y/o 2). Informar sobre el estudiante. *Cardinet* (1988) propone tres funciones: predictiva, formativa y certificativa. En el ámbito nacional, *O. Castro* (1998) propone la clasificación siguiente: función pedagógica, función innovadora y función de control.

Sin pretensión de ofrecer nuevas clasificaciones, o funciones, vale destacar y comentar algunas otras de especial interés:

- La determinación de los resultados del aprendizaje y la calidad de éstos. Si se ha alcanzado o no el aprendizaje esperado, - u otros no previstos - y qué características o atributos posee, de acuerdo con los criterios asumidos a tal fin. En tal caso la principal función es la de comprobación de resultados.

La constatación de los resultados o productos es una función legítima de la evaluación, aunque no suficiente. Es difícil cuestionar la necesidad de conocer y apreciar los logros de la actividad realizada, cuando menos por un asunto de satisfacción o insatisfacción con lo que se hace, consustancial al ser humano.

Aporta información para acciones de ajuste y mejoras del proceso, a más largo plazo, al contrastar los resultados con las necesidades que le dieron origen, por lo que no se excluye su vínculo con la retroalimentación y regulación de la actividad.

Se supone que la evaluación de los resultados tenga también una proyección futura y no solamente retroactiva. Esto es, sirve de base para hacer predicciones sobre el ulterior desempeño académico y profesional de estudiantes. En este sentido se habla de una función de predicción, tan cuestionada como asumida.

- La de proporcionar información que permita la orientación y regulación del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Estas funciones son muy valoradas actualmente y constituyen un pilar para fundamentar la concepción de la evaluación como parte del proceso enseñanza y de aprendizaje. En este sentido la evaluación es un elemento necesario para realizar el proceso.

- La de servir de vía de enseñanza y aprendizaje, es decir la evaluación vista como un medio o recurso para la formación de los estudiantes. Con tal finalidad la evaluación cumple una función formativa.

En tal sentido se pueden considerar dos dimensiones. En una acepción amplia esta función incluye todas las restantes y debiera constituir la esencia de la evaluación en el contexto del proceso de enseñanza y de aprendizaje, por lo que ella representa para la conformación de su identidad. Con un significado más estrecho, designa aquello que directamente contribuye a formar en los estudiantes: las estrategias de control y autorregulación como sujeto de la actividad, y su autovaloración personal cuya génesis tiene un espacio en las valoraciones recíprocas que se dan en las interacciones con los demás copartícipes del proceso de enseñanza y aprendizaje y consigo mismo.

La función formativa, en toda su extensión, como atributo y razón de ser del sistema de evaluación del aprendizaje y que subsume las restantes funciones, implica que sirva para corregir, regular, mejorar y producir aprendizajes. El carácter formativo está más en la intención con la que se realiza y en el uso de la información, que en las técnicas o procedimientos que se emplean, sin restar importancia a estos últimos.

Las anteriores consideraciones sobre las funciones de la evaluación llevan a considerar que la evaluación está al servicio del proceso de enseñanza y no a la inversa e introduce modificaciones en los enfoques tradicionales respecto a la posición de los participantes en el proceso de enseñanza, así como la relación que se establece entre evaluador-evaluado de cooperación o colaboración para el logro de fines comunes. La interpretación de los resultados de la evaluación pasa de ser un dato estático y por lo tanto fácilmente extrapolable como juicios globales sobre la capacidad o la valía del estudiante, a considerarse un momento más del aprendizaje.

La evaluación como proceso cognoscitivo.

La delimitación del objeto que se evalúa es un asunto central. De ella se deriva, en gran medida, las decisiones sobre cómo se realiza la evaluación: los instrumentos, procedimientos, momentos, indicadores, criterios, que se utilicen en el proceso evaluativo.

La respuesta a qué se evalúa depende de los fines de la evaluación; de la concepción de enseñanza y de aprendizaje; de los objetivos y contenidos de enseñanza; de las condiciones en que se realiza el proceso, que incluye la factibilidad y la facilidad para la selección de los instrumentos y procedimientos de captación y

valoración de la información sobre el aprendizaje de los estudiantes. Estas últimas razones han dado lugar a la reiterada crítica de que se evalúa aquello que es más fácil de evaluar y, quizás ellas expliquen el apego a formas de evaluación que solo demandan niveles reproductivos del conocimiento aun cuando los objetivos de enseñanza planteen mayores exigencias cognitivas.

Al igual que los fines, la definición del objeto, tiene connotaciones ideológicas y axiológicas. La decisión de qué se evalúa, supone la consideración de aquello que resulta relevante, significativo, valioso del contenido de enseñanza y del proceso de aprendizaje de los estudiantes; es decir, qué contenido deben haber aprendido, cuáles son los indicios que mejor informan sobre el aprendizaje. Al comenzar un proceso de evaluación ya existen prejuicios sobre lo que resulta relevante o no.

Las tendencias históricas en cuanto a la consideración del objeto de evaluación del aprendizaje, trazan direcciones tales:

- Del rendimiento académico de los estudiantes, a la evaluación de la consecución de los objetivos programados.
- De la evaluación de productos (resultados), a la evaluación de procesos y productos.
- De la búsqueda de atributos o rasgos estandarizables, a lo singular o idiosincrásico.
- De la fragmentación, a la evaluación holística, globalizadora, del ser (el estudiante) en su unidad o integridad y en su contexto.

Estas tendencias no se dan de modo paralelo, tienen múltiples puntos de contacto y funciones entre sí. Algunas van perdiendo fuerza dentro de las ideas pedagógicas, aun cuando dominan la práctica; otras se vislumbran como emergentes.

La primera línea enunciada se mantiene, en lo fundamental, centrada en los productos o resultados. En los primeros decenios del presente siglo la atención al rendimiento académico de los estudiantes, fue el aspecto privilegiado en la evaluación del aprendizaje. Se asoció a un sistema de referencia estadístico, basado en la curva normal, que permitía establecer la posición relativa de un estudiante respecto a su grupo o cualquier población pertinente al efecto, reflejo de una concepción espontaneísta del aprendizaje y de la enseñanza, en última instancia.

Por otra parte se da, lo que pudiese denominarse falacia de los procedimientos y medios de evaluación. El sistema de referencia basado en la norma, privilegia la obtención de indicadores estandarizables del objeto de evaluación, comunes a todos los individuos evaluados, de modo que permita establecer la posición relativa de cada uno respecto a las medidas de tendencia central de la población que sirve de

referente. A tal efecto la aplicación de exámenes, iguales en cuanto a contenido y forma, unifica la situación de prueba, por lo que sus resultados sirven para establecer los estándares y comparar las realizaciones individuales con los mismos; lo que refuerza el valor del examen en el ámbito de la evaluación. La sobrevaloración del instrumento involucra sus resultados, y este hecho refuerza la consideración de dichos resultados como indicadores pertinentes del aprendizaje.

La evaluación de y por objetivos, surge y se constituye en el paradigma, aun dominante, de la evaluación del aprendizaje. Se trata igualmente de fincarse en los productos del aprendizaje para valorarlos, pero marca diferencias importantes respecto al simple rendimiento o aprovechamiento del profesor anteriormente referido.

Subraya el carácter no espontaneísta, sino propositivo, orientado, dirigido, del aprendizaje que se da en el contexto de la enseñanza, que se expresa en sus objetivos; los mismos que guían la acción educativa y sirven de criterios para su evaluación.

- Sin embargo esta evaluación es insuficiente, porque desatiende el proceso de aprendizaje. Sus limitaciones aparecen, además, a la luz del análisis de la formulación y del contenido de los propios objetivos: determinaciones imprecisas, ambiguas; objetivos cuestionables como metas. Se añade, el demostrado hecho de la existencia de aprendizajes no previstos, que son ignorados si solo se evalúan los objetivos. Esto no implica que los objetivos pierdan su importancia como guías y sistema de referencia, máxime si se tiene en cuenta que expresan el encargo social respecto a la formación de los estudiantes, acorde con los intereses, ideales, aspiraciones de una sociedad determinada. Los objetivos son necesarios pero no suficientes para la evaluación.

- La determinación de qué evaluar durante el proceso, está en estrecha relación con el conocimiento de los mecanismos del aprendizaje, es decir de cómo éste se produce, cuáles son sus regularidades, sus atributos, y sus condiciones en el contexto de la enseñanza. Los estudios científicos de carácter pedagógico y psicológico, presentan importantes avances, aunque no suficientes para dar respuesta o coadyuvar a la solución de muchos de los problemas centrales vigentes como, por ejemplo, el hecho de que la evaluación durante el proceso se realice como una serie de evaluaciones "sumativas" que la aleja de las funciones previstas para ella. No obstante, existe un caudal significativo de información que apunta a una identificación progresiva de aquellos aspectos que deben ser objeto de la evaluación a los efectos de ir

valorando y regulando el proceso de enseñanza y de aprendizaje desde su comienzo y durante su transcurso, a través de diversos momentos o etapas.

- En las últimas décadas se ha consolidado la evaluación del nivel de partida de los estudiantes, al iniciar un proceso de enseñanza. Los aportes de la psicología cognitiva fundamentan la relevancia del conocimiento previo de los estudiantes para su aprendizaje ulterior. En realidad, la idea de una experiencia previa siempre ha sido un elemento consustancial del concepto de aprendizaje, y un aspecto contemplado por la pedagogía. No obstante, la información generada por los estudios realizados desde dicha perspectiva psicológica, constituye una verdadera avalancha que marca una de las líneas de desarrollo de la evaluación de aprendizaje en la enseñanza y que hace avanzar el pensamiento pedagógico más allá del viejo principio didáctico de la accesibilidad.

La presencia en los estudiantes de las nociones previas o concepciones alternativas conduce, como es sabido, a determinadas estrategias de enseñanza que permitan construir, sobre la base de aquellos, los nuevos significados. Pero este diagnóstico no es "puramente cognitivo" - si eso fuera posible - en tanto los significados tienen uno u otro sentido para el sujeto, que conviene develar a los efectos de la enseñanza ulterior. Además, está el hecho probado de la importancia de la disposición del estudiante para aprender los nuevos contenidos, del interés que siente o pudiera sentir por la nueva información a aprehender; de las condiciones (físicas, psíquicas, sociales) que favorecen o no el nuevo aprendizaje; de las estrategias de aprendizaje que posee. Todos estos aspectos son objeto de evaluación - o deberían serlo - y muestran cómo la valoración del "punto de partida" del estudiante, no se constriñe a identificar si dispone o no de los conceptos y nociones que previamente debe haber adquirido al estudiar materias o niveles de enseñanza precedentes.

Las fases o etapas en las que se va sucediendo el aprendizaje, desde una dimensión temporal y de las características de su contenido, constituyen a su vez objeto de evaluación y aportan índices relevantes para orientar el aprendizaje. En esta dirección vale destacar las aproximaciones que se realizan desde la "Teoría de la formación por etapas de las acciones mentales" (*Galperin* y otros) en su aplicación a la enseñanza y que, obviamente, trasciende la simple aportación de indicadores pertinentes, al ofrecer un marco conceptual para la propia concepción de la evaluación y el lugar que ésta ocupa en la enseñanza, como componente sustancial de ella.

Desde la perspectiva de dicha Teoría se destaca la importancia de la comprensión de la actividad a realizar, su significado y sentido, su plenitud y la forma en que se accede a dicha comprensión, como contenido de la necesaria orientación que marca calidades diferentes en el aprendizaje. Las líneas directrices que sigue la construcción de los conceptos y formación de las habilidades: desde una acción compartida a una acción independiente; desde la ejecución desplegada a una resumida; desde una acción no generalizada a los niveles de generalización esperados; desde una ejecución en un plano externo a uno interno, mental. Así como los elementos que trazan los pasos de una etapa a otra en el proceso de aprendizaje, y la adecuación de las acciones y su contenido respecto a los objetivos de formación, son todos, información de inestimable valor para la evaluación del proceso de aprendizaje.

Un punto de especial significación lo constituye la relación que se establece entre conocimiento y habilidades. Desde esta perspectiva no resulta legítimo separar -y evaluar- los conocimientos de las habilidades, en tanto todo saber (conocimiento) "funciona", se expresa, a través de determinadas acciones, que conforman habilidades. Todo saber implica un saber hacer, con independencia de sus diferentes niveles de demanda cognitiva, por lo que la acción ocupa un papel rector en la formación, la restauración y la aplicación del saber. De ahí que el análisis de la acción en la que se expresa "el conocimiento" sea un aspecto crucial para la evaluación, al inicio, durante y al final de un proceso de enseñanza aprendizaje. No es por azar que las diversas taxonomías de objetivos establezcan niveles cognitivos a partir de la distinción entre acciones.

Cercanas a estas ideas se encuentran algunos de los más recientes desarrollos en el campo de la evaluación como la evaluación de la organización del conocimiento, la evaluación de ejecuciones (los portafolios) y la evaluación dinámica.

La evaluación del proceso de aprendizaje trae consigo el viejo problema de la individualización de la enseñanza, en el sentido de reconocer y atender las diferencias individuales entre los estudiantes. Es bien conocido que los estudiantes pueden llegar a similares resultados, siguiendo vías diversas, con modos diferentes de proceder, pertinentes e impertinentes en relación con los procedimientos científicos correspondientes y con las operaciones intelectuales implicadas.

Por otra parte, los estilos de aprendizaje, los ritmos, las diferentes visiones, intereses, propósitos, conocimientos previos, proyectos de vida; que suelen quedar implícitos en los resultados "finales" del aprendizaje, aparecen en un primer plano durante el proceso y pueden condicionar los resultados. La evaluación debería penetrar hasta las diferencias individuales de los sujetos de la actividad y proporcionar

a los profesores y a los propios estudiantes la información que permita, respetando esas diferencias, orientar el proceso hacia el logro de los objetivos comunes, socialmente determinados.

A su vez el aprendizaje es específico, único, en el sentido del "aquí y ahora". Cada aprendizaje se da en una situación determinada con unos estudiantes y profesores que guardan cierta relación peculiar entre sí y con el objeto de conocimiento, en un espacio y tiempo dados. Los modelos ecológicos de la investigación y la evaluación educativa ofrecen un rico caudal de información que subraya la singularidad del hecho educativo y la perspectiva del aprendizaje contextualizado.

Ambos aspectos: la atención a las diferencias individuales y el aprendizaje "situado" coadyuvan a devaluar la estandarización de los atributos del aprendizaje y a promover la consideración de lo idiosincrásico, con una importante connotación metodológica en cuanto a los instrumentos y procedimientos de evaluación. En línea con estas ideas está la defensa del uso de un sistema de referencia para la evaluación, no ya basada en la norma estadística, ni en los criterios de los objetivos, sino, en el propio individuo. El "patrón" de evaluación es el propio estudiante: cuánto avanza, en qué avanza, cómo avanza, en su desarrollo personal. Por supuesto la valoración de la respuesta a cada una de estas preguntas se soporta en concepciones sobre el aprendizaje y en ideales de formación que se expresan en las metas a lograr, de los que se derivan criterios que se aplican al individuo.

La evaluación como proceso integral.

La evaluación holística o globalizadora reclama la visión del estudiante en su integridad y en su contexto. Tendencia actual que surge como alternativa a la fragmentación del aprendizaje (y de su sujeto), en ámbitos o esferas cognitivas, afectivas, psicomotoras, presente en las taxonomías que clasifican objetivos y aprendizajes. Y de aquellas posiciones que limitan el aprendizaje a aspectos "puramente" cognitivos, cuyos productos son los conocimientos y las habilidades, despojadas de todo sentido personal. Además, se aproxima en mayor medida a la realidad del acto evaluativo y de los fenómenos implicados en él, como los que devienen de la naturaleza de la percepción humana y de la formación de juicios valorativos, cuyo reconocimiento es imprescindible para lograr una mayor objetividad en la práctica de la evaluación.

Al emitir el juicio evaluativo y al recepcionar diversas audiencias en el resultado de la evaluación aparecen dos fenómenos importantes, que tienen que ver con las características "gestálticas" de las percepciones humanas. Uno es el "efecto de halo" que se da cuando la emisión del juicio de evaluación se ve "contaminado" por la intervención de dimensiones del objeto que no entran en la valoración, pero tienen el efecto de interferencia en la apreciación de las cualidades o características que se evalúan. Otro, es la sobrevaloración en cuanto a su significado, del juicio de evaluación sobre el aspecto correspondiente, cuando es recepcionado por distintas audiencias.

En este caso, por ejemplo, una calificación o nota referida al aprendizaje de una asignatura, se interpreta como indicador de la valía personal, y desborda el significado que porta aquella. El conocimiento de éstos y otros fenómenos inherentes a la evaluación, permite trabajar racionalmente en su control.

Un enfoque holístico, que considera al estudiante en su integridad, tiene sentido cuando la evaluación se visualiza de manera natural en el proceso didáctico, aporta y valora información a partir de las prácticas cotidianas de trabajo, de la realización de las tareas de los profesores, de la comunicación entre los participantes, a los fines de orientar, regular, promover el aprendizaje. Esto es, predominio de funciones y finalidades educativas y no de control, calificación y clasificación. Predominio, a su vez, de medios informales de captación de información sobre las vías formales especialmente concebidas para comprobar resultados parciales y finales y las diversas dimensiones o facetas del estudiante a través de instrumentos diseñados a tal fin, en tanto que la suma de éstos no representa el todo, en su unidad.

Con independencia de sus dificultades metodológicas, aún no resueltas, estas tendencias holísticas y globalizadoras marcan el paso de las ideas más actuales. Cuando menos enriquecen la maltrecha evaluación del aprendizaje en lo referido a qué evaluar, tan plagada históricamente de reducciones, parcialización y esquematismos.

CAPITULO 2

La evaluación como proceso.

Los criterios que se aplican para la evaluación no siempre se ajustan a patrones rigurosamente elaborados, y así una reforma puede considerarse “buena” porque aumenta el número de los conocimientos de los estudiantes, y a la vez es considerado “excelente” porque ha contestado correctamente una prueba objetiva.

De una evaluación superficial pueden nacer explicaciones explícitas que consagran una determinada realidad, estableciendo nexos causales gratuitos. La patología que atañe a la evaluación atañe a todas y cada una de sus vertientes: por qué se evalúa, qué se evalúa, a quién se evalúa, con qué criterios se evalúa, cómo se evalúa la misma evaluación. Algunas patologías lo son en cuanto hipertrofian un aspecto o dimensión que, planteando en su justa medida, sería positivo. Valorar los conocimientos, por ejemplo, no es un error, pero sí lo puede ser el valorar exclusivamente, obsesivamente, los conocimientos, sin tener en cuenta su naturaleza, su importancia, su interés, su adecuación, su coordinación con otros conocimientos. Santos Guerra sostiene que *“otras patologías se deben a la atrofia de funciones que son consustanciales con un estado de salud educativa”, agrega que “no se desarrolla un tipo de evaluación democrática en la que tanto el proceso de evaluación como el manejo de la información resultante es responsabilidad directa de los protagonistas de la experiencia educativa”*.

La gravedad de la anomalía dependerá de su misma naturaleza y de su intensidad.

Se evalúa al estudiante siguiendo una temporalización determinada, se le dan los resultados, inapelables, y se le considera el único responsable de los mismos. A cada estudiante se le asigna un valor numérico que parece ser de su exclusiva responsabilidad. En el caso de fracasar será él quien deberá pagar las consecuencias, sólo él deberá cambiar, lo demás, podrá seguir como estaba. La evaluación se convierte así en un proceso conservador.

El ejercicio descrito enmascara una gran injusticia, no sólo por la arbitrariedad de asignación, sino por la desigualdad radical de condiciones naturales y contextuales. Queda, en este proceso, incluido sólo el estudiante y otros responsables de proceso educativo sin esa consideración evaluadora y sin las consecuencias aparejadas.

Los resultados deben ser tenidos en cuenta dentro del proceso evaluador, pero no sólo los resultados. Existen otros elementos como, las condiciones personales, los ritmos de consecución, rendimiento – esfuerzo, que deben ser tenidos en cuenta ya

que éstos constituyen el objetivo de la mirada evaluadora. No solamente importa qué es lo que se ha conseguido, sino el cómo, a qué precio, con qué ritmo, con qué medios, con cuántos esfuerzos, para qué fines.

No se puede rechazar el aprendizaje de contenidos, el proceso de enseñanza y aprendizaje se realiza sobre un cuerpo de conocimientos más o menos estructurados, interesantes, conexiónados con la práctica, más o menos autónomos. No se puede aprender en el vacío. Ahora bien limitarse a la evaluación de conocimientos supone un reduccionismo. Existen otra serie de pretendidos logros que no se contemplan debidamente en el proceso evaluador: actitudes, destrezas, hábitos, valores. Limitarse al conocimiento solamente es repetir antiguas prácticas evaluadoras, prácticas de evaluación memorística.

Un modelo de evaluación exigente, riguroso, más ambicioso, es el que nos acerca a explorar otras capas que no son reconocibles a “simple vista” o a golpe de mediciones pretendidamente objetivas. Estas dimensiones exigen la utilización de técnicas de exploración adecuadas al intento de llegar a descubrir e interpretar lo oculto del currículo y de sus resultados.

Si el evaluador, en busca de una pretendida objetividad, procura la creación y realiza la aplicación de instrumentos de medida fiables y válidos técnicamente y no tiene en cuenta la realidad viva, compleja y dinámica de ese todo, de ese sistema organizativo que tiene en sí mismo los códigos sintácticos y semánticos, se verá enredado en un caudal de datos muertos y desprovistos de auténtico significado. Pérez Gómez (1985), afirma, *“la optimización de un sistema es posible, siempre y cuando nos acerquemos a las peculiaridades específicas de la estructura y comportamiento de cada sistema, y en función precisamente de ese conocimiento específico”*.

En síntesis, la evaluación es el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de decisión. Según este planteamiento, cuando la información no repercute en la toma de decisiones perdería su misma esencia. La nueva decisión, al ser puesta en práctica, deberá ser también evaluada. Este proceso dinámico, abierto, facilita el cambio y posibilita la mejora.

La naturaleza de la evaluación.

La evaluación no es un proceso de naturaleza descendente que consiste en controlar y en exigir al evaluado, sino que es un proceso de reflexión que nos exige a todos el compromiso con el conocimiento y con la mejora.

Para que la Universidad sea una institución que aprende y no sólo una institución que enseña, necesita abrirse a las preguntas de la evaluación, recibir la información rigurosa a que da lugar comprometerse con un cambio consecuente.

Si la institución universitaria emprende evaluaciones que le permitan afrontar las opiniones, reflexionar con rigor y empeñarse en la mejora, servirá a otras instituciones y a la sociedad en general de referencia y compromiso. No hay forma más bella de autoridad que el ejemplo.

Las características que esta evaluación debería contemplar son:

- Estar atenta a los procesos y no sólo a los resultados.
- Dar voz a los participantes en condiciones de libertad.
- Utilizar métodos diversos y sensibles para explorar la realidad.
- Estar encaminada a la mejora de la institución universitaria y, a través de ella, de la sociedad.
- Ser educativa.
- Tener en cuenta los valores.
- Ser holística.
- Nadie tiene el privilegio de la verdad.
- Ser democrática.
- Constituirse como ayuda y no como amenaza.
- Estar contextualizada.
- Utilizar el lenguaje natural de los protagonistas para expresarse.
- Ser emergente.

Evaluación: su clasificación

La confusión semántica que se esconde bajo el concepto aparentemente unívoco de evaluación es muy grande. Se habla de evaluación refiriéndose a procesos de carácter comparativo aplicados a mediciones de resultados, se llama evaluación a fenómenos de rendimiento de cuentas impuestos por la autoridad, se denomina evaluación al análisis diagnóstico realizado mediante instrumentos que permiten cuantificar los datos, se habla de evaluación cuando se realiza la comprobación del aprendizaje de los estudiantes. Se plantea aquí algunas cuestiones sobre un determinado tipo de evaluación. No es que sean inaceptables otros enfoques o métodos, sino que se ha preferido cerrar el arco conceptual para saber a qué se hace referencia. Se habla de una evaluación que tiene las siguientes características, según lo planteado por Miguel Santos Guerra:

• *Independiente y por ello comprometida.* Cuando se dice independiente, se refiere a una evaluación que no esté sometida, sojuzgada, vendida o simplemente alquilada por el poder, el dinero o la tecnología. Y se habla de una evaluación no aséptica, no neutral, sino comprometida con unos principios, con unos valores. El profesor debe ser imparcial, pero no significa que sea aséptico. Una postura desinteresada, no comprometida, distanciada del mundo cotidiano y de sus valores es "moralmente deficiente" (House, 1990).

• *Cualitativa y no meramente cuantificable.* Porque los procesos que analiza, cuando se trata de programas educativos, son enormemente complejos y la reducción a números suele simplificar y desvirtuar la parte más sustantiva de los mismos.

• *Práctica y no meramente especulativa.* Se quiere decir que la evaluación de la que se va a hablar no tiene por finalidad producir conocimiento académico, realizar informes para publicaciones especializadas y ni siquiera elaborar un conocimiento teórico sobre las experiencias. Tiene por finalidad la mejora de programas a través de su comprensión, a través del conocimiento de su naturaleza, funcionamiento y resultados.

• *Democrática y no autocrática.* La evaluación de la que se habla se pone al servicio de los usuarios, no del poder. Porque la evaluación, cuando es utilizada torcidamente produce efectos muy negativos. Los evaluadores se ponen al servicio del poder o del dinero. Y, a través de la evaluación, se consigue cortar un programa porque no es rentable políticamente o porque no favorece de forma clara a los más pudientes o porque produce lateralmente molestias o críticas para el poder. En este caso, sería deseable no poner en marcha las evaluaciones. Conseguir publicidad o control, alcanzar una mejora de programas exclusivamente destinados a los más favorecidos, poner la evaluación al servicio de la injusticia, hace de la evaluación un instrumento y un proceso de perversión.

• *Procesual, no meramente final.* La evaluación que se propone se realiza durante el proceso y no una vez terminado el programa. Porque es durante el mismo cuando se puede conocer lo que en él sucede. Y porque durante su desarrollo se puede modificar y mejorar. Realizada al final del mismo, como una apostilla como un apéndice, pierde la capacidad de generar comprensión de lo que real mente va sucediendo. Y aunque al final se analice todo el proceso, la perspectiva está adulterada por el gradiente de la meta.

• *Participativa, no mecanicista.* La evaluación de la que se habla da voz a los participantes, no se realiza a través de pruebas externas y de análisis ajenos a la

opinión de los protagonistas. Son ellos los que emiten su valoración sobre el programa, aunque no sea ésta la única voz y la única perspectiva que se tiene en cuenta.

- *Colegiada, no individualista.* Es un tipo de evaluación que asume un equipo y no sólo un individuo. No porque la que se realice bajo la responsabilidad única de una persona sea deficiente sino porque la realizada por un equipo goza del aval del contraste, de la pluralidad de los enfoques, de una mayor garantía de rigor, de una diversificación estratégica de acceso y actuación.

- *Externa, aunque de iniciativa interna.* Es decir, son los propios participantes y usuarios los que la demandan. Y para realizarla requieren la colaboración exterior, por considerar que desde fuera puede tomarse una perspectiva complementaria y puede trabajarse en unas condiciones favorables para conseguir una información veraz.

Cuando no se dispone de evaluadores externos, puede realizarse una autoevaluación que esté asentada sobre los pilares ideológicos y metodológicos que aquí se plantean.

Se hablará de la evaluación no como de una tasación o de una comparación o de un proceso de rendimiento de cuentas sino de la evaluación como un proceso de indagación sobre el valor educativo de un programa, de su importancia, exigencias y significados. Para evaluar hay que comprender, dice taxativamente Stenhouse (1984). No hay que olvidar que lo más importante no es el hecho de realizar la evaluación, ni siquiera el modo de hacerla sino al servicio de quién se pone. La evaluación puede ser utilizada de forma negativa o inutilizada a través de interpretaciones caprichosas e interesadas. Se puede atribuir la valoración de los protagonistas a su falta de buen criterio o de poca exigencia, se puede achacar la mala opinión a deseos malévolos de perjudicar a los responsables.

Existen diversos modos de hacer inútil o perjudicial una evaluación. Incluso una evaluación que ha sido solicitada por los protagonistas de un programa:

- a.- Esperar que los resultados de la evaluación sean elogiosos para los responsables de un programa que demanda voluntariamente una evaluación. No es fácil que, sobre todo en los momentos iniciales el informe resulte asimilable en sus vertientes críticas.

- b.- Atribuir las informaciones y las explicaciones poco gratas a la subjetividad del evaluador o a la naturaleza cualitativa de la evaluación.

c.- Demandar de la evaluación los juicios de valor que permitan saber a los destinatarios y responsables del programa qué es lo que está bien o lo que está mal hecho.

d.- Exigir a los evaluadores las orientaciones precisas para la mejora del programa, las instrucciones concretas que provoquen un cambio o las soluciones a los problemas o conflictos existentes.

e.- Poner los resultados de la evaluación al servicio de intereses (políticos, económicos, personales), encontrando en los evaluadores una excelente excusa para tomar decisiones sin el compromiso de su justificación auténtica.

f.- Utilizar la evaluación como un arma arrojadiza contra quienes piensan o actúan de forma distinta o contraria, principalmente en el caso de que existan grupos enfrentados en el seno del grupo que desarrolla el programa.

El evaluador puede poner *algunos* medios para aminorar los peligros del abuso de la evaluación. En parte en beneficio de los usuarios de los programas, en parte por el interés de la misma evaluación como un proceso potencialmente rico que puede ser desvirtuado por su mal uso. Hacer públicos los informes es un modo de garantizar la democratización de la evaluación

La conexión entre las tres dimensiones, que se realiza en diferentes direcciones y sentidos, potencia cada una de las vertientes para facilitar el análisis. No son, pues, tres compartimentos estancos y diacrónicamente secuenciados sino partes de un mismo proceso que sólo para el análisis se diferencian y aíslan. Mientras se realiza el diálogo, y porque se realiza, se produce la comprensión. Cuando se produce la comprensión es más fácil y enriquecedor el diálogo. El diálogo fecundo es una parte de la mejora del programa

La evaluación como diálogo

El juicio de valor que la evaluación realiza se basa y se nutre del diálogo, la discusión y la reflexión compartida de todos los que están implicados directa o indirectamente en la actividad evaluada. El diálogo ha de realizarse en condiciones que garanticen la libertad de opinión que se cimienta en la garantía del anonimato de los informantes y en la seguridad de que la información va a ser tenida en cuenta y utilizada convenientemente.

El diálogo se convierte así en el camino por el que los distintos participantes en el proceso de evaluación se mueven en busca de la verdad y del valor del programa.

Desde la apertura, la flexibilidad, la libertad y la actitud participativa que sustenta un diálogo de calidad se construye el conocimiento sobre la realidad educativa evaluada.

La evaluación así entendida, se basa en la concepción democrática de la acción social. Los destinatarios del programa dan opinión y emiten juicios sobre el valor del mismo.

Ni la verdad, ni la valoración correcta están en posesión de personas o grupos privilegiados. Es precisamente la conjunción de todas estas perspectivas y opiniones lo que permite profundizar y extender el conocimiento sobre el valor del programa.

Los evaluadores/as no juzgan el programa ni, mucho menos a los responsables del mismo. Facilitan, a través de los datos recogidos, de su interpretación y valoración que sean los propios participantes los que emitan un juicio de valor más fundamentado y significativo. La evaluación, a través del diálogo que genera entre todos los participantes, se hace preguntas sobre, al menos, los siguientes aspectos:

a.- El sentido y el valor de las realidades que son objeto de la evaluación. Obviamente, no existe una exclusiva visión sobre lo que es valioso desde el punto de vista educativo. De ahí la conveniencia de alimentar el diálogo sobre la cuestión.

b.- El modo de recoger las evidencias que permiten desarrollar la comprensión. Los datos extraídos de la realidad son la fuente de la valoración. De datos recogidos de forma parcial, defectuosa, arbitraria, superficial o tendenciosa, no pueden surgir análisis rigurosos.

La finalidad del trabajo de los evaluadores es orientar la selección de informaciones y puntos de vista que permiten a los interesados ampliar y matizar la comprensión y la reflexión, dialogar con ellos, a través de la negociación inicial, de las negociaciones posteriores, de las entrevistas exploratorias y de la discusión de informes y propiciar la interrogación sobre lo que ha de mejorarse a la luz de lo que se ha descubierto. Así pues, el diálogo se alimenta desde niveles estratégicos del proceso:

- En la negociación inicial que se pregunta por el sentido de la evaluación, por la naturaleza de sus fines, por los focos del análisis, por los métodos de exploración, por los procesos de discusión, por las condiciones éticas.

- En la exploración que tiene lugar a través de conversaciones informales y de entrevistas formalizadas que facilitan y potencian el intercambio y la opinión. Hacer preguntas es un modo de avivar el diálogo.

- En la negociación de informes que da lugar a la valoración de los puntos de vista sobre el programa y sobre los métodos que han facilitado la realización de esos juicios.

El diálogo se potencia discutiendo los criterios del valor de las acciones educativas, de los resultados que se alcanzan, tanto de los pretendidos como de los secundarios, de la proporción o desproporción de los esfuerzos realizados, del tipo y amplitud del grupo al que va destinado el programa, del análisis de las condiciones en que ese programa se desarrolla.

El diálogo se aviva explicitando los criterios éticos de la evaluación. Con la aplicación de esos criterios se pretende asegurar el ejercicio democrático de la evaluación y de sus resultados, mantener un equilibrio entre el derecho a la privacidad de las acciones y de las informaciones y la necesidad de conocimiento y responsabilidad social, mantener el nivel de justicia democrática en la actividad evaluada.

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.

Como animadores del diálogo entre destinatarios del programa y entre éstos y los propios evaluadores, éstos han de mostrarse hábiles en la formulación de preguntas, atentos a la captación de las respuestas e inteligentes en la interpretación de la información recibida. Información que no llega solamente a través de los contenidos verbales sino de otras muchas fuentes: la forma de llegar a la entrevista, el papel que desempeña una persona en el desarrollo del programa, el trato que mantiene con el evaluador, el modo de expresarse.

Son múltiples las plataformas en las que se establece el diálogo y numerosos los niveles en los que tiene lugar y se desarrolla:

a.- Entre evaluadores y evaluados, que permanecen en un continuo diálogo a través de las entrevistas, de la discusión de los informes, de la interpelación que ambos hacen a la realidad.

b.- Entre los diferentes evaluados, que pueden contrastar sus opiniones a través del evaluador o directamente entre sí. Es fácil que la evaluación de lugar a conversaciones sobre el programa y sobre la forma en que está siendo evaluado.

c.- Entre la sociedad y las instancias educativas cuando se difunden los informes de la evaluación. El informe, una vez publicado, se convierte en una palestra sobre la que se discute acerca del valor de los programas educativos.

En efecto, la discusión de informes constituye una plataforma para el diálogo. De ahí que sea preciso rechazar cualquier tipo de imposición para mantenerlos secretos o para hurtar una parte de la información. La publicidad de los informes conduce a un conocimiento más documentado y menos demagógico. De pie a que se hable del valor educativo de los programas no desde la arbitrariedad y el interés sino desde el rigor de los datos.

Es preciso convertir la evaluación y los informes en estructuras sociales de participación y de relación. Un informe no es una conclusión inapelable y taxativa sino un cauce para generar procesos y dinámicas sociales. Los evaluadores, a través de los informes, introducen procesos y demandas democráticas de conocimiento y reflexión.

La evaluación como comprensión.

La evaluación pretende alcanzar un nivel de comprensión sobre el funcionamiento del programa en su contexto, sobre su racionalidad y su sentido educativo, sobre las intenciones educativas que lo han puesto en marcha y sobre los efectos que esté generando.

La evaluación está guiada por el impulso de la comprensión. Se plantea como finalidad entender por qué las cosas han llegado a ser como son. Lo cual hace necesario saber cómo son realmente.

La comprensión puede estar referida a diferentes aspectos del programa:

1.- *Pretensiones educativas.* Quién las pone en marcha y por qué. Qué finalidades ocultas o manifiestas de otro tipo están vinculadas a las directamente educativas.

2.- *Necesidad.* No sólo considerada en sí misma, sino en contraste con otras posibles necesidades de la sociedad.

3.- *Destinatarios.* A quiénes va dirigido y qué modos existen de acceder a él. Tanto en lo que respecta a la información como a los canales por los que se accede a él.

4.- *Procesos que pone en marcha.* Qué tipo de actividades contiene y qué actitudes, conocimientos o destrezas desarrolla en los destinatarios.

5.- *Resultados durante el mismo programa.* Qué es lo que el desarrollo del programa está consiguiendo en los destinatarios, en los responsables o, de forma indirecta, en otras personas.

6.- *Resultados a largo plazo.* Aunque durante el desarrollo del programa estos efectos no puedan verse, habrá que pensar en lo que sucederá a largo plazo con ese planteamiento.

7.- *Efectos secundarios.* Qué repercusiones de carácter no buscado está produciendo el programa, tanto en los participantes como en otras personas, quizá potenciales usuarias del mismo.

8.- *Rentabilidad de los costes.* Hay que preguntarse por la proporción entre el esfuerzo y el costo del programa y su rentabilidad, ya que los recursos son limitados.

9.- *Rentabilidad social.* El beneficio del programa, desde el punto de vista democrático, no ha de verse solamente en los actuales destinatarios sino en las posibilidades de beneficio en cascada.

10.- *Relación oferta demanda.* Es interesante saber qué tipo de ofertas se realizan y por parte de quién en la organización de programas y quiénes y por qué demandan ese tipo de acciones educativas.

11.- *Continuidad en el futuro.* Qué tipo de desarrollo posterior tiene el programa, qué posibilidades de continuidad y de profundización encierra en el futuro.

12.- *Contexto sincrónico y diacrónico.* El programa se realiza en un lugar y un momento determinado, con unos medios concretos. Y tiene una historia que permite comprender cómo son las cosas en él actualmente.

La respuesta a estas cuestiones dependerá del punto de vista y del cuadro de valores desde el que se parta. La respuesta de los participantes dependerá también de su particular visión y, en ocasiones, de los intereses que están en juego dentro del programa.

No se puede conseguir la comprensión profunda del valor educativo de un programa convirtiendo las complejidades naturales del mismo en simplificaciones que no sólo la empobrecen sino que la distorsionan con la excusa de que simplificando es más fácil establecer conclusiones o emitir Juicios. La simplificación hace que la valoración sea más fácil pero también más Injusta y más errónea.

No puede alcanzarse la comprensión a través de la simplificación de los números o de las estadísticas. La asignación de números a realidades tan complejas encierra el peligro de la apariencia de cientificidad. Puesto que hay fórmulas, hay rigor. Puesto que hay mediciones, hay objetividad. Puesto que hay cuantificación, hay claridad. Se pueden utilizar mediciones y procedimientos estadísticos en la evaluación, se pueden aplicar cuestionarios que recojan información cuantificable, pero todos sus resultados han de pasar por el tamiz del análisis, por el contraste con otros modos de exploración, por la criba de las interpretaciones.

Para conseguir esa comprensión en profundidad es preciso utilizar instrumentos variados y sensibles a la riqueza y complejidad estructural y diversidad de interrelaciones que se producen en la realidad educativa. Es necesario trabajar con instrumentos capaces de captar las valoraciones, aspiraciones, motivaciones intereses, interpretaciones de los protagonistas. No se consigue una información idéntica a través de diferentes métodos. Unas veces porque los interesados deforman las perspectivas movidos por el interés, por el papel que desempeñan en el programa o por cualquier otra causa, otras veces porque la naturaleza misma del método de exploración condiciona la información obtenida.

La búsqueda de la comprensión tiene como finalidad preguntarse por los procesos y los resultados de los programas, tanto de los que tienen un carácter explícito como de los que tienen una condición subrepticia, tanto de los directamente pretendidos como de los que aparecen de forma derivada o secundaria, tanto de los relativos a cada uno de los destinatarios como de los de carácter general, tanto de los relativos al conocimiento como a otras esferas del desarrollo personal y social.

La comprensión se realiza a través de un lenguaje accesible, no sólo para los directamente implicados sino para cualquier otro ciudadano interesado en la realidad que se evalúa. No facilitan la comprensión ni el lenguaje tecnicista, ni la abundancia de fórmulas complejas ni las conceptualizaciones académicas que, por otra parte, suponen un nivel de codificación que cambia el registro de las informaciones emitidas por los participantes.

La evaluación como mejora.

La evaluación no se cierra sobre sí misma sino que pretende una mejora no sólo de los resultados sino de la racionalidad y de la justicia de las prácticas educativas. No se evalúa para estar entretenidos evaluando, para decir que se está realizando una evaluación, para controlar los programas, para hacer publicidad o para crear conocimiento. Fundamentalmente se hace la evaluación para conseguir la mejora de los programas: del que está en curso y de otros que se pongan en marcha.

La mejora puede consistir, pues, en diversos fenómenos referidos al programa.

a.- Por una parte, tiene que ver con la introducción de innovaciones que, desde la comprensión que se ha generado, se consideran positivas para la calidad.

b.- La pregunta misma por la calidad se convierte en una mejora real. Es decir, que la preocupación por conocer qué se entiende por mejora es ya un beneficio que enriquece el programa.

c.- La participación de los destinatarios en la valoración del programa lleva consigo un factor educativo importante, con tal de que no se convierta en un simple entretenimiento. Aumentar la participación de los destinatarios del programa en su desarrollo y valoración es, a mi juicio, un modo de mejorarlo.

La mejora habría de ser definida, no tanto a través de unos parámetros establecidos a priori sino en la propia dinámica de la acción contextualizada en la que aparece un fuerte juego de expectativas, motivaciones, intereses, deseos, sentimientos y valores.

De cualquier forma, habría que superar un planteamiento simplista que sólo atiende a la valoración en la obtención de rendimientos terminales, sobre todo cuando se miden a través de pruebas estandarizadas. No es fácil prescindir del resultado final como uno de los ingredientes del éxito del programa. Pero hay que superar esa visión simplista. Difícilmente podrá considerarse un éxito el programa aquella persona que no supere las pruebas, si las hubiere. Pero no bastaría superarlas para decir que el programa ha resultado positivo. Consecuentemente, la mejora, no consistirá solamente en la consecución de mejores resultados finales. Existen otras cuestiones sobre las que habrán de interrogarse quienes piensen en la mejora de un programa:

a.- La justicia de sus planteamientos desde el punto de vista social y educativo.

b.- La racionalidad de sus prácticas en cuanto a los fines perseguidos y a los métodos elegidos para su logro.

c.- La bondad de las relaciones entre los organizadores y los participantes y las de éstos entre sí.

No todo cambio es, por el hecho de serlo, una mejora. Lo que sucede con la evaluación es que permite descubrir, a través de la comprensión, en qué consiste la auténtica mejora de los programas.

La evaluación faculta la mejora al preguntar por el valor educativo del programa, al facilitar la comprensión de lo que sucede en el mismo, al provocar la reflexión y el debate de los implicados, al urgir las respuestas sobre los posibles cambios.

La mejora de los programas puede tener un carácter inmediato o bien diferido. En el tiempo se encuentra a veces un obstáculo cuando se buscan efectos rápidos que no pueden darse con inmediatez o cuando se difieren tanto los informes de manera que ya no pueden aprovecharse para la mejora del programa, ya que los protagonistas son diferentes o no es posible intervenir adecuadamente.

Otra cosa son las estrategias que han de ponerse en marcha para conseguir esta mejora. Los evaluadores no tienen la responsabilidad de poner en marcha esas

estrategias, pero sí se preocupan porque la evaluación no está abocada a la esterilidad.

La evaluación facilita el perfeccionamiento de los profesionales, al hacer que, desde la independencia de las preguntas se interroguen, dialoguen y enciendan lo que sucede con el programa.

La transferibilidad permite atender diversos tipos de cuestiones sobre la naturaleza y riqueza educativa en determinadas estrategias de intervención.

La conexión de la evaluación con la mejora puede potenciarse si existen unas condiciones determinadas, a saber:

a.- Si la iniciativa de realizar la evaluación es ampliamente democrática y no está solamente promovida desde el exterior o por sólo una parte de los participantes en el programa.

b.- Si el proceso de exploración ha sido intenso y ha permitido poner sobre el tapete cuestiones importantes sobre el desarrollo y la valoración del mismo.

c.- Si están sólidamente fundados los juicios que se expresan en la evaluación y rigurosamente argumentadas las interpretaciones.

d.- Si los evaluadores aportan sugerencias sobre la mejora y la viabilidad de las mismas, en el buen entendido de que son los responsables del programa y los participantes en el mismo quienes han de hacer efectivos los cambios.

La evaluación que se propone se siente comprometida no sólo con la mejora del programa sino con la sociedad en general.

CAPITULO 3

Cómo condiciona la evaluación el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación lleva consigo una carga de poder. El profesor tiene en sus manos el poder de seleccionar, de certificar los aciertos y los fracasos. El sistema educativo que escalona las certificaciones, la sociedad que pide buenos resultados, hacen que, aunque el profesor no conceda importancia a la evaluación en cuanto proceso sancionador, él estudiante, y otros profesores, carguen de connotaciones consoladoras ese proceso.

Todo ello es cada vez más cierto, ya que se está extendiendo el ámbito de la evaluación a más elementos y factores de la personalidad de los estudiantes: actitudes, hábitos, disposiciones, etc. La evaluación actúa como una función determinante de la práctica educativa.

La evaluación condiciona de tal manera la dinámica del aula que bien podría decirse que la hora de la verdad no es la hora del aprendizaje sino la hora de la evaluación. Todo se enfoca al proceso de evaluación: lo que hay que aprender, el modo de aprendizaje y el momento en que ha de efectuarse el mismo. Muchos estudiantes expresan su convicción de que no hay nada que estudiar cuando no existe un control/examen inmediato. Incluso se denominan los períodos o ciclos de aprendizaje por medio del concepto de su evaluación: Estamos en la primera evaluación, se dice.

El modelo ecológico de Doyle (1978 a 1979) nos sitúa en un marco de reflexiones sobre la complejidad de lo que sucede en el aula. Los comportamientos, los indicadores de situación, las estrategias de procesamiento de material académico, etc. están condicionados, entre otras cosas, por el contexto evaluador del medio. En la evaluación se realiza un intercambio formalizado de actuaciones o adquisiciones por calificaciones. Bien es cierto que, en el aula, tiene un componente ideográfico que la hace impredecible, multidimensional e irrepetible. De ahí la necesidad de que el profesor esté realizando permanentemente una función diagnóstica: ¿Qué está sucediendo ahora y por qué?

La evaluación se convierte en la estructura formalizadora de la vida del aula. Todo sucede en virtud de las expectativas y de las consecuencias de la evaluación.

La evaluación encierra también una fuerza controladora de las costumbres del aula. Se goza de mayor o menor libertad, de mayores o menores posibilidades de esfuerzo, de mayor o menor compromiso, en la medida en que el estudiante se siente objeto de evaluación. La autoridad se asienta, en parte, sobre el poder de evaluar.

Todos los estudiantes conocen casos de profesores que, a través de la evaluación, se vengan, castigan o hacen justicia. De ahí que el profesor deba plantearse algunas cuestiones éticas acerca del proceso de la evaluación que, tan frecuente como equivocadamente, es abordado como una cuestión exclusivamente técnica.

Pérez Gómez sostiene: *“cuando la evaluación adquiere este valor final, el sistema genera una dinámica que se aleja de los objetivos de formación. Todo se vicia, se distorsiona, se disfuncionaliza”*

La evaluación facilita el conocimiento de los procesos de aprendizaje.

La evaluación es, fundamentalmente un ejercicio de comprensión. Sostienen Stenhaouse que: *“para evaluar hay que comprender”*. La evaluación permite al profesor comprender qué tipo de procesos realiza el estudiante. Qué es lo que ha comprendido y qué es lo que no ha asimilado. Es evidente que el profesor puede comprender cómo se produce el proceso de aprendizaje si traspasa la capa superficial del resultado de la operación. Y también resulta evidente que podrá elegir un tratamiento adecuado en el caso de que conozca cuál es la naturaleza del problema que ha llevado a la dificultad.

Sí la mayoría de los estudiantes han entendido mal un tema, un concepto o un razonamiento, el profesor puede pensar que todos los estudiantes han estado poco atentos o que todos ellos son torpes, pero no sería descabellado pensar que ha existido alguna deficiencia en el proceso de explicación, en la forma de plantearla o en la inadecuación del momento y la pertinencia de la explicación dados los conocimientos previos de los estudiantes.

La atención a los procesos de evaluación no tiene solamente en cuenta los resultados del aprendizaje sino las condiciones previas del mismo. No conocer absolutamente nada de las concepciones previas de los estudiantes conduce a un desenfoque de los planteamientos. Las representaciones de los estudiantes, adquiridas a lo largo de su experiencia, condicionan el proceso de aprendizaje, máxime si se tiene en cuenta *‘su relativa estabilidad en el tiempo, su relativa coherencia interna y su comunidad en el grupo de estudiantes’* (Cubero, 1989).

Los estudiantes pueden recibir información acerca de su aprendizaje a través de la realización de los exámenes escritos, a través de la calificación y, sobre todo, a través de las explicaciones del profesor acerca de la calificación y de los criterios utilizados para ponerla.

Los resultados de las evaluaciones pueden ser una fuente de interrogantes para los estudiantes, pero no lo han de ser menos para los profesores. Tanto por lo que se refiere a las características generales de los resultados como a la particularidad de las respuestas de cada uno de ellos. Si un profesor tiene a su cargo trescientos estudiantes (repartidos en diferentes cursos), ¿cómo puede descender a un nivel de análisis pormenorizado en cada uno de los casos? De ahí que llamemos la atención de nuevo aquí (Santos Guerra, 1989) sobre la importancia de los elementos organizativos que hacen viable un proceso rico y eficaz de aprendizaje. Sí el profesor se limita a preguntar y a exigir repeticiones mecánicas, poco podrá aprender el estudiante y, probablemente, poco podrá entender el profesor para tomar decisiones sobre el aprendizaje posterior.

No se entiende bien que el profesor no desee compartir con el estudiante el comentario de las actividades, cómo explican los estudiantes las omisiones y los fallos. Ellos podrán recibir explicaciones del profesor y, a su vez, el profesor podrá recibir aclaraciones imprescindibles de los estudiantes. Cuando los profesores se muestran reticentes a que los estudiantes revisen con ellos los resultados, están privándose de un elemento sumamente rico de comprensión y de mejora. Negarse a ello es condenarse a disparar dardos sobre una diana manteniendo los ojos vendados. ¿Podrá mejorarse así la puntería? Ni siquiera sería posible la mejora en el caso de que el lanzador recibiese una información sin la explicación pertinentemente aclaratoria y contextualizada.

El estudiante se habitúa así a reclamar la revisión con el fin único de mejorar las calificaciones y el profesor entiende que lo que se está pretendiendo es conseguir a toda costa una mejor puntuación, al margen de la explicación y del aprendizaje consiguiente.

Métodos de exploración y su valoración posterior.

Algunas investigaciones han mostrado que para que exista una cierta objetividad en la corrección de los exámenes harían falta, al menos, diez correctores, (Fernández Pérez, 1986).

En primer lugar, hay que determinar las formas en las que se realiza el control de los conocimientos adquiridos. ¿Qué tipo de tareas y de procesos se potencian en las formas de evaluación: repetición, comprensión, crítica, invención, etc.?

El modo de preguntar y de exigir una determinada respuesta consagra un tipo de evaluación y, consiguientemente, una concepción del aprendizaje. Aprender se convierte en sinónimo de *recordar*.

El estudiante, más que asimilar y reconstruir el conocimiento lo que hace para aprobar es cerciorarse de lo que el profesor va a considerar correcto en la respuesta, aunque esté convencido de que no lo sea.

Los modos de evaluación pueden ser diferentes, principalmente se tiene en cuenta que aquí se está haciendo un planteamiento genérico que abarca tanto la explicación cuantitativa (pruebas llamadas objetivas, cuestionarios, exámenes escritos de valoración numérica, etc.) como otras de carácter cualitativo (observación del proceso, entrevistas, producción de materiales, etc.).

El profesor se ha de preguntar por los métodos que utiliza para comprobar el rendimiento. Por qué elige unos y no otros, qué características tienen éstos, que nivel de coherencia encierran con el método de aprendizaje (insistencia en la comprensión frente a exámenes de carácter repetitivo, aprendizaje compartido frente a evaluación individualista, exposiciones orales frente a evaluaciones exclusivamente escritas, etc.). Se ha de preguntar también qué métodos debe utilizar para evaluar el aprendizaje del estudiante, no sólo su rendimiento. Evaluar el aprendizaje significa entender cómo aprende el estudiante y si eso que aprende tiene alguna relevancia y alguna significación para su futuro profesional.

Proceso de autoevaluación.

Las sesiones de evaluación podrían ser un excelente camino para la discusión, el contraste, la reflexión y el análisis compartido. Lamentablemente, en muchos casos, se convierten en un recitado de calificaciones, requeridas con urgencia por el profesor, ante las dificultades horarias y la complejidad de la tarea.

En esas sesiones se podrían analizar qué tipo de métodos y de evaluadores han conducido a esos resultados (con el fin de entender lo que sucede en las aulas y de modificar la acción: no tanto por lo que se refiere a los estudiantes cuanto a lo que puede entender y cambiar el profesor). Sería fácil comprender, si estuviésemos atentos, que una sesión de evaluación de estudiantes es, en buena medida, un *proceso* evaluador del quehacer de los profesores. ¿Cómo es posible considerar muy negativo el resultado de la evaluación sin que los profesores se cuestionen absolutamente nada de su forma de trabajar con los estudiantes? ¿Por qué se someten a un análisis riguroso, en esas sesiones, los modos de comprobar el aprendizaje y se insiste tanto en los resultados obtenidos por los estudiantes?

Cuando, en esa sesión compartida, se plantea un problema de un profesor con un grupo de estudiantes, nos encontramos con una excelente ocasión de reflexionar sobre la práctica. Pero, en general, los estudiantes no llevan a esas sesiones más que reivindicaciones personales o grupales y los profesores entienden que esos planteamientos no tienen por qué poner en cuestión su forma de pensar y/ o de proceder, tanto por lo que se refiere al proceso mismo de enseñanza y aprendizaje como por lo que se refiere a los momentos, instrumentos y criterios de evaluación.

En definitiva lo que aquí se propone, es convertir la evaluación en un proceso permanente de revisión y de análisis de la práctica. Porque la evaluación es una fuente en sí misma de interrogantes pero, además, contiene en su dinámica elementos suficientes para poner en cuestión toda la concepción curricular. El profesor puede encontrar en la evaluación un permanente camino de aprendizaje.

CAPITULO 4

Buenas prácticas de los profesores.

Se entiende por buenas prácticas de los profesores las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo, como por ejemplo una mayor incidencia en colectivos marginados, mayor profundidad en los aprendizajes. La bondad de las intervenciones de los profesores se analiza y valora mediante la evaluación contextual.

En este contexto, el uso de medios didácticos se realiza con la intención de realizar unas buenas prácticas de los profesores que aumenten la eficacia de las actividades formativas que se desarrollan con los estudiantes.

Aunque no todas las buenas prácticas tendrán la misma potencialidad educativa, todas ellas supondrán un buen hacer didáctico y pedagógico en general por parte del profesorado que, de acuerdo con las fases del acto didáctico según Adalberto Fernández, habrá considerado los siguientes aspectos:

1- Momento preactivo, antes de la intervención del profesor. El profesor habrá tenido en cuenta:

- La consideración de las características grupales e individuales de los estudiantes: conocimientos, estilo cognitivo, intereses.
- La definición previa de los objetivos que se pretenden (en consonancia con las posibilidades de los educandos) y la adecuada preparación, selección y secuenciación de los contenidos concretos que se tratarán.
- El conocimiento de diversos recursos educativos aplicables, y la selección y preparación de los que se consideren más pertinentes en cada caso. El uso de recursos educativos adecuados casi siempre aumentará la potencialidad formativa de las intervenciones pedagógicas. En este sentido, las TIC pueden contribuir a la realización de buenas prácticas.
- El diseño de una estrategia didáctica que considere la realización de actividades de alta potencialidad didáctica con metodologías de trabajo activas y muchas veces colaborativas. Estas actividades son las que promoverán unas interacciones (entre los estudiantes y el entorno) generadoras de aprendizajes.
- La organización de un sistema de evaluación formativa que permita conocer el progreso de los aprendizajes que realicen los estudiantes, sus logros y sus dificultades, y facilite el asesoramiento y la orientación de la actividad de los estudiantes cuando convenga.

2- Intervención del profesor. A partir de una explicitación de los objetivos y la metodología, se realizará un desarrollo flexible de la intervención educativa con los estudiantes, adecuando la estrategia didáctica a las circunstancias coyunturales y a las incidencias que se produzcan. Las interacciones en el aula pueden ser:

- Interacciones lineales: exposición del profesor, tutoría o asesoramiento personalizado.
- interacciones poligonales o en red: trabajo en grupos, discusiones entre todos en clase.

3- Momento postactivo. Después de su intervención, el profesor llevará a cabo una reflexión del proceso realizado, analizando los resultados obtenidos y los posibles cambios a realizar para mejorar la intervención educativa en próximas ocasiones.

La consideración de todos estos aspectos no garantiza la realización de una buena práctica, que en definitiva dependerá también de múltiples factores coyunturales y de la formación, características personales y ánimo del profesor, pero sin duda disponer de una buena estrategia de actuación constituirá una ayuda considerable.

Por otra parte, el trabajo colaborativo del profesorado generalmente aportará ventajas apreciables: más posibilidades de incidir en todo el centro y de lograr cambios necesarios, establecimiento de relaciones de igualdad y apoyo mutuo entre los profesores, contraste de opiniones en un clima de respeto y tolerancia.

También hay que destacar que la realización de buenas prácticas por parte del profesorado obedece a la confluencia de diversos factores, que pueden estar más o menos presentes en cada contexto educativo.

El currículum debe reflejar el estado actual del saber en cada campo de conocimiento y el proceso de cambio continuado en el que se encuentra, considerando sistemáticamente las nociones clave de la materia, y enfatizando en los aspectos científicos más relevantes, actuales y también se considerarán las capacidades que exigen los perfiles profesionales actuales.

Se identificarán los contenidos y competencias básicas asociadas a la asignatura y se pondrán los medios para asegurar su adquisición a TODOS los estudiantes.

Se concibe el programa de estudio desde una perspectiva abierta, con unos objetivos tendencia y una estructuración en amplios bloques temáticos que permitan su adaptación flexible a las circunstancias que se den en el desarrollo curricular y que facilite diversos niveles de profundización en la materia.

También prevé un cierto margen de maniobra en la temporalización, de manera que se disponga de tiempo para realizar actividades que permitan adaptar los imprevistos, a posibles dificultades de comprensión o al desarrollo de mayor amplitud de algunos bloques de contenido.

La acción tutorial, el desarrollo de proyectos y trabajos de investigación y la realización de trabajos individuales o grupales constituyen actividades que ayudarán en ese sentido. De esta manera los estudiantes realizarán con mayor motivación las actividades de aprendizaje en un entorno que fortalecerá la seguridad en sí mismos.

Se pretende un aprendizaje que logre la comprensión, la retención y uso activo del conocimiento en situaciones aplicativas concretas, un aprendizaje relevante. En este sentido se potenciarán los procesos de resolución de problemas, la actitud interrogativa de los estudiantes y el aprendizaje a partir de los errores.

Los aprendizajes se deben integrar en la estructura cognitiva de los estudiantes reestructurándola y actuando como andamiaje para el logro de aprendizajes de mayor complejidad.

El programa se desarrollará mediante estrategias de enseñanza que contemplen una multivariedad de actividades, metodologías y medios, ofreciendo múltiples oportunidades de trabajo para facilitar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y favorecer el tratamiento de la diversidad.

Con ello, además de proporcionar entornos de trabajo adaptados a los distintos estilos cognitivos y de aprendizaje de los estudiantes, también se favorecerá el desarrollo de su iniciativa, ya que los estudiantes dispondrán de diversos itinerarios (contenidos, actividades, metodologías, recursos) a seguir para alcanzar los objetivos previstos.

Evaluación continua optativa.

La evaluación muchas veces se convierte en norma y encuadre del nivel de exigencia de una asignatura. Por ello se hace imprescindible que el estudiante conozca desde el primer momento cuáles son las unidades temáticas que constituyen la base de cada asignatura y qué aspectos relacionados con ellas se van a evaluar especialmente.

A partir de esta realidad, y considerando también su importancia como factor de motivación extrínseca, se establece un sistema de evaluación continua, formativa, que contemple la posible realización de diversas actividades durante el curso, cada una de las cuales representa un porcentaje de la nota final. Para los estudiantes que van

realizando adecuadamente las tareas previstas en el marco de la evaluación continua, el examen final constituye una actividad más que supone simplemente otro porcentaje de la nota final; para los estudiantes que no han podido realizar bien todas las actividades de la evaluación continua, el examen final supone la clásica evaluación sumativa que determina prácticamente su nota (aunque se tienen en cuenta otras circunstancias particulares). Con este sistema se ayuda a los estudiantes a planificar y dosificar sus esfuerzos y se les va orientando sobre la calidad de sus aprendizajes a partir de los trabajos que van realizando.

El alto número de estudiantes existentes dificulta el desarrollo de este sistema, no obstante la realización de trabajos en grupo, los seguimientos, la presentación y valoración pública en clase de algunos trabajos y la labor de apoyo y diagnóstico de dificultades que se realiza a través de la participación en clase, entre otros mecanismos, permite la funcionalidad del sistema.

Para lograr el equilibrio teoría – práctica es indispensable que los estudiantes dominen los conceptos básicos de la asignatura y conozcan sus interrelaciones, pero también es cierto que se deben dar múltiples oportunidades para que las pongan en práctica en diversos contextos, utilicen estrategias de resolución de problemas y desarrollen las habilidades tecnológicas implicadas.

En los estudios superiores, y en la medida de lo posible, el programa debe integrar los dos ámbitos propios de la Universidad, como son la docencia y la investigación.

Criterios de calidad con respecto a la evaluación. (Según Miguel A. Zabalza, USC)

- ✓ Distinguir entre evaluación de seguimiento y evaluación de control.
- ✓ Coherencia con el estilo de trabajo que se ha desarrollado: con los objetivos, con la importancia atribuida a los contenidos abordados, con la metodología aplicada.
- ✓ Que se planteen demandas cognitivas de diversa naturaleza (conceptuales, prácticas, de comparación, de análisis, de creación) y de diverso nivel de dificultad.
- ✓ Incorporar las nuevas metodologías de evaluación (dossieres, portafolio.) e introducir mejoras en las técnicas convencionales (preguntas relevantes y variadas.)
- ✓ Proporcionar un buen nivel de información previa y feed-back posterior.

✓ Sugerir qué puede hacer cada estudiante para mejorar los resultados. Incluir recuperaciones. Proceso de mejora constante.

✓ Ofrecer un sistema de revisión de exámenes y atención a las reclamaciones de los estudiantes. Esto da seguridad a los estudiantes y tranquilidad al profesorado.

✓ Gradación de las modalidades y exigencias de evaluación de los primeros años a los últimos de la carrera. En los primeros cursos se centra más en el dominio de las competencias básicas y el manejo de informaciones y técnicas de uso general. Con el tiempo se incluirán actividades que incluyan una mayor complejidad y aplicabilidad.

✓ Incorporar las TIC como recursos válidos para la evaluación: uso de simulaciones, que los estudiantes realicen trabajos multimedia.

✓ Posibilidad de valorar competencias y méritos adquiridos fuera de las clases pero pertinentes.

Indicadores de la potencialidad educativa de las Buenas Prácticas.

Con independencia del posible uso de recursos multimedia, no todas las buenas prácticas tienen la misma potencialidad didáctica y educativa. Algunos de sus indicadores al respecto son los siguientes:

✓ Significación para los estudiantes. Los contenidos y las actividades tienen relación con cuestiones y problemas significativos para los estudiantes.

✓ Implicación del alumnado. Las actividades implican a los estudiantes en sus aprendizajes, hacen que se sientan responsables y motivados; participan expresando sus ideas.

✓ Tratamiento de la diversidad, tanto en los contenidos que se presentan como en las estrategias de actuación que implican.

✓ Nivel de las operaciones cognitivas implicadas. Movilizar operaciones mentales de mayor nivel que la mera memorización.

✓ Participación social. Propician el desarrollo de habilidades sociales, y en concreto promueven la participación de los estudiantes en los procesos educativos.

✓ Trabajo colaborativo. Tienen en cuenta las interrelaciones entre los estudiantes, la reflexión en grupo y el trabajo en equipo.

✓ Auto-aprendizaje. Promueven la autonomía y el desarrollo de estrategias de auto-aprendizaje en los estudiantes (autoevaluación, búsqueda

selectiva de información, reflexión individual.). Disponen a los estudiantes para la realización de futuros aprendizajes de manera autónoma.

- ✓ Perseverancia. Transmiten a los estudiantes una disciplina de superación de las dificultades y persistencia en las actividades.

- ✓ Creatividad. Tienen un carácter creativo; promueven el pensamiento divergente.

- ✓ Carácter aplicativo. Las actividades que se realizan están próximas a la realidad en la que viven los estudiantes, y en muchos casos incluyen aspectos aplicables a la vida diaria.

- ✓ Evaluación continua. Contemplan la evaluación continua y la adaptación estratégica de las actuaciones docentes y discentes.

- ✓ Integración. Las actividades están integradas en el contexto educativo, no constituyen una actuación aislada

- ✓ Interdisciplinariedad. Tienen un carácter globalizador y transversal; tal vez Intervienen diversos profesores.

- ✓ Nuevos roles. Suponen cambios de rol en las actuaciones de los profesores y los estudiantes, que se ven implicados en el desarrollo de nuevas funciones.

- ✓ Accesibilidad del profesor para atender dudas, asesorar, orientar.

- ✓ Utilización de una multivariedad de recursos. Consideran la utilización de múltiples recursos educativos.

- ✓ Utilización de las nuevas tecnologías. Suponen un uso integrado de las TIC como instrumento para realizar diversos trabajos: búsqueda de información, proceso de datos.

- ✓ Vinculación inter-centros. Muchas veces intervienen estudiantes de diversos centros, que se comunican personalmente o mediante los medios telemáticos (correo electrónico, páginas web.)

Factores que facilitan la realización de Buenas Prácticas.

Las buenas prácticas se realizan siempre en un contexto determinado en el que pueden estar más o menos presentes determinados factores catalizadores de las energías de los estudiantes y profesores. Algunos de estos factores son los siguientes:

- ✓ Factores relacionados con los estudiantes.

- ✓ Grado de homogeneidad de los estudiantes: características, intereses, conocimientos previos.

- ✓ Factores relacionados con el profesorado.

- ✓ Habilidad del profesorado en el uso de las TIC.
- ✓ Habilidad didáctica del profesorado en el diseño y gestión de intervenciones formativas.
- ✓ Conocimiento de los recursos disponibles
- ✓ Motivación por su trabajo.
- ✓ Actitud investigadora e innovadora en el aula.
- ✓ Factores relacionados con el centro formador.
- ✓ Biblioteca - mediateca en funcionamiento.
- ✓ Aulas de informática suficientes.
- ✓ Adecuada dotación de recursos educativos: programas de uso general, software específico, vídeos, libros.
- ✓ Actitud favorable del claustro hacia la innovación.
- ✓ Factores relacionados con la Administración educativa.
- ✓ Buenas actuaciones de la Administración Educativa: incentivos, planes de formación, apoyo al profesorado y al centro, seguimiento de las experiencias que se realizan.
- ✓ Posibilidad de disponer de un asesoramiento "just in time" (cuando haga falta) a través de especialistas temáticos, técnicos, profesorado de la universidad.

CAPITULO 5

Evaluar la enseñanza.

Son muchos los sentidos con que se llevan a cabo las tareas de evaluación en las instituciones educativas. La mayor parte de las veces que se evalúa se lo hace centrando la mirada en los aprendizajes de los estudiantes. En esos casos, se suele evaluar resultados dejando de lado los procesos, las implicancias de las propuestas de enseñanza, los contextos en los que éstas se desarrollan, el currículo en el que se inscriben, las historias de los grupos, las instituciones en las que se llevan a cabo, entre otros. Quizás se parte de la creencia que esas dimensiones quedarán, de alguna manera, reflejadas en los resultados.

Se propone en este espacio distinguir una de las propuestas que más de una vez quedan subsumidas en esas evaluaciones, y que se trata de una práctica central en las propuestas de enseñanza: la evaluación de las tareas que se llevan adelante a diario. Se entiende que los sentidos con los que se evalúa pueden ser circunscritos o amplios. Se puede evaluar para mejorar, comprender, justificar, acreditar, medir o comparar.

Se distinguen tres niveles de análisis para la evaluación de la enseñanza. Reconocer el impacto que tiene en relación con la calidad de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, consiste un primer nivel. Estudiarla, contemplarla de manera descriptiva, analítica y crítica, consiste un segundo paso para reconocer su valor. En muchas ocasiones el estudio alcanza y finaliza en este segundo nivel. Nos detenemos en considerar el valor y la adecuación de las explicaciones, las tareas llevadas a cabo y las actividades propuestas. Se entiende que, aún cuando estos dos primeros niveles son de profundo valor, es posible abordar un tercero que reconozca la distancia entre lo que pensaba el profesor/a antes de iniciar la clase y lo que luego sucedió, el tiempo que requirió su preparación, los resultados, los cambios que se produjeron por la participación espontánea de los estudiantes. Se trata de una tarea cognitiva que implica tiempo para su efectivización, que puede hacerse acompañado por otro profesor que se ofrezca como interlocutor o solitariamente pero, en todos los casos, se trata de incorporar estos espacios a los tiempos dedicados a la enseñanza.

Los procesos formativos requieren tiempos de práctica, de análisis, de reflexión. Las calificaciones no alteran ni educan de manera eficaz para una buena práctica. Difícilmente las prácticas experimentales que se llevan a cabo en esos procesos formativos nos permitan adquirir un aprendizaje que nos instale de manera eficaz en la práctica. La adquisición del oficio docente requiere, entre tantos otros conocimientos

prácticos y teóricos, el reconocimiento de los *errores* y de los *aciertos* que se despliegan como consecuencia de esas prácticas para reflexionar en torno a ellos. Es probable que estos procesos reflexivos tengan impacto en las siguientes prácticas y se pueda de esta manera construir el oficio docente. Se trata de un largo, sistemático y complejo proceso de aprender. El poder analizarlas con otro profesor haya o no participado en esa práctica permitirá un mejor trabajo reflexivo. Argumentar, desarrollar opiniones o hipótesis y confrontarlas con otros, favorece el desarrollo del pensamiento complejo y la capacidad analítica en relación con el oficio de enseñar. No se trata de la implementación de una metodología sino de una concepción del enseñar y del aprender que tiene expresión en esta posibilidad de analizar la práctica, que es a su vez una herramienta para la formación profesional.

Una de las maneras más frecuentes de evaluar las prácticas de la enseñanza ha sido “leer” o analizar la práctica utilizando un cuestionario para ello. Las maneras de construir un cuestionario son variadas. Se pueden delimitar las dimensiones a evaluar según las concepciones de enseñanza, opiniones de profesores expertos acerca de lo que es una buena práctica o la de los estudiantes referida al profesor ideal.

Algunos de estos cuestionarios intentan ser exhaustivos en relación con las dimensiones seleccionadas y otros sólo inscriben dimensiones que consideran sustantivas. Sin embargo, estos cuestionarios muestran que las puntuaciones no siempre son estables. El mismo profesor y la misma clase planeada pero efectivizada con diferentes grupos puede brindar puntuaciones diferentes. Evidentemente las puntuaciones dependen de estos casos del grupo particular de estudiantes en los que las clases se desenvuelven.

Se pueden identificar las siguientes dimensiones para la evaluación de las prácticas⁷ :

- Estimulación de la materia
- Entusiasmo
- Conocimiento de la materia
- Amplitud del conocimiento
- Preparación y organización del curso
- Claridad
- Habilidades de comunicación
- Claridad en los objetivos del curso
- Relevancia y utilidad de los materiales
- Relevancia y utilidad de los materiales complementarios

⁷ Estudio llevado a cabo por Abrami y d Apollonia (Serrano E.L. en Rueda Beltrán y Díaz Barriga F., 2000, 65)

- Manejo del grupo dentro del salón de clase
- Fomento de la discusión y la diversidad de opiniones
- Fomento del pensamiento independiente y el reto intelectual
- Preocupación y respeto por los estudiantes
- Disponibilidad y ayuda

Uno de los problemas derivados de estos instrumentos es la organización y adecuación de las prácticas a los instrumentos. El otro remite a lo que el cuestionario calla o lo que no contiene que, de esta manera, quedaría por fuera de la práctica. Su carácter prescriptivo es, quizás, entonces, su mayor debilidad. Instalaría a las prácticas en las dimensiones reconocidas pero no permitiría ni siquiera reconocer en qué medida están esas dimensiones afectadas por el contexto, las condiciones, las circunstancias emocionales u otras. Tampoco en esas dimensiones se entienden las dificultades y características que las prácticas despliegan dada la diversidad de contenidos. Por otra parte, se evalúan de esta manera las actuaciones de las personas pero no se contemplan las repercusiones personales de estas evaluaciones: los temores o el impacto en la autoestima, entre otros.

Una manera diferente de analizar las prácticas de la enseñanza consiste en analizarlas a la luz de lo recientemente acontecido. Escribir, una vez finalizada la apreciación de la clase, la diferencia entre lo planeado y lo que ocurrió, los aciertos o las dificultades, permite reflexionar de manera crítica en torno a lo vivido. Se describen, primero, las acciones implementadas, recordando la secuencia de la clase y lo no previsto en lo sucedido. Se tratará de reconocer las preguntas o las explicaciones que dieron lugar a la participación de los estudiantes. Una vez descrita la clase e identificadas las acciones que se desplegaron se tratará de reconocer la capacidad para diferenciar las cualidades de la acción llevada a cabo. El proceso de enriquecimiento del análisis consiste en la capacidad para diferenciar cualidades, cambios sutiles y reconocerlos en relación con sus propósitos. Es posible llevar un “diario de campo” en el que se registre, al finalizar cada instancia, lo propuesto, las evidencias que se construyen para reconocer la distancia entre la propuesta y lo alcanzado, lo que sorprende o lo que se identifica. Matices, sutilezas e interpretaciones se irán construyendo paulatinamente y permitirán afinar la perspectiva de análisis.

Para Elliot Eisner cada acto de crítica es una reconstrucción. La reconstrucción toma la forma de una narrativa argumentada apoyada por la evidencia de que nunca

es incontestable: siempre habrá interpretaciones alternativas de la misma “obra” (Eisner, 1998, 106).⁸

Evaluar las prácticas debería ser un acto de conocimiento. Se instala porque es el más claro promotor del mejoramiento de las prácticas y, por tanto, es inherente a la profesión docente. Quizás lo central en estas propuestas y que se diferencia de otros modos tradicionales de evaluación es la posibilidad de crecer en los análisis y adquirir de manera paulatina un conocimiento más profundo y certero respecto de las acciones que se despliegan. Así como los cuestionarios permitían calificar, en tanto se reconocían o no cada una de las dimensiones seleccionadas, estas maneras de analizarlas permiten un conocimiento del valor de las acciones que se despliegan, sean planeadas o espontáneas y se inscriben o entienden en cada uno de los contextos en los que las prácticas se llevan a cabo.

⁸ Elliot Eisner en “Currículum y cognición” plantea que conocemos nuestro entorno de formas diferentes. Él denomina a este conocimiento “formas de representación”, postulando que algunas son predominantes sobre otras, e incluso más adecuadas para la comprensión de determinados fenómenos de nuestro entorno. De acuerdo con lo anterior, es posible concluir que el aprendizaje colaborativo ya sea “en línea” o presencial, resultaría un inmejorable campo para el desarrollo de estas competencias cognitivas.

CAPITULO 6

Configuraciones didácticas.

Sostiene Edith Litwin que las “configuraciones didácticas” *“es la manera particular que despliega el profesor para favorecer los procesos de construcción del conocimiento”*.⁹

Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos de cómo los profesores abordan múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que manejan respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, las relaciones entre la teoría y la práctica que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. Todo esto evidencia una clara intensión de enseñar, de favorecer la comprensión de los estudiantes y de generar procesos de construcción de conocimientos.

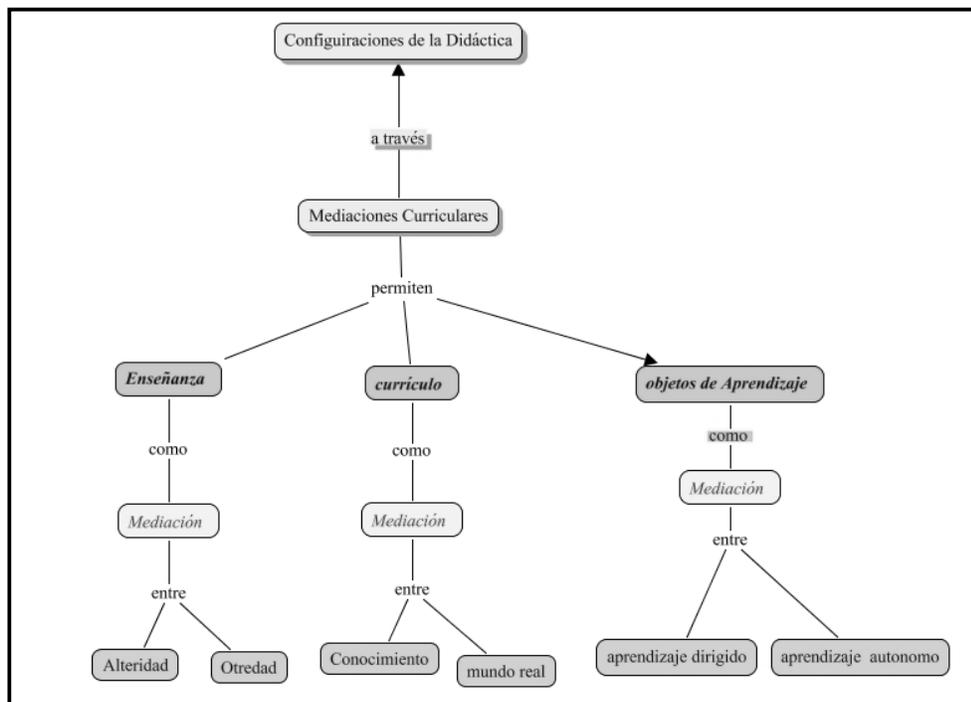
Además sostiene Litwin que: *“la configuración didáctica da muestras del carácter particular de abordaje de un campo disciplinar, en tanto genera formas peculiares de práctica en lo que respecta a la enseñanza y la manera como cada profesor la organiza y lleva a cabo reconociéndolas en los contextos institucionales”*. Esto implica que se puede o no reconocer, en el particular entramado, tipos de preguntas, determinados procesos reflexivos por parte de los profesores o los estudiantes y la utilización de prácticas metacognitivas que los explicitan, rupturas con los saberes cotidianos, recurrencias a la profesión en el campo disciplinar de que trata, referencias a un nivel epistemológico.

Las buenas propuestas de enseñanza implican tratamientos metodológicos que superen, en el marco de cada disciplina, los patrones de mal entendimiento. Es decir que si el profesor definió anticipadamente los objetivos de la clase, seleccionó los contenidos, planeó actividades y determinó la propuesta evaluativa en relación con los objetivos planteados es probable que la clase sea una buena clase. Pero a la vez, no se debe dejar de atender a lo espontáneo, atender al interrogante real y generar un entorno natural para la enseñanza que favorece los procesos de comprensión. Una buena práctica será aquella que permita desarticular el triángulo constituido por el conocimiento frágil, el pensamiento pobre y la búsqueda trivial de muchas prácticas.¹⁰

⁹ Edith Litwin “Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior”- Paidós Educadores. 3ª edición 2005

¹⁰ La búsqueda trivial es una metáfora utilizada por Perkins, para referirse a una enseñanza entendida como conocimiento de hechos y rutinas que se refieren a concepciones ingenuas tanto de los estudiantes

Las representaciones epistemológicas, que modelan las formas de conocer de un dominio dado, pueden favorecer propuestas de enseñanza tendientes a una comprensión más genuina. Esto es así, porque mientras el contenido específico es siempre utilizado en el armado de las representaciones epistemológicas, sus implicaciones se extienden más allá de las particularidades del contenido y abordan cuestiones pertinentes a la disciplina completa. Se intenta construir un puente entre la comprensión experta del profesor y la comprensión inicial del estudiante.



Fuente: Universidad Pontificia Bolivariana - EAV - (Colombia)

Lo que constituye verdaderamente el saber hacer de un profesor es siempre una amalgama de experiencias previas personales y de recursos científicos de interpretación, no tratándose simplemente de una mezcla de formas de saber. La combinación del saber y de ciertas actitudes es lo que organiza la percepción y la estructura de la acción. El concepto de formas de saber enseñar se relaciona actualmente con un nuevo concepto de la profesión docente y de las exigencias que se plantean desde su formación para desempeñar tal rol. La posibilidad de reflexión acerca de la práctica, y más específicamente de la propia práctica, da lugar a pensar al profesor no como un mero ejecutor de propuestas o repetidor de conocimientos y

como de profesores respecto de las creencias acerca de que el caudal de información almacenado es sinónimo de conocimiento.

de experiencias transmitidas por otros, sino como un profesional capaz de investigar acerca de su práctica profesional y la de sus colegas.

Litwin afirma que *“hoy podemos reconocer tres orientaciones distintivas que fueron, en las últimas tres décadas inspiradoras de los estudios didácticos y desde las que los profesores pudimos construir perspectivas diferentes: pensar la clase anticipadamente, reflexionar en torno a ella una vez concluida y actuar en ella con sabiduría”*.

- La primera es la que pone énfasis en el planeamiento, en la programación y es de corte eminentemente prescriptiva. Este es el eje desde el cual se apoyó la agenda clásica de la didáctica. Esta agenda fue rebatida a partir de fuertes críticas y controversias en torno a las implicancias de la formulación de los objetivos, el currículo subyacente a la selección de los contenidos, la evaluación. Es decir, pensar la clase, diseñar anticipadamente las estrategias, estudiar las mejores propuestas, planear los ciclos completos, se constituyen en los “buenos reaseguros de la tarea del profesor”
- La segunda corriente, desplaza el énfasis en la planeación y ubica la reflexión en el eje de debate. El lugar del profesor reflexivo, esto es, la reflexión en torno a la práctica puso en el centro del estudio y debate el pensar la clase una vez acontecida, en tanto favorecía el mejoramiento de las clases siguientes.
- El tercer enfoque para el estudio de la didáctica se refiere al estudio de las clases en su transcurrir, las acciones rápidas o espontáneas o la toma de decisiones de los profesores cuando una pregunta, una intervención o cualquier acontecimiento imprevisto corta el discurso o la actividad planeada del estudiante. Intuición, sabiduría práctica, acciones espontáneas constituyen un nuevo marco de pensamiento para el estudio de las prácticas de enseñanza.

Desde la perspectiva de la reflexión, la comunicación y la moral, Litwin, (1997) ha estudiado variaciones narrativas de las clases expositivas de profesores y construido con ellas una serie de configuraciones didácticas. Solamente se toma para el análisis algunas de las configuraciones:

- **Secuencia de progresión no lineal con estructura de oposición:** en ambos casos la progresión temática es el eje estructurante de la clase definida como desarrollo gradual y continuo, pero a diferencia de una progresión lineal, no se establece en una sola dirección. Esta secuencia implica el tratamiento de un tema que

transparenta el modo de pensamiento del profesor en relación con un tema en controversia y en el que toma partido.

La clase de oposición da cuenta del pensamiento del profesor en relación con las teorías, modelos o marcos interpretativos, permite la transparencia del desarrollo conceptual y hace explícitos valores y creencias. De esta manera ayuda a los estudiantes a crear conciencia crítica. La oposición es problematizadora, crítica y analítica, transparenta posiciones fuertes frente a determinados campos o temas, es controvertida y polémica y asume los riesgos de comprometerse públicamente en relación con temas en controversia. Da cuenta de un debate actual en el campo y no de una controversia superada.

- **Secuencia progresiva no lineal por pares antinómicas:** Se observan en esta configuración posiciones antinómicas respecto de los conceptos. Se trata de planteos contradictorios o de aristas distintas del mismo problema; en otros, responde a escuelas teóricas diferentes y, finalmente, a conceptos que interesan contraponer para su distinción.

- **El objeto paradigmático: la situación o caso problema:** Estos permiten encontrar modelos no pedagogizados que favorecen la comprensión genuina y profunda. En más de una oportunidad, el caso elegido es un modelo de integración y, en otras, al mismo tiempo, da cuenta de las causas del profesor.

Los casos como modelo de integración pueden poner el acento en cuestiones teóricas, prácticas, de resolución de problemas, de aplicación. Pueden ser las mejores expresiones de un saber profesional y pueden permitir también una mirada metadisciplinar. Constituyen verdaderas herramientas educativas que adoptan las formas de una narración.

- En el nivel superior también existen otras **variaciones narrativas en las clases** de los profesores, que *“están signadas por el momento en que se llevan a cabo: clases inaugurales o de apertura de un curso, o su contrario: clases de cierre”*. (Litwin, 2004:13). En las primeras, el tipo de tratamiento del contenido da cuenta de un lento proceso de descentración teórica o de exposición de categorías de análisis. Los profesores suelen mostrar como se conforma el campo de estudio y dan cuenta, especialmente, de las categorías de análisis que lo compone, mientras que, en las segundas los profesores suelen mostrar como los conocimientos se integran y, si el campo de conocimientos lo permite, dan cuenta de procesos de re-centración profesional. Mediante ejemplos, casos, obras, los profesores se permiten mostrar en una propuesta de síntesis la complejidad del saber.

Todo esto contribuiría a reivindicar el sentido de la acción docente. El profesor se convierte, de esta manera, en fundador de la relación educativa, ya que no sólo transmite el contenido que tiende a la comprensión, sino que tiene un papel definitorio en la manera de aproximarse a éste. Allí es donde reside la importancia de investigar las “buenas prácticas”. Como afirma Schön (1992): *“Hay que describir lo que caracteriza a las prácticas cuando las cosas funcionan bien, cuáles son las prácticas que son dignas de que se las tenga como modelo”*, para mejorar la enseñanza.

CAPITULO 7

Uso estratégico de la evaluación en el proceso de aprendizaje.

La evaluación es el arma más poderosa que tienen los profesores para influir en el modo en que los estudiantes responden a los cursos y se comportan como estudiantes.

El marco derivado de esto promovería una innovación evaluativa que permitiría analizar las funciones de la evaluación y como puede cambiar el modo en que los estudiantes aprenden y el modo en que pueden ser reorientados y mejorar su actuación.

Lo que se presenta como una buena práctica en la evaluación se describe en término de tácticas y técnicas específicas, como el uso de criterios para crear un feedback entre los estudiantes. La evaluación como estratégica de intervención es entender algo del contexto cambiante en el que el que está operando la educación universitaria.

En general, la evaluación es el proceso que conduce a establecer el valor o mérito de algo. Ahora bien, las bondades o méritos de lo evaluado deben basarse en *datos*. El dato es lo dado, la evidencia en que uno se apoya. En este sentido, la emisión de un juicio sobre el valor de algo proyectado o realizado por algún individuo o grupo presupone un proceso de recogida de información sistemática y relevante que ayude a formular juicios de cierta *calidad*. Por otra parte, los datos son una condición necesaria pero no suficiente para arribar a juicios acertados, se requiere de la complementación con elementos abstractos, no evidentes a primera vista, que contribuyan a comprenderlos, interpretarlos y contextualizarlos. Si la emisión de un juicio, sea sobre la actuación académica de un estudiante, el valor educativo de una institución, la calidad o pertinencia de un programa de formación o sobre la práctica educativa, no se sustenta en la consideración de un conjunto de datos con los cuales arribar a una comprensión global del fenómeno bajo consideración, tiene muchas posibilidades de constituir un *pre-juicio*, es decir, un juicio que se emite sobre un hecho o situación, con datos incompletos, con mediciones que tienen errores, sesgos u omisiones.

Actualmente se considera, como condición básica del ser humano, su capacidad para *cambiar* y para *aprender* o su *modificabilidad cognitiva*. Contrariamente a otras perspectivas, que consideran a los individuos con un conjunto de características fijadas por la naturaleza, conciben al ser humano como un sistema abierto, flexible, autoplástico, impredecible y susceptible de experimentar cambios estructuralmente significativos. Igualmente, se entiende que el centro del proceso educativo no debe ser la enseñanza sino el aprendizaje; que al conocimiento no se accede por la simple

transmisión de una persona a otra, sino que se requiere de una participación activa y constructiva del aprendiz, que los contenidos deben acompañarse con una reflexión acerca de los procesos cognitivos requeridos para su procesamiento, que el énfasis debe estar en procesos cognitivos de alto nivel más que en procesos de bajo nivel. Estos procesos de alto nivel son el pensamiento crítico y creativo, la reflexión a partir de la acción, la aplicación de los aprendizajes, la competencia para resolver problemas y para tomar decisiones. También se plantea la necesidad de la transferencia; es decir, que los aprendizajes sean aplicados fuera del sistema universitario; es decir, que sean de utilidad en el contexto vital del estudiante. Entre las condiciones más importantes del aprendizaje figura el que sea *significativo*. Frente al aprendizaje puramente memorístico y por repetición mecánica, el aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante puede relacionar la nueva información con estructuras cognitivas previamente adquiridas de una forma no arbitraria, sino pertinente y consistente, respondiendo a necesidades e intereses del individuo.

Por último, la educación no termina con la adquisición de conocimientos, sino que abarca las actitudes y los valores; es decir, la formación integral del individuo dentro y fuera de la universidad. Desde esta perspectiva, la evaluación supone un proceso reflexivo, cualitativo y explicativo; orientado a procesos, es una evaluación centrada en el análisis y la comprensión e interpretación de los procesos seguidos para el logro de un producto y no únicamente en los resultados.

Sin embargo, uno de los problemas presentes en las innovaciones educativas lo constituye la contradicción entre la prédica constructivista, centrada en procesos cognitivos de alto nivel y la evaluación que, en definitiva, se orienta a medir la memorización de contenidos. Mientras ha habido progresos en las estrategias didácticas que operacionalizan los conceptos anteriores, las prácticas de evaluación han sido más difíciles de cambiar.

Toda acción formativa que se precie contiene un elemento que la legitima. Ese elemento es la evaluación. Ahora bien, el uso del tópico evaluativo muchas veces pierde su riqueza pedagógica diluyendo todas sus posibilidades en aras del control de los aprendizajes y sopesando sólo los resultados.

Evaluar es tener elementos para poder analizar el acto formativo. Pero no sólo eso sino objetivar la observación hacia las posibilidades que tiene el proceso de la enseñanza y aprendizaje planteado. Para ello se deben poner en marcha estrategias e instrumentos que permitan comprender qué está sucediendo en el proceso formativo y evidentemente los criterios para analizar el nivel de aprendizaje conseguido.

La evaluación a pesar de ser el componente menos popular, para los estudiantes principalmente, es o debería de ser nuestro mejor aliado educativo. ¿Qué es evaluar?

- Evaluar es poder saber qué es lo necesario que se debe enseñar para poder aprender.
- Evaluar es darse las oportunidades de detenerse, observar, afianzar contenidos, dejar momentos para consolidar, de confrontar resultados, de mirar atrás y mirar hacia delante.
- Evaluar es poder cerrar ciclos educativos para abrir otros.
- Evaluar es una estrategia didáctica para aprender
- Evaluar es facilitar la calidad del aprendizaje

Desde sus orígenes, la universidad ha sido la máxima expresión del Sistema de Educación Superior a quien ha correspondido preservar la herencia cultural de conocimientos generados, transmitir estos conocimientos a través de la enseñanza, producirlos y aplicarlos, contribuyendo a elevar el desarrollo socioeconómico de la nación.

Pensar la universidad desde ideales de excelencia, obliga a pensar también en procesos continuos de evaluaciones académicas que permitan a estas organizaciones conocer desde ellas mismas cuáles son sus debilidades y fortalezas, con criterios y objetivos contruidos por sus propios actores, más allá de parámetros externos que sólo pretenden establecer comparaciones entre ellas mismas.

En un esquema de gestión que se espera sea exitoso, la evaluación forman parte de un proceso que, conjuntamente con las metas y objetivos a lograr, posibilitan la toma de decisiones que se convierten en acciones coherentes hacia la consecución de la misión de la Universidad.

CONCLUSIÓN

Una vez sistematizada la recolección de datos bibliográficos, y habiendo obtenido la información que de ello se generó conjuntamente con los respectivos análisis, se obtuvieron resultados que permiten presentar el siguiente conjunto de conclusiones:

El objetivo de la evaluación del aprendizaje, como actividad genérica, es valorar el aprendizaje en su proceso y resultados. Las finalidades o fines marcan los propósitos que signan esa evaluación y deben ser conocidos por los estudiantes.

Los métodos convencionales que se utilizan para evaluar a los estudiantes no son suficientemente buenos para conseguir lo que se quiere, así que se necesita pensar radicalmente las estrategias de evaluación para enfrentar las condiciones cambiantes de la educación superior. Por esto la evaluación no debería ser pensada como un apéndice de la enseñanza sino que debería integrarse al proceso, debería conducir a la reflexión y centrar la atención en lo que los estudiantes han aprendido.

Cuando la evaluación se realiza correctamente, puede ser motivadora y productiva para los estudiantes, ya que les ayuda a saber si lo que están haciendo es correcto o si necesitan hacer algo más.

La evaluación es un elemento fundamental en el sentido que permite centrar y orientar, de modo tal que pone a prueba el potencial educativo. Debe orientarse a la formación de la capacidad crítica y reflexiva del estudiante, a un cuestionamiento permanente, tanto de su actuación, como de los aspectos mejorables de su realidad.

Además si la evaluación va necesariamente unida a la calificación, se pierde en buena medida el efecto positivo que puede tener. El estudiante sigue adelante sin mirar atrás ni mejorar. Las calificaciones están midiendo lo que el estudiante aprendió hasta ese momento y no siempre inciden en las decisiones que tomarán a partir de la prueba. La instalación de un buen sistema de evaluación es el factor que más influye en el mejoramiento del proceso de aprendizaje.

La participación activa permite a los estudiantes asumir la responsabilidad de la evaluación. Sin embargo, no se lo deja librado a su propio albedrío ya que se lo ayuda a construir un camino responsablemente y a favorecer la adquisición de información relevante respecto de las realizaciones personales.

Por lo tanto a través de las prácticas de evaluación los estudiantes universitarios, podrán disponer de una visión completa de su proceso de aprendizaje y constituirse éstas, en un medio útil para avanzar en la construcción de aprendizajes.

SUGERENCIAS DE ACCIÓN

Para conseguir que un sistema de evaluación se adecue a su propósito es útil preguntarse: ¿Qué estamos evaluando?; ¿Por qué estamos evaluando?; ¿Cómo estamos evaluando?; ¿Qué es lo principal para evaluar?; ¿Cuándo deberíamos evaluar?

Estas preguntas son útiles en sí mismas, pero también proporcionan una guía para poder elegir los sistemas de evaluación que funcionan. También se necesita adoptar una aproximación integradora de las respuestas y poder conseguir todo lo que tenga sentido.

Para que los estudiantes maximicen el beneficio del aprendizaje que pueden conseguir, necesitan ser capaces de mirar con nuevos ojos el trabajo que han realizado, para entender las razones de la evaluación y para apreciar modos de remediar defectos y suplir omisiones.

Aunque no todas las buenas prácticas tendrán la misma potencialidad educativa, todas ellas supondrán un buen hacer didáctico y pedagógico en general por parte del profesorado. Para ello se sugiere tener en cuenta:

- La consideración de las características grupales e individuales de los estudiantes: conocimientos, estilo cognitivo e intereses.
- La definición previa de los objetivos que se pretenden y la adecuada preparación, selección y secuenciación de los contenidos concretos que se tratarán.
- El diseño de una estrategia didáctica que considere la realización de actividades de alta potencialidad didáctica con metodologías de trabajo activas y muchas veces colaborativas. Estas actividades son las que promoverán unas interacciones (entre los estudiantes y el entorno) generadoras de aprendizajes.
- La organización de un sistema de evaluación formativa que permita conocer el progreso de los aprendizajes que realicen los estudiantes, sus logros y sus dificultades, y facilite el asesoramiento y la orientación de la actividad de los estudiantes cuando convenga.
- Después de la intervención, el profesor llevará a cabo una reflexión del proceso realizado, analizando los resultados obtenidos y los posibles cambios a realizar para mejorar la intervención educativa en próximas ocasiones.
- Los aprendizajes se deben integrar en la estructura cognitiva de los estudiantes reestructurándola y actuando como andamiaje para el logro de aprendizajes de mayor complejidad.

- Las asignaturas no deben considerarse entidades aisladas dentro del plan de estudios, conviene destacar sus relaciones con otras disciplinas y evitar contradicciones y solapamientos. En esta línea, además se propondrán algunas actividades que exijan el uso conjunto de conocimientos de diversas disciplinas.

- Comunicar a los estudiantes de forma personal sus avances, retrocesos y ajustes necesarios para el cumplimiento de los objetivos de estudio.

- Que se planteen demandas cognitivas de diversa naturaleza (conceptuales, prácticas, de comparación, de análisis, de creación) y de diverso nivel de dificultad.

- Sugerir qué puede hacer cada estudiante para mejorar los resultados. Incluir recuperaciones. Proceso de mejora constante.

- Incorporar las TIC como recursos válidos para la evaluación: uso de simulaciones, que los estudiantes realicen trabajos multimedia.

La consideración de todos estos aspectos no garantiza la realización de una buena práctica, que en definitiva dependerá también de múltiples factores coyunturales y de la formación, características personales y ánimo del profesor, pero sin duda disponer de una buena estrategia de actuación constituirá una ayuda considerable.

Entendida así, la evaluación es un proceso importante y debería ser una parte integrante del aprendizaje, y por tanto, algo que las instituciones consideren estratégicamente. No debe ser una opción extra, un añadido. Al contrario, las estrategias de evaluación que se usen deben ser resultado de decisiones conscientes basadas en la elección informada. Cuando la evaluación se realiza correctamente, puede ser motivadora y productiva para los estudiantes, ya que les ayuda a saber si lo que están haciendo es correcto o si necesitan hacer algo más. Por otro lado, a los profesores les permite conocer mejor su tarea y les proporciona los indicadores de actuación que necesitan.

Una buena evaluación de los conocimientos, capacidades y habilidades de los estudiantes es crucial en el proceso de aprendizaje.

La evaluación es un proceso dinámico que se desarrolla y se transforma según surge la necesidad y según mejora la comprensión del proceso.

BIBLIOGRAFÍA

Alvaro, M - **“Hacia un modelo causal de rendimiento académico”** – Centro de Investigación, Documentación y Evaluación CIDE – Madrid – 1990

Brown Sally y Glasner Ángela – **“Evaluar en la Universidad: problemas y nuevos enfoques”** – Narcea, S.A, de Ediciones – Madrid – 2003

Cosentino de Ferrari, Alicia – **“El sentido de la evaluación, un compromiso”** – Provincia de Buenos Aires - Dirección General de Cultura y Educación.

Costejón Costa – **“Un modelo causal – explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico”** – Revista Bordón Nº 50 – 1998

Earl Loma y Lemahieu Paul – **“Reformulación de los conceptos de evaluación y rendición de cuentas”** — Virginia - USA - Rethinking educational change whit herat and mind - 1997 - Traducido por Manfredi Natalia.

Eisner, Elliot – **“Cognición y curriculum”** – Editorial Amorrortu – Madrid – 2004

Fernández Sierra – **“Evaluación y currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación”** – Aljibe, Málaga – 1994

Fierro, Alfredo – **“Personalidad, sistema de conductas”** – Editorial Trilla – México – 1986.

García, Ana y Otros – **“Didáctica Universitaria”** - Madrid - España - Editorial La Muralla - 2001 - Colección Aula Abierta.

Gibson y Otros – **“Las organizaciones”** - México - Editorial McGraw Hill - 1997.

González Pérez, Miriam. **“La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica.”** Rev Cubana Educ Med Super. [online]. Mayo-abr. 2001, vol.15, no.1 [citado 02 Junio 2007], p.85-96. Disponible en la World Wide Web: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086421412001000100010&Ing=es&nrm=iso. ISSN 0864-2141.

González Alonso, José A. – **“La evaluación integradora”** - Cuba - Recurso de Internet.

Hernández Pou, Priscilla – **“La evaluación y el proceso de enseñanza – aprendizaje”** - Universidad de Caribe - Recurso de Internet.

Himmel Erika – **“Hacia una cultura de evaluación escolar”** - www.ifie.edu.mx

House, J. D. – **“Achievement – related expectancies, academic self-concept and mathematics performance of academically underprepared adolescent students.”** – Journal of Genetic psychology – vol. 154 Nº 1 – 1993

- Lafourcade, Pedro D – **“Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior”** – Editorial Kapelusz – Buenos Aires – 1974
- Litwin Edith – **“Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior”** – 3º edición – Paidós – Buenos Aires – 2005
- Litwin Edith – **“Evaluar la enseñanza”** – www.educared.org.ar/ppce/temas/16_evaluar/
- Martínez Eduardo – Letelier Mario – **“Evaluación y Acreditación Universitaria: Metodologías y estrategias”** – UNESCO – Caracas – Venezuela – 1997
- Menin, Ovide – **“Pedagogía y Universidad: currículum, didáctica y evaluación”** – Ediciones Homo sapiens – Argentina – 2001
- Novaez, M – **“Psicología de la actividad escolar”** – Editorial Iberoamericana – México – 1986.
- Pérez Gómez – **“Enseñanza para la comprensión”** – Ed. Morata – 4º edición – Madrid – 1995
- Santos Guerra Miguel A. – **“La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora”** – Ediciones Aljibe – España – 1995
- Santos Guerra Miguel A. – **“Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad”** – Revista Perspectiva Educacional, Instituto de Educación UCV, Nº 37 - 38, I y II Sem. 2001 – Páginas 9 -33

RECURSOS INFORMÁTICOS:

- <http://server2.southlink.com.ar/vap/percepcion.htm>
- http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibVirtual/Tesis/Salud/Reyes_T_Y/Introducci%C3%B3n.htm
- The national Academies Press (2002). How people learn.
<http://www.nap.edu/books/0309070368/html/>
- http://fondoeditorial.uneg.edu.ve/uyt/lucy_nunez.htm
- <http://ftp.informatik.rwth-aachen.de/Publications/CEUR-WS/Vol-117/paper08.pdf>