



**Universidad del Valle**  
**Vicerrectoría Académica**  
**Dirección de Educación Desescolarizada**

Los programas y cursos del Sistema Institucional de Educación Desescolarizada están dirigidos a todas las personas que deseen o requieran adquirir y desarrollar conceptos y métodos de estudio independiente y de autoaprendizaje apoyados por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación interactiva, principalmente a las personas que laboran o atienden núcleos familiares o comunitarios y tiene dificultades de tiempo horario de trabajo o lugar de vivienda para realizar sus estudios universitarios en forma presencial, como también a funcionarios y empleados de entidades oficiales y privadas que requieran capacitación y actualización en su área de desempeño y en su sitio de trabajo.

**MÓDULO DE:**

**EVALUACIÓN EDUCATIVA**

**Autora**

**Julia Mora**

Licenciada en Psicología y Educación

MS in Ed., Curriculum & Instruction

Ed. D. in Curriculum & Instruction

Prof. Titular Jubilada de la Universidad del Valle

Consultora Nacional e Internacional de Educación

© 2001 por: Universidad del Valle,

© 2001 por: Vicerrectoría Académica

**Diagramación Electrónica**

Unidad de Producción de Materiales Académicos

(UPROMA)

John Jairo Toro L.

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin el permiso, por escrito, de la Universidad del Valle.

Santiago de Cali, 2000





# TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
<b>I. INTRODUCCIÓN GENERAL .....</b>	<b>4</b>
<b>II. INSTRUCCIONES PARA LOS PARTICIPANTES .....</b>	<b>4</b>
<b>A. COMPONENTE I:</b>	
<b>EL SENTIDO DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN .....</b>	<b>4</b>
1. CONTEXTUALICEMOS NUESTRO TRABAJO EN ESTE MÓDULO .....	4
2. QUÉ ENTENDEMOS NOSOTROS POR EVALUACIÓN? .....	4
2.1 LAS INDECISIONES COTIDIANAS DE CAMILA .....	4
2.2 EL REINADO DE BELLEZA .....	4
2.2.1 PRIMERA PARTE: INSTRUCCIONES PARA LOS PARTICIPANTES .....	4
2.2.2 SEGUNDA PARTE: REALICEMOS LAS ACTIVIDADES INDIVIDUALES .....	4
2.2.3 TERCERA PARTE: ESTUDIEMOS LOS DATOS PREVIAMENTE RECOLECTADOS .....	4
2.2.4 CUARTA PARTE: HAGAMOS LA ELECCIÓN EN FORMA INDIVIDUAL .....	4
2.2.5 QUINTA PARTE: PRECISEMOS ALGUNOS ASPECTOS .....	4
2.2.6 SEXTA PARTE: RECONSTRUYAMOS LOS CONCEPTOS ....	4
3. CONCEPTOS DE EVALUACIÓN:	
¿QUÉ DICEN LOS ESPECIALISTAS? .....	4
3.1 ¿QUÉ SE ENTIENDE POR EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN? .....	4
3.2 LOS OBJETOS DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN: EJEMPLOS ....	4
3.3 TIPOS DE EVALUACIÓN .....	4
3.4 ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN .....	4
3.5 RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN .....	4
3.6 ORGANIZACIÓN, ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LA INFORMACIÓN .....	4
3.7 ELABORACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS INFORMES DE EVALUACIÓN .....	4

	<b>Pág.</b>
4. EVALUEMOS NUESTRO APRENDIZAJE: EJERCICIO DE EVALUACIÓN No. 1 .....	4
 <b>B. COMPONENTE II:</b>	
<b>LA EVALUACIÓN COMO ELEMENTO INTEGRAL DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE, PEA .....</b>	<b>4</b>
1. ¿QUÉ SE EVALÚA? .....	4
2. ¿CON QUÉ SE EVALÚA Y CÓMO? .....	4
3. ¿QUIÉN EVALÚA EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS? .....	4
4. ¿QUIÉN ACREDITA Y QUIÉN CERTIFICA LOS LOGROS DE LOS ALUMNOS? .....	4
 5. EVALUAMOS NUESTRO APRENDIZAJE: EJERCICIO DE EVALUACIÓN No. 2 .....	 4
 <b>C. COMPONENTE III:</b>	
<b>EVALUACIÓN DE PROGRAMAS, PROYECTOS E INSTITUCIONES: SU INCIDENCIA EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS ALUMNOS .....</b>	<b>4</b>
1. LA EVALUACIÓN EN LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN .....	4
2. INCIDENCIA DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS, PROYECTOS E INSTITUCIONES EN LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS ALUMNOS.....	4
3. VERIFIQUEMOS NUESTRO APRENDIZAJE: EJERCICIO DE EVALUACIÓN No.3 .....	4
 <b>D. BIBLIOGRAFÍA .....</b>	 <b>4</b>
 <b>E. ANEXOS .....</b>	 <b>4</b>

# INTRODUCCIÓN

**E**l módulo titulado **EVALUACIÓN EDUCATIVA** forma parte del plan de estudios del Programa de Licenciatura en Educación Popular, PLEP; sin embargo, por su contenido y por su forma, puede ser utilizado en el ámbito de otros programas de Licenciatura en Educación que ofrezca la Universidad del Valle, mediante estrategias escolarizadas o desescolarizadas.

El módulo sigue las pautas generales del PLEP respecto al número de componentes y de temas centrales definidos por su Comité. En consecuencia, se desarrollan 3 temas centrales cada uno de los cuales se presenta en un componente; así: el **Componente I** aborda el tema: **El Sentido de la Evaluación en Educación**; el **Componente II: La Evaluación como Elemento Integral del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, PEA** y el **Componente III: La Evaluación de Programas, Proyectos e Instituciones y su Incidencia en la Formación Integral de los Alumnos.**

Dada la naturaleza compleja de los temas, se utilizan como elementos de apoyo diferentes estrategias pedagógicas como viñetas, simulaciones, juegos, etc. que facilitan los procesos de inducción y deducción, de evaluación, “re-creación” y de creatividad.

La orientación de este módulo se centra en la experiencia y en la práctica, como estrategia general, sin descuidar los aspectos teóricos esenciales que se presentan en un lenguaje sencillo y cotidiano en el campo docente, pero con posibilidades de ser reforzados a través de los documentos de apoyo de obligatorio estudio, análisis y de reflexión profunda sobre los temas que cubren.

El énfasis del módulo en la experiencia y la práctica se evidencia no solamente en los textos de presentación de los objetos de aprendizaje sino en las actividades de refuerzo y en los ejercicios de evaluación que aun cuando podrían interpretarse como repetitivos tienen un sentido de afianzamiento para lograr que los aprendizajes puedan ser transferidos de inmediato a la práctica educativa del participante o a su experiencia como educando que es sujeto de evaluación.

Los ejercicios de evaluación se proponen verificar aprendizajes globales, dada la naturaleza de los alumnos y del programa, en tanto que cada concepto que se apropia tiene su aplicación antes o después de haber sido apropiado. El Juego titulado EL REINADO DE BELLEZA es realmente la aplicación de una síntesis de los conceptos esenciales del proceso de evaluación a nivel general.

Se anexan 3 lecturas básicas relacionadas con todo el contenido del módulo, de obligatorio estudio y reflexión. Dos se ubican en el contexto del enfoque onstruivista en educación, por ser éste uno de los de aplicación más común en este momento, y una lectura más general sobre una revisión de literatura fundamental en el campo.

Finalmente, la utilización de este material en el contexto de la Licenciatura en Educación Popular debe constituirse en un proceso de validación del mismo; por esta razón es indispensable la evaluación y seguimiento de la utilización del material para lograr información válida, de diferentes fuentes, que sirva de base para su reajuste si se considera necesario y pertinente.

# INSTRUCCIONES PARA LOS PARTICIPANTES

*“El hombre intenta hacerse una imagen simplificada e inteligente del mundo en la forma que mejor le conviene; luego intenta sustituir este cosmos propio por el mundo de la experiencia y así lo supera”*

*Albert Einstein*

**L**a **EVALUACIÓN** es una práctica cotidiana que hace parte de la vida entera; tomar cada decisión implica una evaluación **consciente o inconsciente** de alternativas, pero la **EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN** formal se constituye en una práctica cotidiana **consciente** que forma parte de todos los procesos educativos y en educación.

Como lo señalamos en el Módulo sobre **PROCESOS CURRICULARES** “Aprender supone un compromiso total de nuestra persona; es mentira que aprendemos solamente con nuestra cabeza y con la mente; en un aprendizaje nos comprometemos como totalidades, como personas, con nuestros haberes, nuestras carencias y nuestros recursos externos; lo que logramos es eminentemente nuestro no importa que lo hayamos logrado en conjunto. Esto no quiere decir, sin embargo, que no lo podamos compartir, podemos dar y recibir, pero no necesariamente lo que damos es del otro o lo que recibimos lo hacemos nuestro; quien recibe decide qué tanto apropia de eso que se le da y “**yo**” **decido** qué tanto apropio de lo que recibo, de lo que otros me dan. Seamos entonces, generosos en dar y en recibir, en enseñar y en aprender.”

Este módulo se ha diseñado pensando, igualmente en “**YO**”, en “**YO y “TU” y en “NOSOTROS”**” y por ello cuando estemos aprendiendo solos siempre habrá un “**TU**” y un “**NOSOTROS**” porque las **voces** que se incluyen en el texto, aún las **de LOLO, MIMI y FIFI**, son **vivas**.

El módulo está organizado en 3 Componentes, de acuerdo con las normas del Programa; el **COMPONENTE I** sienta las bases teórico-conceptuales de carácter general, las cuales se complementan con las tres lecturas anexas, particularmente con las de Díaz Barriga & Hernández Rojas y la de Rafael Flórez.

El **COMPONENTE II** se centra en la evaluación del rendimiento académico de los alumnos y su desarrollo integral y puede ser reforzado con el contenido del artículo de Molina Bogantes; sin embargo, en las dos lecturas mencionadas anteriormente, también se encuentran elementos de refuerzo sobre este tema.

En el **COMPONENTE III** se aborda la incidencia de la evaluación de programas, proyectos e instituciones en la formación y desarrollo integral de los alumnos; se recomienda como lectura y estudio de apoyo, el documento de Flórez, pero además, los documentos publicados por el Ministerio de Educación Nacional, de Colombia, particularmente para la primera parte de éste componente. La bibliografía contiene algunas sugerencias pero no es exhaustiva, es por ello que es importante que cada uno de nosotros esté permanentemente al día respecto a las orientaciones en este campo, a nivel nacional.

A pesar de lo obvio que parezca, debemos señalar que el tema general del módulo es supremamente amplio y complejo, al punto de que cada uno de los componentes con su temática, podría dar lugar a por lo menos una asignatura en todo programa de formación de docentes.

Este material no incluye intencionalidades específicamente formuladas, cada título o cada interrogante que conforma un subtítulo puede constituirse en nuestra intencionalidad si la asumimos como tal.

Las estrategias pedagógicas intentan ser innovadoras y motivantes, pero su utilidad y éxito depende de nuestro **propio compromiso**; recordemos que somos nosotros mismos quienes **aprendemos o no aprendemos**. El juego titulado: **EL REINADO DE BELLEZA** facilita, en síntesis, cubrir la temática fundamental para toda evaluación, **saquémosle el mayor provecho que nos sea posible**.

Tanto las actividades de profundización que enunciamos como elementos de **REFLEXIÓN** como los **EJERCICIOS DE EVALUACIÓN** se constituyen también en



estrategias de aprendizaje que permiten evaluar conjuntos de aprendizajes a niveles superiores de pensamiento, que trascienden los niveles de memoria y simple comprensión.

**FINALMENTE, este trabajo está abierto a todas las sugerencias que se quieran hacer para mejorar su contenido y su forma, por favor envíelas directamente al Programa.**

**!SEAMOS EXITOSOS EN EL LOGRO DE NUESTROS APRENDIZAJES  
EXPERIENCIEMOSLOS Y PROYECTEMOSLOS!**





# **COMPONENTE I**

# **EL SENTIDO DE LA EVALUACIÓN**

# **EN EDUCACIÓN**



# EL SENTIDO DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN

## CONTEXTUALICEMOS NUESTRO TRABAJO EN EL MÓDULO

- *Hola Pepe!*
- *Te acuerdas de Ramón Torrejos? Hola Juán ! Ramón Torrejos???? Ab...sí... , aquel que nunca estudiaba pero que las marcaba todas correctas en los tests?*
- *Y qué pasa con Ramón Torrejos?*
- *No lo vas a creer...! Se le acaba de caer un puente por estudios deficientes del terreno y por consiguiente por cálculos básicos errados!*
- *Verdad? Ese es el costo social de una **evaluación** deficiente...! Y a quién le achacan la responsabilidad?*



**I**nterpretemos este diálogo! Qué es lo que quiere decir Pepe con su recuerdo de Torrejos? Qué podemos leer entre líneas respecto a la **NOTICIA** que le da Juán a Pepe? Y, qué quiere decir Pepe con la frase “...costo social de una evaluación deficiente?”

**Anotemos nuestras respuestas y discutámoslas con nuestros compañeros. Saquémos inferencias que nos sirvan de base para el estudio de este material.**

## ¿QUÉ ENTENDEMOS POR EVALUACIÓN?

La evaluación es una de las “actividades” que están siempre presentes en nuestra vida cotidiana, aún cuando muchas veces no somos conscientes de ello. Pero, como concepto, qué entiendo **YO** por evaluación? Según mi experiencia, según mi conocimiento, según mi práctica laboral?

**Hagamos un registro de este concepto, en nuestro CUADERNO DE NOTAS, como punto de partida para los nuevos aprendizajes sobre el tema. Analicemos luego, la situación siguiente:**

## LAS INDECISIONES DE CAMILA

Imagínense que anoche como de costumbre, dice Camila, antes de irme a dormir, preparé la ropa que me iba poner hoy. Pasé una noche terrible, con muchas pesadillas!!! y para completar, al levantarme salí a la ventana y no podía ver nada... estaba tan nublado...! Parecía que fuera a llover a cántaros, sin embargo, queridas... mis responsabilidades laborales no me permitían volverme a la cama.....!



Tomé una ducha, me asomé nuevamente a la ventana y nada había cambiado, estaba a punto de llover. . . . Fuí al closet y comencé a pensar en la ropa que podría usar en un día como éste. Me ensayé 4 vestidos, 2 pares de zapatos y 3 carteras, . . . . Nada cuadraba y el espejo no me daba una respuesta aceptable.

Decidí entonces, desayunar y visualizar el posible “comportamiento” del clima en este día, en Bogotá y me dije: como de costumbre, hará frío y lloverá en la mañana, hará calor y quizás habrá algún “chapusón” al medio día y lloverá y hará frío al atardecer. . . . Estas imágenes me permitieron elegir un conjunto abrigado, con chaqueta, para poder quitármela cuando hiciera calor, botas, un bolso que le hace juego, un impermeable y una sombrilla. Me vestí a la carrera , volé, y aquí estoy!

Por la noche mi Madre me preguntó: hija, al fin cómo te fue con el atuendo hoy? Espero que después de tanto ensayar hayas tomado una acertada decisión! Claro que sí Mami, no ves que vengo empapada y tiritando?

**REFLEXIONEMOS!** Podríamos decir que Camila ha realizado algun evento de evaluación? Por qué sí, o por qué nó? Si lo hizo, en qué momentos se hizo? Utilicemos nuestro **CUADERNO DE NOTAS!** Confrontemos nuestras respuestas con el concepto de evaluación que hemos registrado anteriormente.

## **¡JUGUEMOS AL REINADO DE BELLEZA!**

### **PARTIPEMOS EN UNA ACTIVIDAD MAS COMPLEJA DE EVALUACION<sup>1</sup>**

Las actividades de enseñar y aprender no tienen por qué ser pesadas y aburridas, ojalá fueran siempre amenas y divertidas sin que por ello dejen de ser serias; podemos aprender divirtiéndonos, jugando, reflexionando, analizando, sintetizando, infiriendo y creando. Hagámoslo ahora, en el desarrollo de este ejercicio de simulación, siguiendo las instrucciones que se nos presentan a continuación, seamos actores activos en éste “magno” evento!

#### **PRIMERA PARTE: Instrucciones para los Participantes**

Nuestro prestigio y profundo conocimiento sobre el tema, nos ha acreditado como miembros del **JURADO que elgirá la REINA NACIONAL DE BELLEZA DE LIEBRILANDIA**, un pequeño país ubicado al norte de Porcilandia, al occidente de Canilandia y al sur de Gatilandia.

Liebrilandia está constituida por doce provincias cada una de las cuales ha enviado una candidata al evento, cuidadosamente seleccionada entre las jóvenes más bellas y educadas. El proceso de selección de la Reina se ha venido llevando a cabo durante una semana y en diferentes actos sociales hasta el punto que ya se han elegido las **TRES FINALISTAS**.

<sup>1</sup> Ejercicio elaborado por Julia Mora para docencia presencial en educación superior y adaptado para contextos de auto y co-aprendizaje. INTEC: Santo Domingo, República Dominicana, 1986.

Como miembros del Jurado nos corresponde participar en la elección de la REINA, la VIRREINA y la PRINCESA, basados en datos específicos que nos han entregado sobre puntajes ya logrados y sobre los que nosotros debemos recolectar en los eventos de esta noche.

En concreto, nuestra tarea se limita a:

- Analizar los aspectos de las candidatas que aún **no han sido considerados** y asignarles un puntaje.
- Estudiar cuidadosamente la información sobre cada una de las tres candidatas y articularla con los puntajes ya obtenidos.
- Integrar la información sobre cada candidata y tomar la decisión individual sobre cual debe ser la Reina, cual la Virreina y cual la Princesa. Estas decisiones serán la base para la decisión en conjunto, del JURADO.

## SEGUNDA PARTE: Realicemos las actividades Individuales

Analicemos los aspectos que no han sido considerados !

En el evento final de esta noche se considerarán los siguientes aspectos: el **desfile en traje típico**, el **desfile en traje de gala** y la **entrevista en público**.

### Desfile en Traje Típico

Se inicia el desfile de las tres candidatas: **el presentador** lo describe como sigue:

Señoras y Señores: Sonriente, con un moño negro en cada oreja, una blusa de encaje rosa y una falda negra muy corta, desfila **LOLO WHITE FLOWER**. Lleva en su “brazo” derecho una canastilla de flores: orquídeas, rosas, claveles y violetas... todas para el público, particularmente para los niños! Las zapatillas negras de fina seda, le permiten deslizarse, casi danzar por la pasarela. Cada vez que saluda al público tira una flor, “ es muy graciosa”, comenta el público. Con una venia ante el jurado y un guiño al público, desaparece Loló mientras éste aclama: ¡Es maravillosa!

Continúa el Presentador!

Señoras y señores, ahí viene **MIMI FASTFEET** con un traje de campesina que fue confeccionado por la mejor modista de su región; está hecho en tela rústica bordada en seda natural. La falda negra con bordados en colores primarios ofrece un particular esplendor. De la orilla de la falda sale un encaje blanco que rodea sus preciosas patitas. La blusa blanca, con arandelón bordado, también en seda, hace mucha gracia al conjunto. En el hombro lleva una cestilla llena de rabanitos y zanahorias, los productos predominantes en su región. Mimi camina con ligereza, casi danzando al ritmo de la música típica de su pueblo.

Mimí luce encantadora y el público aplaude y grita incesantemente...Que Viva Mimí!!!! Hace una venia al Jurado y sale dejando una estela de alegría y optimismo entre su gente...

Finalmente, dice el Presentador:

Aquí tienen Uds., Señoras y Señores a **FIFI PRETYNOSE** con su color negro azabache, su naricita roja, las orejas erguidas, tachonadas de perlas y un lazo rosa colgado por la espalda. Complementa su atuendo, el vestido típico de su región, una minifalda de encaje blanco, adornada de lentejuelas y una blusa roja con generoso escote.

Las zapatillas, también blancas realzan la figura de Fifi que es impresionante! Al avanzar en la pasarela, saluda con su mano derecha al público que la aclama, mientras con la izquierda juega con el largo collar de perlas con que adorna su cuello. Después de hacer tres graciosas venias ante el Jurado, Fifi desaparece tras los bulliciosos aplausos y gritos del público.

Terminado el desfile en Traje Típico, nos corresponde concluir esta parte de la tarea: asignar un puntaje sustentable a cada una de las candidatas. El puntaje debe oscilar entre 1-10 puntos. Tenemos 15 minutos para realizar esta actividad antes de que comience el Desfile en Traje de Gala.

### Desfile de las Finalistas en Traje de Gala

El presentador anuncia la entrada de la primera candidata así: Señoras y Señores: en este momento hace su entrada a la pasarela **LOLO WHITEFLOWER**, con un aura resplandeciente! Vestida de plata, con un traje ceñido al cuerpo y un preciosísimo andar, parece una diosa! Su boca sonrosada y sus ojos verdes se destacan de la blancura de su pelo fino que le cubre todo el cuerpo. Sus orejas están adornadas con aretes de esmeraldas que le hacen juego con la gargantilla que adorna su cuello. Es elegante, imponente! En su contacto con el público sin embargo, irradia sencillez; lleva una orquídea en la “mano” y se la entrega, con mucha gracia, a uno de sus admiradores. Al pasar por frente al Jurado hace una profunda venia y desaparece tras los nutridos aplausos del público. Es sensacional!

Sigue el Presentador:

Ahora, hace su entrada **MIMI FASTFEET**..... luce esplendorosa! No desfila, danza. Su precioso vestido verde claro y su estatura la muestran como una diosa. Sus zapatillas también verdes, fueron confeccionadas especialmente para ella por un afamada zapatería en el país. Su cuello se adorna con finísimos brillantes y de sus orejas, que mueve graciosamente, cuelgan hermosas cascadas de brillantes que le hacen juego con la gargantilla.

Mimí hace venias a lado y lado de la pasarela; mueve sus “manos” como si estuviera danzando. Su estatura, su gracia, su porte, vuelven loco al público que la aplaude sin cesar. Finalmente, antes de concluir el desfile hace una profunda venia como si cerrara un espectáculo de danza y lanza un beso al público que grita y aplaude. . . .

Continúa el Presentador:

Finaliza esta presentación **FIFI PRETYNOSE!** Luce un vestido de gala blanco confeccionado por una de las mejores casas de moda del país. Las dos tiras delgadas que lleva en los hombros dejan al descubierto el pelo negro y brillante del cuello de Fifi, el cual adorna con esplendorosos rubíes que hacen juego con los de sus menudas orejitas. Estas joyas fueron importadas por una famosa joyería de la capital del país. La falda estrecha permite apreciar las impresionantes cualidades de la candidata. Las zapatillas plateadas la hacen ver un poco más alta y elegante.

El público la aplaude y ella con una rosa roja en la “mano” saluda y sonrío graciosamente saliendo de la pasarela y dejando sin aliento al público.

Terminado el desfile en traje de gala, nos corresponde continuar nuestra tarea de asignar puntajes a las candidatas, los cuales se constituirán en base para nuestras decisiones posteriores de elección de la Reina de belleza, la Virreina y la Princesa, nacionales.

### Entrevista en Público

El Presentador informa al público que las tres finalistas deben responder a la siguiente pregunta: “Si Ud. resultara elegida como REINA, qué metas se propondría alcanzar?”

Inicia el Presentador:

Ahora vamos a entrevistar a esta bella candidata: Señorita **LOLO** : “Si Ud. resultara elegida REINA, que metas se propondría alcanzar?”

LOLO responde: Promover la mejor educación posible para los infantes; la vida del adolescente, del adulto y del anciano están fuertemente determinadas por las experiencias de la infancia. Por esto he dedicado y seguiré dedicando mi vida a esta tarea. Me encantan los bebés y los infantes; todos los que tienen posibilidades económicas y los que no las tienen, requieren de una cuidadosa educación para llegar sanamente a la vida adulta, plena de amor y felicidad. Mi meta es llegar a conscientizar a la sociedad y al gobierno, para que cree instituciones que se dediquen al cuidado y educación de los infantes. Muchas gracias!

Gracias por su respuesta Señorita LOLO.

Continúa el Presentador:

Solicitamos a la Señorita MIMI pasar al estrado para ofrecernos su respuesta!

Bueno, si resultara elegida REINA, me gustaría mucho promover el arte, un aspecto tan descuidado en el país. Promovería concursos de danza, pintura y literatura, primero a nivel regional, luego a nivel nacional y después, por que nó, a nivel internacional.

Promovería la visita de grupos de danza de otros países para que se aprecie cómo en ellos, éste es un aspecto importante en su desarrollo. Es cierto que ésto no es para todo el mundo, es una élite la que se dedica a las artes, pero lo que esta élite hace, lo disfruta todo el mundo. Cuando digo élite no me refiero, necesariamente, a personas pudientes o más inteligentes, sino a personas con talentos especiales para las artes, no importa cuál sea su origen social o económico. Me gustaría hacer eso! Gracias!

Finaliza el Presentador:

Para concluir esta parte del evento, me permito invitar a la señorita FIFI al estrado para responder a la pregunta!

FIFI responde:

Conocer el mundo de la moda! Traer a mi país los adelantos de la moda en otros países y las técnicas del modelaje. Invitaría a colegas del mundo entero a que conozcan mi país y mi región; me gustaría que disfrutaran de nuestros campos y ciudades, de nuestros productos y de nuestra industria, particularmente la textil. Me gustaría realizar desfiles de modas para recoger fondos para ayudar a mis compatriotas menos favorecidos. Finalmente, me gustaría traer la corona de la belleza mundial para mi país.

Terminada esta actividad, nos corresponde, como miembros del Jurado, asignar a cada cadidata un puntaje; hagámoslo lo más objetivamente que nos sea posible

### **TERCERA PARTE: Estudiemos los datos previamente recolectados**

La información recolectada en las actividadesd que antecedieron a la elección de las tres finalistas y que se relaciona con ellas, hace referencia a datos personales y puntajes obtenidos. Esta información se presenta como sigue.



## Datos Personales y Puntajes Obtenidos

### Primera Finalista

#### Datos Personales

**Nombre: LOLO WHITFLOWER**

Estatura:	0,72 m.
Edad:	18 meses
Color:	Blanco
Peso:	3.2 Kgr.
Medidas:	42-53-75
Estudios:	Educación de Infantes, 5 meses
Ocupación:	Educadora de Infantes (Práctica privada)
Pasatiempos:	Lectura, juegos, música, arte.
Aspiraciones:	Ofrecer la mejor educación posible a los infantes de su región.

**Puntajes Obtenidos**

Cabeza:	9	
Pelo:	10	
Cuello:	5	
Tórax:	9	PROMEDIO CUERPO: 8.0
Muslos:	8	
Patas:	7	
Orejas:	8	
Cola:	8	
Desfile en traje de baño:	10	
Desfile en traje nacional:	9	
Entrevista privada:	8	PROMEDIO: 9.2
Compañerismo:	10	
Simpatía:	9	

### Segunda Finalista

#### Datos Personales

**Nombre: MIMI FASTFEET**

Estatura:	0.75 m.
Edad:	15 meses
Color:	Gris claro
Peso:	3.5 Kgr.
Medidas:	42-50-72
Estudios:	Danza (5 meses)
Ocupación:	Bailarina
Pasatiempos:	Danza, música, pintura
Aspiraciones:	Llegar a ser la mejor bailarina del país

## DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DESESCOLARIZADA

### Puntajes Obtenidos

Cabeza:	7	
Pelo:	9	
Cuello:	8	
Tórax:	7	PUNTAJE PROMEDIO: 8.0
Muslos:	10	
Patas:	7	
Orejas:	7	
Cola:	9	

Desfile en traje de baño:	10	
Desfile en traje nacional:	8	
Entrevista privada:	8	PROMEDIO: 8.8
Compañerismo:	10	
Simpatía:	8	

### Tercera Finalista

#### Datos Personales

#### Nombre: FIFI PRETYNOSE

Estatura:	0.70 m.
Edad:	12 meses
Color:	negro
Peso:	3.3 Kgr.
Medidas:	40-50-70
Estudios:	Escuela de Modelaje (3 meses)
Ocupación:	Modelo
Pasatiempos:	Música Rock, baile y paseos
Aspiraciones:	Terminar estudios de modelaje y llegar a ser la mejor modelo del país.

### Puntajes Obtenidos

Cabeza	10	
Pelo:	8	
Cuello:	6	
Tórax:	8	PUNTAJE PROMEDIO: 8.0
Muslos:	7	
Patas:	7	
Orejas:	8	
Cola:	10	

Desfile en traje de baño:	10	
Desfile en traje nacional:	9	
Entrevista privada:	9	PROMEDIO: 9.4
Compañerismo:	9	
Simpatía:	10	

Hemos llegado al punto en que tenemos los datos requeridos, según las normas del Concurso de Belleza, para elegir la REINA, la VIRREINA y la PRINCESA.

#### CUARTA PARTE: hagamos nuestra elección en forma individual

Hagamos una tabla de puntajes para cada una de las candidatas y con base en la información que poseemos: es decir, la recolectada antes de nuestra participación y la que nosotros mismos hemos recolectado en las tres actividades en que nos constituimos en jueces – el desfile en traje típico, en traje de gala y la entrevista en público- y decidamos, **individualmente**, quien debe hacerse merecedora a cada una de las distinciones señaladas: REINA, VIRREINA y PRINCESA.

Escribamos los nombres en tarjetas individuales y en su reverso sustentemos nuestras decisiones.

Una vez hayamos tomado nuestra decisión individual, si nos es factible reunirnos con, por lo menos, dos compañeros; compartámos los resultados de nuestra tarea y si hay discrepancias tratemos de especificar, con evidencias, los elementos que sustentan nuestras decisiones.

Finalmente: ¿Quién es la Reina? ¿Quién la Virreina? y ¿Quién la Princesa?

#### QUINTA PARTE: precisemos algunos aspectos fundamentales

**Identifiquemos los PASOS que seguimos en el desarrollo del JUEGO DE SIMULACIÓN. ¡UNTILICEMOS PARA REALIZAR ESTA PARTE DEL EJERCICIO, NUESTRO CUADERNO DE NOTAS!**

Reconozcamos ahora, los siguientes **ELEMENTOS**:

- **El Objeto de Evaluación:**
- Los **aspectos** considerados como **elementos y evidencias** de las características del objeto de evaluación:
- El **propósito** de la evaluación:
- Las **estrategias** y los **instrumentos** que se utilizaron para recolectar la información:
- Las **fuentes** de información:
- El, o los, **parámetros** para la evaluación:
- Los **criterios** utilizados como base para la emisión de juicios evaluativos:
- La **forma en que se expresaron** los juicios evaluativos:
- La **forma** en que se presentaron las **decisiones tomadas**:

#### SEXTA PARTE: reconstruyamos los conceptos

Con base en la experiencia lograda mediante nuestra participación en el Ejercicio de Simulación: El Reinado de Belleza reconstruyamos, en síntesis, los **conceptos operacionales** que utilizamos en el desarrollo del ejercicio. Respecto a los siguientes términos:

## **DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DESESCOLARIZADA**

- Evaluación
- Objeto de evaluación
- Elementos del Objeto de Evaluación
- Parámetro
- Criterio
- Juicio evaluativo
- Fuente de información
- Estrategia de evaluación
- Instrumento de evaluación
- Estrategias de presentación de resultados de una evaluación

Hagamos este ejercicio síntesis sin acudir a ninguna fuente de información, tratemos solamente de reconstruir los conceptos que utilizamos. Posteriormente tendremos la oportunidad de confrontar nuestros conceptos iniciales con los que presenta la literatura sobre el campo de la evaluación educativa.

**REGISTREMOS NUESTRAS RESPUESTAS EN EL CUADERNO DE NOTAS.**  
Verifiquemos si nuestro concepto inicial de evaluación se mantiene o si de alguna manera lo hemos replanteado y por qué. Confrontemos los demás conceptos que hemos registrado, con los que se nos presentan a continuación y hagamos los cambios, adiciones o replanteamientos que consideremos pertinentes. Se trata de **NUESTRO PROPIO APRENDIZAJE!**

## **CONCEPTOS DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN: ¿QUÉ DICEN LOS ESPECIALISTAS EN ESTE CAMPO? VEAMOS!**

La literatura sobre evaluación educativa es voluminosa y diversa, asociada no solamente al campo de la evaluación en general sino a los de educación, pedagogía, filosofía, psicología, planificación de la educación, administración y gestión y otras áreas afines. Esto referido tanto a la fundamentación y a la naturaleza de los objetos de evaluación educativa, como a las estrategias, instrumentos y alternativas de utilización de los resultados.

Dada las características de este módulo, intentaremos hacer una síntesis del conocimiento requerido para abordar los temas centrales relacionados con la evaluación educativa.

¿Qué se entiende por **EVALUACIÓN** en educación?

El concepto más general de evaluación parece ser, el que hace referencia a la determinación sistemática del **MERITO o VALOR** de algo o de alguien.

La evaluación en educación, se dice, que es tan antigua como la educación formal misma; en algunos textos se menciona que la evaluación de individuos y programas se evidenció ya en el año 2000 AD, cuando los oficiales chinos aplicaban exámenes en el servicio civil. Filósofos y educadores griegos, como Sócrates, utilizaban una evaluación verbal como parte del proceso de aprendizaje.

En Estados Unidos se hizo, entre 1897 y 98, un estudio comparativo sobre la ortografía de 33.000 estudiantes en un amplio sistema escolar. En el mismo país, a comienzos del Siglo XX, Robert Thorndike, —llamado el padre de la **MEDICION** para determinar las habilidades humanas, mediante el uso de instrumentos llamados **TESTS**—, fue fundamental en el convencimiento de los educadores sobre la importancia de **MEDIR** los **CAMBIOS** en el comportamiento humano mediante el aprendizaje.

Dicho movimiento dió origen a la medición del aprendizaje a través de tests elaborados por los mismos docentes o de “tests estandarizados” los cuales se comenzaron a utilizar además, como herramientas para la selección de personal en las fuerzas militares y en la industria, en Estados Unidos.

En Colombia la evaluación en educación ha existido siempre asociada a la educación formal y no formal, matizada por la onda de influencias europeas o americanas en el sistema educativo.

Un concepto de evaluación educativa, que ha sido muy popular en muchos países del mundo, pero que emergió en Estados Unidos en la década de los 30s, —en el ámbito del trabajo denominado **Estudio de los Ocho Años**, liderado por Ralph Tyler—, hace referencia a la evaluación como **el proceso de comparación de información relativa al comportamiento de los alumnos respecto al aprendizaje, con objetivos definidos en forma específica**. Este concepto se mantiene vigente aún, en particular en relación con la evaluación del rendimiento académico de los alumnos, en el contexto pedagógico de la educación formal.

Para darnos una idea, así sea muy general, respecto a posturas con relación a la evaluación educativa, señalemos algunos hitos; por ejemplo, en unos contextos la concepción de evaluación, como sinónimo de **MEDICIÓN**, aún se mantiene asociada particularmente a trabajos de sicólogos especialistas en medición como Thorndike y Hagan (1969) y Ebel (1965).

En este sentido se trata de medir tanto las capacidades intelectuales como las habilidades, las destrezas y las actitudes y valores a partir de taxonomías generadas y fundamentadas en investigaciones en el campo de la psicología del conocimiento. Posteriormente, estas taxonomías fueron asociadas a los procesos de aprendizaje constituyéndose el movimiento de medición del rendimiento académico de los alumnos con base en los estadios propuestos por las taxonomías. Es el caso de las taxonomías propuestas por Benjamín Bloom y su equipo de trabajo, al igual que la generada por Robert Gagné, para mencionar solamente dos. A partir de estas taxonomías se generaron lo que se ha llamado en Colombia y otros países de habla hispana **LAS PRUEBAS OBJETIVAS**.

Aplicada a la **acreditación, particularmente de instituciones de educación superior**, la evaluación se interpretó como **JUICIO PROFESIONAL** que hace referencia a la recolección de información, por parte de expertos en los diferentes componentes y aspectos del objeto que se evalúa—institución, proyecto o programa educativos— y a la emisión de conceptos valorativos sobre ella, como base para tomar decisiones relativas a cambios que deban introducirse. Este concepto y estrategia de evaluación en educación se mantiene aún con el nombre de **OPINIÓN DE EXPERTOS** y **hace parte** del proceso actual de acreditación de las instituciones de educación superior en Colombia y en otros países de América Latina y el Caribe.

En las décadas de los 60s y 70s surgieron diversos conceptos de evaluación educativa relacionados con los trabajos de Stufflebeam, Stake, Provus y otros. Durante este periodo la definición más popular de evaluación en educación fue aquella que la concibió como el **PROCESO** a través del cual se identifica y se recolecta información útil para sustentar la toma de decisiones en el ámbito de un conjunto de alternativas.

Estas definiciones, afirman Blaine R. Worthen y James R. Sanders, hacen referencia solamente a aspectos de lo que constituye la esencia de la evaluación: es decir, la determinación del **mérito o valor** del objeto de evaluación. Como alternativa los dos autores proponen, influenciados por los escritos de Scriven (1967), una concepción que hace referencia directa a recolección sistemática y análisis de información para determinar el **VALOR** del objeto de evaluación.

En un artículo reciente de Michael Scriven (1999) al hablar de la naturaleza de la evaluación, la define como: la disciplina que tiene como propósito determinar sistemáticamente, el **mérito, valor** or **significación** de un objeto de evaluación.

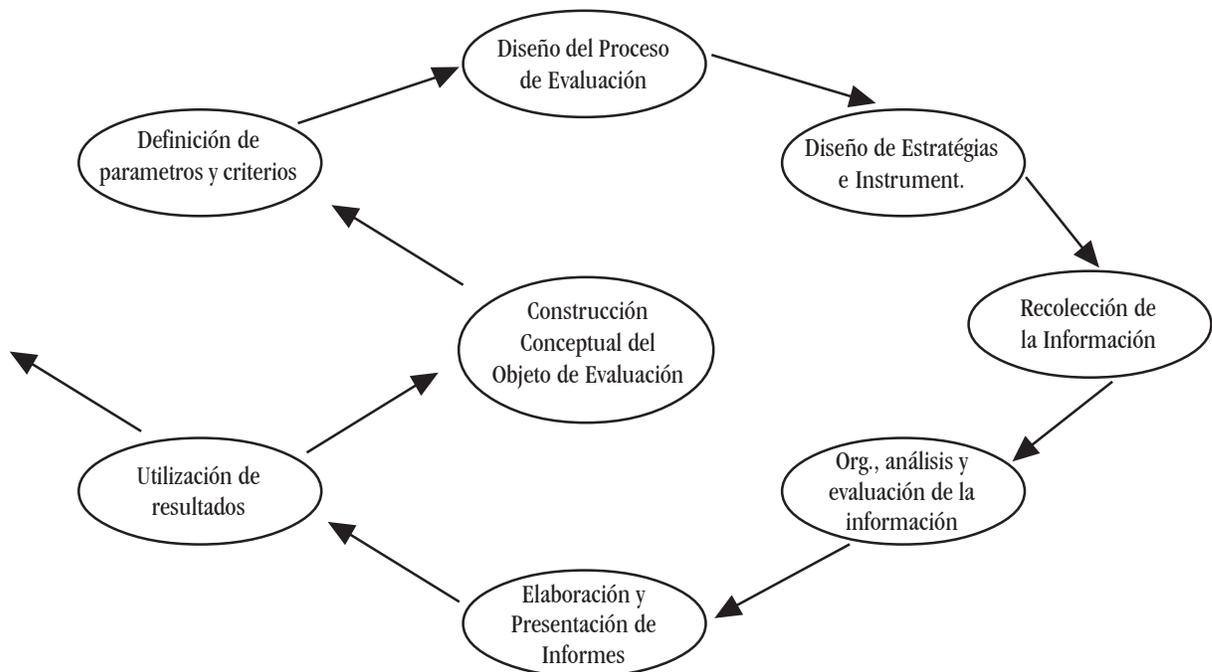
En el contexto del desarrollo de las actividades de docencia e investigación en educación superior, Julia Mora —conjuntamente con equipos conformados por docentes y alumnos del Programa de Maestría en Administración de la Educación—, desarrolló lo que ahora podría llamarse una línea de investigación evaluativa dentro de la cual se construyó, aplicó y validó, a lo largo de aproximadamente 20 años, una concepción de evaluación educativa. Esta concepción se puso a prueba mediante tesis de grado, proyectos de investigación evaluativa en educación y trabajos de asesoría a nivel nacional e internacional. Esta concepción hace referencia no solamente a una fundamentación conceptual sino también, a estrategias e instrumentos de evaluación. Algunos de estos conceptos, estrategias e instrumentos son puestos a discusión en este módulo.

La evaluación en educación se concibió, en el ámbito señalado, como el **PROCESO** de **delimitación** del objeto de evaluación —es decir de **construcción conceptual** de lo que se evaluaría de ese objeto—; de **identificación** de sus **componentes** y de los **elementos** de cada uno de ellos, como parte de la **estructura interna** del objeto de evaluación y sus interrelaciones con el contexto; de identificación de **parámetros** y de los **criterios** que los constituyen, como elementos de comparación para la emisión de juicios evaluativos; de **diseño** del proceso de

ejecución de la evaluación; de diseño y desarrollo de **estrategias e instrumentos** de recolección de la información requerida; de **recolección de la información**; de **organización, análisis y evaluación** de la información; de **elaboración de informes** y su **presentación** a las instancias pertinentes y de **utilización** de los resultados de la evaluación como base para la **toma de decisiones** con miras al **mejoramiento de la calidad** del objeto que se evalúa y de su contexto.

Para facilitar la comprensión de este concepto analicemos, reflexivamente, su representación en el **Esquema No. 1 Estructura de un Concepto de Evaluación en Educación.**

**ESQUEMA No. 1: ESTRUCTURA DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN**  
Según Julia Mora y Otros



En síntesis el proceso nos permite especificar **QUE** se va realmente a evaluar **RESPECTO AL OBJETO DE EVALUACIÓN**, mediante **QUE ACTIVIDADES** se va a realizar la evaluación, **CON QUE** se va a recolectar la información que se necesitaría, **COMO** se organizaría , analizaría y evaluaría la información recolectada, **COMO** se presentarían los resultados de la evaluación y **PARA QUE** se utilizarían esos resultados.

Se asume que una evaluación en educación y en cualquier otro campo, se realiza con el propósito de mejorar la calidad del objeto de evaluación y este propósito en sí mismo, se constituye en un **ELEMENTO ESENCIAL DE LA EVALUACIÓN**. Evaluar por evaluar no tiene sentido. Se hace siempre con el propósito, **reiteramos**, de mejorar la calidad del objeto de evaluación.

Si analizamos cuidadosamente el concepto al cual hemos venido haciendo referencia, el punto central y de partida del proceso de evaluación es **LA CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL DEL OBJETO DE EVALUACIÓN**.

## **LOS OBJETOS DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN**

Los componentes educativos que con más frecuencia se constituyen en objetos de evaluación son los siguientes: las políticas educativas de un país; el sistema educativo en general; el currículo para diferentes niveles de educación; los modelos pedagógicos y su efectividad frente al currículo adoptado; los textos y materiales educativos adoptados, los recursos físicos de infraestructura para la educación; las instituciones educativas con todos los elementos que las constituyen; programas y proyectos educativos específicos; la acción docente, investigativa, de servicio a las comunidades y la administrativa y de gestión; el personal de apoyo y de servicio; el nivel de entrada de los alumnos a un grado específico; el rendimiento académico de los alumnos y su desarrollo integral, y el impacto de un programa, un proyecto o una institución educativa en su contexto, entre otros; a la vez, se pueden asumir como objetos de evaluación componentes específicos o aspectos particulares de un componente.

En el caso de Colombia por ejemplo y de acuerdo con Ley 115, de febrero 8 de 1994, “Por la cual se expide la **LEY GENERAL DE EDUCACIÓN**”, –en el Capítulo 3, del Título IV, Artículo 80, se hace referencia a la **Evaluación de la Educación**– se estipula que el Ministerio de Educación Nacional debe establecer un **Sistema Nacional de Evaluación de la Educación** encargado de diseñar y aplicar criterios y procedimientos para evaluar “. . .la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio”<sup>2</sup>

A los elementos citados en esta normativa se podrían adicionar otros, por ejemplo, la evaluación del desarrollo integral de los alumnos comenzando por su nivel de entrada, al final de cada periodo lectivo y al final de cada nivel de educación. Es por ello que si la educación se fundamenta en un concepto de **desarrollo integral** del educando y de todos los actores de la educación, este aspecto debería estar siempre presente. De hecho, la evaluación se constituye en elemento integral de los procesos integrados de enseñanza y aprendizaje constituyéndose las actividades de evaluación en actividades de aprendizaje y viceversa.

En el ámbito del trabajo realizado por Julia Mora y Otros, particularmente en el campo de evaluación de programas, proyectos e instituciones –y en el proceso de probar hipótesis construidas con base en la experiencia en el desarrollo de estudios evaluativos específicos– se derivó una inferencia relativa a la dificultad de evaluar la totalidad de un **OBJETO REAL**, dada su complejidad y la diversidad de variables intervinientes en su naturaleza y funcionamiento.

---

<sup>2</sup> Código Educativo. I Ley General de Educación, Ley 60 y Ley 30. Documentos. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio 1995. Pág. 49.

Se llegó a la conclusión de que lo que se evalúa es una **CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL** del objeto de evaluación, la cual se va concretando en la medida en que se delimita el objeto – es decir, en la medida en que se identifican sus componentes, con sus respectivos elementos y los aspectos de esos elementos, a ser evaluados- a través del **DISEÑO DEL ESTUDIO EVALUATIVO**.

Abordemos como ejemplo de construcción conceptual de un objetos específico de evaluación, el caso de un programa educativo que se desarrolla en una región específica del territorio colombiano.

### **CONSTRUCCIÓN DE UN OBJETO DE EVALUACIÓN: EJEMPLO<sup>3</sup>**

Asumamos como ejemplo el objeto de evaluación construido en un estudio evaluativo sobre el **Programa Escuela Nueva, en Colombia, PEN**, y su ejecución en el Litoral Pacífico Colombiano.

El PEN nació en la década de los 60s, en Santander del Norte, cuando se trataba de implementar el **Programa de Escuelas Unitarias, PEU**, de carácter internacional, promovido por **UNESCO**, para dar respuesta a necesidades educativas de áreas rurales remotas.

El PEN surgió asumiendo como base la fundamentación filosófica y teórica del PEU adecuándose paulatinamente a las características y necesidades comunitarias, más tarde departamentales, regionales y en la actualidad, nacionales.

El propósito general del PEN ha sido el de ofrecer oportunidades educativas de alto nivel de calidad en áreas rurales, particularmente en aquellas en las cuales el nivel bajo de población no requiere escuelas que ofrezcan todos los grados de la educación básica primaria, con la disponibilidad de un docente para cada grado. La unidad de ejecución del PEN es la **LA ESCUELA** que ofrece, de acuerdo con las necesidades locales, varios grados que funcionan en un aula simultáneamente, bajo la guía de un docente si la población estudiantil es inferior a 40 alumnos y de 2 si ésta sobrepasa ese número de alumnos..

El PEN es un programa cuidadosamente planificado que se sustenta en: una fundamentación filosófica y teórica construida paulatinamente con base en un proceso de “experienciación”-conceptualización-validación; asume como objeto de trabajo una interpretación del currículo oficial de la educación básica-primaria, a luz de su filosofía; utiliza instrumentos curriculares específicos propios para un contexto multigrado; materiales

---

<sup>3</sup> Con base en el estudio de Evaluación del Programa Escuela Nueva, en Litoral Pacífico Colombiano, realizado por Julia Mora, Guillermo Salazar y María Isabel Garrido.

diseñados por áreas curriculares-por grados; una organización escolar propia y procesos de gestión específicos en los cuales intervienen directamente alumnos, docentes, directivos, padres de familia y miembros de las comunidades y mantiene unas relaciones comunidad-escuela-comunidad claramente establecidas.

La evaluación del PEN en el Litoral Pacífico Colombiano a que se hace referencia, tenía como característica fundamental el diseño de los materiales básicos y de apoyo contextualizado en la región: es decir, las **GUÍAS PARA LOS ALUMNOS, los INSTRUMENTOS DE APOYO y el MANUAL PARA EL DOCENTE.**

En este estudio del PEN, se incluyeron como objeto de evaluación: sus componentes constitutivos y se asumió como **unidad de análisis LA ESCUELA.** En síntesis, los componentes considerados fueron los siguientes: la **fundamentación** del programa; el contexto de la escuela, el **currículo** – y dentro de éste el plan de estudios y los programas de instrucción representados en las Guías para los Alumnos, el Manual del Docente, los Instrumentos y los Materiales de Apoyo a la implementación del Programa: rincones, biblioteca, etc.-; los **Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en Acción**; los **Actores Educativos**: alumnos, docentes, directivos, padres de familia y miembros de la comunidad; la **estructura organizativa y los procesos de gestión**; la **planta física**; las **relaciones escuela-comunidad-escuela y el impacto del PEN**, a través de la escuela, en la comunidad.

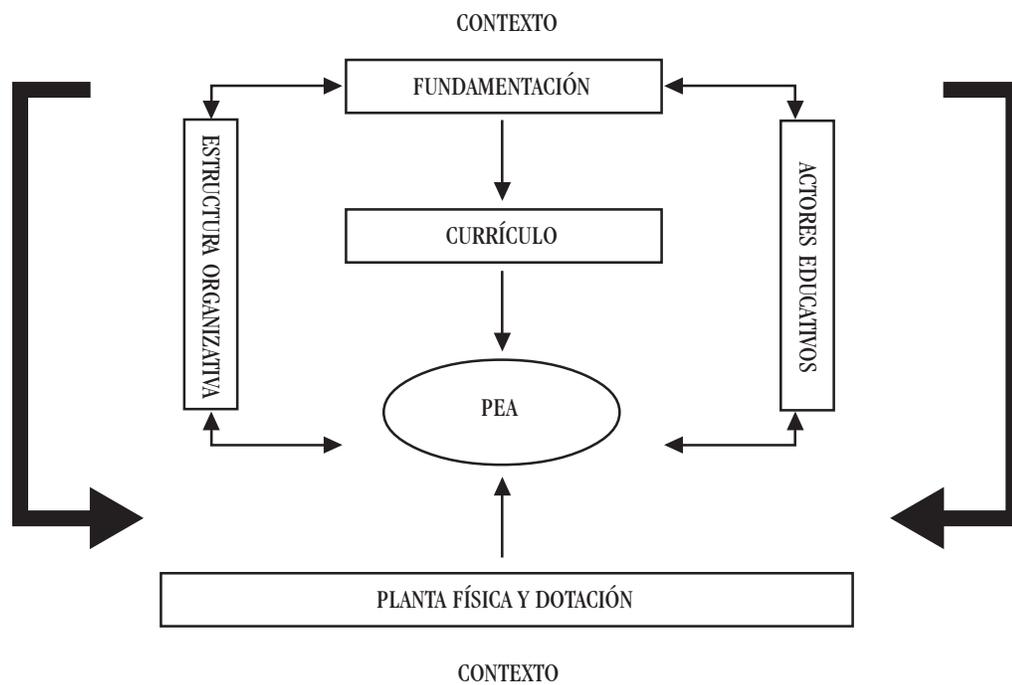
Al considerar en forma global el PEN en el Litoral Pacífico Colombiano -como **objeto de evaluación**- en su relación con la **ESCUELA** -como unidad de análisis-, ésta se percibe como núcleo que **integra todos los componentes del PEN; sin embargo**, es en la determinación de los **elementos y aspectos** que deben ser incluidos, como integradores del objeto de evaluación, en donde ese sentido de integralidad se disminuye, por razones de singularidad que presentan las escuelas, en sus características culturales, que impiden hacer una apreciación evaluativa **completa** del programa total como objeto de evaluación. Por ejemplo, si bien es cierto que “**La Escuelita Nueva de Jorodó**”, la “**Escuelita Nueva de Muradó**” y **muchas otras escuelas**, pertenecen al PEN y trabajan los mismos elementos, sus características culturales internas y de contexto difieren entre sí significativamente; esto implica la imposibilidad de hacer generalizaciones globales, sino más bien una identificación de tendencias de características y cualidades similares.

Adicionalmente, las condiciones relativas a la ubicación geográfica de las escuelas, las características topográficas del terreno que determinan la naturaleza de las vías de comunicación, las alternativas de transporte y sus costos, entre otros aspectos, dificultaron la inclusión de todas las escuelas del Programa Escuela Nueva en el Litoral Pacífico Colombiano, como objeto de evaluación, razón por la cual se hizo una selección de escuelas “tipo” con base en criterios de representatividad de grupos de escuelas, previamente definidos. En consecuencia, los informes generales de evaluación que se presentaron, a las instancias pertinentes, hacen referencia al grupo de escuelas seleccionado, con posibilidades, sin embargo, de hacer inferencias evaluativas para escuelas similares, sustentadas en información adicional de actores educativos como Supervisores, Directores de Núcleo y/o Jefes de Distritos, cuando éstos existían.

Después del anterior preámbulo analicemos la estructura general del objeto de evaluación en el programa a que venimos haciendo referencia, que se presenta en el Esquema No.2.

Es importante reafirmar que ésta estructura se utilizó no solamente como base del diseño, desarrollo y ejecución del estudio de evaluación, en cada una de las escuelas consideradas como Unidades de Análisis, sino también, como fundamento para la integración de la información evaluativa para el programa “como totalidad”, entre comillas, en tanto esa totalidad fue construida y “representativa - tipificada” y no real.

**EL ESQUEMA No. 2: ESTRUCTURA GENERAL DEL OBJETO DE EVALUACIÓN DEL PEN EN EL LITORAL PACÍFICO COLOMBIANO<sup>4</sup>**



**PEA = Proceso de enseñanza y aprendizaje**

Construir el objeto de evaluación en un programa o en una institución es una tarea compleja y se hace más compleja aún, cuando se trata del “rendimiento académico de los alumnos” y más concretamente de su “aprendizaje y desarrollo.” Este tema se tratará en el Componente 2 de este Módulo.

**REFLEXIONEMOS:** Representemos en un esquema elaborado con atención y cuidado, nuestra institución educativa –escuela, colegio, programa– como **objeto de evaluación**. Hagamos el ejercicio individualmente y comparémoslo con los elaborados por algunos de nuestros compañeros y con el esquema que se presenta, en

<sup>4</sup> Reconstrucción con base en la experiencia en el desarrollo del estudio evaluativo.

este módulo, del objeto de evaluación PEN en el Litoral Pacífico Colombiano. Identifiquemos las diferencias y similitudes encontradas; señalemos qué hemos adicionado y qué hemos suprimido en nuestras propuestas y por qué? Qué hemos apropiado en el curso de esta experiencia?

**Registremos en nuestro Cuaderno de Notas, lo que hayamos apropiado con base en la experiencia anterior.**

## **TIPOS DE EVALUACIÓN**

Tanto desde la perspectiva teórica como de la práctica, se identifican diferentes tipos de evaluación en el campo de la educación.

Desde la perspectiva teórica, existe un viejo debate, que aún se mantiene en algunos contextos, sobre si los términos **evaluación y medición** aplicados a objetos educativos tienen el mismo sentido.

Algunos autores consideran que la **medición** es la forma más objetiva de evaluación en tanto los juicios evaluativos se emiten solamente con base en “medidas” logradas mediante instrumentos técnicamente elaborados, sobre parámetros y criterios claramente definidos. Para otros autores, la **evaluación** puede fundamentarse tanto en mediciones como en apreciaciones objetivas, con base en criterios claramente formulados; tanto la medición como el “assessment” (traducido como **estimación** del valor o mérito de alguien o de algo) son solamente formas específicas de evaluación.

Estos dos términos, medición y “assessment”, son igualmente asumidos por algunos autores y particularmente por actores educativos como sinónimos de **evaluación objetiva y subjetiva**, respectivamente. La evaluación subjetiva está basada más en la estimación que el evaluador hace del objeto, o de aspectos del objeto, que de los juicios emitidos con base en mediciones objetivas recolectadas con instrumentos diseñados previamente para el efecto.

Desde una perspectiva teórica los tipos de evaluación están asociados a las teorías o conceptualizaciones que sustentan las prácticas educativas o se asocian a los tipos de investigación que se apliquen particularmente cuando se trata de objetos de evaluación que asumen una cobertura significativa, por ejemplo un sistema de educación, las políticas educativas de un país, un programa específico, o una institución.

La **evaluación etnográfica** por ejemplo, se fundamenta en los mismos principios que rigen la investigación etnográfica y aplica sus estrategias e instrumentos pero sin perder el sentido de evaluación. La evaluación de los aprendizajes de los alumnos en el ámbito del **Constructivismo** se fundamenta en sus principios y juega el papel que la concepción pedagógica le asigna como se puede analizar en el material de profundización que se anexa. En general, cualquier teoría o conceptualización educativa incluye como uno de sus elementos esenciales una concepción de evaluación.

Desde la Perspectiva de la Naturaleza del Objeto de Evaluación:

Desde esta perspectiva se identifican por lo menos 4 tipos a saber: evaluación **DIAGNOSTICA, DE PROCESOS, DE PRODUCTOS Y DE IMPACTO.**

La **DIAGNOSTICA** es la evaluación que se hace de un objeto específico antes de iniciarse una intervención, para determinar sus características reales, sus fortalezas, oportunidades, debilidades, carencias y potencialidades. Por ejemplo, el punto de partida para el diseño de un plan de desarrollo educativo es una evaluación diagnóstica, así éste sea para el sistema educativo en general, para un nivel de educación, para una unidad territorial o para una institución educativa.

En el ámbito de algunas teorías educativas y pedagógicas la evaluación diagnóstica es un requisito indispensable en el aprendizaje de los alumnos; el Constructivismo por ejemplo, requiere que antes de abordar un tema se identifique el “nivel de entrada” de los alumnos respecto al tema que se va a “estudiar” y a “aprender” —es decir lo que el alumno sabe al respecto— y el nivel de desarrollo de sus capacidades cognitivas para aprender a diferentes niveles de pensamiento.

La evaluación de **PROCESOS** hace referencia al seguimiento evaluativo de los procesos a través de los cuales se implementa una actividad educativa, funciona un Ministerio de Educación, funciona una institución educativa o se desarrolla un programa o proyecto de la misma naturaleza, en nuestro caso. Se trata de evaluar la calidad de los actores en sí mismos y en interacción, de los materiales que apoyan esa interacción, las metodologías que la dinamizan, los espacios en donde se hace efectiva, etc., para constituir un escenario educativo verdaderamente dinámico, y su efectividad y eficacia en el logro de las intencionalidades educativas, propuestas (políticas, objetivos, metas, logros y demás).

La evaluación de procesos tiene lugar en el sitio y en el momento en que éstos se desarrollan; en el caso del proceso de enseñanza y aprendizaje su evaluación se hace en las aulas de clase o en cualquier otro escenario en donde éstos se desarrollen.

La evaluación de **PRODUCTOS y RESULTADOS** hace referencia a la identificación de **LOGROS** alcanzados no solamente en productos tangibles; por ejemplo en el caso de un PEA: los aprendizajes de conocimiento específico, habilidades y destrezas desarrolladas y actitudes y valores apropiados, sino también, resultados colaterales que afectan positiva o negativamente a la institución, a los actores y a las comunidades comprometidas en la acción educativa en general: embellecimiento de la planta física, daños ocasionados a los jardines de la institución, obras de beneficio a la comunidad, etc.

La evaluación de **IMPACTO** ofrece información sobre los efectos significativos y relevantes de la acción educativa, en nuestro caso, en los actores como participantes y beneficiarios de la acción educativa, en la institución educativa en general, en las familias y en las comunidades a las cuales sirve la institución, el programa o el

proyecto educativos. Esto no solamente con referencia a las intencionalidades definidas sino también a los efectos positivos o negativos de la acción educativa, no previstos, en las diferentes dimensiones del contexto en que ésta tiene lugar. En la viñeta introductoria, de este módulo, se hace referencia al impacto social “negativo” de un programa de formación a través de un egresado cuya evaluación de sus aprendizajes no cumplió su propósito de verificarlos en sus aspectos teóricos y prácticos.

Desde la misma perspectiva de la naturaleza del objeto de evaluación y con base en la fundamentación teórica o conceptual que se asuma, se proponen diferentes tipos de evaluación. Stufflebeam por ejemplo, fundamenta su teoría evaluativa en educación, en la teoría de sistemas, razón por la cual propone como tipos la evaluación de **contexto, la de insumos, la de procesos y la de productos**.

Desde el Punto de Vista de las “intencionalidades”:

Desde éste punto de vista en evaluación educativa se identifican también dos **tipos básicos: la FORMATIVA y la SUMATIVA**.

La evaluación **FORMATIVA** se confunde frecuentemente con la evaluación de procesos en tanto su propósito fundamental es lograr que la información recolectada en cada una de las actividades evaluativas, realizadas sobre el proceso, se constituya en sustento para la toma de **decisiones específicas**, orientadas a mantener los procesos como se están desarrollando cuando son efectivos y pertinentes, o a introducir cambios orientados al **mejoramiento** tanto de esos procesos, en sí mismos, y de los elementos que integran su dinamismo al interaccionarse, como de los productos, de los resultados y del impacto social que generan.

La evaluación **SUMATIVA** permite la emisión de juicios evaluativos sobre conjuntos de información recolectada a lo largo de períodos de tiempo estipulados y estos juicios sirven de base para la toma de decisiones generales de política educativa, o de ejecución de la misma; por ejemplo, de adopción y generalización de un programa educativo, después de haber demostrado su significación, pertinencia y relevancia para la educación de una población específica de alumnos. La evaluación sumativa, en el ámbito de la evaluación del rendimiento académico de los alumnos, permite igualmente, tomar decisiones sobre promoción de alumnos de un grado a otro o de un nivel a otro.

En algunos casos, a nivel escolar, la evaluación sumativa se confunde con el promedio de calificaciones del alumno durante un semestre o año escolar y sobre ese promedio se toman decisiones de promoción de los alumnos. Si bien es cierto que esta práctica tiene un sentido “sumativo”, las calificaciones y sus promedios, por sí solos, no deberían constituirse en el único elemento significativo que fundamente la toma de decisiones sobre logros generales de los alumnos durante un periodo escolar para efectos de promoción de un grado escolar a otro o de un nivel educativo a otro.

En textos sobre evaluación en educación la evaluación formativa y sumativa son consideradas como **ROLES** de la evaluación más que como **TIPOS** de evaluación.

Desde la perspectiva de quién evalúa: Otra tipología de evaluación en educación, toma como referente al evaluador o, a los evaluadores, e identifica como tipos la **AUTOEVALUACIÓN**, la **EVALUACIÓN INTERNA** y la **EVALUACIÓN EXTERNA**. Esto aplica a cualquier objeto de evaluación en educación: del alumno en general, de su rendimiento académico, de un proyecto, de un programa o de una institución. El carácter de ser **AUTO** no excluye el ser sistemática, sin embargo, podrían predominar los juicios subjetivos sobre los objetivos si no se adoptan auto-controles.

La evaluación interna no se asume necesariamente como autoevaluación, en tanto puede ser hecha dentro de una institución para efectos específicos pero los evaluadores pueden proceder de unidades académicas diferentes a la evaluada. Por ejemplo, la evaluación de profesores puede hacerse internamente en una institución bajo la responsabilidad de, supongamos, la Unidad de Desarrollo Profesional, pero ésta puede o no, utilizar estrategias de auto-evaluación.

La evaluación externa aplica en ocasiones, un tipo de evaluación denominado **JUICIO DE EXPERTOS** que consiste en solicitar a expertos en determinados temas o campos relacionados con el objeto de evaluación, para que con base en su conocimiento y experiencia emitan juicios evaluativos sin estar controlados, necesariamente, por parámetros o criterios pre-establecidos. Este tipo de evaluación se aplica con frecuencia, como parte de la evaluación de programas educativos de formación, con miras a lograr su acreditación por un organismo específico de control de calidad de la educación en un país o en una región.

**El estudio de fuentes diferentes a las consultadas en la elaboración de este material podrían aportar nuevas taxonomías de tipos de evaluación con base en criterios diferentes a los señalados. Sea esta la oportunidad de programarnos una visita a la biblioteca para ampliar específicamente este tema.**

**REFLEXIONEMOS:** qué tipos de evaluación de los presentados en este texto hemos aplicado? Cual ha sido nuestra experiencia al respecto y qué beneficios nos ha aportado? Registremos estas respuestas en nuestro **CUADERNO DE NOTAS**. Elaboremos un Cuadro Sinóptico sobre los tipos de evaluación estudiados, en este módulo y en otras fuentes de información, como refuerzo a nuestro aprendizaje.

## **ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN<sup>5</sup>**

Para abordar este tema hemos logrado que nos inviten a una charla ofrecida por el **Dr. JUSTO BARRAGAN**, especialista en evaluación en educación y con una experiencia reconocida como evaluador e investigador en ese campo. Veamos que nos enseña el Dr. Barragán !

<sup>5</sup> Esta síntesis esta basada en la consulta bibliográfica, los conocimientos y la experiencia de la autora del módulo.

Buenos días para todos! Me complace estar con Uds. nuevamente.

En mis dos charlas anteriores, hicimos referencia a la dificultad de delimitar en forma precisa un objeto de evaluación particularmente en el campo de la educación. Llegamos a la conclusión que, para realizar un estudio evaluativo es indispensable partir de una delimitación de lo que se va a evaluar y del propósito concreto de la evaluación.

En el día de hoy vamos a intentar analizar el tema: estrategias e instrumentos de evaluación en educación. Abordaremos este análisis en términos generales, en cuanto la diversidad de objetos de evaluación en educación y su naturaleza, exigen **estrategias e instrumentos específicos** que debemos conocer al evaluar en forma particular esos objetos; por ejemplo, el currículo de una institución educativa, los logros de aprendizaje de los alumnos, el impacto del desarrollo de un programa de educación de adultos en las comunidades de procedencia de los participantes y en la cual se ubica la sede del programa, etc.

Tratemos de comprender desde un comienzo, qué entendemos por **ESTRATEGIAS** y qué por **INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**.

En la forma más sencilla podríamos decir que una **estrategia** es la manera como procedemos para realizar una actividad determinada; en el contexto de la evaluación en educación podríamos entender la estrategia como la **manera de proceder** en el desarrollo de una evaluación: un acto evaluativo, una actividad evaluativa o un estudio evaluativo. Solamente que esa “manera de proceder” debe ser pensada, planificada, organizada e implementada en forma consciente, racional y responsable.

Antes de continuar, sin embargo, no debemos olvidar que existe una tipología de evaluación, con base en la naturaleza de las **estrategias generales** utilizadas, que incorpora la evaluación interna, la evaluación externa y la autoevaluación; podríamos incluir aquí, igualmente, la evaluación por “Juicio de Expertos” como una modalidad de evaluación externa. Sigamos!

Comprendemos por **instrumentos de evaluación** aquellas “herramientas” que nos sirven para guiar y registrar la recolección de la información; éstos pueden presentarse en varias modalidades: una pregunta o reactivo para lograr una respuesta específica, un cuestionario abierto o cerrado, un cuadro o tabla para registrar u organizar información recolectada, una actividad pedagógica planificada con el propósito de verificar aprendizajes específicos, etc.

Si acompañamos un proceso de evaluación en educación podremos identificar y caracterizar algunas de las estrategias e instrumentos específicos que se utilizan en cada fase de su desarrollo. Veámoslo!

- En el **análisis situacional del contexto** en que se desarrolla un programa, funciona una institución educativa, o se ofrece un curso determinado, que se constituyen en objeto de evaluación, ese estudio se puede abordar de diferentes maneras (estrategias), por ejemplo: mediante la **revisión de documentos** de política, históricos, operativos, etc., complementados con **entrevistas y observaciones directas de la realidad**.

Otra estrategia alternativa que se utiliza es la de abordar directamente el “análisis situacional” del contexto para caracterizarlo y valorarlo “tal como es” en el momento en que se realiza el estudio, **con base en datos primarios**, es decir, recolectados tomando como fuentes de información, actores del presente y mediante entrevistas colectivas e individuales directas.

Recordemos que el contexto constituye, o debería constituirse, en parte del objeto de evaluación en tanto que la **interacción** entre contexto-programa, proyecto o institución educativa es determinante de las características de los procesos educativos asociados al objeto de evaluación correspondiente.

Aquí entonces, las estrategias específicas señaladas son, en síntesis: la revisión de documentos, la entrevista y la observación directa por referirnos solamente a las de más frecuente utilización. Las generales serían: la utilización de fuentes primarias y la de utilización de fuentes secundarias o una combinación de las dos de acuerdo con el propósito de la evaluación.

- En la **delimitación del Objeto de Evaluación** se procede con base en su naturaleza. Por ejemplo, cuando se trata de evaluar un programa, un proyecto o una institución educativa, se utiliza como estrategia específica el **trabajo colectivo** con la participación de los responsables del objeto de evaluación (directivos y representantes de los diferentes tipos de actores) y de las personas, o representantes de instituciones u organismos, interesados en la evaluación. Aquí se toma en cuenta si la evaluación es interna, externa y si es evaluación “por otros” o si es autoevaluación, ese “otros” podría tener el carácter de externa cuando, por ejemplo, una unidad, o instancia, de una institución evalúa a otra.

Este trabajo colectivo incluye generalmente, procesos de formación que permiten a los participantes, construir, o poner en común, la fundamentación teórica y/o conceptual sobre la cual se desarrolle todo el proceso de evaluación. Con base en esa fundamentación se delimita el objeto de evaluación utilizando metodologías que los coordinadores del estudio consideren las más adecuadas y pertinentes para el caso.

Algunos autores, por ejemplo, proponen utilizar como base para la delimitación del objeto de evaluación el **enfoque general de sistemas** (contexto, insumos, procesos y productos) y como estrategia el análisis de sistemas; otros recomiendan construirlo a partir de **la estructura organizativa de la institución** con el reconocimiento de los procesos objeto del programa, proyecto o institución educativos, sus productos y resultados, los recursos y medios utilizados para lograrlos, más su dinámica interactiva interna y con el contexto. Cuando nos referimos a la estructura organizativa no estamos significando el “organigrama oficial” de la institución, ese que se enmarca y se cuelga en la pared, sino de su estructura real de funcionamiento.

Como Uds. recordarán, en una charla anterior nos referimos específicamente, a la delimitación del objeto de evaluación. Esta delimitación del objeto debe especificar con claridad cuáles son los componentes básicos de ese objeto, los elementos de cada componente y los aspectos a ser evaluados para cada elemento. La representación gráfica de la estructura del objeto de evaluación constituye un recurso de gran utilidad para continuar el proceso de evaluación.

- En el **diseño de la evaluación**, - es decir, en la precisión sobre los pasos a seguir desde el qué se evalúa, para qué, cómo, con qué, etc.- se utiliza, igualmente, el trabajo colectivo, alternado con el trabajo individual, o en pequeño grupo, de acuerdo con la naturaleza del objeto global y de cada uno de sus componentes, elementos y aspectos. Si se trata de una institución, por ejemplo, esos pequeños grupos podrían estar integrados por diferentes participantes -o evaluadores- de acuerdo con el objeto específico de evaluación. En el caso de evaluar **el currículo** en operación, al conformar los grupos pequeños para elaborar el diseño del estudio, debería tenerse en cuenta el criterio de “presencia de” **especialistas y docentes de cada área**, o asignatura, que lo integran.

Dentro de esta estrategia se utiliza una metodología de diseño mediante procedimientos de análisis y síntesis, con base en un instrumento global elaborado para el efecto. Este instrumento puede ser caracterizado como una **tabla** en la cual se dibujan varias casillas para registro de lo que se va a evaluar, con referencia a qué, de qué fuente viene la información y con qué se va a recolectar, como se indica en el siguiente ejemplo.

TABLA No.1: Ejemplo de Instrumento Básico para el Diseño de un Estudio de Eevaluación en Educación

Objeto de Evaluación	Criterios	Indicadores	Fuentes de Información	Reactivos
Componente 1. Elemento 1.1 Aspecto: 1.1.1				
Componente 2. Elemento 2.1 Aspecto 2.1.1				

Algunos autores y evaluadores sugieren partir de objetivos formulados para la evaluación de cada componente. En este caso en vez del componente aparece el objetivo general y los específicos a dos niveles: de los elementos y de los aspectos.

Recordemos que por **CRITERIOS** comprendemos las condiciones que un objeto debe llenar, por ejemplo: al evaluar el aprendizaje se utiliza mucho el criterio **saber**, solamente que no podemos limitarnos, a determinar si el alumno **sabe o no sabe**, sino que debemos precisar **si sabe, qué tanto sabe, si no sabe, qué es lo que no sabe ; a qué nivel de profundidad del tema lo sabe y a qué nivel de aprendizaje lo sabe**. Un alumno puede saber una poesía (de memoria) pero ¿sabe el significado de los términos utilizados? La comprende en su totalidad? La puede recordar, escribir, recitar, interpretar, analizar, explicar, evaluar o la puede recrear?

Los instrumentos “cerrados” en los cuales se incluyen para seleccionar una, entre 4 y 6 criterios, como base para la emisión de respuestas, son fáciles de manejar: **Excelente-Bueno- Regular-Malo-Pésimo**. Sin embargo, esta respuesta no nos permite inferir qué fue lo que quiso decir cada uno de los respondentes cuando marcó **REGULAR**, por ejemplo? El respondente debe tener claro el significado de cada uno de los criterios que constituyen ese **parámetro** o elemento de referencia. Si se trata, por ejemplo, del aula de clase como objeto de evaluación, qué querrá decir **EXCELENTE**? Y qué querrá decir **MALO**?

Recordemos ahora, qué entendemos por **INDICADORES**. En un lenguaje cotidiano los indicadores son **evidencias** que deben ser verificadas para determinar el **cumplimiento** de los criterios, por no decir la **validez**, en el objeto que se evalúa. Siguiendo con el ejemplo relacionado con el aprendizaje, si actividad de aprendizaje, se proponía solamente que el alumno **memorizara** una poesía, el **LOGRO** sería haber memorizado la poesía y un indicador podría ser “el alumno recita la poesía sin equivocarse” o “ el alumno escribe la poesía sin equivocarse”.

En el ejemplo sobre el aula, el criterio **EXCELENTE** haría relación a si el aula **evidencia** el cumplimiento de todos los requerimientos que exige el programa educativo y su modelo pedagógico, - que se constituiría en parámetro- respecto a tamaño, forma, dotación, tipo de la misma, aireación, ventilación, iluminación, decoración, etc. El indicador nos diría si esas condiciones se cumplen, en qué medida se cumplen, mediante por ejemplo, mediciones que se comparan con las normas propuestas por el programa.

Ahora bien, el término **FUENTES DE INFORMACIÓN** hace referencia a quién, o quienes, ofrecen la información: si son fuentes humanas, bibliográficas, elementos culturales o la realidad en sí misma.

Los **REACTIVOS** son los estímulos que se le ofrecen a la fuente de información para que la emita, puede ser una afirmación, una negación , un interrogante, un esquema, una foto, etc.

Los elementos básicos para la elaboración del reactivo son: la naturaleza del objeto, los criterios y los indicadores. Los reactivos son la base para la elaboración de los instrumentos, para ser aplicados a las diferentes fuentes de información, a través de diferentes estrategias.

En algunos casos se requiere información de varias fuentes de tal manera que un mismo reactivo puede aparecer en varios instrumentos, esto facilitará la comparación y análisis de las respuestas.

## RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para la **recolección de la información** se utilizan diversas estrategias; por ejemplo: el **envío de los instrumentos por correo para ser diligenciados individualmente**; el **envío de los instrumentos para que los responsables**

de una institución, unidad organizativa o grupo, se encargue de aplicarlos y de recolectar la información; la **aplicación directa** de los instrumentos, por parte de los evaluadores en el proceso de análisis de documentos o en entrevistas colectivas e individuales y la **observación directa** del objeto de evaluación, en su totalidad o en sus componentes, elementos o aspectos.

Como “herramientas” de apoyo a la recolección de la información se pueden utilizar computadores, grabadoras, filmadoras u otros instrumentos que faciliten el trabajo.

## **ORGANIZACIÓN, ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LA INFORMACIÓN**

En la **organización y análisis de la información** se puede utilizar estrategias de trabajo colectivo, -en pequeños grupos-, individualmente, o en forma combinada. La organización de la información se planifica, antes de proceder, y se hace sobre la base del diseño y de los instrumentos utilizados; deberá decidirse de antemano, cual es el punto de partida para la organización y análisis de la información recolectada, **si el objeto de evaluación o las fuentes de información.**

Me explico, podemos organizar la información a partir de cada uno de los componentes del objeto que se evalúa, con sus elementos y aspectos y en cada caso, podemos organizar la información recolectada de cada una de las fuentes de información al respecto; por ejemplo, al evaluar una institución, uno de sus elementos o aspectos puede ser su filosofía, al respecto deberíamos articular lo que dicen los documentos de política, con lo que dicen los directivos, los docentes, los alumnos, el personal auxiliar, de servicio y la comunidad o sus representantes. El producto de la integración servirá de base para reconstruir la filosofía escrita al compararla con la vivida; para hacer comparaciones, contrastes y derivar inferencias; con estos datos se hará la reconstrucción de “lo real” respecto a lo normativo de la filosofía de la institución, se caracterizará ésta, y con base en esa caracterización se emitirán los juicios evaluativos.

En este proceso se aplicarán procedimientos de análisis, síntesis y evaluación, para al final, emitir sugerencias proyectivas.

Desde la otra perspectiva, en referencia a la organización de la información recolectada a partir de las fuentes de seleccionadas, esto se hará con base en “lo que dicen los documentos” respecto a cada componente, elemento o aspecto del objeto de evaluación; “lo que dice” los directivos, “lo que dicen” los docentes, etc. y sobre la base de cada fuente, se hacen comparaciones, contrastes y deducciones, se **caracteriza** la totalidad del objeto y se emiten, **sobre esa caracterización del objeto los juicios evaluativos.**

El marco de referencia para elegir una u otra estrategia de organización y análisis de la información es realmente, del propósito de la evaluación. Es decir, la precisión sobre qué es lo que realmente se requiere: conocer la

opinión de las fuentes sobre el objeto de evaluación? O, evaluar el objeto tal como funciona, aparece o es, en un momento determinado?. Es por eso que es fundamental hacer claridad sobre el propósito de la misma, desde antes de delimitar el objeto de evaluación.

Antes de cerrar este aparte parece importante reflexionar sobre dos dimensiones del proceso de evaluación que no pueden ser confundidas: una cosa es **CARACTERIZAR** el objeto de evaluación, es decir precisar **cómo es y está** y otra cosa es emitir **JUICIOS EVALUATIVOS** sobre ese objeto, es decir reconocer su **VALOR** y/o **MERITO**.

Esta distinción es fundamental en tanto los **REACTIVOS** deben formularse para abordar una u otra dimensión del proceso de evaluación. Reitero, una cosa es decir cómo es el objeto de evaluación y otra, es juzgar si es bueno, útil, si sirve, si no sirve o si sirve qué tanto sirve para un determinado propósito.

## **ELABORACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS INFORMES DE EVALUACIÓN**

La **elaboración de los informes de evaluación** requiere procesos de pensamiento integradores y globalizantes. Así, si la organización, análisis y evaluación de la información se hace por componentes, por elementos o por aspectos, debe existir una capacitación de los evaluadores de tal manera que se utilicen estrategias compatibles y articuladas, no solamente para la delimitación del objeto de evaluación, sino también para el diseño del estudio, para la organización, análisis y evaluación de la información y obviamente para la elaboración de los informes.

En algunos casos se elabora solamente un informe integrado de evaluación, en otros casos se prefiere la estrategia de elaboración de informes pertinentes a cada uno de los tipos de destinatarios que van a utilizar los resultados de la evaluación. No podemos esperar que todo el mundo lea el **MAMOTRETO** de Informe de Evaluación; generalmente se privilegia la elaboración de un informe sintético, asimilado a un **RESUMEN EJECUTIVO**, que va dirigido a los directivos y a las instancias de toma de decisiones, e informes específicos por componente, o elemento con sus respectivos aspectos.

Lo anterior no supone que si las instancias de decisión requieren la información evaluativa específica sobre un componente, no puedan solicitar a los responsables para que ellos la presenten en las instancias de decisión y ofrezcan sus opiniones sobre las sugerencias incluidas en el documento o respecto a aquellas que quieran emitir por ser más pertinentes, significativas y/o relevantes para un cambio.

Con referencia a la **presentación del o de los informes de evaluación**, se recomienda como estrategia, hacer una general para las instancias de decisión más altas del programa, proyecto o institución que se evalúa. Si es factible, los informes correspondientes deben ser repartidos con anterioridad a la presentación, con el propósito

de que sean leídos y estudiados por los miembros del colectivo y así asegurar una utilización apropiada de la información. La lectura del informe servirá para la formulación de interrogantes, inquietudes, para aclarar dudas o explicar puntos de vista no compartidos.

En algunas instancias de la organización, particularmente en aquellas a las cuales deben llegar los **informes específicos**, éstos se constituyen en puntos de partida para la elaboración de planes para la introducción de cambios que se consideren pertinentes. La evaluación está siempre ligada al cambio y por consiguiente a la planificación. Así como en el proceso de enseñanza y aprendizaje la evaluación es uno de sus elementos integrales, en la planificación, la evaluación es, igualmente, uno de sus elementos consustanciales.

Finalmente, es importante como estrategia de enriquecimiento institucional, realizar un proceso de **META-EVALUACIÓN**, que permita tanto a los evaluadores como a los beneficiarios de la misma, identificar el valor y mérito del proceso evaluativo desarrollado. La reconstrucción por escrito del proceso servirá como base para la construcción conceptual y teórica respecto a la evaluación en educación.

La entrega de los informes no debe implicar la eliminación de los instrumentos y recursos básicos utilizados y menos de la información recolectada, es probable que en el proceso de introducción de cambios se requiera volver a consultar esa información.

Bueno, estimados amigos, espero que el tema de hoy haya sido de su interés. Hemos tratado de plantearlo de la manera más sencilla y clara que nos ha sido posible, para que Uds. como actores de la educación, puedan aplicar estos conocimientos en su práctica.

**Agradecemos a las directivas de esta institución que gentilmente nos han invitado a esta conferencia y al Dr. Barragán por compartir con nosotros su conocimiento y experiencia por este tema de tan fundamental importancia para nosotros como actores comprometidos con la educación a sus diferentes niveles.**

**REFLEXIONEMOS:** si es necesario, volvamos a leer reflexivamente el texto de la conferencia del Dr. Barragán y hagamos un **CUADRO SINÓPTICO** o un **MAPA CONCEPTUAL** (si conocemos esta técnica), de los conceptos fundamentales y sus derivados, como insumo para realizar el ejercicio de evaluación de nuestro aprendizaje en el Componente 1 de este Módulo.

## **VERIFIQUEMOS NUESTRO APRENDIZAJE: EJERCICIO No. 1**

En el primer componente del módulo sobre Evaluación Educativa, titulado “El sentido de la Evaluación Educativa” hemos abordado 6 temas generales: conceptos de evaluación; objetos de evaluación; tipos de evaluación; estrategias e instrumentos de evaluación; estrategias para la recolección, análisis y evaluación de la información



y estrategias para la elaboración y presentación de los informes de evaluación. En el desarrollo de estos temas se han incluido referencias teóricas, conceptuales y prácticas que nos permiten realizar como prueba de evaluación, un trabajo significativo de aplicación de lo aprendido.

Para el efecto, vamos a seleccionar una institución educativa, en donde estudiamos, en donde trabajamos, o a la cual tenemos acceso. Si ésto no es posible, **recreemos** una situación simulada jugando con elementos : **realidad-creatividad**. Hagamos en ella las siguientes tareas:

- Identifiquemos y caractericemos su contexto, incluyendo los elementos que consideremos más importantes; por ejemplo: su nombre, su ubicación, su extensión, número de habitantes, número de instituciones educativas, número de familias que envían sus hijos a la institución que nos ocupa; campos de ocupación de los miembros de la comunidad o comunidades a las cuales sirve dicha institución; formas de acceso de los alumnos a la institución, medios de transporte, distancias medias de la casa a la institución educativa, percepción del contexto respecto a la institución y cualquier otro tipo de información que consideremos importante para comprender la incidencia del contexto en la institución y viceversa.
- Con base en información recolectada en forma directa e indirecta a través de documentos o entrevistas a miembros de la institución, delimitémosla como objeto de evaluación señalando sus componentes, elementos y aspectos de esos elementos. Hagamos una representación gráfica del objeto de evaluación señalando los componentes y sus interrelaciones. Como no siempre es posible incluirlos en la representación gráfica, hagamos luego, un listado completo, de los elementos de cada componente y de los aspectos de cada elemento.
- A partir del esquema y del listado, elaboremos una tabla básica para el **diseño del estudio de evaluación, de esa institución**.
- Integremos el resultado del trabajo en las 3 tareas anteriores y enviémoslo al Programa, como lo hemos hecho siempre, para efectos de **evaluación de nuestros aprendizajes en el desarrollo del Componente 1 de este Módulo.. NO OLVIDEMOS GUARDAR UNA COPIA DE NUESTRO TRABAJO**.





**COMPONENTE 2**  
**LA EVALUACIÓN COMO ELEMENTO**  
**INTEGRAL DE PROCESOS DE ENSEÑANZA Y**  
**APRENDIZAJE (PEA)**



## LA EVALUACIÓN COMO ELEMENTO INTEGRAL DE PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE (PEA)

**C**omo es mi costumbre, antes de iniciar cualquier trabajo en el computador, reviso mi **CORREO ELECTRÓNICO**. En el día de hoy encontré el siguiente mensaje:

HOLA PROFESORA JULIA MORA!

MI MAMÁ FUE ALUMNA SUYA CUANDO HIZO EL POSTGRADO; YO ESTOY FINALIZANDO MIS ESTUDIOS DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y DEBO ESTAR LISTA PARA TRABAJAR A COMIENZOS DEL PROXIMO AÑO ESCOLAR EN UN COLEGIO DE MI PUEBLO. DESAFORTUNADAMENTE SIENTO QUE MIS CONOCIMIENTOS Y EXPERIENCIA SOBRE LA EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS Y DE SU DESARROLLO INTEGRAL SON MUY DEBILES Y NO TENGO ACCESO A LITERATURA ESPECIALIZADA.

MI MAMI ME ACONSEJO QUE ACUDIERA A USTED, ELLA DICE QUE ESTA SEGURA DE QUE USTED ME COLABORARÁ DÁNDOME INFORMACIÓN GENERAL BÁSICA, SOBRE LA CUAL YO PODRE SEGUIR CONSULTANDO AL RESPECTO. SE LO SABRE AGRADECER Y MI MAMI TAMBIÉN.

LE INCLUYO UNA DIRECCIÓN E-MAIL DE UN AMIGO DOCENTE, PARA QUE ME HAGA EL FAVOR DE RESPONDERME.

MIL GRACIAS,

MELIZA FORERO

Como tengo la convicción de que los Maestros debemos estar disponibles para apoyar a nuestros colegas, he decidido responderle a Meliza y adjuntarle, como anexo, un texto que acabo de escribir.

De: Julia Mora

Para: Meliza Forero

Hola Meliza!

Tu Mamá fue una de las mejores alumnas de su promoción, la recuerdo con mucho respeto y aprecio. Reflexionando sobre qué te podría ser útil, recordé un texto muy reciente que escribí para un programa de educación a distancia el cual te envió, anexo a este mensaje. Espero que te sea útil. Me alegra que estés utilizando este medio, a través de internet puedes encontrar documentos teóricos útiles y descripciones de experiencias de campo muy ilustrativas.

Si tienes dudas o inquietudes sobre el texto, por favor comunícate conmigo.

Te deseo lo mejor!

Julia Mora

**Anexo:**

**LA EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA–APRENDIZAJE**

**Documento de Trabajo**

Por: Julia Mora<sup>6</sup>

A pesar de que se ha querido hacer de la **evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, PEA**, un **evento específico** al finalizar una actividad, un tema, una unidad, una asignatura o un programa educativo, la **EVALUACIÓN COMO PROCESO es parte sustancial del PEA**, a tal punto que, en ocasiones, se integran los procesos. Por ejemplo, el desarrollo de un “juego de roles” puede utilizarse como estrategia de enseñanza y aprendizaje y a la vez, en estrategia de evaluación de lo aprendido. Cuando aplico mis conocimientos a la solución de una tarea en ciencias sociales, estoy verificando también, qué tanto y qué tan bien he apropiado esos conocimientos para poderlos aplicar.

Igualmente, una estrategia y/o un instrumento de evaluación se pueden constituir en una oportunidad de aprendizaje a un nivel mayor de amplitud y/o de profundidad. Veamos un ejemplo: Juanito ha realizado incorrectamente un problema de la “tarea” de matemáticas, en la casa; sin embargo, al día siguiente cuando la Maestra lo pasa al tablero a resolverlo, la atención prestada por Juanito a la lectura del enunciado, le permite comprenderlo mejor y de esta manera puede inducir y aplicar el proceso correcto de resolver no solamente dicho problema sino la tipología de problemas a la cual éste pertenece. En otras palabras, la actividad de evaluación se constituye también, en una oportunidad de aprendizaje.

Esto no implica, por supuesto, que no existan los eventos específicos de evaluación: de **entrada, -o diagnóstica-** o sea, referida a qué tanto sabe el alumno respecto al objeto de aprendizaje; de **proceso**, es decir del conjunto articulado de acciones que el alumno desarrolla, o debe desarrollar, para lograr el aprendizaje; de **productos y resultados**, o verificación de los aprendizajes logrados y de los niveles de calidad a los cuales se han logrado.

Generalmente éstos eventos específicos son los que ofrecen la información requerida para expresar los logros en los aprendizajes en las denominadas **NOTAS, PUNTAJES o CALIFICACIONES**, sobre las cuales, a su vez, se toman decisiones respecto a la **PROMOCIÓN de los alumnos** de un tema a otro, de una unidad a otra, de una

---

<sup>6</sup> Síntesis basada en la consulta a textos específicos y reconstrucción de experiencias en la realización de estudios al respecto, por parte de ésta y otros autores.

asignatura a otra, de un grado a otro o de un nivel de educación a otro. Igualmente, son las calificaciones, notas o puntajes, los que ofrecen las bases para la **CERTIFICACIÓN, O NO**, de los alumnos respecto a la aprobación de un grado o un nivel de educación.

Los Sistemas Educativos de cada país expiden **NORMAS** sobre las cuales se diseñan y se realizan las evaluaciones, se interpretan y se utilizan sus resultados como base para la toma de decisiones de carácter académico.

### ¿Qué se Evalúa?

Ahora veamos, cuando el **objeto de evaluación** es el **RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS**, su delimitación se hace más compleja. Parecería ser que debemos en primer lugar, **precisar** qué entendemos por “rendimiento académico de los alumnos”.

Generalmente éste se asume como el **CONJUNTO DE LOS APRENDIZAJES DEL ALUMNO**, logrados en el desarrollo de una actividad de enseñanza y aprendizaje, PEA, en una clase, en el desarrollo de una unidad didáctica o en el desarrollo de una asignatura determinada. Pero, de cuáles aprendizajes se trata? De los que traía el alumno cuando se inició el desarrollo de la actividad, clase, unidad o asignatura? De los aprendizajes que el alumno ha hecho en el desarrollo de la asignatura en general? O, de los aprendizajes que ha hecho de cuanto le ha “enseñado” el docente? O de los que ha hecho mediante la lectura de un texto relacionado, o de los derivados de las experiencias metodológicas en el desarrollo de la asignatura, o de.....? **Realmente a qué aprendizajes nos estamos refiriendo?**

**Estas precisiones son absolutamente fundamentales**, particularmente si la evaluación se va a traducir en **notas**, sobre las cuales se van a tomar decisiones respecto a la **aprobación** o no de la asignatura y sobre la “**promoción**” de un tema a otro, de una unidad de aprendizaje a otra, de una asignatura a otra íntimamente relacionada, o de un grado a otro.

Afortunadamente en la actualidad la docencia en los niveles de educación básica primaria y secundaria se hace a partir de textos didácticamente elaborados, que incluyen en el proceso de desarrollo de los temas, actividades de evaluación, **sobre lo que el texto presenta como tema de aprendizaje**. No sorprende sin embargo, que a nivel de educación superior particularmente, el docente llegue con las famosas **5 preguntas**, con **el tema para un ensayo o proyecto**, o con la “**prueba objetiva**” preparadas la noche anterior, sin un minucioso análisis de las “intencionalidades” de la asignatura (propósitos y objetivos) y sin una cobertura adecuada del objeto de evaluación. No sorprende, tampoco, que en algunos casos el docente pregunte precisamente lo que él cree que el alumno no ha aprendido y es así como se convierten en “**LOS DUROS**”, **a quienes todo el mundo teme, no necesariamente respetan** por su conocimiento y experiencia.

Probablemente todos nosotros hemos tenido la **vivencia**, en el curso de nuestra educación básica y media, y aún en la universitaria, de encontrarnos con un instrumento de evaluación -las 5 preguntas, el tema para el ensayo o el proyecto, o la prueba objetiva, - en el cual no encontremos una relación directa **con lo que hemos “estudiado”**, con lo que **realmente “hemos aprendido”** o con lo que **realmente “deberíamos haber aprendido”** en el proceso de desarrollo de lo que se está evaluando. Esto sucede cuando los docentes son especialistas y experimentados en uno o varios campos específicos del conocimiento, o en uno profesional, pero no tienen una seria formación como **docentes**.

Ser **MAESTRO** y ser **DOCENTE** no es fácil, el ejercicio de este oficio, o profesión, como se asuma, exige además el dominio del conocimiento básico que se va a enseñar-aprender, **una formación pedagógica a fondo** y una enorme responsabilidad, respecto al ejercicio de la profesión de quienes contribuimos a formar.

Ahora bien, en la **delimitación del objeto de evaluación** en el ámbito del rendimiento académico de los alumnos, existen otros elementos importantes; por ejemplo no podemos limitarnos a verificar si se **lograron los aprendizajes que se han debido lograr**, sino también debemos precisar el grado de amplitud y/o de profundidad a que se han logrado y a la calidad de los procesos de pensamiento que hemos debido desarrollar, o aplicar, para lograrlo. Por ejemplo: Pedrito pudo haber aprendido a leer, pero a qué nivel ha logrado ese aprendizaje? ¿Puede **“leer” oralmente las palabras** u oraciones escritas, puede **traducir su significado**, puede **comprender su significado**, puede **poner en sus propias palabras** el sentido de lo leído, puede **analizar** su significado, puede **explicarlo**, puede **emitir juicios de valor** sobre el sentido de lo leído o puede **enriquecer y recrear** ese sentido, con base en sus propios conocimientos y experiencias?

Esto significa que la delimitación del objeto de evaluación de los aprendizajes de los alumnos nos debe llevar a determinar no solamente si el alumno “sabe” o “no sabe” sino también, qué tanto sabe sobre el tema y a qué nivel de “pensamiento” lo ha apropiado; en síntesis: **si sabe, qué tanto sabe, a qué grado de calidad lo sabe y a qué nivel de profundidad lo sabe.**

Estos factores traen obviamente, profundas implicaciones en el diseño y elaboración de los **instrumentos de evaluación**, en tanto las preguntas, o los reactivos, deben inducir al alumno a responder **al nivel a que el aprendizaje “debe ser” evaluado** de acuerdo con la delimitación del objeto de evaluación.

En el contexto de la Psicología Educativa se manejan diferentes taxonomías de pensamiento creadas por psicólogos con orientaciones específicas en el campo, para el estudio de la inteligencia y el aprendizaje: Bloom, Gagné, Rogers, Piaget, por citar unos pocos, han desarrollado sus propias taxonomías respecto a niveles de pensamiento y aprendizaje, las cuales han servido de base para la elaboración de propuestas educativas en general, para la construcción de currículo, como fundamento correlativo de estrategias pedagógicas y obviamente, como base para orientar la evaluación de los aprendizajes.

Por otra parte, en la medida en que la construcción de currículo se hace cada vez más sofisticada, algunos de los aspectos de complejidad en la delimitación de los objetos de evaluación del rendimiento académico de los alumnos, se obvian. Por ejemplo, cuando en un currículo se han definido claramente sus “intencionalidades”, sea en términos de: propósitos, objetivos generales, objetivos específicos, objetivos de aprendizaje; o en términos de logros con sus respectivos indicadores, éstos elementos, cualquiera que sea la modalidad que asuman, se constituyen en **PARAMETRO**, es decir, en el **referente de comparación**, de lo aprendido respecto a lo que se esperaba que se aprendiera, **a diferentes niveles de aprendizaje, de acuerdo con la naturaleza del objeto de evaluación y el propósito del mismo.**

En concreto, por ejemplo, si se trata de evaluar los aprendizajes de los alumnos respecto a un tema particular, el parámetro estará determinado por los objetivos específicos, y de aprendizaje, propuestos para la apropiación de ese tema.

En la actualidad, además de diseñarse las propuestas curriculares generales – los Planes de Estudios- se diseñan los **Programas Curriculares Específicos** con base en la estructura curricular del plan de estudios: áreas curriculares, asignaturas, núcleos problemáticos, núcleos temáticos, proyectos, etc. y en correspondencia con la estructura general de la educación, por grados o por grupos de grados. En algunos casos se diseñan los programas curriculares para cada grado; en otros, por grupos de grados; por ejemplo, para la educación inicial, para la básica primaria y para la básica secundaria. A partir de aquí el diseño de los programas se hace por grados y generalmente por asignaturas.

El diseño de los programas curriculares incluye comúnmente: las “intencionalidades” (trabajando desde las más generales a las más específicas), los temas que deben ser apropiados para lograr esas intencionalidades, las estrategias de aprendizaje o de enseñanza-aprendizaje, los materiales básicos y de apoyo y las estrategias de evaluación. En algunos casos, las intencionalidades se formulan en términos de **logros** y en las estrategias de evaluación se incluyen los **indicadores. Es decir, se sugieren las estrategias, pero se precisa cuales deben ser las evidencias que se deben reconocer para constatar que el logro se ha alcanzado.**

Estas estrategias de diseño exigen una formación a fondo de los docentes en todos los aspectos educativos: curriculares, pedagógicos, de evaluación, de psicología educativa, etc.etc.

Es importante aclarar que al tomar como referente de comparación los objetivos de aprendizaje no estamos limitándonos, necesariamente en forma rígida, al concepto de evaluación en educación, propuesto inicialmente por Ralph Tyler cuyo modelo es precisamente la comparación entre objetivos y resultados del aprendizaje. Esta comparación se ha venido haciendo cada vez más compleja, al incluirse aspectos mencionados anteriormente, como la amplitud y profundidad del aprendizaje respecto al objeto de evaluación y las habilidades de pensamiento utilizadas y/o desarrolladas por el alumno, en ese aprendizaje, más los aspectos socio-afectivos ligados a esos aprendizajes.

En síntesis, las características del diseño del currículo y su nivel de especificidad, pueden facilitar, o hacer más, o menos, compleja la delimitación del objeto de evaluación del rendimiento académico de los alumnos en un tema, una unidad de aprendizaje o una asignatura determinada.

¿Con qué se Evalúa y Cómo?

A lo largo de la reflexión anterior se han sugerido, de alguna manera, estrategias e instrumentos de evaluación del rendimiento académico de los alumnos. Podríamos sintetizar **el sentido del con qué y el cómo** en dos términos básicos en evaluación: **ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS**.

Si aceptamos con el significado cotidiano de **estrategia** como la manera de realizar una actividad, en el contexto de la evaluación del rendimiento académico de los alumnos son diversas las alternativas de estrategias que podemos utilizar. Mencionemos algunas:

- Los **exámenes**, es decir el proceso de aplicación de una prueba –instrumento de evaluación– que puede asumir diferentes modalidades: **cuestionarios** de preguntas abiertas para responderlas en términos de ensayo; las **pruebas objetivas**, o sea una conjunto lógicamente organizado de **reactivos** que motivan al examinado a: **llenar espacios** con una palabra o una frase para **completar** un sentido; a identificar la **correspondencia** de términos de dos listas confrontadas; **a derivar significado** de una afirmación, el cual se sintetiza en un término; a corregir un resultado matemático, etc.
- **Las tareas**; éstas pueden asumir el propósito de evaluación cuando se trata de **aplicar** un conocimiento a la solución de una situación, o de un problema, a la elaboración de un plan, o a la construcción de un objeto, entre muchas otras posibilidades. La calidad del resultado de la tarea, o el proceso y los procedimientos utilizados, pueden ofrecer la información necesaria para emitir un juicio evaluativo sobre la calidad y nivel a que se han hecho los aprendizajes.
- **Los ensayos**, se utilizan generalmente para la evaluación de aprendizajes en **lenguas, ciencias sociales o naturales**; con frecuencia el docente ofrece el tema, o temas alternativos y los alumnos utilizan sus aprendizajes y los que hagan en consultas a diferentes fuentes de información para elaborar a la profundidad exigida el ensayo.
- **Los proyectos**, los cuales se realizan con frecuencia para evaluar varios aprendizajes articulados que se **aplican y proyectan** para la **consturcción o creación** de algo, acorde con el campo de estudio, asignatura o programa.

- **Trabajos de investigación**, cuyo nivel de complejidad depende del grado escolar a que pertenecen los alumnos, del nivel educativo, de la naturaleza del programa y de los campos de conocimiento que confluyan en el, o los objetos de aprendizaje a ser evaluados.

Respecto a los **INSTURMENTOS DE EVALUACIÓN**, en un documento anterior hicimos referencia a algunos instrumentos correlativos a las estrategias mencionadas; aquí es importante señalar que debemos tomar conciencia de que el instrumento básico de evaluación es el **cuestionario**, el cual toma diferentes formas; en el ámbito de la estrategia de examen, así sea oral o escrito, supone un corto número de preguntas, problemas o reactivos que inducen a respuestas frecuentemente largas y sustentadas; la naturaleza de la formulación de la pregunta dará oportunidad para que el interrogado ofrezca su respuesta a un determinado nivel de pensamiento y reflexión. Si la pregunta específica es: ¿Cuales son los tres principales rios de Colombia, el alumno ofrecerá tres **nombres**; si el interrogante pide que los dibuje en un mapa, el conocimiento tiene otra amplitud y profundidad. Si se le pide que los nombre, los señale en el mapa y que especifique sus características y las ventajas y desventajas que ofrecen para los diferentes departamentos por donde pasan, la respuesta será más larga, compleja e implicará mayores niveles de profundidad en la reflexión.

No es necesario que las preguntas sean largas para tener un nivel adecuado de complejidad; la **prueba objetiva** tiene la ventaja de permitir que el alumno dedique mayor tiempo a pensar y responder, que a redactar. Esto por consiguiente trae ventajas y desventajas tratándose por ejemplo de una prueba de lenguaje, no sería aconsejable salvo para evaluar “memorización” y quizás “comprensión”.

En los casos de estrategias más complejas de evaluación como la solución de problemas, los proyectos y los estudios de investigación, el instrumento se entrega en forma de “instructivo”, o de “instrucciones”, de “problema” o de “tema”. Ese instructivo incluye generalmente, los parámetros exigidos para la calidad del producto.

Debemos señalar que no solamente existen estrategias generales de evaluación; sino que además existen estrategias específicas para aplicar los instrumentos de evaluación: individualmente, en grupo, presencial, a distancia, oral o escrita, dramatizada, etc. Lo mismo sucede con las estrategias de emisión de los juicios evaluativos. Para el efecto se utilizan escalas verbales o numéricas, por ejemplo: **excelente, bueno, regular, deficiente, malo; A-B-C-D-F** que significa: A= excelente, B= bueno, C= regular, D= deficiente y F= reprobado, es decir, pérdida de la asignatura, por ejemplo y por consiguiente el alumno debe repetirla. Cuando se elaboran los instrumentos a partir de logros y sus respectivos indicadores los juicios evaluativos se expresan en términos de **logros alcanzados y logros pendientes**.

Desde la perspectiva numérica las escalas de calificación son definidas generalmente, por normas nacionales de evaluación del rendimiento académico de los alumnos, de esta manera existen escalas de 1 a 5, de 1 a 10, de 10 a 100, etc. Si se interpreta de menor a mayor, en una escala de 1 a 5 el máximo es 5.

Ahora bien, es importante, para nosotros como docentes, hacer referencia a cómo la fundamentación teórica de la evaluación, así sea normativa o no, determina la naturaleza de los parámetros de comparación. Por ejemplo, se puede interpretar el rendimiento académico de un alumno con referencia al grupo al que pertenece o a todos los alumnos del mismo grado en la misma institución; en este caso se aplican principios estadísticos que permiten agrupar las notas en rangos (por ejemplo, de 01-10, 11-20, 21-30, 31-40, 41-50, 51-60, 61-70, 71-80, 81-90, 91-100) se aplican los principios de la Campana de Gaus y sobre ese parámetro el alumno podrá identificarse en qué lugar está con referencia al grupo: si es uno de los mejores, si es bueno, si es regular o si su rendimiento es deficiente. Se puede identificar igualmente en dónde se ubica la mayoría de los alumnos y los porcentajes que aprueban y desaprueban. Con frecuencia esta información se utiliza además para juzgar la calidad de los docentes y demás elementos del PEA.

Se puede asumir también, como referente el rendimiento paulatino del alumno, es decir su proceso total de aprendizaje, es decir que se compara con su propio proceso de aprendizaje y desarrollo. Una tercera estrategia alternativa es tomar como referente las normas que fijan los estándares a nivel nacional, un ejemplo concreto son las Pruebas de Estado, como las de ICES en Colombia.

Lo anterior tiene como motivación generar conciencia respecto a la existencia de alternativas de comparación con base en los propósitos de la evaluación. No es lo mismo preguntarse cuál es el rendimiento de Paquita con relación a su grupo, o a los compañeros de grado (I-II-III o X y XI) en la misma institución, que comparar el rendimiento de Paquita desde cuando ingresó al grado y se inició la asignatura o unidad que se evalúa, con los logros en el momento en que se realiza la evaluación; de igual manera no es lo mismo que comparar los resultados de Paquita en el examen de Estado, con los estándares requeridos para pasar de la educación media a una carrera universitaria determinada, en una institución de educación superior específica.

### ¿Quién Evalúa el Rendimiento Académico de los Alumnos?

Son diferentes los evaluadores posibles del rendimiento académico de los alumnos. En el ámbito de la **educación formal** y **no-formal**, esta responsabilidad recae en la institución educativa, o en el programa respectivo, y dentro de ellos, en los docentes. Sin embargo, cada día con mayor frecuencia se utiliza la estrategia de la **autoevaluación** que permite a cada alumno hacer su propia estimación de lo que ha aprendido respecto a lo que debería haber aprendido, o de lo que le hubiera gustado haber aprendido. De igual manera, la evaluación del rendimiento académico de los alumnos es competencia de los padres de familia, solamente que con propósitos diferentes relacionados más con la calidad institucional y del servicio educativo que les están ofreciendo a sus hijos, en general.

Compete igualmente al Estado evaluar la calidad de la formación de los alumnos a los diferentes niveles de educación y lo hace desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, en algunos países, particularmente en Europa,

se hacen por lo menos tres exámenes de Estado: uno al terminar la educación primaria, o la básica primaria, otro al terminar lo que se interpreta como la básica secundaria o grado IX y una tercera al terminar la educación media. En Inglaterra los exámenes se determinan por límites de edad que de alguna manera corresponden a los niveles educativos que concluyen los alumnos. Los resultados de estas pruebas sirven para orientar a los alumnos respecto al tipo de estudios que les conviene seguir: si académicos (científicos, matemáticos o humanistas) o si les conviene más orientarse hacia los estudios técnicos y tecnológicos, a nivel de educación media, postmedia o superior.

En los países que han sido por mucho tiempo **colonias**, generalmente se mantienen las normas de los países colonizadores, al respecto.

Los resultados de la evaluación global del rendimiento académico de los estudiantes sirve de base para la toma de decisiones de carácter general y específico que pueden ir desde el replanteamiento de políticas educativas, normas, estructuras de la educación y cambios curriculares sustantivos hasta la fundamentación de la promoción de los alumnos de un tema a otro, de una unidad a otra, de un grado a otro o de un nivel de educación a otro: de pre-escolar a primaria, por ejemplo.

### ¿Quién acredita y quién certifica los logros de los alumnos?

Los sistemas educativos cuentan con estructuras, normas y mecanismos que les permiten acreditar y certificar los logros de los alumnos en educación formal y no-formal.

Los Ministerios de Educación cuentan con normas específicas que estipulan no solamente qué evaluar, cómo evaluar, sino cómo calificar, cómo reportar las calificaciones de los alumnos y en particular sobre cómo acreditar y certificar logros globales mediante **títulos y certificados**. Generalmente las normas aplican tanto a la educación oficial como a la privada con el propósito de reconocimiento de credenciales y sustento para transferencia de alumnos entre instituciones y/o programas educativos.

**ACREDITAR**, en el sentido de la contabilidad académica significa registrar los logros de los alumnos en la columna del **haber** y en la del **debe**, los estudios pendientes. Existen criterios, obviamente, para determinar cuándo se acredita una nota válida como requisito para la aprobación de una asignatura, de un grado o de un nivel de educación. En la escala de 1 a 5 el promedio de aprobación se fija generalmente en 3 o en 3.5; quien obtenga una calificación inferior a 3 debe recuperar, validar o repetir según las normas establecidas. Similar interpretación se hace en el ámbito de otras escalas de calificación; entre A y F, por ejemplo, se aprueba con C; con D se puede recuperar la asignatura, pero con F se debe repetir porque esta letra significa **reprobación**.

Uno de los problemas más complejos para los docentes es la expresión de los resultados de una evaluación en una **NOTA o CALIFICACIÓN**, por tanto dependiendo del tipo de estrategia y de instrumento los juicios evaluativos son más o menos **objetivos** o más o menos **subjetivos**. Un examen en el cual se utilizan las **5 preguntas**, las cuales deben ser respondidas en un ensayo cada una, dan lugar a una estimación más subjetiva que objetiva si no se fijan de antemano los parámetros y criterios que se van a tener en cuenta para la evaluación. Por ejemplo, al elaborar cada pregunta se debería especificar cuáles serían los elementos mínimos que debería tener la respuesta para lograr la calificación mínima requerida para su aprobación, digamos 3, y qué elementos positivos de la respuesta podría añadirle valor y en qué proporciones.

Una prueba de múltiple respuesta, aplicada como estrategia de exámen, tiende a ser más objetiva porque se elabora con base en técnicas específicas que aseguran, por lo menos, la “representatividad” de lo que se ha debido aprender(?) durante el desarrollo del tema, la unidad, o la signatura, y el valor que representa cada ítem respecto al valor total de la prueba. Por ello se llaman **PRUEBAS OBJETIVAS**; éstas a su vez, tienen sus ventajas y sus desventajas, **cuyo estudio queda a responsabilidad de cada uno de nosotros por las razones expuestas anteriormente respecto a las características de este material.**

Es tan compleja la tarea de evaluar el rendimiento académico de los alumnos que existen, en algunos reglamentos institucionales, normas que regulan derechos de los alumnos a la revisión y reconsideración de sus evaluaciones, dadas determinadas condiciones y circunstancias.

**REFLEXIONEMOS!** Qué importancia pudo haber tenido para Meliza Forero y tiene para nosotros como docentes, hacer claridad respecto a qué es lo que se evalúa, para qué se evalúa, cómo y con qué se evalúa, quién evalúa y que implicaciones tiene la traducción de los juicios evaluativos en Calificaciones o Notas, en el contexto de la **EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS?**

Registremos el producto de esta reflexión en nuestro **CUADERNO DE NOTAS**. Comparemos nuestras notas con las de otros compañeros y hagamos un debate para nuestro mutuo provecho. Anotemos ahora, los resultados de éste debate.

## **EVALUEMOS NUESTROS APRENDIZAJES: EJERCICIO DE EVALUACIÓN No. 2**

### **PREÁMBULO:**

A continuación encontraremos **tres casos** en los cuales se evidencia la utilización de varias estrategias de evaluación del rendimiento académico de los alumnos. Leamos y analicemos cuidadosamente, con base en nuestros aprendizajes, cada una de los tres casos, y preparémonos para realizar el ejercicio de evaluación que encontraremos al final de ellos.



## PRIMER CASO: Camila estudia en I Grado

Camila tiene 6 años, fue una excelente alumna en el pre-escolar; hace 3 meses inició el primer grado; al comenzar la semana su Maestra, la Señorita Gloria, decidió hacer una evaluación individual, global, de los aprendizajes logrados por sus alumnos durante los 3 meses lectivos ya cursados.

Cuando Camila entró al I Grado, ya conocía las letras y los números, era capaz de orientarse y sabía manejar bien sus cuadernos y demás útiles escolares; era igualmente, capaz de comprender las normas de la escuela, preguntar cuando no entendía, explicar algunas cosas a sus compañeritos y pedir ayuda cuando la necesitaba.

La evaluación estaba referida a verificar 3 **logros específicos** de los alumnos, a nivel de aula, a saber: **1)** El alumno lee comprensivamente una oración completa; **2)** El alumno escribe correctamente, una oración completa; **3)** El alumno realiza una suma y una resta con cifras de dos dígitos entre 10 y 30.

Cuando le llegó el turno a Camila, la Señorita Gloria escribe en el tablero:

MAÑANA ES EL DÍA DE LA MADRE Y LO CELEBRAREMOS EN FAMILIA

A continuación la Maestra le pide a Camila que lea la oración; la niña lee perfectamente todas las palabras hasta llegar a **CELEBRAREMOS**, la cual lee por sílabas, titubeando en la sílaba “**BRA**”.

En seguida, la Maestra le pide a Camila que comente el significado de la oración y la niña lo hace perfectamente, adicionando que en ese día su Madre no hará oficio en la casa y que todos los hijos, conjuntamente con el padre, prepararán un delicioso almuerzo. Agrega que tanto ella como cada uno de sus hermanitos, le han elaborado un regalo con sus propias manos. Yo, dice Camila, estoy dibujando una tarje para mi Mami.

La Señorita Gloria le pide a Camila que escriba la oración que incluirá en la tarjeta y la niña lo hace en la pizarra:

MAMI TE QUIERO MUCHO, RECIVE UN VESO DE CAMILA

A continuación, la Maestra invita a la niña a pensar si las palabras **RECIVE** y **VESO** están escritas correctamente y a que lo verifique en el libro de lectura, en el diccionario o con sus compañeros. Por último la Señorita Gloria le solicita escribir en la pizarra las operaciones indicadas en el siguiente problema:

Don Pedro llevó al mercado 18 huevos y su esposa 12; ¿cuántos huevos llevaron por todos entre los dos? En el mercado pudieron vender 15 ¿con cuántos regresaron a la casa?

Camila escribió en el tablero lo siguiente:

$$\begin{array}{r} 18 \\ + 12 \\ \hline 30 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 30 \\ - 15 \\ \hline 15 \end{array}$$

A continuación la niña reportó que Don Pedro y su esposa habían llevado al mercado 30 huevos y habían regresado a casa con 15.

Después de la evaluación de Camila, la Señorita Gloria agradeció a la niña y la invitó a pasar a su puesto; a continuación anotó en el “**Cuaderno de Registro Sobre el Rendimiento Académico de los Alumnos**”, lo siguiente:

“Camila Villa, evidencia que, en general, ha alcanzado los 3 logros; sin embargo, respecto al primero debemos fortalecer la lectura de oraciones y párrafos sencillos con palabras que incluyan las sílabas BRA-BRE-BRI-BRO y BRU. Respecto al segundo logro, debemos trabajar el reconocimiento de palabras que se escriben con B y de las que se escriben con V. El logro en matemáticas fue excelente”. Mayo 30, 2001.

## SEGUNDO CASO: Lucy, Pepe y Nacho elaboraron un proyecto<sup>7</sup>

Lucy, Pepe y Nacho están cursando el Grado XI de educación media en un colegio oficial de la ciudad de Cali; faltando 3 meses para concluirse el año escolar, el Profesor de Ciencias Sociales, Camilo Toro, decidió hacer una evaluación general con el **propósito** de verificar **las competencias** logradas por los alumnos durante la educación básica secundaria y media, respecto a la planificación de un proyecto, o actividad, que pudiera ser llevada a la práctica.

Para el efecto, el Profesor Toro organizó el grupo, en subgrupos de 3 alumnos y con base en el análisis de diversas alternativas decidió utilizar como estrategia de evaluación la elaboración de un **PROYECTO factible de ser llevado a la práctica**.

Lucy, Pepe y Nacho han venido trabajando con éxito, desde el grado X y por ello han decidido asumir, juntos, este nuevo reto y denominarse **El Grupo de los COMPADRES**. Entre las alternativas de temas que fueron ofrecidas por el Profesor Toro, el grupo decidió trabajar como proyecto, la **planificación de un viaje al exterior** como actividad recreativa de despedida del colegio.

<sup>7</sup> Simulación: esta viñeta no corresponde necesariamente, en todos sus aspectos, a la realidad de la educación en Colombia.

Para cumplir con la tarea Los Compadres debieron revisar sus conocimientos sobre el significado del término **PROYECTO**, los elementos que lo deben integrar y el proceso que debe seguirse para elaborarlo. Esta precisión se hizo con base en experiencias anteriores de los alumnos y en consultas en la biblioteca y al Profesor Toro.

Después de tener perfectamente claro el concepto de proyecto que podían aplicar, identificaron los pasos a seguir, concretándolos en los siguientes:

- Formular los tres propósitos básicos del viaje
- Identificar alternativas de destinos (¿Uno o varios países, por destino?)
- Consultar con los compañeros sus preferencias respecto a destinos
- Consultarles sobre su capacidad promedio de inversión, por persona
- Definir tiempo de duración del viaje
- Calcular monto promedio de fondos posible de programar
- Calcular, con base en 3 alternativas, el costo por persona para cada una de ellas
- Elaborar el proyecto
- Preparar la presentación del mismo, y
- Presentar y defender el proyecto ante el Profesor y el grupo de compañeros

Antes de comenzar el proceso, los Compadres decidieron que para elaborar el trabajo, algunas actividades se harían en forma colectiva y otras en forma individual; en consecuencia, se distribuyeron las tareas tomando en cuenta los mejores talentos de cada uno y acordaron el horario para las sesiones conjuntas de trabajo. Cada uno debería llevar por escrito los resultados de su tarea, adjuntando los documentos de soporte en caso de ser requeridos.

Una vez recolectados, analizados y valorados todos los datos con base en las posibilidades y las restricciones, los Compadres tomaron decisiones colectivas y sentaron las bases para la elaboración del proyecto.

Realizadas las tareas individuales y colectivas previstas, Los Compadres integraron el documento-proyecto con los siguientes capítulos:

- Introducción
- Propósitos del viaje
- Requisitos y compromisos de los excursionistas y responsabilidades de los docentes acompañantes
- Duración promedio del viaje
- Destinos alternativos
  - Rutas
  - Itinerarios

## DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DESESCOLARIZADA

- Costos totales y por persona: transporte aéreo, terrestre y fluvial, alojamiento, alimentación, eventos culturales y recreativos, gastos personales (actividades recreativas adicionales, souvenirs, etc.)
- Financiamiento:
  - Fuentes:
    - Aporte de los padres por estudiante
    - Aporte del colegio
    - Actividades para recolección de fondos
  - Propuesta de actividades para la recolección de fondos
  - Propuesta de organización de los excursionistas para el viaje y asignación de responsabilidades
  - Logros académicos esperados por alternativa
  - Anexos ( “brochures”, mapas, documentos soporte para el cálculo de costos , etc.)

Después de una amplia revisión de documentos y del análisis de resultados de varias consultas, los Compadres decidieron proponer como destinos alternativos los siguientes: 1) **Panamá**, en donde la visita haría énfasis sobre los aspectos históricos en su relación con Colombia y sobre el significado del Canal de Panamá para ese país, para Colombia y para América Latina. 2) **Venezuela**, en donde el interés de la visita se centraría en las implicaciones de la explotación del petróleo y su incidencia en la economía de ese país, de Colombia y de América Latina y 3) **Perú**, en donde se enfatizarían los aspectos históricos de los Inkas y sus relaciones con otros pueblos indígenas de Colombia y de América Latina en general.

El proyecto, como documento, fue entregado al Profesor Toro y con base en la programación de actividades del curso, fue presentado ante el grupo, el cual debería verificar con base en indicadores específicos, los siguientes logros:

- Los alumnos son capaces de verbalizar y aplicar, a nivel de diseño, el concepto de proyecto.
- Los alumnos son capaces de reconocer, en forma acertada, aspectos importantes de diferentes países de América Latina con referencia a lo histórico, lo social y lo económico.
- Los alumnos son capaces de identificar y utilizar fuentes de información: como documentos, mapas, personas, videos, películas, etc.
- Los alumnos son capaces de realizar en forma efectiva, entrevistas colectivas e individuales.
- Los alumnos son capaces de registrar, organizar y analizar información y de tomar decisiones con base en ella.
- Los alumnos son capaces de aplicar operaciones matemáticas básicas para calcular costos en forma acertada.
- Los alumnos son capaces de tomar decisiones acertadas y hacer recomendaciones pertinentes, sustentadas.
- Los alumnos son capaces de trabajar eficientemente, en forma individual y en grupo.
- Los alumnos son capaces de elaborar correctamente, un documento informe respecto a los resultados de una tarea específica.



- Los alumnos son capaces de presentar en público, en forma efectiva, el resultado de un trabajo y de defender sus puntos de vista.
- Los alumnos son capaces de planificar, en forma pertinente, una actividad determinada a un nivel mediano de complejidad.

Los alumnos trabajaron en los pequeños grupos ya formados para el diseño de los proyectos, identificando los indicadores de logro sobre los cuales emitieron juicios evaluativos para ofrecer un concepto sobre el nivel de competencia de Los Compadres para diseñar un proyecto factible de ser llevado a práctica. Los juicios deberían ser emitidos, con base en el análisis de los indicadores, en términos de la siguiente escala:

- Muy Competentes
- Competentes
- Más o menos Competentes
- Incompetentes

Cualquiera que fuese la calificación asignada con base en la escala señalada, cada grupo debía fundamentar su juicio evaluativo con base en el análisis de los logros y de sus respectivos indicadores.

Es importante señalar que el Profesor Toro ofreció un concepto claro del término **COMPETENCIA**, como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, valores, actitudes y experiencia, necesarios para realizar una tarea determinada. Por ejemplo afirmó el Profesor “... si yo tengo la competencia requerida para construir una mesa, yo debo poseer el concepto de mesa, debo conocer diferentes tipos de mesas, materiales con los cuales se pueden hacer las mesas; tamaños y estilos de mesas; diferentes formas de utilizar una mesa, etc. Si la quiero hacer de madera, debo conocer los tipos de maderas y su pertinencia con referencia al propósito general para el cual construyo la mesa; debo conocer las herramientas y equipos necesarios para hacer la mesa y saberlos manejar; debo tener una motivación para hacer la mesa y valorar su utilidad y belleza....”

En otras palabras, continúa el Profesor, “ser capaz de” o “estar en capacidad de” implica poseer conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para desarrollar una tarea determinada. Esto aplica generalmente cuando se evalúa un conjunto de “aprendizajes” interrelacionados, otras serían las estrategias para evaluar aprendizajes específicos respecto a conocimientos, habilidades y destreza, actitudes, valores o niveles de desarrollo del aprendiz.

Al final el Profesor Toro recolectó las evaluaciones hechas por los subgrupos para confrontarlas con su propios juicios evaluativos y decidir la traducción de los resultados en una nota que debía entregar a la administración académica de la institución.

### TERCER CASO: los participantes reconstruyen la historia de su comunidad

Pacho, Carlota y Anibal participan en un programa de capacitación en Educación Popular, los tres proceden de la misma comunidad; el tema desarrollado en el último encuentro del grupo de 21 personas fue el de “identidad cultural y su importancia en el desarrollo comunitario”. Si bien es cierto que los aspectos teóricos expuestos por el “facilitador”, el Profesor Paz, fueron muy interesantes, significativos y motivantes, los participantes estuvieron de acuerdo en que no se podían quedar en la teoría sino que deberían llevar a la práctica los conceptos, ahondar en ellos y derivar enseñanza para el manejo de los procesos de fortalecimiento y desarrollo cultural de la comunidad.

Los tres compañeros que conforman el subgrupo, están de acuerdo, además, en que no pueden estudiar todos los elementos teóricos a la vez, por eso decidieron comenzar por hacer un **reconocimiento histórico del proceso de creación y desarrollo de la comunidad como base para identificar las características culturales predominantes, sus orígenes y sus proyecciones, al igual que las influencias internas y externas en la revitalización de las raíces culturales más sobresalientes**. Este constituirá el trabajo que deberán presentar al programa, al final del mes, cuando asistan al nuevo encuentro presencial de los participantes en la sede del programa.

Además de delimitar el objeto de trabajo, el grupo decidió avanzar algunas tareas en conjunto y otras individualmente, considerando la dificultad de reunirse con frecuencia dadas las distancias, entre sí, de sus viviendas. Acordaron avanzar individualmente tareas específicas y reunirse una vez por semana para evaluar los resultados del trabajo, sintetizar los acuerdos y en la última sesión integrar el documento y preparar su presentación al grupo total de participantes. Ninguno de los tres amigos había realizado este tipo de trabajo académico.

Para adelantar con mayor certeza el proceso de desarrollo del estudio, Pacho, Carlota y Anibal, que se denominaron **Los Pachos**, decidieron asignarse desde la primera reunión las tareas. Después de una discusión reflexiva la distribución quedó como sigue:

- Hacer una síntesis de la propia “historia de vida”, de **cada uno de ellos, individualmente**.
- Reconstruir la “historia de vida” de la familia extensa de cada uno, con base en entrevistas individuales y colegiadas, escritos, obras de arte, folklore, etc. Esto dió lugar a la distribución, entre ellos, del territorio de la comunidad evitando la delimitación de linderos rígidos por cuanto las familias se han entrecruzado a través de matrimonios y uniones libres. Carlota trabajaría en el norte, Anibal en el centro y Pacho en el sur.
- Reconstruir, con base en las historias familiares de cada uno las historias de vida de las demás familias de cada sector: norte, centro y sur, de la comunidad. Integrar estas historias a las de la propia familia e identificar relaciones entre familias, predominancias respecto a condiciones topográficas en que les ha

tocado vivir, características de organización social, laboral y ocupacional, vías de comunicación, salud y sus servicios, educación y sus servicios, disponibilidad de servicios de electricidad, acueducto y alcantarillado, etc.

- Reconocimiento, con base en la información recolectada, de las costumbres sobresalientes más compartidas, las tendencias religiosas, sociales, políticas, económicas y artísticas.
- Identificación de los conflictos, problemas y retos encontrados a lo largo del desarrollo histórico de la comunidad desde sus inicios.
- Reconocimiento de las principales características actuales de la comunidad cuyo origen y desarrollo puede trazarse desde una perspectiva histórica y los cambios y proyecciones que se podrían hacer como base para la previsión del desarrollo de la comunidad a corto, mediano y largo plazos.
- Como productos de apoyo a la integración del relato histórico cada uno debía elaborar una lista de familias y su constitución, un mapa tentativo señalando las características geográficas incluidas las vías de comunicación, ubicación de las viviendas, de las escuelas, de los centros de salud y demás instituciones de servicio a la comunidad; datos estadísticos lo más aproximados que fuese posible a la realidad, respecto a niños y jóvenes en edad escolar, niños y jóvenes matriculados en las escuelas; adultos que participan en programas de educación, listado de notables en diferentes áreas de ocupación o de habilidades especiales –en artes, letras, artesanías, trabajo social, etc.– listado de obras sobresalientes –monumentos, edificios, iglesias, etc.– como producto del talento de los miembros de la comunidad y demás datos que permitan el reconocimiento de la cultura que caracteriza a la comunidad y como aportes potenciales a la proyección del proceso de desarrollo de la misma.
- En cada reunión semanal se haría el análisis e integración de la información y se irían sentando las bases y avanzando en la elaboración del informe. Por esta razón consideraron importante que se presentaran en forma adecuada los textos, las listas y los cuadros estadísticos, para facilitar la integración del trabajo a partir de los recursos disponibles.

Los Pachos siguieron al pie de la letra la guía de trabajo haciendo las adiciones que consideraron importantes. El día señalado entregaron un documento síntesis con anexos de mapas, cuadros estadísticos, fotografías y un video que evidenciaba las estrategias de trabajo utilizadas, por cada uno de ellos, en la recolección de la información mediante la estrategia de entrevistas colectivas, en grupos representativos de los diferentes grupos de edad y de familias, de cada sector geográfico en que se había “dividido” la comunidad.

A medida que se integraban los resultados del estudio, Los Pachos se fueron dando cuenta de que no podían dejar el informe en lo que podría llamarse una fase de reconstrucción histórica; aprovecharon, entonces, la oportunidad para hacer propuestas de estrategias de conscientización respecto al rescate de los valores más preciados de la comunidad, de las costumbres más sobresalientes, de las artes, artesanías y las letras, como posibles acciones comunitarias que podrían ser desarrolladas como proyección del curso de capacitación.

En la presentación de su trabajo, tanto en la sede del programa como en la comunidad, los Pachos fueron ampliamente aplaudidos. El Profesor Paz evaluó el trabajo a partir de los indicadores de los aprendizajes que habían hecho Los Pachos en el desarrollo del mismo.

Una vez leídos y analizados cuidadosa y reflexivamente los tres casos, realicemos el **EJERCICIO DE EVALUACIÓN**. Para el efecto elaboremos un cuadro en donde anotemos la siguiente información:

**La Evaluación en Tres Casos: Camila, Los Compadres y Los Pachos**  
Síntesis

REACTIVOS	I CASO: CAMILA	II CASO: LOS COMPADRES	III CASO: LOS PACHOS
-----------	-------------------	---------------------------	-------------------------

Tomando como punto de partida la columna de **REACTIVOS**, anotemos cada respuesta a los interrogantes que se presentan a continuación, en las columnas correspondientes a cada caso:

- **Los objetos de evaluación :** anotemos en la columna correspondiente a cada caso, el respectivo objeto de evaluación, es decir, lo que van a evaluar: la Señorita Gloria respecto a Camila; el Profesor Toro respecto a Los Compadres y el Profesor Paz respecto a Los Pachos.
- **Los aprendizajes logrados:** registremos los aprendizajes que en cada uno de los casos, y según nuestra opinión lograron realmente los participantes aludidos, no solamente los señalados por los **LOGROS**, cuando se han especificado, como en el caso de Camila y los Pachos, sino los adicionales que nosotros identificamos que se hayan alcanzado.
- **Los indicadores de esos aprendizajes logrados:** si están definidos re-escribámoslos, si nó reconstruyámoslos y anotémoslos.
- **Las estrategias de evaluación utilizadas:** incluyámoslas todas, especificando el momento en que se utilizaron. Recuerde, son las **ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN**, no importa que en algún momento del proceso de evaluación se conviertan en estrategias de aprendizaje o viceversa.
- **Los instrumentos de Evaluación:** anótemoslos para cada caso en forma específica.
- **Las formas de CALIFICACIÓN:** si están claramente enunciadas **registremos** cuales son, si nó, **infirmoslas** y justifiquemos nuestra elección.

En las columnas correspondientes a cada caso, anotemos las respuestas respectivas. Al iniciar la tarea no trabajemos directamente sobre el cuadro, hagámoslo en nuestro **CUADERNO DE NOTAS** y una vez concluida la tarea, elaboremos el cuadro, saquemos una copia del mismo para nosotros y enviémoslo como **EVALUACIÓN** del segundo componente de este Módulo a la dirección habitual del Programa en que estamos inscritos.



**COMPONENTE 3**  
**EVALUACIÓN INSTITUCIONAL, DE**  
**PROGRAMAS Y PROYECTOS EDUCATIVOS:**  
**SU INCIDENCIA EN LA FORMACIÓN**  
**INTEGRAL DE LOS ALUMNOS**



## EVALUACIÓN INSTITUCIONAL, DE PROGRAMAS Y PROYECTOS EDUCATIVOS: SU INCIDENCIA EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS LUMNOS

**E**ste componente hará referencia específica a los aspectos normativos de la evaluación en educación formal y no formal, en el contexto Colombiano. Se abordará inicialmente, lo prescrito por la **LEY 115, de Febrero 8 de 1994, por la cual se expide la LEY GENERAL DE EDUCACIÓN** y se hará referencia a ejemplos de por lo menos dos tipos de normas reglamentarias y a continuación se hará referencia a la **evaluación de programas, proyectos e instituciones** y su incidencia en el mejoramiento permanente de la calidad de la formación de los alumnos.

### La Evaluación en la LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

**En el Artículo 4.-, del TÍTULO I: DISPOSICIONES PRELIMINARES, referido a la Calidad y Cubrimiento del Servicio, se expresa que:<sup>8</sup>**

Corresponde al Estado, a la Sociedad y a la Familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento.

El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y **evaluación** del proceso educativo.

**En el Artículo 6.-, del mismo TÍTULO: Comunidad Educativa,** se estipula que:

De acuerdo con el artículo 68 de la Constitución Política, la comunidad educativa participará en la dirección de los establecimientos educativos, en los términos de la presente Ley.

La comunidad educativa está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y **EVALUACIÓN** (destacado nuestro) del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo.

---

<sup>8</sup> Los apartes textuales se presentan en tipo de letra Arial para diferenciarlo del resto de los textos

**El Capítulo 30. del TÍTULO IV sobre Organización para la Prestación del Servicio Educativo, hace referencia a la EVALUACIÓN.**

En el **Artículo 80** titulado **Evaluación de la Educación** se prescribe que:

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ICFES- y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo.

El Sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio.

Las instituciones que presenten resultados deficientes deben recibir apoyo para mejorar los procesos y la prestación del servicio. Aquellas cuyas deficiencias se deriven de factores internos que impliquen negligencia o irresponsabilidad darán lugar a sanciones por parte de la autoridad administrativa competente.

El Gobierno Nacional reglamentará todo lo relacionado con este artículo.

**El Artículo 81.-Exámenes Periódicos, estipula:**

Además de la evaluación anual de carácter institucional a que se refiere el artículo 84 de la presente ley, los educadores presentarán un examen de idoneidad académica en el área de su especialidad docente y de actualización pedagógica y profesional, cada seis (6) años, según la reglamentación que expida el Gobierno Nacional.

El educador que no obtenga el puntaje requerido en el examen, tendrá la oportunidad de presentar un nuevo examen. Si presentado este segundo examen en tiempo máximo de un año, no obtiene el puntaje exigido, el educador incurrirá en causal de ineficiencia profesional y será sancionado de conformidad con el Estatuto Docente.

**El Artículo 82.-Evaluación de Directivos Docentes Estatales señala que:**

Los directivos docentes estatales serán evaluados por las Secretarías de Educación en el respectivo departamento, de acuerdo con los criterios establecidos por el Ministerio de Educación Nacional.

Si el resultado de la evaluación del docente directivo fuere negativo en aspectos administrativos que no sean de carácter ético ni que constituyan causales de mala conducta establecidas en el artículo 46 del estatuto Docente, se le dará un año para que presente y aplique un proyecto que tienda a solucionar los problemas encontrados; al final de este periodo, será sometido a nueva evaluación.

Si realizada la nueva evaluación el resultado sigue siendo negativo, el directivo docente retornará al ejercicio de la docencia en el grado y con la asignación salarial que le corresponda en el escalafón.

#### **El Artículo 84.- Evaluación Institucional Anual, estipula lo siguiente:**

En todas las instituciones educativas se llevará a cabo al finalizar cada año lectivo una evaluación de todo el personal docente y administrativo, de sus recursos pedagógicos y de su infraestructura física para propiciar el mejoramiento de la calidad educativa que se imparte. Dicha evaluación será realizada por el Consejo Directivo de la institución, siguiendo criterios y objetivos pre-establecidos por el Ministerio de Educación Nacional.

Las instituciones educativas cuya evaluación esté en el rango de excelencia, serán objeto de estímulos especiales por parte de la Nación y las que obtengan resultados negativos, deberán formular un plan remedial, asesorado y supervisado por la Secretaría de Educación, o el organismo que haga sus veces, con prioridad en la asignación de recursos financieros del municipio para su ejecución, si fuere el caso.

Las normas fundamentales incluidas en la Ley General de Educación son **reglamentadas** a través de **decretos y resoluciones** sobre tópicos específicos, que son los que guían la práctica educativa. Si consideramos que son en forma específica, los decretos y las resoluciones los que regulan la práctica, es la práctica y la experiencia educativas las que determinan la validez y vigencia de las normas específicas y por consiguiente su evaluación debe dar lugar a cambios, replanteamientos o restituciones de los mismos. Por esta razón, no se incluyen, en un documento de la naturaleza de este módulo, **textos completos** de decretos y resoluciones, es nuestra responsabilidad como educadores, en proceso de formación o en ejercicio, hacer seguimiento a las normas vigentes para cada nivel de educación en que estamos comprometidos. Existe suficiente información publicada al respecto que nos puede ser de valiosa utilidad.

Con propósitos de **ilustración** sin embargo, hagamos referencia al **Decreto 1860 de agosto 3 de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.** El Capítulo V de este decreto hace referencia a la **EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN** de los alumnos y estipula:

**Artículo 47. Evaluación del rendimiento escolar.** En el plan de estudios deberá incluirse el procedimiento de evaluación de los **logros**<sup>9</sup> del alumno, entendido como el conjunto de juicios sobre el avance con la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los educandos atribuibles al proceso pedagógico.

---

<sup>9</sup> Destacado nuestro para señalar hitos representativos de la fundamentación filosófica y teórica de la norma

La evaluación será **continua, integral, cualitativa** y se expresará con **informes descriptivos** que respondan a estas características.

Estos informes se presentarán en forma comprensible que permitan a los padres, a los docentes y a los mismos alumnos apreciar el avance en la formación del educando y proponer las acciones necesarias para continuar adecuadamente el proceso educativo. Sus finalidades principales son:

- Determinar la obtención de los logros definidos en el proyecto educativo institucional.
- Definir el avance en la adquisición de los conocimientos
- Estimular el afianzamiento de valores y actitudes.
- Favorecer en cada alumno el desarrollo de sus capacidades y habilidades.
- Identificar características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje.
- Contribuir a la identificación de las limitaciones o dificultades para consolidar los logros del proceso formativo.
- Ofrecer al alumno oportunidades para aprender del acierto y del error y, en general, de la experiencia.
- Proporcionar al docente información para reorientar o consolidar su práctica pedagógica.

**Artículo 48. Medios para la evaluación.** La evaluación se hace fundamentalmente por **comparación del estado de desarrollo formativo y cognitivo de un alumno, con relación a los indicadores de logro propuestos en el currículo.**

Pueden utilizarse los siguientes medios de evaluación:

- Mediante el uso de **pruebas** de comprensión, análisis, discusión crítica y en general, de apropiación de conceptos. El resultado de la aplicación de las pruebas debe permitir apreciar el proceso de organización del conocimiento que ha elaborado el estudiante y de sus capacidades para producir formas alternativas de solución de problemas.
- Mediante **apreciaciones** cualitativas hechas como resultado de observación, diálogo o entrevista abierta y formuladas con la participación del propio alumno, un profesor o un grupo de ellos.

**Parágrafo.** En las pruebas se dará preferencia a aquellas que permitan la consulta de textos, notas y otros recursos que se consideren necesarios para independizar los resultados de factores relacionados con la simple recordación. Las pruebas basadas exclusivamente en la producción memorística de palabras, nombres, fechas, datos o fórmulas que no vayan ligadas a la constatación de conceptos y de otros factores cognitivos, no deben ser tenidas en cuenta en la evaluación del rendimiento escolar.

**Artículo 49. Utilización de los resultados de la evaluación.** Después de la evaluación de cada período, el docente programará como parte de las labores normales del curso, las actividades grupales e individuales que se requieren para superar las fallas o limitaciones en la cosecución de los logros por parte de los alumnos. En la forma similar podrá programar actividades de profundización, investigación o de prácticas como monitorías docentes, ejecutadas por los educandos que muestren logros sobresalientes, con el fin de consolidar sus avances.

Terminado el último período de evaluación de un determinado grado, se deberá analizar los informes periódicos para emitir un concepto evaluativo integral de carácter formativo, no acumulativo.

Los demás artículos hasta el 56 hacen referencia a las Comisiones de Evaluación, al Registro Escolar de Valoración, a la Promoción de la Educación Básica, a la Reprobación, a los Indicadores de Logro en la Educación Básica, a Indicadores de Logro para la Educación Media y la Evaluación en el Servicio Especial de Educación Laboral. Esto con referencia al Capítulo VI del Decreto 1860 de 1994. (Ley General de Educación, Edición Actualizada 2001).

Consistente con el tema de este Módulo, tomemos como segundo ejemplo algunos apartes de: **La RESOLUCIÓN NÚMERO 2343 de Junio 5 de 1996, Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal.**

En este contexto, y por razones de pertinencia haremos referencia exclusivamente a las normas relativas a **los indicadores de logros**; los logros en sí mismos constituyen un elemento del currículo que se expresa en los programas curriculares.

De antemano debemos señalar que en el Capítulo III de esta Resolución se señala que en el contexto de la Ley 115 de 1994, se conciben los indicadores de logros **como medios para constatar, estimar, valorar, autorregular y controlar los resultados del proceso educativo, para que a partir de ellos y teniendo en cuenta las particularidades de su proyecto educativo, la institución formule y reformule los logros esperados.**

Los indicadores se consideran solamente como **indicios, señales, rasgos o conjunto de rasgos, datos e informaciones perceptibles que al ser confrontados con lo esperado e interpretados de acuerdo con una fundamentación teórica, pueden considerarse como evidencias significativas de la evolución, estado y nivel que en un momento determinado presenta el desarrollo humano.**

Según la misma Resolución, los indicadores de logros se formulan a nivel de **conjunto de grados**- conjunto de grados de nivel pre-escolar, conjunto de grados de educación básica I, II y III; conjunto de grados de educación básica IV,V y VI; conjunto de grados de educación básica VII,VIII y IX y conjunto de grados de educación media X

y XI- que hacen referencia a los logros que deben ser alcanzados a nivel nacional e **indicadores de logros específicos** que se relacionan con los logros formulados en el currículo, en el contexto del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Es importante en este punto recordar que la Ley 115 fomenta la autonomía institucional para construir y recrear permanentemente el currículo, con base en un Núcleo Curricular Común, propuesto por el Ministerio de Educación Nacional.

Como invitación a motivarnos para realizar un análisis a fondo de los indicadores de logros, articulando los aprendizajes en currículo y en evaluación, estudiemos algunos ejemplos de indicadores de logros curriculares para un determinado grupo de grados. Es necesario sin embargo, señalar que los indicadores de logros curriculares para cada grupo de grados, están formulados con base en una estructura curricular específica. **Para el conjunto de grados del nivel pre-escolar se identifica una estructura con 5 dimensiones: CORPORAL, COMUNICATIVA, COGNITIVA, ETICA- ACTITUDES Y VALORES , Y ESTETICA.**

Para la dimensión **comunicativa** se indican entre otros, los siguientes indicadores de logros:

- Comprende textos orales sencillos de diferentes contextos tales como descripciones, narraciones y cuentos breves.
- Incorpora nuevas palabras a su vocabulario y entiende su significado
- Identifica algunos medios de comunicación y, en general, producciones culturales como el cine, la lectura y la pintura.
- Disfruta con lecturas de cuentos y poesías y se apropia de ellos como herramientas para la expresión.

Estos ejemplos han sido tomados al azar y por consiguiente no siguen la secuencia del texto original. Veamos otro ejemplo. Los indicadores de logros curriculares para los grados IV, V y VI de la educación básica asumen una estructura con 8 dimensiones a saber: **CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL; CIENCIAS SOCIALES, HISTORIA, GEOGRAFÍA, CONSTITUCIÓN POLÍTICA Y DEMOCRACIA; EDUCACIÓN ARTÍSTICA; EDUCACIÓN ETICA Y VALORES HUMANOS; EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTES; HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA E IDIOMAS EXTRANJEROS; MATEMÁTICAS Y TECNOLOGÍA E INFORMÁTICA.**

Algunos indicadores de logros en este contexto, son:

- Plantea diversas propuestas de interpretación de un mismo texto o acto comunicativo, con base en sus hipótesis de comprensión y su competencia simbólica, ideológica, cultural o enciclopédica.
- Reconoce estructuras semánticas y sintácticas en diferentes tipos de textos y actos comunicativos.
- Identifica y explica las relaciones existentes entre pensamiento, lenguaje y realidad.



- Se expresa con claridad y seguridad ante sus compañeros.
- Emite juicios sobre producciones culturales de su comunidad y explica la función social que cumplen las mismas.

Es fundamental reiterar que éstos son indicadores de logros **CURRICULARES** y que podrían verificarse en su **TOTALIDAD** solamente al finalizar los tres grados IV, V y VI. Los indicadores de logros, para cada grado, se construyen en la institución como parte de los denominados en la norma **Indicadores de Logros Institucionales**. Estos continúan siendo logros curriculares pero los que se formulan a nivel de aula, como pasos para alcanzar los logros curriculares, son los denominados **LOGROS DE APRENDIZAJE** con sus respectivos **INDICADORES DE LOGROS DE APRENDIZAJE**, que obviamente tiene un carácter muy específico.

Los textos escolares fundamentados en el currículo vigente en Colombia presentan una estructura por **unidades**, cuyo diseño incluye, en su primera página, los **indicadores de logros de aprendizaje** y en el aparte correspondiente, las actividades de evaluación. Sería importante para nosotros tomar un texto, del área de nuestra preferencia, de cualquier grado de educación básica y/o media, y de cualquier editorial, para hacer un análisis de consistencia interna entre **logros, indicadores de logros y objetos de evaluación** con el ánimo de profundizar en nuestro propio aprendizaje sobre el tema que nos ocupa. Una vez hecho el análisis podríamos discutir nuestras conclusiones con nuestros compañeros y derivar inferencias grupales que nos ayuden a lograr el propósito de este ejercicio de apoyo al aprendizaje.

Con el mismo propósito pero en referencia a los aspectos normativos de la evaluación en educación, en Colombia, podemos consultar el texto: LEY GENERAL DE EDUCACION: Ley 30 de 1992, Ley 60 de 1993, Ley 115 de 1994, Ley 107 de 1994, Decreto 1860 de 1994, Decreto 1857 de 1994, Resolución 7550 de 1994, Resolución 2343 de 1996 sobre Logros Curriculares. Edición Actualizada 2001, publicada por Ediciones Lito Imperio, 2001.

**REFLEXIONEMOS:** con base en lo que hemos aprendido a través de los Componentes 1 y 2 de este Módulo, qué observaciones básicas podríamos hacer respecto a la orientación de la evaluación en el contexto de la educación colombiana? Considerando que en la actualidad se avanza un debate respecto al bajo rendimiento académico de los alumnos y al lamentable puesto que ocupó Colombia respecto a otros países a nivel mundial, en una evaluación internacional en áreas fundamentales del conocimiento en educación básica: Matemáticas, Ciencias Naturales y Lenguas cuál es nuestra opinión respecto a ventajas y desventajas de un currículo fundamentado en **LOGROS** y una evaluación en **INDICADORES DE LOGRO**?

Consultemos con colegas docentes en ejercicio su opinión respecto a esta problemática y registremos en nuestro **CUADERNO DE NOTAS** nuestra síntesis personal. Comentémosla y discutémosla, si nos es factible, con nuestros compañeros de Programa.

## Incidencia de la Evaluación de Programas, Proyectos e Instituciones Educativas en el Mejoramiento de la Calidad de la Formación Integral de los Alumnos

En los Componentes 1 y 2 de este Módulo apropiamos bases teóricas, conceptuales y procedimentales para diseñar y realizar diferentes tipos de evaluación en educación, a nivel general de programas, proyectos, instituciones y del rendimiento académico y desarrollo integral de los alumnos. En este aparte reflexionaremos sobre la incidencia de la evaluación de programas, proyectos e instituciones educativas en el mejoramiento permanente de la calidad de la educación.

En una entrevista reciente, transmitida como parte de una teleconferencia con cobertura internacional, se le formularon varias preguntas, al respecto, a un especialista en evaluación en educación, con gran experiencia en este campo, a nivel internacional. El entrevistado fue el Dr. Peter Ford, el entrevistador el Profesor René Gil y la coordinadora del evento, la Dra. Kim Zum..<sup>10</sup>

La Dra. Zum presentó al entrevistado con una síntesis de su hoja de vida al igual que al Profesor Gil a quien acto seguido invitó a plantear sus interrogantes básicos.

Habla el Profesor Gil:

Agradecemos su presencia, Dr. Ford, y créame que, como entrevistador, trataré de utilizar el tiempo disponible con Ud. de la manera más eficiente que me sea posible. El tema general que nos ocupa es la evaluación educativa y su incidencia en el mejoramiento permanente de la formación de los alumnos, no solamente como oferta de un servicio de calidad, sino como producto que se evidencia en el desarrollo de los alumnos: en **SU SER** como personas, en el estar, en el hacer, en su haber, en el poder convivir socialmente en paz y en la capacidad de tomar decisiones acertadas en la proyección de su vida como individuos y como miembros de un grupo social.

**Pero para concretar un poco más, me gustaría que compartiera con nosotros, su pensamiento sobre la incidencia que tiene la evaluación de programas, proyectos e instituciones educativas en la calidad de la formación y desarrollo integral de los alumnos.**

El Dr. Ford, Responde:

Es para mí un gran placer estar con ustedes; aprecio sinceramente la invitación a presentar algunas ideas respecto a un tema de fundamental importancia en educación.

---

<sup>10</sup> Los nombres son ficticios y los ejemplos si bien están basados en experiencias no son necesariamente fieles a ellas para facilitar la inclusión de todos los elementos necesarios para el desarrollo y apropiación del tema.

Veamos: a la educación formal -y a la no formal- debemos verlas como **conjuntos de procesos articulados e interrelacionados**, en los cuales tanto los cambios como los problemas, o alteraciones en uno de ellos, afecta los demás. Igualmente, al interior de cada proceso si un elemento falla, por decirlo de alguna manera, afecta el funcionamiento y el logro de la misión de los demás.

Sabemos que con propósitos didácticos y operativos separamos, disgregamos, esos procesos y a veces los vemos, los observamos, los analizamos o los evaluamos, como si fueran ruedas sueltas de un gran proceso tan importante como es la educación. Por ejemplo, evaluamos a los alumnos por un lado, a los docentes por otro, el currículo por otro y aún más, aislamos los procesos pedagógicos de la totalidad de los procesos educativos y con frecuencia los limitamos a las interacciones alumnos-docentes, sin tomar conciencia de que las características de cada uno de estos **elementos “en funcionamiento”** están determinadas por sus interrelaciones que son las que le dan vida al proceso educativo.

Ahora bien, sabemos que el servicio educativo se ofrece a través de **PROGRAMAS, PROYECTOS e INSTITUCIONES**, que no son más que dimensiones organizativas y de gestión para el ofrecimiento y desarrollo de los procesos educativos. El significado del término **programa** tiene varias acepciones pero generalmente se asume como un conjunto de intencionalidades, estrategias, procesos y recursos en interacción, para el logro de metas, objetivos y políticas educativas, sobre una fundamentación filosófica y teórica específica, en el marco de una misión y una visión claramente formuladas y en un contexto sociocultural específico. La operación de esos procesos se inscribe en estructuras organizativas, apoyadas en estrategias pertinentes de gestión, que tienen lugar en espacios físicos adecuados y pertinentes. El programa se diseña —es decir se planifica— se desarrolla, se ejecuta y se evalúa

Por ejemplo, en un país de América Latina se organizó un **PROGRAMA** orientado a dar respuestas a necesidades específicas de educación en áreas rurales remotas, en donde la población de alumnos en edad escolar es baja. Este programa se conformó paso a paso y se desarrolló con mucho éxito mientras mantuvo su carácter de **PROGRAMA DE EDUCACIÓN BÁSICA RURAL PARA AREAS REMOTAS, PEBARR**.

El **PEBARR** se desarrolló a nivel nacional mediante **PROYECTOS ESPECÍFICOS** de cobertura regional, adecuados a las características geográficas y culturales de cada región. La operación del programa, a través de sus proyectos, se hizo a nivel de las **INSTITUCIONES EDUCATIVAS**, es decir, de las escuelas.

No siempre, sin embargo, la educación se ofrece con base en programas y proyectos, se ofrece también a través de una tipología de instituciones para cada nivel educativo que se caracterizan por la orientación de la formación que imparten; por ejemplo, en educación media hay colegios académicos, colegios industriales, colegios especializados en artes, etc. El núcleo básico de implementación de los programas y proyectos en la educación formal es, en todos los casos señalados, la **INSTITUCIÓN EDUCATIVA**.

Ahora bien, el desarrollo de los procesos educativos no se limita a la disponibilidad de una planta física, escuela; se requieren alumnos potencialmente preparados para aprender en situaciones formales y no formales, se requieren docentes, directivos, padres de familia que colaboren y personal de apoyo y de servicios. Además de lo anterior se necesita un currículo, estrategias pedagógicas adecuadas, textos y materiales de apoyo, por mencionar los elementos básicos.

En el ámbito de los procesos educativos sin embargo, estos elementos no actúan independientemente sino en interacción, **orquestados**, para constituir los procesos educativos y sus productos y resultados en cada actor educativo, en cada aula, en cada institución educativa, en cada proyecto y en cada programa. Si estos procesos son **orquestados**, cualquier nota disonante, de cada instrumento, se hará evidente en la calidad de la obra musical como totalidad. Igual sucede con los procesos educativos. Es por ello que si bien es importante evaluar cada uno de los elementos que conforman e intervienen en los procesos educativos para verificar su calidad, es fundamental evaluarlos **en-interacción** para determinar la calidad tanto de los procesos como totalidad, así como sus productos y resultados.

**Si el propósito central de la educación formal y no formal es la formación y desarrollo integral de los alumnos y/o participantes**, esa formación y desarrollo integrales son el resultado de la dinámica que se genera de la acción articulada e integrada de los elementos señalados. En consecuencia, los niveles de rendimiento académico y de desarrollo personal de los alumnos no puede asumirse solamente, como creen algunos, como el producto del esfuerzo del alumno para apropiarse los objetos de aprendizaje en concordancia con los propósitos y objetivos del currículo. La calidad de ese rendimiento y desarrollo integral del alumno depende de varios factores: de lo que él trae como persona integral; de la calidad del currículo, de la calidad de las estrategias pedagógicas; de la calidad de los textos y materiales de apoyo y de la efectividad y eficiencia en su utilización; de la calidad del directivo y del maestro como personas y como profesionales de la educación y de su permanente actualización; de la calidad de la planta física y de su dotación y de la calidad de las relaciones entre la institución educativa y su contexto comunitario.

Si esto es así, todos esos elementos son determinantes de la calidad del desarrollo de los alumnos y de su rendimiento académico y en consecuencia, todos ellos se constituyen en objeto de evaluación. Sabemos que estudios evaluativos específicos y muchas tesis de grado de maestrías y doctorados en educación, ofrecen datos parciales sobre uno u otro de estos elementos; sin embargo, si queremos saber por qué los resultados de la educación en una región, por ejemplo, son mejores que los de otra, o los resultados de un proyecto son mejores que los de otro, no podemos contentarnos con los datos evaluativos parciales de uno o dos elementos de los que constituyen los procesos educativos, es indispensable realizar evaluaciones de las instituciones, los proyectos y los programas como totalidad.

Por ejemplo, los resultados de una prueba de evaluación de los niños de V grado, en Ciencias Naturales, en la escuela San Roque, en una provincia y país determinados, pueden en su conjunto ofrecernos información sobre en qué medida se están cumpliendo o se han cumplido -si se trata de una evaluación de fin de año

escolar-, las intencionalidades del currículo propuesto para esa área, en dónde están los logros mayores y en dónde las deficiencias, qué alumnos obtuvieron mejores logros y cuáles requieren refuerzo y en qué temas o núcleos temáticos, etc. A pesar de lo anterior, este estudio no nos puede dar la información suficiente para determinar qué tan efectiva, eficiente y eficaz es la **escuelita** San Roque a la cual pertenece ese V grado, ni sobre el **proyecto educativo** que se desarrolla en la escuela y menos sobre el **programa** en general. En otras palabras, esa evaluación ofrece información específica, a nivel de aula, de grado, pero necesitamos información más general para poder emitir juicios evaluativos relacionados con la calidad de la institución, del proyecto, o el programa como totalidades.

Sabemos que uno de los propósitos centrales de la evaluación en educación es **ofrecer información básica para fundamentar la toma de decisiones respecto a la calidad del objeto que se evalúa** con miras a su mejoramiento; por consiguiente, si la información evaluativa es específica, las decisiones afectarán aspectos específicos del proceso educativo y si son generales afectarán el objeto total de evaluación en sus aspectos globales, de política, por ejemplo, de normas, de calidad del cuerpo docente, de cambios en el currículo básico, de estrategias pedagógicas generales, de textos, etc.

En síntesis, **toda información evaluativa, de programas, proyectos e instituciones tiene una incidencia determinante en la calidad de la formación y desarrollo de los alumnos en los contextos de la educación formal y no formal.**

La implementación de las políticas educativas relativas a la calidad de los aprendizajes que son formuladas a nivel de sistema educativo, se verifican solamente a los niveles de aula y de institución y es la comparación y contraste entre informes de evaluación de aula y de instituciones lo que nos permite emitir juicios evaluativos respecto a la calidad y validez actual de la política, lo cual permite decidir, a su vez, si se mantiene la política, si se transforma, se replantea o se cambia.

Es por ello que consideramos que la evaluación en educación asume como unidad básica la institución educativa, lo cual no quiere decir que la evaluación de proyectos y programas no aporte información evaluativa básica para orientar o reorientar, desde los fundamentos de la educación, hasta su operación en el aula. Los Estados poseen una filosofía básica que fundamente todo su quehacer, esa filosofía debe contener un conceptos de hombre, de sociedad, de educación, etc. Si esos conceptos se transforman o se cambian, la orientación de la educación debe ser cambiada; pero es la evaluación la que nos dice si esos cambios deben hacerse y hacia dónde deben hacerse. Esto quiere decir que la evaluación nos permite también percibir hacia dónde se debe proyectar la educación en el contexto de una comunidad, una región o un país determinados.

#### **Interroga el Profesor Gil:**

De lo que Ud. nos acaba de exponer, Dr. Ford, podríamos precisar lo siguiente:

## DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DESESCOLARIZADA

- Conceptos específicos de **institución, proyecto y programa educativos** como niveles de organización, gestión y desarrollo de procesos educativos orientados al logro de intencionalidades particulares, específicas y generales respecto al rendimiento académico, y en general, a la formación y desarrollo integral de los alumnos.
- Que la delimitación del objeto de evaluación es fundamental; que la evaluación de **elementos específicos** de los procesos educativos, nos ofrece información evaluativa sobre ese elemento, que sirve de base para tomar decisiones respecto al mejoramiento del mismo; por ejemplo con relación a la calidad de los docentes, del currículo, de los textos, etc.
- Que si queremos mejorar la calidad de los procesos educativos como totalidades, debemos asumir como objetos de evaluación los procesos mismos, es decir, sus **elementos en interacción** en situaciones específicas de aula, de institución, de proyecto o de programa de acuerdo con los propósitos de esa evaluación.
- Que tratándose de la evaluación de instituciones, proyectos y programas educativos y su incidencia en la formación y desarrollo de los alumnos, la información evaluativa que se logra es **fundamental y determinante** en la toma de decisiones de mejoramiento de la calidad de los procesos educativos al nivel a que se haya recolectado esa información y emitido sobre ella los juicios evaluativos correspondientes: de institución, de proyecto y de programa educativos. Que la información evaluativa sobre un programa educativo afecta a cada alumno que participa en ese programa.

Es ésto correcto, Dr. Ford ?

El Dr. Ford Responde:

Efectivamente, pero considero que debemos hacer algunas aclaraciones y adiciones para complementar las ideas expuestas. Veamos:

La evaluación del rendimiento académico de los alumnos es un proceso articulado a los procesos de enseñanza y aprendizaje, **PEA**, como unidad; es consustancial al PEA a tal punto que –como asumo que lo tiene claro, la audiencia- los eventos de evaluación son parte integral de las actividades de PEA y una actividad de evaluación puede constituirse en una actividad de PEA. Esto no quiere decir que en el proceso continuo y permanente del PEA, durante el año escolar, no se programen eventos específicos de evaluación de proceso o de resultados parciales al respecto, que den lugar a la introducción de cambios en el proceso mismo de PEA. Esos resultados son los que generalmente se toman como base para traducir los juicios evaluativos en **CALIFICACIONES** -que se presentan en informes parciales, o finales-, sobre el rendimiento académico, a los alumnos mismos, a sus padres y las autoridades educativas.

La evaluación de instituciones, proyectos y programas educativos, como totalidades, generalmente constituyen **estudios sistemáticos**, específicos, que utilizan estrategias investigativas pero cuyos procesos y resultados son sui-generis. Por ejemplo, los resultados de la evaluación de una institución educativa son útiles fundamentalmente a la **institución misma** para verificar sus logros y la calidad de los procesos que desarrolla, y al **sistema educativo** para tomar decisiones respecto a esa institución. No es posible, sin embargo, hacer generalizaciones de los resultados evaluativos de una institución a otra, así sean del mismo nivel de educación y desarrollen el mismo currículo. Se **pueden hacer comparaciones y contrastes, identificar tendencias, sacar inferencias** con respecto al impacto de la formación ofrecida por cada institución en la comunidad y en el ámbito social y cultural en general, pero **reitero**, no se pueden generalizar los resultados de una institución educativa a otra, así sean similares.

Aquí es preciso tomar en consideración, la incidencia de la cultura tanto comunitaria como de la institución, que hacen que los procesos educativos posean características genuinas en cada institución.

Lo mismo aplica para cada proyecto y cada programa educativo. La evaluación de varias instituciones dentro de un proyecto, nos permite **inferir** qué tan bien se está desarrollando el proyecto y cual es la incidencia de su orientación y de sus patrones de ejecución en la formación y desarrollo de los alumnos; ésto puede hacerse por comparación de resultados evaluativos de determinados elementos, entre todas o varias instituciones del proyecto. Sin embargo, cuando el número de instituciones es demasiado amplio se toman casos, con base en una tipología de características, determinada de antemano. Este hecho debe ser, informado cuando se presenten los resultados de la evaluación del proyecto total. **Insisto**: se pueden hacer comparaciones, contrastes, lograr consensos y determinar tendencias, pero en ningún caso se pueden hacer generalizaciones como se haría en el ámbito de una investigación.

Por lo demás, la respuesta básica a la pregunta inicial sobre la incidencia de la evaluación de programas, proyectos e instituciones en la calidad de la formación y desarrollo integral de los alumnos es: **QUE ES DETERMINANTE.**

Volviendo al ejemplo de la educación rural, **el PEBARR**, que mencionamos al comienzo de esta entrevista, el Programa ofrece **muchas guías y prescripciones respecto a sus elementos**, -comenzando por su naturaleza de educación multigrado pero unidocente, en el sentido de que un solo maestro maneja diferentes grados-.

**VEAMOS:**

- El **currículo**, si bien es cierto que es el mismo, aprobado por el Ministerio de Educación, para la educación básica en general, su interpretación y programación es diferente para atender a las necesidades de manejo, por parte del docente, de varios grados simultáneamente.
- Los **textos** son especialmente diseñados para ser utilizados colectivamente, por un grupo máximo de 6 alumnos e integran muchos elementos relacionados con aspectos culturales de las regiones respectivas. Además los textos para todas las áreas curriculares manejan la misma estructura lógica para el aprendizaje.

## DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DESESCOLARIZADA

- Los **materiales de apoyo** son comunes a las demás escuelas pero enriquecidos con los denominados Rincónes de Área construidos por los alumnos con el apoyo de la comunidad.
- El **diseño de la planta física de las escuelas** adopta rasgos culturales; la dotación es adecuada para trabajar en grupo.
- La **organización de la escuela y del aula**, existe un **gobierno escolar** que apoya la gestión del aprendizaje por parte del docente.
- La **promoción es automática**, es decir, que el alumno progresa a su propio ritmo; no tiene que esperar a que termine un año escolar para pasar de un grado a otro.
- La **capacitación y desarrollo de los docentes** está prevista a lo largo del desarrollo del programa, etc.

En el contexto del PEBARR, si la evaluación del rendimiento académico de los alumnos es deficiente, por ejemplo, no se puede encontrar sus causas, solamente en si el alumno estudia o no estudia, en su capacidad intelectual, en sus talentos personales, en su calidad de vida familiar, etc.; se tendría que indagar también, en las características del programa en general, en la calidad del currículo y de su interpretación, en las características de los textos, de los materiales de apoyo, de la formación y capacitación del docente, de la planta física y de la dotación. Tendría que indagarse, además, sobre las características y condiciones geográficas y topográficas de la comunidad y en las facilidades o dificultades de los alumnos para acceder a la escuela y en otros elementos familiares y culturales que intervienen en la formación y desarrollo de los alumnos.

Si bien es cierto que en muchos países está normatizada la evaluación institucional anual, estos ejercicios de evaluación son muy superficiales y generalmente no afloran, con claridad en ellos, los problemas que hay que enfrentar ni, los retos que se deben asumir para el próximo año escolar.

Se asume, igualmente, que la inspección y la supervisión en educación, tienen como una de sus funciones la evaluación general de cada aula, de cada institución, de cada proyecto y de cada programa educativo; desafortunadamente, esa evaluación, en particular en el contexto de la inspección, se limita a verificar el cumplimiento de aspectos normativos en uso o en desuso, pero no se hace un análisis evaluativo, a fondo, de los procesos pedagógicos a nivel de las tres instancias: instituciones, proyectos y programas. Este problema se ha venido atacando sin embargo, con experiencias muy sobresalientes de institucionalización de procesos de **autoevaluación**.

A nivel de educación superior, por ejemplo, se promueve, en la actualidad, la **ACREDITACIÓN ACADÉMICA** de programas y de instituciones, en países de América Latina y El Caribe, para lo cual se exige como primer paso de la evaluación institucional, **la autoevaluación**. Este paso prepara a la institución para una **evaluación externa** que permite comparar la institución en sus diferentes elementos y programas, con estándares de calidad previamente acordados por un ente directivo en el cual participan representantes de las universidades a ser acreditadas. Este tipo de acreditación puede estar enmarcado en las normas educativas nacionales como es el caso de Colombia, o puede depender de una organización privada de universidades interesadas en elevar a estándares muy altos la calidad de la formación y especialización de los alumnos a nivel superior.

Este tipo de organismos existen por ejemplo, en Estados Unidos, Centro América y El Caribe; las mismas organizaciones elaboran sus estatutos y los estándares de calidad sobre los cuales se hacen las evaluaciones y se determinan los requerimientos para ser acreditados o no, programas e instituciones. Se detectan igualmente los elementos que deben ser mejorados en una institución para lograr la acreditación.

Finalmente, me gustaría anotar que en el curso de esta entrevista se hizo énfasis inicialmente, en la importancia de clarificar conceptos básicos, de delimitar los objetos de evaluación, de diferenciar entre investigación y evaluación y en apoyar la toma de conciencia de que la evaluación a nivel específico no es más que un elemento que aporta información para la evaluación a niveles más amplios de cobertura: los proyectos, los programas y el sistema educativo en su totalidad.

Habla la Dra. Zim:

Como parte de esta entrevista se han programado 20 minutos para que la audiencia plantee sus interrogantes o aportes al desarrollo del tema. Así que esperamos sus preguntas por teléfono o por internet.

#### **Primera Intervención:**

Hola! Buenos días! Habla Rocío Molina, de San José de Costa Rica, me gustaría que el Dr. Ford elaborara un poco más sobre la autoevaluación institucional; en concreto, me gustaría saber qué quiere decir exactamente **autoevaluación Institucional?**

El Dr. Ford Responde:

Como su nombre lo indica quiere decir que la institución se evalúa a sí misma. Esto sin embargo puede hacerse de diferentes maneras, a saber:

- La institución puede delegar un grupo representativo de los diferentes estamentos para diseñar la evaluación, recolectar la información básica, organizarla, analizarla, evaluarla y elaborar los informes de evaluación, a partir de la construcción de un diseño específico de la **institución considerada como objeto de evaluación.**

Este equipo puede estar autorizado para emitir juicios evaluativos sobre esa información o puede presentar la información básica a las instancias superiores de decisión para que sean ellas quienes emitan los juicios evaluativos con base en parámetros construidos a partir de la fundamentación filosófica, ideológica y teórica de la institución, traducida en su misión, su visión, sus políticas, sus propósitos, sus objetivos y sus normas de funcionamiento.

## DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DESESCOLARIZADA

- La institución puede decidir que cada unidad académica, administrativa, de apoyo y de servicio haga su propia evaluación sobre unos parámetros definidos igualmente, por las instancias superiores. Si se trata de una universidad, cada programa de formación o de investigación, cada unidad administrativa y de gestión, etc., planifica, ejecuta y reporta los resultados de su propia evaluación, con base igualmente, en parámetros y criterios comunes propuestos por la autoridad superior. Esto quiere decir que quienes conforman el programa, proyecto, etc. planifican la evaluación, ofrecen la información, la recolectan de otras fuentes, la organizan, la evalúan (es decir emiten los juicios evaluativos), elaboran los informes y los presentan a las instancias pertinentes. En cada instancia media de la organización se hará una integración de la evaluación para hacer una total a nivel central. Podemos decir que **los actores**, en cada caso, son elementos del objeto de evaluación, a la vez que ellos emiten juicios evaluativos sobre sí mismos y la calidad de los roles y funciones que cumplen en el contexto del objeto de evaluación. Esta es la forma más auténtica de autoevaluación.
- Puede existir una tercera estrategia alternativa que es la combinación entre las dos anteriores.

Finalmente, debo anotar que obviamente la **AUTOEVALUACION INSTITUCIONAL** implica también, una **autoevaluación personal** con base en los diferentes roles que cada persona desempeña en la institución.

Habla la Dra. Zim:

Dr. Ford: recibimos por internet un mensaje con otra inquietud; la envía Rodrigo Pérez: En qué términos se elaboran los informes de evaluación institucional, de proyectos y de programas?

El Dr. Ford Responde:

En el curso de esta entrevista mencionamos que los estudios de evaluación institucional, de proyectos y programas se utilizan estrategias investigativas; en consecuencia, el informe de evaluación asume una forma similar a un informe de investigación. En general ese informe incluye los siguientes elementos básicos:

- Un Resumen Ejecutivo, después de la carátula y de la tabla de contenidos.
- Una introducción que puede incorporar el propósito general de la evaluación y un enunciado del contenido del documento.
- Una referencia histórica relativa a la institución, proyecto o programa objeto de evaluación, en sus respectivos contextos, y en forma sintética.
- La delimitación del objeto de evaluación que frecuentemente incluye una representación gráfico o esquema.
- Las intencionalidades de la evaluación (En los términos en que los evaluadores lo prefieren o requieren).
- La fundamentación del estudio de evaluación.

- Las estrategias metodológicas; que incluyen las de delimitación del objeto de evaluación, a la naturaleza de las fuentes de información, a las estrategias de recolección de la información, para cada fuente de información, en cada componente del objeto de evaluación, los instrumentos que se van a utilizar, las estrategias de organización, análisis de la información, de emisión de los juicios evaluativos y la estrategia de elaboración del o de los informes de evaluación. Como **anexo** se adjunta una copia del diseño del estudio y de cada uno de los instrumentos utilizados.
- La información organizada y analizada, con sus respectivos juicios evaluativos, por componente.
- Una síntesis de los **puntos críticos** referidos tanto a aspectos positivos y que requieren intervención, como a elementos por mantener, reformar y cambiar.
- Recomendaciones respecto a los puntos críticos con una sugerencia de prioridades. (Los dos puntos anteriores se pueden integrar en una tabla)
- La bibliografía consultada y
- Los anexos.

Con frecuencia se elaboran varios informes de acuerdo con la escala de instancias de dirección que puedan existir en la estructura organizativa de la institución, el proyecto o el programa; estos informes van de lo específico a lo medianamente general, a lo general; o sea que, en el caso de una universidad por ejemplo, los informes podrían ir a los Directores de Programas de Formación, a los Departamentos Académicos y/o Administrativos, a las Facultades, a la Rectoría y a los Consejos Directivo y Superior. Esos informes deben dar lugar, en cada instancia, a la toma de decisiones para el mejoramiento de la calidad de los procesos educativos en la instancia respectiva.

**Interviene la Dra. Zim:** se han recibido muchísimas llamadas pero tenemos tiempo solamente para una inquietud que sintetiza varias preguntas: **deberían incluir los programas de formación de Actores Educativos, un fuerte componente en evaluación educativa?**

El Dr. Ford Responde:

Definitivamente **SI** y no solamente en los programas de formación de docentes a nivel de pregrado, es fundamental que existan en el Sistema Educativo profesionales de la educación especializados en evaluación, que apoyen tanto a los docentes como a los directivos en la realización de las evaluaciones así sean “auto” o “externas”.

Cuando decimos las instituciones educativas nos referimos **a todas**, a nivel de Sistema Educativo debería existir este tipo de profesional, ejerciendo roles de consultoría, asesoría y seguimiento a los procesos educativos, al igual que a nivel de instituciones grandes de educación media y de educación superior, en donde los docentes requieren asesoría permanente, tanto para la evaluación del rendimiento académico y el desarrollo integral de los alumnos, como para la evaluación institucional, de programas y de proyectos.

BUENO, el tiempo se ha agotado; agradezco a toda la audiencia su atención y la oportunidad de reflexionar colectivamente sobre este tema de capital importancia para la educación., concluyó el Dr. Ford.

A conitnuación la Dra. Zim clausuró la sesión con agradecimientos para todos los participantes.

**REFLEXIONEMOS** individualmente y en grupo, sobre los aprendizajes que hemos hecho con base en la transcripción de la entrevista al Dr. Ford. Respondamos al interrogante: **¿Qué inferencias podemos hacer respecto a la incidencia de la evaluación de instituciones, proyectos y programas en el rendimiento académico y desarrollo integral de los alumnos?**

Hagamos el ejercicio primero individualmente y luego en grupo; tomemos las notas que consideremos pertinentes y que nos sirvan de insumos a la evaluación final de nuestros aprendizajes en es te módulo.

### **VERIFIQUEMOS NUESTROS APRENDIZAJES: EJERCICIO DE EVALUACION No. 3**

Acabamos de terminar el estudio del Módulo sobre Evaluación Educativa; en consecuencia, éste es el momento de enfrentarnos a nosotros mismos para verificar, **qué tanto hemos aprendido, qué tan bien lo hemos aprendido y a qué niveles de profundidad y de pensamiento lo hemos aprendido.** Para verificarlo comprometámonos con el siguiente ejercicio.

- **PRIMER PASO:** Hagamos una **revisión completa** de todo el material que hemos estudiado, incluyendo los temas básicos, los temas específicos de reflexión, las estrategias constituídas en actividades de aprendizaje, las actividades de refuerzo y los ejercicios de evaluación. Si nos es útil, **hagamos un listado** discriminando si lo que hemos **APROPIADO** son conceptos, si son estrategias metodológicas o si son valores y actitudes, o si son conjuntos de estos elementos evidenciados en **COMPETENCIAS, es decir, de aquello que “somos capaces de...”** porque tenemos el conocimiento requerido, las habilidades y destrezas, las actitudes y los valores que nos permiten hacerlo.
- **SEGUNDO PASO:** Diseñemos una **estrategia de evaluación, con su srespectivos instrumento o instrumentos**, que nos permita **evidenciar A NIVEL DE APLICACIÓN** los **TRES APRENDIZAJES ESENCIALES QUE HICIMOS** y que consideramos **fundamentales** para nuestra formación personal y profesional como docentes. No olvidemos determinar los **parámetros y criterios** de evaluación; representemoslos **en una escala de 0 a 100 puntos, en donde:**
  - De 81 -100 = Excelente
  - De 61 - 80 = Bueno
  - De 41 - 60 = Regular
  - De 21 - 40 = Deficiente
  - De 01 - 20 = Malo o reprobado



Para el segundo paso, el mismo módulo ofrece ejemplos, no nos contentemos con un cuestionario de 5 preguntas o con una prueba objetiva, diseñemos una estrategia **CREATIVA** pero **válida**, es decir, **que realmente evalúe lo que se tiene que evaluar**.

- **TERCER PASO:** Resolvamos nuestro propio problema respondiendo de la manera que lo exija en el diseño elaborado en el segundo paso, es decir en la **ESTRATEGIA Y LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACION**. Emitamos **por escrito** nuestros juicios **auto-evaluativos** sobre los resultados que hemos logrado. Expresémoslos luego a través de la escala sugerida en el segundo paso.
- **EN SINTESIS: VAMOS A RECONOCER LO APRENDIDO, A DISEÑAR LA ESTRATEGIA E INSTRUMENTO (o instrumentos) DE EVALUACIÓN Y A RESPONDERLO O RESOLVERLO; a emitir los respectivos juicios evaluativos y a representarlos en una escala determinada.**

**ENVIEMOS AL PROGRAMA:** el listado, la estrategia y el o los instrumentos, la solución o respuesta, los juicios evaluativos escritos y su representación en la escala sugerida.



## BIBLIOGRAFÍA

Bolaños Cuellar, Sergio y Otros. SEÑALES 11, Lengua Castellana. Santafé de Bogotá: NORMA: Grupo Editorial Educativa. 2000. (Texto de Educación Media en Colombia).

Código Educativo (I). Ley General de Educación, Ley 60 y Ley 30. Colección Documentos. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial MAGISTERIO, 1998.

Díaz Barriga, A., Frida y Gerardo Hernández Rojas. Constructivismo y Evaluación Psico-educativa. Cap. 8 del libro: Estrategias Docentes para Aprendizaje Significativo: Una Interpretación Constructivista. Mexico: McGraw Hill. 1998. Págs. 179-212.

Flores Ochoa, Rafael. Evaluación Pedagógica y Cognición. Santafé de Bogotá: McGraw Hill, 1999.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Educación: La Agenda del Siglo XXI: Hacia un Desarrollo Humano. Gómez Buendía, Hernando (Director). PNUD. TM Editores, 1998.

Madaus, George F. and Thomas Kellagham. The British Experience with “Authentic” Testing. PHI DELTA KAPPAN. LJ.121. P.4.

Menin, Ovide y Liliana Sanjurjo. La Evaluación del Proceso de Aprendizaje. CONICET/ Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Sin fecha.

Molina Bogantes, Zaida. Cómo se evalúa en las Propuestas Constructivistas? Cap. VIII del artículo titulado: Planeación, Diseño y Desarrollo Curricular. En Revista UMBRAL, Educación y Constructivismo. II Semestre 1999. Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes. San José de Costa Rica; Impresos, 1999. Págs. 23-27.

Ministerio de Educación Nacional-CVC. Evaluación del Programa Escuela Nueva en el Litoral Pacífico Colombiano. Realizada por Julia Mora, Guillermo Salazar y María Isabel Garrido; 7 documentos. Cali, 1988.

Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares; Hacia una Fundamentación. Capt. II: Conceptualización sobre Logros e Indicadores; Capt. III: El Desarrollo Humano como Base de los Indicadores de Logros. Documentos. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial MAGISTERIO. 1998.

## **DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DESESCOLARIZADA**

Mora, Julia y Otros. Evaluación Curricular en la Universidad del Valle. Programa de Evaluación por Facultades. (desarrollado en la década de los 80s: más de 20 documentos-informes).

Mora, Julia. Autoevaluación Institucional: Propuesta para la Universidad del Valle. 2 Documentos. 1986.

Mora, Julia y Otros. Evaluación del Programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria. (Programa de Educación a Distancia) Universidad Javeriana, Bogotá. 1990-93 ( 25 documentos-informes).

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. LEY GENERAL DE EDUCACION: Ley 30 de 1992, Ley 60 de 1993, Ley 115 de 1994, Ley 107 de 1994, Decreto 1860 de 1994, Decreto 1857 de 1994, Resolución 7550 de 1994, Resolución 2343 de 1996 y Logros Curriculares. Edición Actualizada 2001. Bogotá: Ediciones Lito Imperio, 2001.

Scriven, Michael. The Nature of Evaluation Part I: Relation to Psychology. Part II: Training. In Practical Assessment, Research & Evaluation. A peer-reviewed electronic journal. ISSN 1531-7714. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, 1999.

Stufflebeam, Daniel and others. Educational Evaluation and Decision Making. Itasca, Illinois; F.E. Peacock Publisher, Inc. 1971.

Worthen, Blaine R. y James R. Sanders. Educational Evaluation: Theory and Practice. Worthington, Ohio: Charles A. Jones Publishing Company. 1973.

Worthen, Blaine R. Critical Issues that Will Determine the Future of Alternative Assessment. PHI DELTA KAPPAN, LJ 121. P.4. February 1993.

## **ANEXOS**

### **ANEXO No. 1:**

#### **LECTURA DE APOYO**

#### **CONSTRUCTIVISMO Y EVALUACIÓN PSICOEDUCATIVA.**

Capítulo 8 del libro: Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación Constructivista.

Por Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas. México: McGraw Hill, 1998. Pp. 179-212

### **ANEXO No.2**

#### **LECTURA DE APOYO**

#### **¿CÓMO SE EVALUA EN LAS PROPUESTAS CONSTRUCTIVISTAS?**

Capítulo VIII del artículo titulado: Planificación, Diseño y Desarrollo Curricular. Por Zaida Molina Bogantes.

En: Revista UMBRAL: Educación y Constructivismo. II Semestre 1999, San José de Costarrica. Pp. 22-27.

### **ANEXO No. 3**

#### **LECTURA DE APOYO**

#### **LA EVALUACIÓN CUALITATIVA DEL CURRÍCULO, CAP. V. LA EVALUACIÓN DEL APREDIZAJE, CAP. VI.**

Del libro titulado: Evaluación Pedagógica y Cognición. Por: Rafael Florez.

Bogotá: Mc Graw Hill, 1999. Pp. 82 a 114.



# ANEXO 1

## CONSTRUCTIVISMO Y EVALUACIÓN PSICOEDUCATIVA

La importancia de la evaluación educativa

¿Qué es evaluar?

Características de una evaluación constructivista

Instrumentos y procedimientos de evaluación

Tipos de evaluación

Evaluación de contenidos

Sumario

Actividades de reflexión

## LA IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

**N**adie puede negar que la evaluación educativa es una actividad compleja, pero al mismo tiempo constituye una tarea necesaria y fundamental en la labor docente.

En principio, es compleja porque dentro de un proceso educativo puede evaluarse prácticamente todo, lo cual implica aprendizajes, enseñanza, acción docente, contexto físico y educativo, programas, currículo, aspectos institucionales, etcétera. Si evocamos aquella frase que Albert Einstein escribió en una de las paredes de su estudio “*no todo lo que cuenta es evaluable, ni todo lo que puede evaluarse cuenta*”, y en ese sentido, si consideramos que solo pudiese interesarnos la evaluación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje (como es el caso de este capítulo), seguirá siendo una tarea de gran complejidad porque le exige al docente analizar este proceso de muchas aristas y enfrentarse a una serie de asuntos y problemas difíciles de abordar, de carácter sicopedagógico, técnico–práctico y administrativo–institucional.

Por eso se puede decir, con justa razón, que la actividad de evaluación es ante todo compleja de *comprensión y reflexión sobre la enseñanza*, en la cual al profesor se le debe considerar el protagonista y responsable principal (Rosales, 1990; Santos, 1992).

Al desempeñar sus funciones en alguna institución educativa, cualquier docente debe tener una cierta concepción explícita del modo en que se aprende y se enseña, así como una cierta concepción coherente con esta, sobre cómo, cuando, por qué y para que evaluar, con el fin de poder asegurarse que las experiencias educativas que proponga en el acto de enseñanza produzcan datos positivos.

Al mismo tiempo, el profesor debe poseer un cierto conocimiento teórico y práctico más o menos preciso de todo un nutrido arsenal de instrumentos y técnicas para evaluar los aprendizajes de los alumnos en los momentos pertinentes en que decida hacerlo, sea porque él lo considere así o porque la institución o el currículo se lo demanden.

Por ello debe señalarse en forma enfática que la evaluación es *parte integral de una buena enseñanza*, de hecho podríamos decir sin ningún menoscabo que no es posible concebir adecuadamente a la enseñanza sin la evaluación.

La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza es una tarea necesaria, en tanto que aporta al profesor un *mecanismo de autocontrol* que la regula y le permite conocer las causas de los problemas u obstáculos que se suscitan y la perturban. Sin la actividad evaluativa difícilmente podríamos asegurarnos que ocurra algún tipo de aprendizaje, cualquiera que este fuera, o nos costaría mucho saber apenas nada sobre los resultados y la eficacia de la acción docente y de los procedimientos de enseñanza utilizados. Sin la información que nos proporciona la evaluación, tampoco tendríamos argumentos suficientes para proponer correcciones y mejoras.

En este capítulo abordamos de manera directa los asuntos relativos a la evaluación desde el marco conceptual constructivista. Para ello presentamos primero una revisión sobre algunas consideraciones conceptuales que juzgamos relevantes para situar la evaluación psicoeducativa desde la perspectiva señalada; después, ampliaremos los asuntos relacionados con las formas de evaluación psicoeducativa, los tipos de instrumentos y procedimientos evaluativos, así como el problema de la evaluación de los contenidos curriculares. Como nota aclaratoria inicial para el lector queremos expresar que este capítulo ha sido desarrollado principalmente para que el docente *reflexione sobre la tarea evaluativa* desde el marco constructivista, y no contiene una exposición en la que se enfaticen los aspectos técnico-prácticos sobre diseño de instrumentos y técnicas o sobre su forma de uso preciso. Consideramos que esta labor ha sido desarrollada comúnmente en varios textos sobre evaluación, con los cuales el lector podrá complementar los temas cuando decida profundizar sobre dichos aspectos si así le interesa.

## ¿QUÉ ES EVALUAR?

Cuando hablamos del concepto de evaluación inmediatamente lo asociamos a la tarea de realizar mediciones sobre la importancia de las características de un objeto, hecho o situación particular. Sin duda, la evaluación incluye actividades de estimación cualitativa o cuantitativa, las cuales se consideran imprescindibles, pero al mismo tiempo, involucra otros factores que van más allá y que en cierto modo la definen.

Evaluar, desde nuestro punto de vista, implica seis aspectos centrales (Miras y Solé, 1990; Santos, 1993; Wolf, 1988):

1. *La demarcación del objeto, situación o nivel de referencia que se ha de evaluar.* (En el caso de lo que vamos a tratar en este capítulo nos referiremos de forma principal a la evaluación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje).
2. *El uso de determinados criterios para la realización de la evaluación;* estos criterios deben tomar como fuente principal las intenciones educativas predefinidas en la programación del plan de clase, del programa y/o del currículo en cuestión.
3. *Una cierta sistematización mínima necesaria para la obtención de la información,* a través de la aplicación de las diversas técnicas, procedimientos e instrumentos evaluativos según sea el caso y su pertinencia.
4. Con base en la obtención de la información a través de la aplicación de las técnicas, *la elaboración e una representación lo más fidedigna posible del objeto de evaluación.* Esta comprensión será más rica si se toma en cuenta un mayor número de elementos y fuentes para construirla
5. *La emisión de juicios* de naturaleza esencialmente cualitativa sobre lo que hemos evaluado, con base en los criterios predefinidos en las intenciones educativas y la construcción de la comprensión lograda.
6. *La toma de decisiones* para producir retroalimentación, ajustes y mejoras necesarias y sustantivas de la situación de aprendizaje y/o de la enseñanza.

Por tanto, estas actividades son, como hemos dicho, las características básicas de todo acto evaluativo.

Ahora bien, para que podamos analizar la evaluación escolar en toda su complejidad, Coll y Martín (1993) consideran que debe hacerse teniendo en cuenta tres importantes dimensiones:

1. La dimensión sicopedagógica y curricular.
2. La dimensión referida a las prácticas de evaluación.
3. La dimensión normativa.

Podríamos decir que en la dimensión sicopedagógica y curricular de la evaluación se involucran directamente todos aquellos aspectos relacionados con un modelo o marco de referencia teórico y un planteamiento curricular determinado. Este ámbito se relaciona con los aspectos siguientes:

- La conceptualización de la evaluación a partir de un modelo teórico–conceptual.
- Las funciones de las tareas de evaluación desde un planteamiento curricular determinado.
- Las decisiones sobre qué, cómo, cuándo y para qué evaluar.

En la dimensión de las prácticas de evaluación puede incluirse lo relativo al conjunto de procedimientos, técnicas, instrumentos y criterios para realizar las actividades de evaluación. Los procedimientos e instrumentos en particular sirven para la evaluación de las distintas capacidades y contenidos aprendidos por los alumnos, así como de todas aquellas actividades de enseñanza y gestión realizadas por el docente.

Y por último, dentro de la dimensión normativa se implicarían los asuntos relacionados con fines administrativos e institucionales. Estas actividades tienen que ver con factores tales como la acreditación, la promoción, los documentos de evaluación, las evaluaciones sobre la institución y la evaluación del profesorado.

Las tres dimensiones mencionadas mantienen una relación de influencia recíproca entre sí. Sin embargo, a nuestro juicio, es el referente sicopedagógico y curricular asumido, el que desempeña un papel determinante en todas las actividades evaluativas y que de hecho puede darle un matiz o sesgo especial a los ámbitos técnico-práctico y normativo. Es evidente que sin un referente sicopedagógico y/o curricular claro, las actividades de evaluación pierden con mucho su razón de ser y pueden convertirse en prácticas con un fuerte sesgo tecnicista o en prácticas que privilegien lo burocrático-administrativo sobre lo académico. Sin un marco conceptual las prácticas evaluativas también pueden reducirse a cuantificaciones simplistas y perder toda su riqueza interpretativa, aportando muy poco al proceso de aprendizaje y enseñanza.

## CARACTERÍSTICAS DE UNA EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA

En los últimos años han aparecido distintas aproximaciones y paradigmas sobre evaluación educativa. En cada una de ellas se enfatizan algunos aspectos y se descuidan otros (véase Carlos y Hernández, 1992; Rosales, 1990).

Sin intentar ser exhaustivos, en esta sección se presenta una serie de ideas cruciales que permiten caracterizar la evaluación desde el marco teórico-conceptual constructivista, tal y como lo hemos entendido en este texto. La comprensión de algunas de las ideas expuestas en capítulos anteriores, en conjunción con las vertidas en este apartado referentes de forma más específica al caso de la evaluación, ayudarían al lector a comprender en su totalidad las distintas secciones siguientes de este capítulo.

1. Por lo general, en la evaluación psicoeducativa ha existido un desmesurado interés por los *productos observables* del aprendizaje. Desde ciertos enfoques en psicología de la educación, se ha sostenido un planteamiento a todas luces reduccionista por dar un énfasis excesivo en ellos, descuidando los *procesos de elaboración o construcción* que les dan origen (Herman, Aschbacher y Winters, 1992; Miras y Solé, 1990).

Ciertamente los productos observables (comportamentales), como consecuencia de la aplicación de los procesos constructivos de aprendizaje, son relevantes para las evaluaciones psicoeducativas. Sin embargo, debe redimensionarse el uso que se haga de ellos. Esto es, debemos preocuparnos por reconocer en qué medida pueden aportar información sobre el proceso de construcción que ocurrió y desembocó en ellos, y sobre la naturaleza de la organización y estructuración de las construcciones (representaciones, esquemas, modelos mentales) elaboradas. Es obvio que a las conductas que demuestran la ocurrencia de algún tipo de aprendizaje

subyace todo un proceso de actividad constructiva (una serie de procesos y operaciones cognitivas) que Analiza en la elaboración de determinados tipos de representaciones (esquemas, significados, etcétera) sobre los contenidos curriculares.

2. Es así que, desde una perspectiva constructivista, es preciso que el profesor también procure focalizar la actividad evaluativa durante todo el proceso de construcción que desarrollan los alumnos.

El profesor puede considerar los aspectos iniciales así como los que los alumnos utilizan durante el proceso de construcción de los aprendizajes, por ejemplo:

- La naturaleza de los conocimientos previos que posee.
- De estrategias cognitivas y metacognitivas que utiliza y/o el tipo de enfoque de procesamiento superficial, estratégico o profundo) empleado.
- Las capacidades generales involucradas.
- El tipo de metas y patrones motivacionales que el aprendiz persigue.
- Las atribuciones y expectativas que se plantea.

Diversas técnicas y procedimientos pueden utilizarse para obtener información valiosa sobre la forma en que estos procesos y operaciones, así como otros posibles, están importantemente involucrados en todo el proceso de construcción del conocimiento escolar. Hay que tener presente que el proceso de construcción no puede ser explicado en su totalidad, partiendo exclusivamente de las acciones cognitivas y conductuales de los alumnos; las acciones docentes en su más amplio sentido (actividades de planeación, de enseñanza y hasta las evaluativas) y los factores contextuales que se recrean en formas específicas dentro de toda situación que ocurre en el aula, también desempeñan un papel importante y quizá decisivo.

- En tal sentido, la evaluación de los aprendizajes de cualquier clase de contenidos debería poner al descubierto lo más posible todo lo que los alumnos dicen y hacen al construir significados valiosos a partir de los contenidos curriculares.
  - De igual manera, se debe procurar obtener información valiosa sobre la forma en que dichos significados son construidos por los alumnos de acuerdo con ciertos criterios estipulados en las intenciones educativas.
3. En particular, respecto a los productos finales de la construcción, debe ponerse una atención central en la valoración *del grado de significatividad de los aprendizajes logrados por los alumnos*.

Desde el marco de interpretación constructivista interesan menos los aprendizajes basados en el tratamiento o procesamiento superficial de la información que se ha de aprender. Poco importan aquellos aprendizajes verbalistas hechos al “pie de la letra”, en los que se vincula muy poco la nueva información introducida en el acto didáctico con los conocimientos y experiencias previas (salvo cuando estos se demandan como necesarios; véase más adelante la evaluación del aprendizaje factual de datos y hechos).

*El interés del profesor al evaluar los aprendizajes debe residir en:*

- El grado en que los alumnos han construido, gracias a la ayuda pedagógica recibida y al uso de sus propios recursos cognitivos, interpretaciones significativas y valiosas de los contenidos revisados.
- El grado en que los alumnos han sido capaces de atribuirle un sentido funcional (no sólo instrumental, también en relación a la utilidad que estos aprendizajes puedan tener para otros futuros) a dichas interpretaciones.

Valorar el grado de significatividad de un aprendizaje no es una tarea simple. En principio hay que tener presente en todo momento que el aprender significativamente es una *actividad progresiva* que sólo puede valorarse cualitativamente. Después, es necesario tener una cierta claridad sobre el grado y modo de significatividad con que se requiere que se aprenda algo. Por supuesto es necesario que este último aspecto se haya expresado con claridad en los objetivos educativos; la adecuada explicitación de tales objetivos apuntalará la unidad y coherencia deseable con las acciones de enseñanza y las evaluativas. Por último, es necesario plantear y seleccionar de forma estratégica y correcta las tareas o instrumentos de evaluación pertinentes que proporcionen información valiosa en tal sentido (véase Coll y Martín, 1993).

Pero a partir de ello, ¿qué es lo que se debe observar? Como dicen Coll y Martín (ob. cit.), el grado de *extensión o amplitud y el nivel de complejidad* con que se han elaborado los significados o los esquemas en la mente del alumno, gracias a la ayuda docente.

Si partimos de las ideas de Ausubel, por profundidad y complejidad de los aprendizajes debe entenderse el grado de *vinculación o interconexión semántica* (cantidad y calidad de relaciones) existente entre los esquemas previos y el contenido nuevo que se ha de aprender, según los mecanismos de diferenciación progresiva y de integración inclusiva (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; véase también el capítulo 2 de este texto).

La información se almacena y estructura en nuestra base de conocimientos (la memoria semántica), en forma de redes jerárquicas constituidas por esquemas o modelos mentales que establecen un mayor o menor grado de complejidad en sus interconexiones (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Pozo, 1989). Una base de conocimientos sobre un determinado dominio de saber, que tiene una mayor riqueza de significados (mayor número, integración y organización de esquemas: profundidad y complejidad) es el producto de múltiples experiencias de aprendizajes significativos en ese dominio. Esta base de conocimientos poseerá, como ya hemos dicho, un alto nivel de organización y permitirá al mismo tiempo un mejor almacenaje y una adecuada recuperación de la información cuando sea requerida. Pero sin duda lo más importante es que permitirá, con un alto grado de probabilidad, una mayor cantidad de aprendizajes de este tipo en el dominio del que estamos hablando y en otros que le sean próximos (véase García Madruga, 1990; Garner y Alexander, 1989; ver también Shuell, 1990).

El grado de profundidad y de complejidad, así como la potencialidad de lo aprendido, también se relacionan directamente con el nivel de comprensión metacognitiva alcanzado. De este modo, el aprendiz puede lograr aprendizajes significativos –y sabrá en que grado los conoce– en qué y para qué contextos le son válidos, así como en que momento podrá utilizarlos para aprendizajes novedosos o para la solución de problemas determinados. La exploración detallada del reticulado conceptual, producto de aprendizajes significativos, sin lugar a dudas constituye todo un desafío para el profesor. Siempre sería difícil realizar un balance fino de la naturaleza, la complejidad y la integración de los significados que los aprendices han logrado construir; en algunas ocasiones porque la construcción se encuentra todavía en proceso, en otras debido a la utilización ingenua de ciertos instrumentos, o también porque el profesor o diseñador de los programas no han aclarado lo suficiente los criterios de significatividad del aprendizaje en los objetivos de enseñanza. De ahí la importancia, como decíamos antes, de recurrir a la experiencia y la habilidad del docente para plantear tareas e instrumentos de evaluación sustantivas que sean sensibles e informativos.

No creemos que valgan las recetas que expresen que tal o cual instrumento puede facilitarle esta labor al profesor, puesto que asumimos que ningún instrumento es por sí mismo suficiente (aunque hay algunos que definitivamente son superiores a otros) si no se utiliza en forma inteligente y reflexiva. Esto quiere decir que el profesor muchas veces podrá obtener información valiosa a partir de ciertos instrumentos o situaciones que por sí mismos la provean escasamente, o bien que en otras ocasiones él mismo podrá plantear o desarrollar múltiples tareas o formas creativas de utilizar distintos procedimientos, instrumentos o situaciones de evaluación (o la combinación de ellos) que le proporcionen datos relevantes sobre los procesos de construcción que realizan sus alumnos.

Aquella exhortación, señalada con insistencia en los textos de evaluación, que destaca la necesidad de que el profesor cuente con la mayor cantidad y diversidad posible de criterios, indicadores e instrumentos para estimar con mayor objetividad un objeto o proceso determinado, sigue validada para el caso de los aprendizajes significativos. Entre más información obtengamos por diversos medios sobre el proceso de construcción y el producto construido de aprendizajes significativos, podremos estar más seguros de que vamos rumbo a nuestro objetivo.

Es también muy importante insistir que entre el asunto de la enseñanza y la actividad evaluativa debe existir una profunda coherencia en aras de promover aprendizajes significativos. Si el profesor ha insistido por diversos medios (organizando sus materiales de enseñanza, utilizando diferentes estrategias y procedimientos de instrucción, etcétera) en la promoción de esta clase de aprendizajes, para terminar evaluando la simple reproducción literal de los contenidos que se han de aprender, provocará tarde o temprano que el alumno adopte el aprendizaje memorístico de la información. Por lo contrario, si el docente plantea a sus alumnos tareas, actividades e instrumentos de evaluación donde se reflejen las interpretaciones y significados construidos como producto de aprendizajes significativos, los alumnos tenderán a seguir aprendiendo en esa forma. Y si

además a estas últimas experiencias se le añaden actividades didácticas del tipo que se desee, encaminadas a que los alumnos reconozcan y valoren la utilidad de “aprender comprendiendo”, el resultado será mucho mejor.

Una práctica desafortunada pero que se ha hecho ya una costumbre entre el profesorado de casi todos los niveles educativos, consiste en establecer una marcada distancia entre lo que se suele enseñar y lo que se evaluará (véase Coll y Martin, 1993).

Así por ejemplo, ocurre que los docentes reservan los ejercicios mas difíciles, las tareas o situaciones más complejas, para el momento de la evaluación. Detrás de esta práctica errónea hay una supuesta justificación que aduce una genuina valoración de los aprendizajes: se busca determinar “en qué medida los alumnos están generalizando o transfiriendo los aprendizajes”. Posiblemente, haya una razón distinta en ello, referida a las formas de ejercer el poder en el aula... Cuando se usan experiencias evaluativas de este tipo, los alumnos terminan por fracasar, y como consecuencia de ello generan injustamente atribuciones negativas sobre su persona que afecta su disposición futura para aprender con sentido los contenidos de ese dominio o de otros similares.

Si es de nuestro interés provocar que los alumnos generalicen o transfieran sus aprendizajes, debemos proceder en forma distinta, preocupándonos por este problema desde la situación de enseñanza. Para ello deben plantearse, en el proceso de enseñanza, experiencias didácticas en las que se amplíen progresivamente los contextos de aplicación (generalización y transferencia) de los saberes aprendidos. Así, las situaciones de evaluación que se planteen a los alumnos dependerán de la amplitud de esos contextos de generalización y/o transferencia de los aprendizajes; y se deben proponer ejercicios afines a ellos, según nuestra valoración previa respecto hasta qué punto deseamos que los alumnos lleguen y qué es lo que deseamos valorar de sus aprendizajes.

Lo mismo puede decirse respecto al caso de todas aquellas evaluaciones planteadas por el profesor, que crean un nivel elevado de ansiedad en los alumnos. Niveles elevados e incontrolables de ansiedad inhiben el rendimiento y con ello la evaluación de los aprendizajes (aunque esto depende también del grado de complejidad de la tarea), aun cuando éstos hayan sido en su momento producto de aprendizajes significativos. Para evitar la famosa “ansiedad de prueba”, quizá sea mejor plantearle a los alumnos las situaciones de evaluación como si estas fueran experiencias de aprendizaje y/o hacer que los alumnos tengan una experiencia menos amenazante de la situación de evaluación (véase Fierro, 1990; Mayer, 1987).

4. Como señalan Coll y Martin (1993), el grado de control y responsabilidad que los alumnos alcanzan respecto al aprendizaje de algún contenido curricular enseñado intencionalmente (v. gr., conceptos, principios, explicaciones, habilidades, estrategias de aprendizaje, etcétera), puede considerarse como un criterio potente para evaluar el nivel de aprendizaje logrado sobre dicho contenido curricular.

No obstante, es necesario remarcar que esto sólo es el momento terminal de un largo y lento proceso. El inicio de éste, comienza cuando el control y la organización de la tarea detectada por el profesor y continúa con una cesión progresiva del control y de la responsabilidad hacia alumno, en la medida en que éste mejora su desempeño.

Toda vez que el alumno demuestre en forma sostenida un grado de avance en el manejo de los contenidos, y suponiendo que no ocurran rupturas como producto de incomprensiones o lagunas en el proceso de traspaso, las ayudas y apoyos del profesor disminuirán hasta conseguir precisamente el control autónomo y/o autorregulado por parte del alumno en el contenido que se ha enseñado.

En ese sentido conviene tener criterios (formales o informales) para valorar la creciente competencia del alumno, los cuales nos permitirán tomar decisiones en un triple sentido, por ejemplo:

- Para comprobar el progreso y autocontrol del alumno en la ejecución de la tarea y saber si se conduce al alumno en el sentido correcto.
- Con el fin de valorar cuantitativa y cualitativamente el tipo de apoyos prestado a los alumnos.
- Para decidir cómo y de qué manera ocurrirá el proceso de cesión del control y la responsabilidad.

Hay que tener siempre presente que la naturaleza de los contenidos y las características del aprendizaje determinarán en gran medida el curso de todo el proceso de traspaso de control y responsabilidad mencionado.

5. La evaluación le proporciona al docente información importante sobre la utilidad o eficacia de las estrategias de enseñanza propuestas en clase.

Tal información es relevante para decidir sobre el grado de eficacia de distintos aspectos relacionados con la enseñanza, como pueden ser el arreglo didáctico, las condiciones motivacionales, el clima socio–afectivo existente en el aula, la naturaleza y adecuación de la relación docente–alumno o alumno–alumno, en función, claro esta, de las metas educativas que se persiguen.

No hay que olvidar que desde el marco constructivista, la enseñanza debe entenderse como una ayuda ajustada y necesaria a los procesos de construcción que realizan los alumnos sobre los contenidos programados. En ese sentido, la actividad de *evaluación* puede considerarse como una condición *sine qua non* para proporcionar la ayuda correspondiente (véase mas adelante el punto sobre la evaluación formativa).

De ese modo, la información aportada por la actividad evaluativa le permite al docente realizar observaciones continuas sobre la situación didáctica en un doble sentido: “hacia atrás” y ”hacia adelante”. La primera, estimando las posibilidades creadas por el arreglo y puesta en marcha de los recursos pedagógicos utilizados; la segunda, recomponiendo las prácticas didácticas tanto como sea posible, para proporcionar el “andamiaje” contingente

y oportuno. Ambas actividades, por supuesto, encaminadas hacia la negociación de sistemas de significados compartidos y el logro del traspaso del control y la responsabilidad a los alumnos, respecto al manejo del material curricular. En estas ideas coinciden también Edwards y Mercer (1988) cuando argumentan que la vigilancia permanente de las actividades realizadas y próximas a realizar en la enseñanza (algo que es imposible sin actividades evaluativas) le permiten al profesor contar con bases suficientes para el logro de la “continuidad” necesaria durante todo el curso o secuencia educativa, y también para el establecimiento y mantenimiento de contextos “mentales” indispensables en la tarea de compartir significados.

Precisamente aquí es donde toma sentido entender la evaluación como una reflexión constante y necesaria sobre la situación de enseñanza, y por qué incluso se le puede considerar como una parte integral de aquella.

6. Dado que las aportaciones curriculares que se proveen en el contexto escolar pueden ser de distinta naturaleza (v. gr., conceptual, procedimental y actitudinal), la evaluación de sus aprendizajes exigen procedimientos y técnicas diferenciadas.

Mientras que algunos procedimientos son válidos para todos los tipos de contenidos (v. gr., la observación, la exploración, etcétera), sin lugar a dudas otros son más específicos (como se verá más adelante). Lo relevante aquí es que todas las evaluaciones de los aprendizajes de cualquier contenido, tiendan a apreciar el grado de significatividad y la atribución del sentido logrados por los alumnos.

7. Por último, no hay que dejar de insistir en la función de retroalimentación que debe proveer la evaluación para el docente y para el alumno.

En el caso del docente, la información proveniente del proceso evaluativo sirve, como ya se comentó, para tomar decisiones en función del logro de aprendizajes significativos en los alumnos.

Sin embargo, también le permite obtener informaciones y pistas valiosas acerca de sus propias decisiones y de él mismo como agente educativo. Información que repercute en su propia autoestima docente, en las atribuciones y expectativas de autoeficacia que posee respecto a sus capacidades personales, a sus acciones de enseñanza o sobre su capacidad de relacionarse con los alumnos, etcétera. Para dar un ejemplo, Clark y Peterson (1990), han encontrado que durante el proceso de enseñanza, muchos de los pensamientos de los maestros se relacionaban con la inquietud de saber qué tan bien estaba siendo recibida su enseñanza por los alumnos. Sin embargo, también hay que expresar, en esta misma línea de investigación sobre el pensamiento del profesor, que se ha reportado que los docentes actúan por lo general bajo los efectos de la inmediatez (en consecuencia, sin actuación resulta precipitada), obteniendo poco provecho de la información de diagnóstico y/o de retroalimentación que puede obtenerse de las situaciones de evaluación (v. gr., evaluación informal), por lo que muchas veces sus actuaciones no son del todo apropiadas o pertinentes como podrían serlo si pudiesen recuperar dicha información.

Respecto al alumno, la función retroalimentadora debe orientarse como señala Alonso Tapia (1991):

- Para ayudar a informarle al alumno sobre el valor, importancia y grado de éxito de su ejecución antes de ponerlo al tanto sólo respecto a si fue o no exitoso el resultado.
  - Con el fin de establecer mensajes pertinentes que los alumnos puedan retomar para mejorar sobre todo su aprendizaje, ejecución y expectativas.
  - Por ultimo, la información evaluativa, en la medida de lo posible, no debe ser presentada públicamente porque el manejo inapropiado de ella puede repercutir negativamente en distintos aspectos de la personalidad del alumno (expectativas, atribuciones, autoestima, autoeficacia, autoconcepto, etcétera).
8. Una de las metas que debe tenerse presente en todo momento y hacia la cual se tendría que aspirar en toda situación de enseñanza, es el desarrollo de la capacidad de autoevaluación en los alumnos.

Es importante que se creen ciertas situaciones y espacios para que los alumnos aprendan a evaluar el proceso y el resultado de sus propios aprendizajes, en función de objetivos específicos y según ciertos criterios que ellos aprenderán principalmente a partir de las valoraciones relevantes realizadas por los maestros. Esta capacidad de autoevaluación es fundamental y necesaria para todo aprendizaje constructivo y es necesario que el aprendiz la desarrolle en cualquier situación escolar y extraescolar. Así como el aprender de forma significativa y aprender a aprender se consideran metas valiosas en la educación, la actividad de autoevaluación debiese ser considerada igualmente relevante ya que sin ésta aquellas formas de aprendizaje difícilmente ocurrirían en situaciones de aprendizaje autónomo o autorregulado.

## INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

Como ya se menciono, una de las dimensiones más relevantes de la evaluación educativa, se refiere a todos aquellos instrumentos y procedimientos que suelen utilizarse en las distintas practicas educativas.

Berliner (1987) ha propuesto una clasificación en términos del grado de formalidad y estructuración con que se establecen las evaluaciones, la cual deseamos retomar para presentar las distintas posibilidades técnicas que puede utilizar de forma reflexiva el docente (véase también Genovard y Gotzens, 1990). Como ya hemos dicho, no vamos a proceder a hacer una exposición técnica detallada sobre sus características, formas de aplicación, etcétera, simplemente queremos ubicar cada una de ellas y desprender una serie de consideraciones las cuales creemos que deben tomarse en cuenta.

Es importante decir que varias de las técnicas que presentamos a continuación no pueden ser etiquetadas de una sola vez en alguno de los tipos incluidos. La forma de uso de las técnicas y el modo de presentarlas a los

estudiantes, puede resultar determinante para ubicarlas incluso en alguna otra categoría distinta a la que se les está presentando aquí.

## Técnicas informales

En primer término se encuentran las llamadas técnicas informales, las cuales se utilizan dentro de episodios de enseñanza (generalmente cortos) con una duración breve. Como exige poco gasto didáctico, pueden utilizarse a discreción con la situación de enseñanza o de aprendizaje. Además dichas técnicas se distinguen porque el profesor no las presenta a sus alumnos como actos evaluativos, y en ese sentido los alumnos sienten que no están siendo evaluados. De entre ellas, podemos identificar dos tipos:

Técnicas informales de evaluación:

- Observación de las actividades realizadas por los alumnos.
- Exploración a través de preguntas formuladas por el profesor durante la clase.

## La observación de las actividades realizadas por los alumnos

Técnica que utiliza el profesor, en forma incidental o intencional, al enseñar y/o cuando los alumnos aprenden en forma más autónoma. De entre las actividades realizadas por los aprendices, el profesor puede atender a dos modalidades importantes: el habla espontánea de los alumnos, y las expresiones y aspectos paralingüísticos que la acompañan.

En el habla espontánea (v. gr., participaciones, preguntas, comentarios hacia el profesor o entre compañeros), el profesor tiene una fuente importante de datos sobre lo que los alumnos comprenden o no relativo a la dificultad de los contenidos o a la de los recursos didácticos empleados. Varios son los factores que pueden afectar la ocurrencia del habla de los alumnos: por ejemplo, la edad, la escasa familiaridad con los contenidos, el clima de respeto, la atmósfera de aceptación desarrolladas en clase y los factores socioculturales.

En torno a las expresiones paralingüísticas, por ellas nos referimos a los gestos de atención, de sorpresa, de gusto—disgusto, de aburrimiento, etcétera, que realizan los alumnos en la clase. Todas ellas pueden ser importantes indicadores para los docentes puesto que le informan acerca del grado de motivación, tipo de expectativas, nivel de interés, calidad y grado de aprendizaje, y sobre el valor funcional de las estrategias y procedimientos de enseñanza que se estén utilizando.

El profesor debe desarrollar una cierta sensibilidad para atender estos indicadores, en apariencia sutiles e inocuos, pero muy valiosos para la enseñanza. Se ha encontrado, por ejemplo, que los maestros experimentados, a diferencia de los menos diestros, tienden a utilizar distintas claves que les son útiles para interpretar el tipo de comprensión o entendimiento que van logrando los alumnos en la situación de enseñanza. Asimismo, estos profesores se muestran más sensibles a toda la información que ocurre en clase y que permite comprender, interpretar y evaluar las distintas situaciones que se les presentan (Gage y Berliner, 1992; Genovard y Gotzens, 1990).

### La exploración a través de preguntas formuladas por el profesor durante la clase

Se sabe con base en análisis realizados sobre el tipo de discurso que se utiliza en clase el profesor, que dos terceras partes de su habla consisten en preguntas (y explicaciones) dirigidas a los alumnos, las cuales son elaboradas en su mayor parte con base en los tópicos abordados en la enseñanza (véase Coll y Solé, 1990). Las preguntas que el profesor suele elaborar en el aula se elaboran con el fin de estimar el nivel de comprensión de los alumnos sobre algo que se está revisando, y con base en ello, proporcionar de manera oportuna algún tipo de ayuda requerida (comentarios adicionales, profundización sobre algún aspecto, aclaraciones, correcciones, etcétera).

Si bien Genovard y Gotzens (1990) han expresado que existe evidencia de una correlación positiva entre la frecuencia de preguntas elaboradas en clase y el nivel de rendimiento de los alumnos, debe decirse que la elaboración de preguntas hechas por el profesor precisan ser confeccionadas: 1) sobre la base de las intenciones u objetivos de clase, o de la temática abordada; 2) deben demostrar pertinencia y no disgregar la atención de los alumnos hacia asuntos irrelevantes, y 3) deben explorar (para directamente inducir) un procesamiento profundo de la información (grado de comprensión, capacidad de análisis, nivel de aplicación, etcétera) y no sólo solicitar la mera reproducción de la información aprendida.

Las dos formas de evaluación mencionadas sin duda las utilizan los profesores en su práctica magisterial; sin embargo, durante mucho tiempo han sido desdeñadas por aquellos enfoques que insisten demasiado en los resultados finales del aprendizaje.

A través de la que los alumnos dicen y hacen, durante la situación de clase el profesor puede identificar importantes indicadores que le informan sobre el grado en que se está consiguiendo la compartición de los contenidos curriculares. El tipo de preguntas elaboradas por los alumnos sus dudas planteadas, sus errores cometidos, etcétera, todo ello le permite al profesor inferir cuánto y cómo van asimilando los alumnos el contenido temático que se intenta enseñar y también le proporciona bases suficientes para saber de qué manera tiene que hacer coincidir nuevas explicaciones o ayudas a sus nociones.

Uno de los principales problemas que se le imputan es su bajo nivel de *validez y confiabilidad* lograrlo. Al respecto, Airasian (1991) propone tres sugerencias para contrarrestar tales críticas:

- Considerar una muestra amplia de estudiantes cuando se intente conseguir información (no sólo incluir los alumnos voluntarios).
- Tratar de tomar en cuenta varios indicadores para valorar el progreso del aprendizaje (no sólo si los alumnos ponen atención).
- Apoyarla con técnicas semiformales y formales.

### Técnicas semiformales

Otro grupo de técnicas de evaluación son las semiformales, las cuales se caracterizan por requerir de un mayor tiempo de preparación que las informales, demandar mayor tiempo para su valoración y exigir a los alumnos respuestas más duraderas (lo cual hace que a estas actividades sí se les impongan calificaciones); en particular por esta última razón los alumnos suelen percibir las más como actividades de evaluación, en comparación con las técnicas informales.

Podemos identificar algunas variantes de la evaluación semiformal:

Técnicas semiformales de evaluación:

- Ejercicios y prácticas que los alumnos realizan en clase.
- Tareas que los profesores encomiendan a sus alumnos para realizarlas fuera de clase.

### Los ejercicios y las prácticas que los alumnos realizan en clase

Por lo común, el profesor suele plantear a los alumnos una serie de actividades con el fin de valorar el nivel de comprensión o ejecución que sus alumnos son capaces de realizar. Tales ejercicios, efectuados de manera individual o en situaciones de aprendizaje cooperativo, pretenden dar a los alumnos oportunidad para que profundicen sobre determinados conceptos o procedimientos (para aplicarlos, para reflexionar o discutir sobre ellos, etcétera).

También son importantes para el profesor porque una vez que se efectúan y revisan le permiten valorar o estimar sobre la marcha: hasta donde han llegado a comprender sus alumnos los contenidos. Como consecuencia de ello, el profesor deberá enfatizar la comunicación de mensajes apropiados sobre el éxito de las tareas y a

corregir directa o indirectamente, según sea necesario, los errores cometidos. Los errores de los alumnos no deberán ser consignados sino corregirlos para que resulten constructivos para ellos y así puedan obtener algún tipo de beneficio para sus próximos aprendizajes.

### **Las tareas que los profesores encomiendan a sus alumnos para realizarlas fuera de clase**

Los trabajos que los profesores suelen encomendar a sus alumnos pueden ser muy variados: ejercicios, solución de problemas, visitas a lugares determinados, trabajos de investigación, etcétera. Se realizan en forma individual o en grupos pequeños. Los trabajos son entregados y el profesor las evalúa y ubica dentro de un contexto didáctico o de enseñanza específico. Estos trabajos extraclase, aún cuando pueden ser objeto de algunas críticas, también permiten obtener información valiosa al alumno y al profesor.

Ambos tipos de evaluación semiformal habrán de plantearse de modo tal que los aprendices no sólo puedan obtener información respecto a si fue o no exitosa su resolución, sino que, en caso de fracasar, les permitirá también obtener información relevante acerca de las razones que contribuyeron a su fracaso.

La información obtenida a partir de los trabajos deberá ser retomada en el contexto de enseñanza porque, de lo contrario, su práctica puede perder todo sentido. Esto quiere decir que los trabajos o tareas encuadrados en cualquiera de los dos tipos, luego de ser revisados y calificados, se devuelvan lo más rápido posible con retroalimentación correctiva precisa. Incluso es recomendable que el profesor los retome en la clase y explique los procesos correctos de solución (con la explicación respectiva), así como las fallas típicas que han cometido los alumnos (sin ánimo de hacerles quedar mal), y al mismo tiempo ofrecer una explicación concisa sobre las intenciones y los criterios de evaluación tomados en cuenta con el fin de que los alumnos identifiquen los puntos más relevantes del ejercicio y de la tarea evaluada.

Una técnica de evaluación, que bien puede clasificarse como de tipo semiformal es la “evaluación de portafolio o de carpeta” (Herman, Aschbacher y Winters, 1992; Valencia, 1993). Este tipo de evaluación consiste en hacer una colección de trabajos (por ejemplo, ensayos, análisis de textos, composiciones escritas, problemas matemáticos resueltos, dibujos, según lo que deseemos evaluar) que los aprendices realizaron durante un ciclo educativo. Para llevar a efecto una evaluación de portafolios se requiere:

1. Que se defina con claridad el propósito para el cual se elabora.
2. Que se propongan criterios para determinar lo que debe incluirse en el portafolios, quién lo incluye y cuando debe hacerse.
3. También son necesarios criterios para valorar las piezas individuales que se integren en el portafolios y para juzgar la colección global de trabajos que lo formarán.

Este tipo de evaluación longitudinal e integral permite valorar, más que los productos el proceso de desarrollo de aprendizajes y habilidades complejas durante un episodio de enseñanza amplio.

Es necesario que todos los trabajos incluidos en el portafolio incluyan comentarios y sean evaluados (no sólo por el profesor, también por el alumno mismo) en su momento (según los criterios estipulados) y en perspectiva (expresando los progresos).

### Técnicas formales

El tercer grupo de procedimientos o instrumentos de evaluación son los que se agrupan bajo el rubro de técnicas formales. Dichas técnicas exigen un proceso de planeación y elaboración más sofisticados y suelen aplicarse en situaciones que demandan un mayor grado de control (Genovard y Gotzens, 1990). Por esta razón, los alumnos (y los profesores inducen a ello) los perciben como situaciones “verdaderas” de evaluación.

Este tipo de técnicas suelen utilizarse en forma periódica o al finalizar un ciclo completo de enseñanza y aprendizaje. Dentro de ellas encontramos varias modalidades:

Técnicas formales de evaluación:

- Pruebas o exámenes tipo test.
- Mapas conceptuales.
- Pruebas de ejecución.
- Listas de cotejo o verificación y escalas.

### Pruebas o exámenes tipo test

Éstos son de los instrumentos más utilizados para realizar una evaluación.

Podríamos definir a los exámenes en su forma típica, como aquellas situaciones controladas en las que se intenta verificar el grado de rendimiento o aprendizaje logrado por los aprendices.

Supuestamente, los exámenes son recursos que han aparecido en el ámbito educativo con la intención de lograr una evaluación objetiva, libre lo más posible de interpretaciones indiosincráticas al establecer juicios sobre los aprendizajes de los alumnos. Otra característica adicional asociada al examen es la supuesta posibilidad de cualificar el grado de rendimiento o aprendizaje a través de calificaciones consistentes en números.

En la metodología de su elaboración se pone énfasis en que contengan un nivel satisfactorio de validez (es decir, que los instrumentos sirvan para valorar aquello para lo cual han sido construidos) y de confiabilidad (que su

aplicación en condiciones similares permitan obtener resultados similares) para su uso posterior. Los exámenes pueden ser al menos de dos tipos: los estandarizados (por lo general los elaboran especialistas en evaluación) y los formulados por los profesores según las necesidades del proceso pedagógico. Esas dos modalidades también coinciden con dos tipos de juicios o interpretaciones que se establecen a partir de los puntajes resultantes. Así, podemos identificar evaluaciones basadas en normas o en criterios.

La evaluación referida a normas sigue una aproximación similar a la de las pruebas psicométricas estandarizadas, esto es, comparar a un sujeto contra su grupo de referencia (en este caso el grupo-clase). Dicha evaluación ha recibido varias críticas, y son las siguientes:

- Tales exámenes sirven más bien para medir capacidades generales y no conocimientos o habilidades específicos.
- La distribución o curva normal sólo ocurre cuando tenemos un número amplio de calificaciones.
- A través de dicha evaluación sólo se puede obtener información sobre el grado de acierto o *ítems* o reactivos respondidos por los alumnos mientras que la información sobre las causas de las fallas, así como las posibilidades de retroalimentación y orientación quedan seriamente limitadas.
- Las comparaciones y las discriminaciones que se establecen no suelen agradar a los alumnos.

La evaluación criterial compara el desempeño de los alumnos contra ciertos criterios diseñados previamente (y plasmados en los objetivos o intenciones educativas). De hecho se dice que un instrumento de evaluación criterial se utiliza para estimar el estatuto o lugar de un aprendiz en relación a un dominio (conceptual, procedimental, etcétera) que previamente ha sido definido del modo más veraz y objetivo posible.

En oposición a las pruebas referentes a normas, las basadas en criterios son sin duda más recomendables porque, como ya hemos dicho, evitan los efectos de las comparaciones, dado que éstas afectan distintas variables psicológicas en los alumnos (por ejemplo, autoconcepto, autoestima, expectativas, metas y atribuciones).

Existe la posibilidad de seguir otros procedimientos al establecer los juicios interpretativos: por ejemplo, a través de comparaciones intraindividuales (el alumno contra sí mismo) o con el establecimiento de los juicios sin partir de criterios tan cerrados o previstos, dando una orientación más apreciativa y respetando la variabilidad de aprendizajes y ejecuciones de los alumnos (esta última dependen del tipo de dominio o tarea que se ha de realizar).

Como se sabe, los exámenes están contruidos por medio de un conjunto de reactivos. El nivel de estructuración de estos últimos influye de manera importante en el tipo de procesos cognitivos y de aprendizajes significativos que logran los alumnos.

Así por ejemplo, los reactivos de *alto nivel de estructuración* como son los de “falso–verdadero”, “correspondencia” y “complementación” de manera evidente exigen a los alumnos principalmente el simple reconocimiento de la información. Los reactivos “de respuesta breve” o “complementación” y los de “opción múltiple”, demandan por lo general, el recuerdo de la información (proceso más sofisticado que el de reconocimiento), aunque si son elaborados a la perfección pueden valorar niveles de comprensión (parfraseo reproductivo y productivo) y hasta aplicación de los conocimientos.

Estos tipos de reactivos tienen algunas características que señalamos a continuación:

- Son los reactivos típicos de las llamadas “pruebas objetivas”.
- Pueden ser calificados e interpretados con mucha rapidez o precisión.
- Su diseño no es tan sencillo como parece.
- La elección de los reactivos o de las respuestas de éstos por parte del diseñador no está exenta de subjetividad.
- En un breve período puede responderse un número considerable de reactivos.
- No permiten valorar habilidades complejas: creatividad, capacidades de comunicación o expresión, elaboración de argumentos, etcétera.
- Gran parte de los reactivos pueden responderse por medio de aprendizajes memorísticos o de aprendizajes poco significativos.

Todavía hay otros dos tipos de reactivos que suelen utilizarse en los exámenes pero que demandan una evaluación cualitativa y no cuantitativa como en los casos anteriores. Estos reactivos son: los de “respuesta abierta” y los de “desarrollo de temas”. A diferencia de los anteriores, demandan actividades de mayor complejidad y procesamiento tales como comprensión, elaboración conceptual, capacidad de integración, creatividad, habilidades comunicativas, capacidad de análisis y establecimiento de juicios reflexivos o críticos.

Es evidente que para poder calificarlos el docente debe establecer juicios o interpretaciones cualitativas que muchas veces suelen estar cargados de dosis significativas de subjetividad. Sin embargo, para garantizar un cierto nivel de objetividad en las calificaciones pueden aplicarse listas o catálogos de criterios sobre las respuestas a producciones solicitadas.

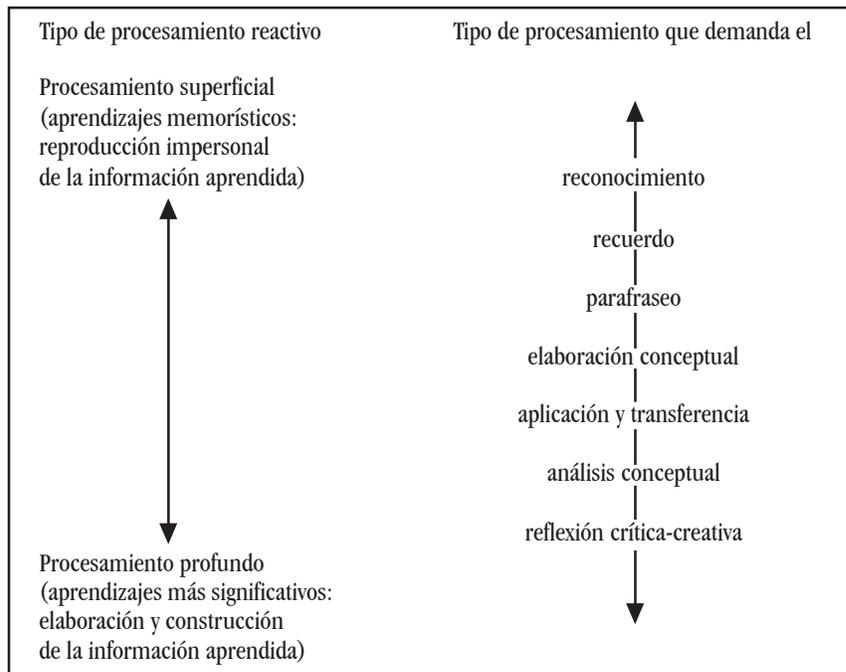
Podríamos intentar, con base en lo anterior, una clasificación de los tipos de procesos que suelen ser demandados con las clases de reactivos para exámenes (véase figura 8.1).

Vale la pena hacer aquí algunos comentarios sobre uno de los recursos a los que más recurre el profesorado para basar la elaboración de los reactivos: la taxonomía cognitiva de los objetivos, propuesta por B. Bloom. y Cols. Según dicha taxonomía, elaborada a finales de los cincuenta, se pueden clasificar los objetivos de un programa, curso, etcétera, en función de seis niveles de complejidad creciente, a saber:

1. Conocimiento: recuerdo y retención literal de la información enseñada.
2. Comprensión: entendimiento de los aspectos semánticos de la información enseñada.
3. Aplicación: utilización de la información enseñada.
4. Análisis: estudio de la información enseñada en sus partes constitutivas.
5. Síntesis: combinación creativa de partes de información enseñadas para formar un todo original.
6. Evaluación: emisión de juicios sobre el valor del material enseñado.

**FIGURA 8.1**

Clasificación de los tipos de procesos involucrados en los reactivos dentro del continuo de niveles de procesamiento (véase texto).



La taxonomía de Bloom ha sido objeto de numerosas críticas. Se ha dicho, por ejemplo, que tal clasificación taxonómica no fue elaborada sobre la base de un modelo teórico sólido, ni tiene suficiente evidencia empírica que la respalde, debido a esto se cuestiona su validez psicológica y de enseñanza (véase Biehler y Snowman, 1990; Santoyo, 1986).

Otros comentarios críticos más específicos de la taxonomía, son los siguientes:

1. La conceptualización de la taxonomía se centra más en los productos esperados que en los procesos que conduzcan a ellos.
2. Varios autores (Fust, 1981; Seddon, 1978) argumentan su rechazo a la jerarquización de los niveles planeada en la taxonomía, y expresan, por ejemplo, que algunos niveles considerados como superiores (v. gr., la “evaluación”) no necesariamente son mas complejos que otros considerados inferiores (los referentes a los de “análisis” y “síntesis”).

## **DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DESESCOLARIZADA**

3. Se ha comentado que la taxonomía no es exhaustiva, dado que se excluyen algunos procesos tales como la observación, la reconstrucción de experiencias, las habilidades lógicas, etcétera.
4. En la taxonomía no se usa un mismo principio de jerarquización; por ejemplo, “conocimiento”, “análisis” y “síntesis” se refieren a una escala de productos, mientras que “comprensión” a operaciones y “evaluación” a elaboración de juicios.
5. Su empleo no asegura niveles adecuados de confiabilidad (véase Santoyo, 1986).

Para terminar esta sección sobre los exámenes, mencionaremos a continuación algunos de los principales cuestionamientos que han recibido:

- Sirven más para la valoración de los contenidos de tipo declarativo y poco para los de tipo procedimental, actitudinal y valoral.
- Por lo general plantean situaciones de evaluación artificiales y descontextualizadas.
- Acentúan el valor de las calificaciones al centrarse demasiado en los productos, descuidando el proceso de construcción que está detrás de ellos.
- Proporcionan poca retroalimentación cualitativa sobre la situación de enseñanza.
- Generalmente a los alumnos no se les informa sobre los criterios de evaluación antes de su uso. Generan ansiedad en los alumnos (“ansiedad de prueba”).

### **Mapas conceptuales**

Son una alternativa interesante para la evaluación de contenidos declarativos (Moreira y Novak, 1988; Novak y Gowin, 1988; Ontoria, 1992).

La evaluación a través de mapas conceptuales puede realizarse según tres variantes:

1. Solicitando su elaboración a los alumnos, toda vez que sea el profesor quien proponga únicamente la temática o el concepto focal sobre el que se construirá el mapa que habrá de evaluarse.
2. Solicitando su elaboración a los alumnos, pero en este caso el profesor debe proponer todos los conceptos que exclusivamente se considerarán en el mapa que se evaluará.
3. Los elaborados por el profesor para guiar las preguntas hechas a los alumnos (en una situación de entrevista), o para analizar las respuestas escritas u orales de los alumnos (como “plantilla” de análisis).

Las primeras dos modalidades son menos costosas para el profesor (pueden aplicarse en forma individual o grupal), pero exigen que los alumnos conozcan y se familiaricen de antemano con la técnica de elaboración de los mapas. En la primera de las modalidades se puede valorar al “natural” el grado de profundidad (diferenciación

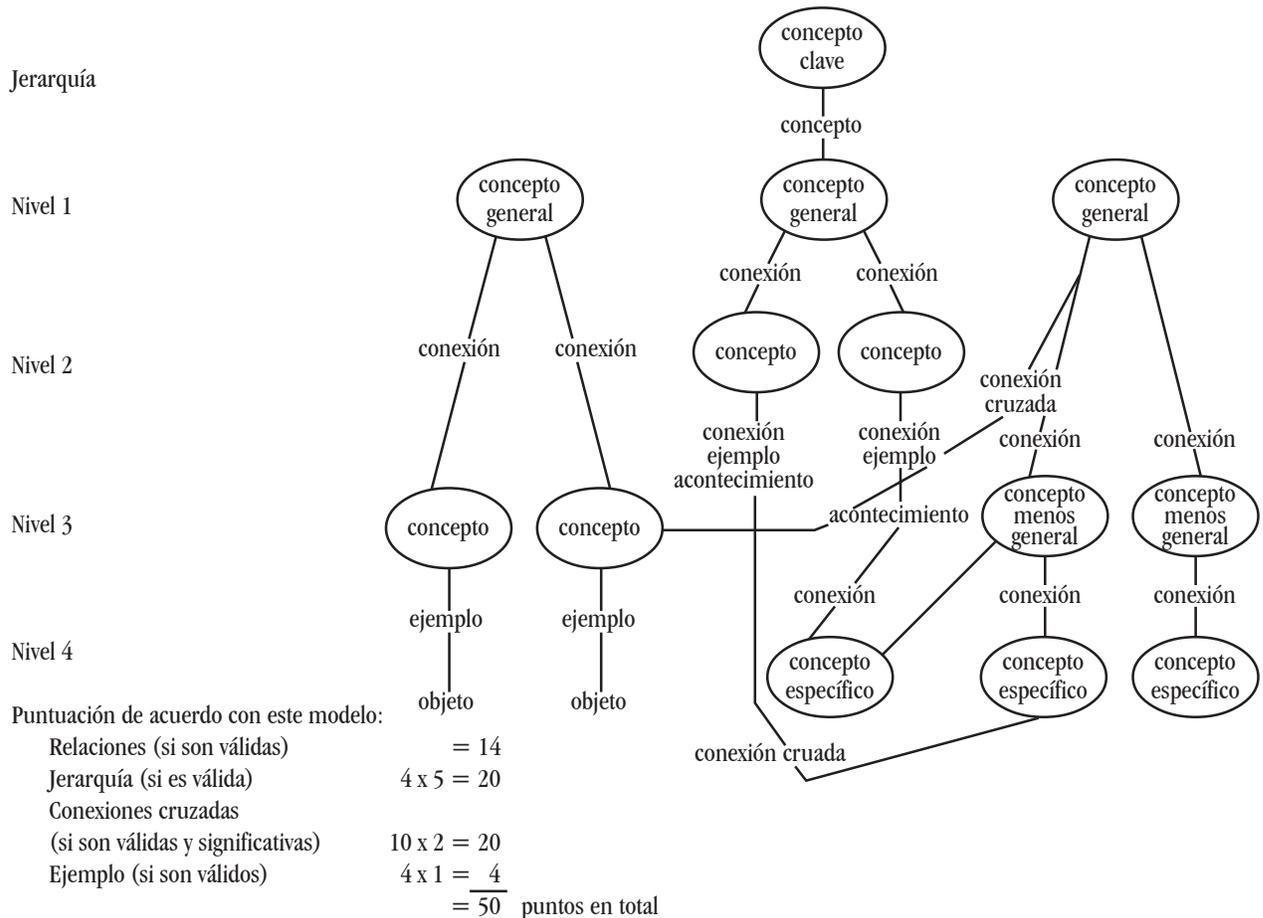
progresiva) y amplitud (reconciliación integradora) en el manejo de los conceptos involucrados en el tema; en la segunda, hasta cierto punto se les induce a relacionar los conceptos, aunque el interés en este caso debe centrarse en el grado de precisión semántica del manejo de los conceptos y sus relaciones. Los dos tipos de realización de los mapas son mejores si se solicitan los alumnos que los acompañen con una explicación escrita (u oral), ya que proveerán más información para la evaluación.

La tercera modalidad exige que el profesor construya primero el mapa (el mapa “experto”) y que luego lo utilice como guía o pauta para dirigir entrevistas que intenten valorar las concepciones de los alumnos o para evaluar sus respuestas cuando se trata de pruebas escritas; sin duda este recurso es de mayor utilidad para tareas de exploración e investigación que el profesor desee realizar cuando sea necesario hacer un análisis, con cierto grado de profundidad, del manejo que tienen los alumnos acerca de las temáticas o conceptos complejos.

Para la valoración de los mapas puede hacerse un juicio evaluativo sobre el lenguaje de éstos, o sobre una comparación también cualitativa entre mapas elaborados antes y después de la instrucción (Novak y Gowin, ob. cit.; véase figura 8.2).

**FIGURA 8.2**

Modelo de puntuación de mapas conceptuales (tomado de Novak y Gowin, 1988).



Novak y Gowin han propuesto varios criterios basados en los procesos y mecanismos psicológicos que describe la teoría de la asimilación de Ausubel, para valorar la calidad de los mapas construidos por los alumnos. Tales criterios son:

- Considerar la calidad de la organización jerárquica conceptual en los mapas elaborados (niveles de jerarquía en función de la temática o el concepto focal). Hay que recordar que a través de dicha organización jerárquica es posible valorar el nivel de diferenciación progresiva conseguido.
- Apreciar la validez y precisión semántica de las distintas relaciones establecidas entre los conceptos (que todas las relaciones sean veraces y estén rotuladas adecuadamente según el tipo de relación semántica apropiada entre los conceptos involucrados).
- Tomar en cuenta dentro del mapa, la densidad (nivel e integración correcta de conceptos) y las relaciones cruzadas (establecidas entre distintas partes del mapa) dado que involucran actividades de reconciliación integradora.
- Considerar los ejemplos incluidos en el mapa.

De acuerdo con Novak y Gowin (véase cuadro 8.2), es posible proponer un puntaje arbitrario para estos aspectos con la consideración de que los tres primeros son los más relevantes. Ellos proponen que los puntajes pueden asignarse en el siguiente orden:

1. Para las relaciones correctas entre conceptos: un punto.
2. En el caso de los ejemplos correctos: la mitad del valor que las relaciones correctas o igual valor.
3. Para los niveles jerárquicos bien puestos: de tres a diez veces lo que vale una relación correcta.
4. En el caso de las relaciones cruzadas correctas: dos veces lo que vale un nivel jerárquico bien puesto.

También podría obtenerse un coeficiente porcentual con respecto a un mapa conceptual “experto”; por ejemplo, con el establecimiento de un cociente entre el puntaje total del mapa del alumno (obtenerlo por medio de los distintos aspectos mencionados en el párrafo anterior) y el puntaje total del mapa “experto” (realizado por el profesor).

O bien podría establecerse un coeficiente de ejecución intraalumno, al comparar los mapas elaborados antes y después de la secuencia de enseñanza que se evalúe para determinar el progreso de la construcción de los aprendizajes.

### **Pruebas de ejecución**

Otro tipo de instrumentos de evaluación formal son las llamadas “pruebas de ejecución”. Éstas consisten en el diseño de una actividad real o al menos simulada en donde los aprendices ejecutan las habilidades técnicas o

aplican conocimientos aprendidos (v. gr., conducir una bicicleta, aplicar una técnica de primeros auxilios, escribir un texto, ejecutar una estrategia cognitiva, solucionar problemas matemáticos, etcétera; véase Gage y Berliner, 1992).

Estas pruebas son muy útiles para la evaluación de contenidos procedimentales y también, aunque en menor medida, para los de tipo referente a las actitudes. Tienen la ventaja de plantear situaciones menos artificiales que las propuestas por las pruebas escritas y de evaluar en contextos muy próximos a los reales (si es que éstos no pueden abordarse).

A continuación se presentan algunas *características deseables* que deben tener las tareas involucradas en las pruebas de ejecución (véase Herman y cols., 1992):

- Que la tarea requerida corresponda con las intenciones de enseñanza.
- Que la tarea demandada represente el contenido y los procedimientos que se esperan conseguir en los estudiantes.
- Que la tarea permita a los estudiantes de demostrar su progreso y sus habilidades implicadas.
- Que se empleen tareas reales y auténticas en la medida que sea posible.

Aquí también merecen un comentario todos aquellos tipos de evaluación en los que se utiliza formas de simulación muy próximas a las situaciones reales. Por ejemplo, los simuladores escritos, las evaluaciones basadas en problemas muy parecidos a las reales, y hasta la evaluación que se realiza a través de programas de simulación informática (véase Lizárraga, 1992)

En todas estas modalidades se evalúa los aprendizajes significativos, atendiendo a los aspectos más asociados con su *funcionalidad*. A través de ellas puede valorarse con un grado lo suficiente de certeza, si los alumnos han aprendido los contenidos dentro de los propósitos para los que se enseñaron. También son técnicas que posibilitan un alto grado de generalización y transferencia de los conocimientos aprendidos.

### Listas de cotejo o verificación y escalas

Aplicadas conjuntamente con las pruebas de ejecución, pueden utilizarse las listas de verificación y las escalas como recursos para dirigir la atención a los aspectos relevantes (Herman y cols., 1992; TenBrink, 1993).

Estos instrumentos pueden servirle al profesor para determinar el grado de adecuación con que las ejecuciones involucradas en las tareas o situaciones de prueba están siendo realizadas por los aprendices.

Las listas de cotejo o verificación son instrumentos diseñados para estimar la *presencia* o *ausencia* de una serie de características o atributos relevantes en la ejecución (v. gr., manejo de un instrumento, producción escrita, etcétera) y/o en el producto (dibujos, producciones escritas, etcétera) realizados por los alumnos.

Para construir una lista de verificación se necesitan realizar cuatro pasos básicos:

1. Elaborar un listado de las dimensiones relevantes de los procedimientos, habilidades, etcétera, y/o productos a observar (conviene tener en cuenta los criterios señalados en las intenciones u objetivos).
2. Conviene añadir algunos errores típicos en la lista (véase cuadro 8.1).
3. Establecer un orden lógico esperado con base en la aparición y secuencia de las actividades involucradas en la ejecución; el orden puede no ser tan estricto para el caso de la evaluación de productos.
4. Organizar y dar presentación a la lista de tal manera que se facilite su uso.

**CUADRO 8.1** *Un ejemplo de lista de cotejo o verificación*

Procedimiento	Registre si se observa	Comentarios
Tipo de estrategia seleccionada		
Utilización correcta del equipo		
Medición adecuada		
Solicita ayuda a sus compañeros si es necesario		
Registra sus observaciones		
Limpieza después del experimento		

Conviene que la lista de verificación no sea muy extensa, que los *ítems* sean enunciados con claridad y se centren en aspectos relevantes, se dejen espacios entre reactivos para añadir algunos comentarios adicionales posibles sobre la naturaleza de la acción o del procedimiento realizado y/o del producto final, y por último, que la lista completa sea de fácil uso.

Si bien las listas de verificación permiten obtener información útil sobre la presencia o ausencia de determinados atributos de las ejecuciones o productos, no proporcionan información de naturaleza cualitativa sobre la forma en que han sido realizados. Las escalas aportan alternativas para la solución de este problema.

Podemos definir a las escalas como instrumentos que permiten establecer *estimaciones cualitativas dentro de un continuo* sobre ejecuciones o productos realizados por los alumnos.

Dentro de las escalas se pueden distinguir varios tipos: escalas formales de actitudes (Likert, Thurstone, Guttman), escalas tipo diferencial semántico, escalas de estimación y escalas de producción escolar (Bisquerra, 1989). Cada una de ellas puede tener importantes aplicaciones en los escenarios educativos, aunque sin duda son

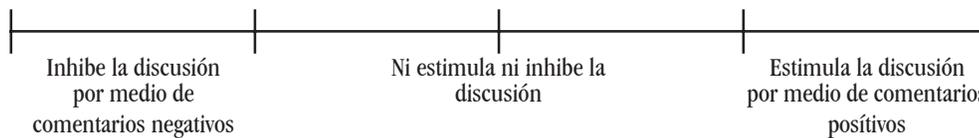
relevantes las dos últimas. Su elaboración es por supuesto mas compleja que la de las listas de verificación, aunque pueden seguirse básicamente las mismos pasos necesarios para el diseño de estas pero se agrega la confección de escalas–continuo para cada dimensión relevante de la ejecución o producto que interese evaluar (véase cuadro 8.2).

**CUADRO 8.2**

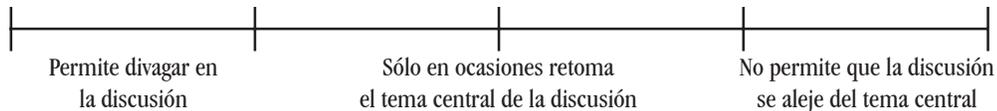
Ejemplo de escala para calificar la discusión de los líderes (tomada de TenBrink, 1993).

**Instrucciones:** Calificar al líder de la discusión en cada una de las siguientes características, y colocar una X en el lugar, apropiado a lo largo de la línea horizontal que está debajo de cada uno de los reactivos.

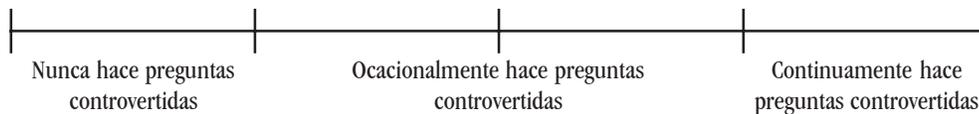
**1. ¿Hasta qué punto estimula el líder la discusión?**



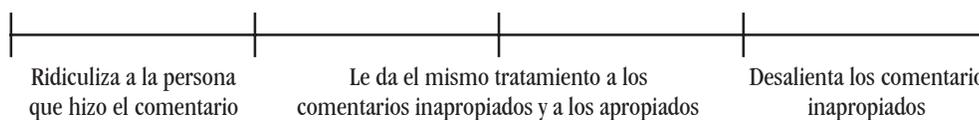
**2. ¿En qué grado mantiene el líder la discusión por el camino correcto?**



**3. ¿Con qué frecuencia hace el líder preguntas controvertidas?**



**4. ¿De que manera responde el líder a los comentarios inapropiados?**



Las escalas pueden ser de dos tipos básicos: cualitativas (descriptivas o basadas en criterios o están estándares amplios) y numéricas. En el primer caso, se usan calificativos para caracterizar las dimensiones relevantes con el establecimiento de juicios descriptivos (v. gr., tarea incompleta, parcialmente completa, tarea completa) o evaluativos (v. gr., excelente, bien, suficiente, mal, muy mal). En el segundo caso, se asignan valores numéricos dentro de la escala, lo cual resulta mucho más fácil pero poco informativo si no se cuenta con buenos descriptores.

Los continuos de las escalas pueden tener distintos puntos o segmentos en donde pueda calificarse la característica o dimensión particular de que se trate, y ubicarla entre dos polos: uno positivo y otro negativo. Para ello, no hay una regla preestablecida. Pero al menos pueden hacerse las siguientes sugerencias:

- Que los puntos sean siempre más de dos (una escala de cinco o incluso siete puntos es más confiable).
- El número de puntos dependerá del tipo de decisiones que se desee tomar con los estudiantes para la conducta, procedimiento o proceso a evaluar.
- El número de puntos deberá permitir identificar diferencias claras para establecer algún tipo de comparación (v. gr., intraalumno, intergrupo, etcétera).
- De preferencia, la cantidad de puntos deberá ser un número impar.
- La estimación y puntaje no requerirá de dosis elevadas de inferencia o interpretación.

Las escalas también pueden ser utilizadas por los alumnos (u otras personas involucradas, por ejemplo: padres, hermanos, etcétera) y no sólo por los profesores. Para ello es necesario asegurarse que la escala propuesta esté bien diseñada (que tengan suficiente claridad en sus reactivos o *ítems*, en sus continuos–escalas, en sus opciones, etcétera).

No deseamos terminar esta sección sin haber incluido un cuadro integrador basado en Herman, Aschbacher y Winters (1992), en el que se exponen las tendencias y nuevas propuestas que han aparecido en los últimos años sobre la evaluación de los aprendizajes escolares (véase cuadro 8.3).

**CUADRO 8.3**

*Tendencias recientes en la evaluación de los aprendizajes.*

**1. Cambios de tipo conceptual en los enfoques de evaluación**

- Del exclusivo énfasis sobre los productos de aprendizaje al interés conjunto de productos y procesos de aprendizaje realizados por el estudiante.
- De la respuesta pasiva–reproductiva a la construcción activa de los contenidos curriculares.
- De la evaluación de conocimientos y habilidades discretos y aislados a la evaluación integrada y contextualizada (por ejemplo, evaluación de portafolios o evaluación de la ejecución o de solución de problemas).
- Atención a los aspectos metacognitivos (automonitoreo y aprendizaje de estrategias para aprender a aprender) y aspectos motivacionales.
- Promoción de la autoevaluación individual y grupal (pequeños grupos).
- Evaluación diferenciada de los contenidos curriculares.

**2. De la evaluación simple de “lápiz y papel” a la auténtica**

- Relevancia y significatividad para los estudiantes.
- Problemas contextualizados.
- Énfasis en habilidades complejas.
- No solicitar únicamente la respuesta correcta.
- Dar a conocer previamente los criterios o estándares para la evaluación.
- Informar sobre el progreso y avance del aprendizaje.

**3. Evaluación de aspectos grupales**

- Habilidades de interacción y de procesos grupales.
- Atención a los procesos y productos colaborativos.

## TIPOS DE EVALUACIÓN

Existen diversas propuestas de clasificación de la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta sección seguiremos aquella que desde hace ya varias décadas se ha incorporado al discurso docente, pero que no por ello dejó de ser valiosa y aportante. Nos referimos a la clasificación que distingue a los tipos de evaluación por el *momento* en que son introducidos en un determinado episodio, proceso o ciclo educativo. Estas tres clases de evaluación son las llamadas: *diagnóstica, formativa y sumativa*. Cada una de estas tres modalidades de evaluación deben, de hecho, ser consideradas como necesarias y complementarias para una valoración global y objetiva de lo que está ocurriendo en la situación de enseñanza y aprendizaje.

Describamos ahora cada una de las formas de evaluación mencionadas, para analizar la información que pueden aportar al docente y presentar al mismo tiempo algunos procedimientos y técnicas que pueden utilizarse asociados con ellas.

### Evaluación inicial o diagnóstica

La evaluación diagnóstica es aquella que se realiza previamente al desarrollo del proceso educativo, cualquiera que ésta sea. Haremos aquí una distinción funcional entre dos tipos de evaluación inicial que el profesor debe tomar en cuenta en su práctica educativa: la primera es la evaluación diagnóstica inicial y la segunda se denomina evaluación diagnóstica puntual (Rosales, 1991).

Por evaluación diagnóstica inicial, entendemos la que se realiza de manera única y exclusiva antes de cualquier tipo de ciclo educativo. Esta forma de evaluación se ha entendido básicamente siguiendo dos interpretaciones, quizá por encontrarse asociada con dos referentes teóricos distintos (Miras y Solé, 1990).

Una *primera interpretación* la define como aquella que se realiza con la intención de obtener información precisa que permita identificar el grado de adecuación de las capacidades cognitivas generales y específicas de los estudiantes en relación con el programa *pedagógico* al que se van a incorporar.

Como producto de la aplicación de instrumentos para la realización de esta interpretación de la evaluación diagnóstica, pueden obtenerse dos tipos de resultados:

1. Los que manifiestan que los alumnos son cognitivamente competentes y pueden, en consecuencia, ingresar sin ningún problema al ciclo correspondiente.
2. Aquellos otros en donde los alumnos demuestren no poseer las aptitudes cognitivas mínimas necesarias para abordar con éxito el ciclo, para lo cual se suelen a su vez tomar dos tipos de medidas: a) modificar la

programación impuesta en la medida que sea posible para que haya una mejor adecuación entre capacidad cognitiva y currículo; b) que se decida que los alumnos participen en algún curso preliminar de carácter propedéutico o remedial, o que se les excluya del ingreso al ciclo educativo.

En la primera de estas dos situaciones, la propuesta estriba en hacer un ajuste didáctico válido consistente en la modificación del programa, en función de las capacidades cognitivas manifestadas por los alumnos. Dicho ajuste, sin duda, puede permitir que los alumnos al ingresar al ciclo o proceso de enseñanza encuentren mayor significatividad psicológica y lógica de los contenidos curriculares reorganizados y que ello repercuta de forma positiva en su rendimiento y aprendizaje escolar. Hay que recordar que para realizar esto debe partirse de la idea de sostener una postura flexible en relación a la naturaleza de los programas o planes de enseñanza, para hacer algunas modificaciones adaptativas hasta donde sea posible y tratar de atender a la diversidad de los alumnos (Onrubia, 1993).

Sin embargo, respecto a la segunda situación, las prácticas mencionadas de evaluación diagnóstica se suelen asociar más directamente con ciertos mecanismos de selección y menos con criterios referidos al aprendizaje de los alumnos. Esto es, se tiende a ver los resultados de la evaluación como argumentos para sesgar las posibilidades de aceptación de los estudiantes al proceso educativo de que se trate.

La *segunda interpretación* a la que nos referíamos sobre la evaluación diagnóstica inicial, tiene también importantes implicaciones pedagógicas. Dicha interpretación parte de la idea clásica de Ausubel (véase Ausubel, Novak y Hanesian, 1983), referida a la importancia de valorar los esquemas cognitivos de los alumnos (los conocimientos previos) en pro del logro de aprendizajes significativos.

Hay que tener presente que los conocimientos previos que registren los alumnos al inicio de un ciclo, pueden asumir las siguientes tres formas distintas:

1. Conocimientos previos alternativos (“mi-concepción”, véase Carretero, 1993).
2. Conocimientos previos desorganizados y/o parcialmente relacionados con los nuevos que habrá de aprenderse.
3. Conocimientos previos pertinentes (además, por supuesto, de otra situación posible referida a la existencia de conocimientos previos pertinentes).

Los tres tipos de conocimiento previo exigen estrategias didácticas distintas, y de cualquier manera es necesario que el profesor los identifique de algún modo, pues todos son útiles de alguna o de otra forma para ayudarle al alumna a construir sobre ellos o con ellos los contenidos escolares.

Así, debe considerarse como una tarea prioritaria en toda enseñanza que el profesor identifique la naturaleza de los conocimientos previos pertinentes (sin duda los más útiles por su relación con los temas o contenidos

nuevos que se van a introducir) que poseen los alumnos, luego de activarlos a través de una técnica o instrumento diagnóstico para que sean recuperados en la enseñanza en el mayor grado posible (Miras, 1993).

Respecto a la evaluación diagnóstica puntual, ésta debe entenderse como una evaluación que se realiza en distintos momentos antes de iniciar una secuencia o segmento de enseñanza dentro de un determinado ciclo o curso.

Esta claro que la función principal de esta forma de evaluación consiste en identificar y utilizar continuamente los conocimientos previos de los alumnos luego de que se inicia una clase, tema, unidad, etcétera, siempre que se considere necesario. También puede coadyuvar en el grado de ajuste de la programación a nivel micro, por ejemplo de las sesiones o de temas particulares.

Hay que tener en cuenta que la exploración realizada en los dos tipos de evaluación diagnóstica, no sólo debe ceñirse al caso de los conocimientos declarativos, sino que puede extenderse también para los otros tipos de saberes previos que poseen los alumnos, como por ejemplo: expectativas y metas previas, habilidades y estrategias previas, actitudes previas, etcétera.

La realización de la evaluación diagnóstica inicial y la puntual pueden ayudar al alumno a crear una serie de expectativas sobre lo que se va a aprender a continuación (Shuell, 1988), lo cual puede contribuir sensiblemente a proporcionarle un contexto (*set*) que repercuta de modo favorable en la atribución de sentido de los aprendizajes que los alumnos vayan consiguiendo.

No debe perderse de vista que los resultados de las evaluaciones previas pueden muchas veces degenerar en prejuicios o expectativas negativas, que pueden afectar sensiblemente la forma de conducirse del profesor con determinados alumnos (proporcionándoles atención, interés, etcétera, en forma discriminada; véase por ejemplo el “efecto pigmalión” y las profecías de autocumplimiento revisadas en el capítulo sobre motivación).

Diversas técnicas o procedimientos simples y complejos pueden usarse para efectuar la evaluación diagnóstica. De hecho podemos seguir la clasificación de Berliner propuesta anteriormente y señalar que pueden utilizarse, por ejemplo, todas las técnicas de evaluación formal (pruebas estandarizadas y de dominio, mapas conceptuales, pruebas de ejecución, simuladores). Dependiendo de la finalidad diagnóstica para la que se quiera evaluar, algunas de ellas proporcionarán información mas valiosa que otras.

## Evaluación formativa

Esta forma de evaluación es la que se realiza concomitantemente con el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que debe considerarse, más que las otras, como parte consustancial del proceso.

Dos asuntos resultan en particular relevantes cuando intentamos comprender la evaluación formativa desde una perspectiva constructivista. De hecho, podríamos decir que el primero es la condición y el segundo su razón de ser.

El primero se refiere a que toda evaluación formativa exige un mínimo de análisis realizado sobre los **procesos de interactividad**, entre profesor, alumnos y contenidos, que ocurren en la situación de enseñanza.

Durante un cierto tiempo los procesos de interactividad en el aula no fueron apreciados en su justa dimensión, debido a la insuficiencia de recursos conceptuales y metodológicos con que se contaba. Pero en la actualidad, gracias a los trabajos desarrollados por diversos autores, ha sido estudiada con mayor rigor y nos ha permitido comprender con mayor objetividad las tareas de enseñanza y las de evaluación (v. gr., Cazden, 1991; Coll y cols., 1992; Edwards y Mercer, 1988; Lemke, 1991).

En particular, de acuerdo con los estudios minuciosos realizados por el grupo de Barcelona (Coll y cols., 1993), se ha puesto de manifiesto la existencia de dos niveles en los procesos de interactividad. que ocurren en toda situación educativa:

1. Un nivel de análisis “macro” de construcción de la acción conjunta entre profesor y alumnos (lo que hacen profesores y alumnos) y que tiene que ver directamente con el proceso del traspaso y control del manejo de los saberes curriculares.
2. Un nivel de análisis “micro”, que se refiere a todos aquellos procesos relacionados con la negociación de sistemas de significados compartidos (lo que dicen profesores y alumnos en la situación de enseñanza y que influye directamente en las representaciones conjuntas construidas por ellos mismos).

También es necesario considerar que la interactividad entre profesores y alumnos (que es más que los simples intercambios cara a cara y que incluyen actividades realizadas antes y después de lo estrictamente instruccional) esta determinada por el tipo de dominio o tarea de que se trate de modo tal que las formas de interactividad conjunta pueden tomar matices distintos, por ejemplo, si se está en una situación de educación informal o formal, o si se trata de aprendizajes de conceptos o procedimientos.

De este modo, el profesor deberá tener en cuenta, al menos en forma incipiente o implícita estos dos niveles para poder considerar qué es lo que esta pasando cuando interacciona con sus alumnos, a propósito de unos contenidos, y si esta consiguiendo hacerlos transitar por donde el intenta conducirlos (el logro de aprendizajes significativos).

Durante su acción docente el profesor reflexionara (apoyado por su experiencia y los instrumentos teóricos o técnicos de naturaleza evaluativa) tarde o temprano en la situación didáctica a la que se enfrenta, sobre estos

asuntos y sobre cómo ellos se relacionan con la estrategia didáctica general y específica planeada y actuante. Sin tal observación o exploración de las formas de interactividad en sus dos niveles, no es posible proseguir ni saber si su proceder tiene o no sentido.

El segundo se refiere al valor funcional que tiene la información conseguida como producto de dicho análisis, y que de acuerdo con una concepción constructivista de la enseñanza, resulta de importancia fundamental de la que ya hemos hablado en distintos apartados de este texto: la **ayuda ajustada**.

Como ya dijimos, la información obtenida a través de la evaluación formativa es de importancia sustancial porque es precisamente la que el profesor requiere para saber qué y cómo otorgar la ayuda ajustada a los procesos de construcción.

Con base en dicha información, por ejemplo, el profesor en ocasiones decidirá sobre la marcha recapitular lo revisado por considerar que los contenidos no fueron comprendidos lo suficiente o porque los alumnos poseen algunas lagunas de conocimiento en la construcción de los significados, que pueden afectar el aprendizaje posterior. En otras ocasiones, tratará de proponer formas alternativas de explicar, ilustrar, ejemplificar, etcétera, los contenidos para mejorar el aprendizaje. De igual modo cuando se considere necesario, decidirá usar en forma creativa otras estrategias de enseñanza a las ya empleadas o propondrá nuevas experiencias de aprendizaje (la ejercitación de los contenidos, la lectura adicional de algún texto, el planteamiento de una discusión o diálogo a través del aprendizaje cooperativo, etcétera). Todo con el fin de provocar condiciones didácticas favorables para conseguir que los alumnos logren aprendizajes lo más significativos posibles.

Al mismo tiempo, las evaluaciones formativas le permitirán al docente reflexionar durante y después de la acción acerca de lo realizado en el aula; esto es, sobre el porqué del éxito o fracaso de tal o cual procedimiento de enseñanza utilizado sobre el éxito o fracaso del ritmo de trabajo adoptado en las clases, sobre el origen de determinados problemas o dificultades de comprensión.

En resumen, la evaluación formativa puede proporcionarle al profesor datos valiosos relativos a la orientación didáctica y a su autoevaluación, en función de las correspondientes intenciones educativas que se tengan en la programación.

Consideramos que la evaluación formativa se ve enriquecida por los aportes que propone el marco constructivista y que de alguna manera le colocan en un primer plano dentro de todo el acto de enseñanza, pues llega a ser parte integral de éste.

En ese sentido, la evaluación formativa debe realizarse a cada momento, conforme el curso y sesiones se desarrollan (forma continua); también debe hacerse después de un cierto número de episodios o sesiones dentro del curso (forma periódica), sin perder de vista la intención expresa de ir regulando los dos aspectos fundamentales del proceso de enseñanza ya descritos, que son:

## DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DESESCOLARIZADA

1. Los procesos de construcción realizados por los alumnos sobre los contenidos escolares para saber si se encuentran en el camino señalado por las intenciones educativas (esto tiene que ver con el análisis “micro”).
2. La eficacia de las experiencias y estrategias pedagógicas que el profesor ha planeado y/o ejecutado durante el proceso mismo, en relación con el aprendizaje de los alumnos, y que tiene como finalidad que éstos logren el manejo de los contenidos en forma autónoma (lo cual corresponde en términos generales con el nivel “macro”).

Para este tipo de evaluación pueden utilizarse los tres tipos de técnicas mencionadas en el apartado anterior. Resultan de particular importancia, para episodios didácticos breves y para la forma continua de implementación, algunas de las que mencionamos en la evaluación informal y semiformal. Por ejemplo los continuos intercambios a través de preguntas y respuestas, la observación intuitiva o dirigida a través de listas de cotejo, los diarios de clase o registros etnográficos.

Mientras que, para episodios didácticos más amplios, varias de las técnicas de evaluación formal mencionadas serán sin duda las más adecuadas (por ejemplo, trabajos más estructurados, evaluación de la ejecución o basada en problemas, mapas conceptuales, entre otros).

El docente debe tener claro que requiere de algunos criterios para valorar los procesos de cesión y control de la responsabilidad así como para estimar los procesos de negociación de los patrones temáticos que intenta ayudar a construir en los alumnos. Entre más criterios e instrumentos utilice como recursos para comprender y reflexionar sobre el proceso de enseñanza en marcha, mejores serán sus juicios, decisiones y correcciones hacia adelante en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

### Evaluación sumativa

La evaluación sumativa puede ser considerada como la evaluación por antonomasia. Este tipo de evaluación es la que se realiza al término de un proceso o ciclo educativo.

Como ya expresaron varios autores, su fin principal consiste en certificar el grado en que las intenciones educativas se han alcanzado. A través de la evaluación sumativa el docente puede verificar si los aprendizajes estipulados en las intenciones educativas fueron cumplimentados según los criterios y las condiciones expresadas en éstas. Pero especialmente, debe proveer información que permita derivar conclusiones importantes sobre el grado de éxito y eficacia de la experiencia educativa global emprendida.

Uno de los temas asociados y a veces confundidos con este tipo de evaluación es el de la acreditación.

Si bien debe reconocerse que la evaluación tiene entre otras funciones una de tipo social, hay que señalar de inmediato que la evaluación sumativa no es sinónimo de acreditación.

Al analizar un ciclo escolar la institución educativa tiene el compromiso de expedir calificaciones para acreditar el grado y el supuesto nivel de aprendizaje logrado al término de un ciclo o nivel educativo. Por medio de calificaciones finales, certificados o títulos, se pretende avalar que un aprendiz tiene la competencia necesaria para acceder a otros grados o niveles educativos, o bien para realizar una determinada práctica de tipo técnico o profesional. Sin embargo, a través de ellas por lo general lo que se enfatiza no es eso, sino el grado de éxito o fracaso que tuvo el alumno en el curso o ciclo que finalizó.

Especialmente en el caso en que la evaluación sumativa tenga que hacerse para valorar lo aprendido al término de un ciclo completo, es cuando más se le suele asociar con la acreditación. Coll y Martín (1993) señalan que tan criticables son las posturas que intentan vincular y confundir la evaluación sumativa con la acreditación, como aquellas otras que pretenden lograr una total disociación entre ellas (por último, la acreditación es necesaria en el caso de la finalización de ciclos completos). La solución que ellos proponen se basa en la propuesta de establecer una coherencia pedagógica entre ambas, basada en una concepción que ponga por encima los asuntos académico–curriculares de los de tipo administrativo–sancionantes.

La evaluación sumativa alcanza un verdadero sentido cuando se realiza con el propósito de obtener información para saber si los alumnos serán capaces de aprender otros nuevos contenidos (en un nuevo ciclo posterior) relacionados con los evaluados (Coll, 1987).

Por su propia naturaleza, la evaluación sumativa atiende principalmente a los productos del aprendizaje como consecuencia del proceso de enseñanza global. Por ello, la mayoría de las pruebas de evaluación formal constituirán recursos útiles para valorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes logrados al término del ciclo.

## **EVALUACIÓN DE CONTENIDOS**

La tarea de la evaluación debe centrarse en la obtención de información valiosa sobre el proceso de construcción de aprendizajes significativos de los distintos tipos de contenidos curriculares. En el segundo capítulo de esta obra se revisó lo concerniente al proceso de aprendizaje de diversos tipos de contenidos curriculares: declarativos, procedimentales y actitudinales. Ahora se retomará dicha clasificación en lo concerniente a como pueden evaluarse esos contenidos desde el marco constructivista (véase Pozo, 1992).

## La evaluación del aprendizaje de contenidos declarativos

En primer lugar hay que partir de la idea básica de que las prácticas de evaluación para los dos tipos de aprendizaje declarativo (el aprendizaje de datos y hechos, y el de conceptos) deben ser diferentes, dado que los mecanismos de aprendizaje y los procesos de enseñanza como ya se señaló antes, son distintos en cada uno de ellos.

Podemos mencionar en forma breve que *la evaluación del aprendizaje factual tiene las siguientes características:*

1. Evaluación de tipo reproductiva (recuperación o recuerdo literal).
2. Evaluación de “todo o nada”.
3. Evaluación de tipo cuantitativa.

Para este tipo de evaluación, las prácticas evaluativas a través de pruebas objetivas construidas por medio de reactivos muy estructurados (opción múltiple, complementación, falso–verdadero, respuesta breve, etcétera) pueden utilizarse sin ninguna dificultad.

El conocimiento conceptual exige el uso de estrategias y de instrumentos más complejos. *Para una adecuada valoración del aprendizaje de conceptos y principios es necesario lo siguiente:*

1. Que la evaluación se base principalmente en la exigencia de la definición intensiva (lo esencial de un concepto) o la exposición de temas (interpretaciones o explicaciones organizadas) y no en la mera recuperación de la información literal (si el aprendizaje de conceptos se evalúa como el aprendizaje factual, se corre el riesgo de inducir posteriormente el aprendizaje memorístico de los contenidos conceptuales). Para la evaluación de la definición intensiva hay que tener criterios precisos y dejar claro a los alumnos la no exigencia de la definición literal del concepto (animarlos a utilizar el parafraseo), Para el caso de la evaluación de la exposición de temas hay que atender a los asuntos relativos a la forma en que el alumno *usa* los conceptos y *los relaciona entre sí* en sus explicaciones.
2. Que la evaluación sea de índole *cualitativa* antes que *cuantitativa*.

En la evaluación, además de solicitarse la definición intensiva y la exposición de un tema, pueden usarse otras técnicas más sofisticadas como la elaboración de resúmenes, el desarrollo de monografías o ensayos, la resolución de tareas de solución de problemas conceptuales, la categorización y organización de la información conceptual a través de mapas conceptuales o redes semánticas, o si se trata de algún texto y los alumnos conocen las estructuras textuales, se les puede animar a construir el esquema textual del texto, etcétera.

Sin duda un último comentario que debemos hacer y que, no obstante, ya se trató pero vale la pena reiterarlo, es que el docente debe demostrar una coherencia total (y hacérselo entender así a sus alumnos por diversas vías) entre el tipo de competencia declarativa que intenta promover (factual o conceptual), con los procedimientos

de enseñanza y sobre todo, dado que es el tema que nos interesa, con las actividades y técnicas de evaluación. Si esta coherencia no se consigue en todo el ciclo de enseñanza, se corre el riesgo de que los alumnos generen aprendizajes que el profesor no haya querido promover de manera intencional, pero que sin embargo ha provocado indirectamente (véase García Madruga, 1990).

### Evaluación del aprendizaje de contenidos procedimentales

Ante la pregunta de cómo realizar la evaluación de los procedimientos, hay que tener en cuenta los certeros comentarios de Coll y Valls (1992) sobre el aprendizaje significativo de los procedimientos, mencionados anteriormente en el capítulo 2 de este texto. Como consecuencia de ello, planteamos a continuación algunas consideraciones que nos parecen pertinentes:

1. Los procedimientos no deben ser evaluados como acontecimientos memorísticos.
2. Los procedimientos deben evaluarse en forma cualitativa en cuanto al modo de su ejecución (v. gr., técnicas como la observación, las listas de cotejo, las escalas, los sistemas de registro, etcétera, pueden ser muy útiles e informativas).
3. Para tener una valoración integral de los procedimientos deben ser contemplados los siguientes aspectos:
  - El conocimiento y el grado de comprensión de los pasos involucrados en el procedimiento.
  - La ejecución de las operaciones involucradas en el procedimiento.
  - La precisión en la aplicación del procedimiento cuando se requiera.
  - El uso funcional y flexible del procedimiento.
  - La generalización y transferencia a otros contextos de aplicación.
  - Su grado de permanencia.

Es importante decir que la evaluación de los procedimientos debe realizarse en forma preferentemente individual y con la intermediación directa del enseñante, quien por supuesto deberá tener muy claros los criterios de estimación de los procedimientos de acuerdo con las intenciones u objetivos preestablecidos.

Consideramos a juicio del enseñante la decisión sobre el grado de dominio que pretende que sus alumnos logren de determinados contenidos procedimentales, para después decidir la mejor forma de evaluación.

### Evaluación del aprendizaje y de la modificación de actitudes

En torno a los asuntos de evaluación de las actitudes es necesario contar con instrumentos y técnicas poderosas para poder valorar con veracidad la forma en que éstas se expresan ante objetos, personas o situaciones. Pueden

identificarse dos aproximaciones para la evaluación de las actitudes (espontaneas o modificadas): en primer lugar se encuentra la autoevaluación realizada por el alumno, y en segundo lugar la evaluación de las actitudes de los alumnos realizada por el profesor.

Para el caso de la autoevaluación, una de las técnicas más ampliamente utilizadas para la valoración de actitudes en los contextos educativos son los instrumentos de autorreporte (como escalas, cuestionarios, la técnica del diferencial semántico).

El uso de estos instrumentos (por lo general ya estandarizados) permiten una valoración predominantemente cuantitativa de las actitudes expresadas en forma verbal. Su aplicación es poco costosa y fácil cuando se cuenta con los instrumentos apropiados. La interpretación y el análisis en ocasiones exige una cierta preparación técnica pero en general no resulta difícil.

Sin embargo, su uso debe ser reservado porque como cualquier instrumento de autorreporte los alumnos suelen falsear las respuestas por diversos motivos (v. gr., por motivos de deseabilidad social, autopresentacionales, etcétera) o el instrumento puede generar un efecto de reactividad.

Hay que tener presente que las actitudes tienen que ser interpretadas no sólo por medio de las verbalizaciones que realizan los alumnos en relación a ellas (se tiende a reducir las actitudes a opiniones y creencias; véase Stahlberg y Frey, 1990). Por esta razón, deben contemplarse otras técnicas donde las actitudes se manifiesten por medio de conductas o acciones concretas en contextos determinados.

Dos de las técnicas a las que puede recurrir el profesor son las listas de cotejo y las escalas, las cuales permiten una valoración sencilla y económica de las actitudes, aunque con algunas limitantes (v. gr., que los alumnos se sientan observados y falseen sus conductas).

Otra técnica de evaluación a la cual pueden recurrir los docentes es la observación participante a través de registros de tipo anecdótico o etnográfico, o bien, en forma más estructurada, por medio de sistemas de categorías preestablecidas. A partir de la consideración de los tres componentes (cognitivo, afectivo y conductual), de las actitudes, el profesor puede elaborar un marco o una guía para la observación.

Por ultimo, sobre la interpretación de la exploración o valoración de las actitudes, Sarabia (1992) prescribió un cuadro integrador en donde se engloban las dimensiones que deben ser consideradas para una evaluación integral de las actitudes (tiempo, lugar, circunstancia, lenguaje, etcétera; véase cuadro 8.4).

**CUADRO 8.4** *Modelo de análisis evaluativo de las observaciones (tomado de Sarabia. 1992).*

<b>CATEGORÍAS DE LOS DATOS</b>			
Dimensiones de los datos	Componente cognitivo	Componente afectivo	Componente conductual
	¿Cómo se hace inteligible el significado de la actitud?	¿Qué atributo del sentir se asocia con el significado de la actitud?	¿Qué clase de acción acompaña al significado de la actitud?
Tiempo	¿Desde cuándo es inteligible el significado de la actitud?	¿Desde cuando se asocio el sentimiento? ¿Cambió éste a lo largo del tiempo?	¿Cuántas personas participan y cuánto hace que participan?
Lugar	¿Está asociado cognitivamente con el medio? ¿De qué manera?	¿Está el sentimiento asociado con el medio? ¿De qué manera?	¿Cuántos alumnos actuaron de común acuerdo y en qué lugares?
Circunstancia	¿Está asociado con roles y grupos? ¿De qué manera?	¿Se siente de distinta manera en diferentes roles y acontecimientos?	¿Cómo actúan los alumnos en grupos diferentes?
Lenguaje	¿Cómo se comunica el significado de la actitud?	¿Cómo se comunica el sentimiento?	¿Cómo se transmite en las acciones?
Intimidad	¿Se expresa en privado? ¿Cómo se transmite inteligiblemente?	¿Cómo se experimenta en privado	¿Cómo se conducen los alumnos?
Consenso	¿Cómo se confirma?	¿Cómo se confirma el sentimiento?	¿Cómo se demuestran los alumnos su acuerdo?

## SUMARIO

En este capítulo revisamos el tema de la evaluación psicoeducativa desde un enfoque constructivista. Se partió de la idea de analizar los asuntos relativos a la evaluación psicoeducativa a partir de la problematización de tres coordenadas básicas: la dimensión sicopedagógica, la de las prácticas de evaluación y la normativa.

La evaluación puede describirse como un proceso continuo de reflexión sobre la enseñanza y debe considerársele como parte integral de ella. Sin la evaluación es imposible la comprensión y la realización de mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El principal responsable de la tarea evaluativa en el aula debe ser el docente.

En el capítulo, además de señalarse los rasgos principales de la evaluación desde un marco constructivista, también se analizó el acto evaluativo en términos de las modalidades y tipos de evaluación (cuándo y por qué evaluar) de las distintas prácticas, procedimientos y situaciones de evaluación (cómo evaluar) y por último, sobre la forma de valorar los distintos tipos de contenidos curriculares (qué evaluar).

## **ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN**

1. A partir del análisis de este capítulo, describa y analice el papel que le ha otorgado usted a las actividades de evaluación dentro del proceso de aprendizaje y enseñanza. Reflexione también sobre el papel alternativo que puede desempeñar, desde el marco constructivista, el acto evaluativo en su práctica docente.
2. Reflexione sobre las distintas estrategias, procedimientos y prácticas evaluativas que conoce y utiliza, a partir de lo siguiente:
  - En qué medida resultan informativas las estrategias respecto a los aprendizajes significativos (procesos y productos) que sus alumnos realizan.
  - Cuál es el grado de información valiosa que proporcionan sobre la efectividad de los procedimientos y estrategias de enseñanza que usted ha utilizado.
  - En qué medida pueden ayudarle para proporcionar una ayuda ajustada a los procesos constructivos de los alumnos en los distintos niveles de la enseñanza.
3. Reflexione de manera crítica sobre las actividades de evaluación formal, semiformal e informal que usted utiliza en su actividad docente.
4. Responda qué pueden aportarle al profesor, en su papel de profesional reflexivo, las actividades de evaluación en la situación de enseñanza y aprendizaje.

## ANEXO 2

### ¿CÓMO SE EVALUA EN LAS PROPUESTAS CONSTRUCTIVISTAS?

**A manera de reflexión final, puede afirmarse que la aplicación de una propuesta constructivista no requiere ni un espacio ni recursos diferentes, sólo retomar lo existente y utilizarlo en forma congruente con los postulados constructivistas.**

**E**n ese ambiente de libertad es esencial que el docente facilite y estimule la libre expresión de las ideas por parte de los alumnos, sin que se den juicios valorativos que lleven al alumno a buscar el razonamiento esperado por el profesor, más que a exponer sus propias creencias o conclusiones.

En cuanto a los recursos que se empleen en una propuesta constructivista, estos deben ser adecuados a los requerimientos que implica el hecho de que los alumnos son constructores del conocimiento. Esto significa que el uso que se les dé a los recursos debe enfatizar en el despertar inquietudes, ayudar a buscar opciones de respuesta para explicar un hecho, fenómeno o situación, abrir espacio a la discusión, permitir comprobar empíricamente una idea, contrastar posibles respuestas, etc.

Lo que se requiere es superar el rol que han tenido, en otros enfoques, los recursos, más como “ilustración” o representación de un contenido que como material para llegar a él, mediante procesos de construcción.

Cuando se habla de recursos, se alude a muchos elementos que tradicionalmente se han empleado pero se requiere también que se amplíe ese concepto de recurso a lo que provee el empleado pero se requiere entorno material y el medio natural. En todos los casos no es en sí el material o recurso el que es propio de una propuesta constructivista sino la forma en que se recurre a ellos y como se incorpora en el proceso didáctico de construcción del aprendizaje.

Un aspecto básico en cuanto a la elección de materiales o recursos es que se tengan en cuenta los aprendizajes previos de los alumnos, de tal manera que estos recursos les permitan partir de ellos para construir nuevos aprendizajes.

En el proceso de construcción de aprendizajes también es esencial el aporte que pueden dar los materiales escritos.

En este punto son variados los aportes que dan estudiosos del constructivismo sobre el papel de esos materiales impresos.

Algunos expresan que para que una persona aprenda significativamente, significativamente que el material que debe aprender se preste a ello; es decir que sea potencialmente significativo.

Esto es, que la información el contenido que se le propone sea significativo, desde el punto de vista de su estructura interna, que sea coherente, claro y organizado, no arbitrario ni confuso.

Los materiales escritos que se empleen deben ser seleccionados de tal forma que el alumno consciente del problema que busca resolver pueda encontrar por él mismo soluciones.

La biblioteca escolar, es destacada por los constructivistas como un elemento que adquiere valor especial, porque permite consultar diversidad de propuestas y no solo una, como cuando se concentra el trabajo en el libro de texto.

Asimismo, se han planteado propuestas en torno a la necesidad de cambiar algunas características de los libros de texto; de tal forma, que sean orientadores en la búsqueda de problemas o situaciones problemáticas del entorno que inviten constantemente al alumno a construir su propio discurso, a enfrentarlos con las de otros alumnos y construir colectivamente discursos mejores. Serían más un material como guía de aprendizaje que un texto.

A manera de reflexión final, puede afirmarse que la aplicación de una propuesta constructivista no requiere ni un espacio ni recursos diferentes, solo retomar lo existente y utilizarlo en forma congruente con los postulados constructivistas.

## **¿CÓMO SE EVALÚA EN LAS PROPUESTAS CONSTRUCTIVISTAS?**

La evaluación debe ser una parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esto implica que no puede visualizarse como algo ajeno o separado de la construcción misma del conocimiento.

Por tanto, debe asegurarse, para alcanzar el mejoramiento del proceso educativo, una práctica evaluativa de calidad congruente con el enfoque curricular asumido. Es decir, no se pueden alcanzar cambios significativos en los procesos curriculares si no se asumen cambios e innovaciones en la práctica evaluativa.

Generalmente, la evaluación ha sido enfocada en forma muy tradicional y rígida, lo cual ha provocado que muchas innovaciones no lleguen a sus mejores logros, porque se ven limitadas por una serie de regulaciones y normativas evaluativas que inflexibilizan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como paradigma emergente, el constructivismo está aún buscando opciones evaluativas adecuadas para asegurar congruencia con los postulados que se asumen en torno a la construcción del conocimiento.

En esta perspectiva es pertinente el planteamiento de Molina (1997), según el cual: la concepción de la evaluación en un enfoque que sea más pertinente con la posición constructivista requiere verla como un proceso valorativo e investigador permanente. Esto es, como un proceso que paralela e inherentemente al aprendizaje permite ir recolectando información, emitiendo juicios y tomando decisiones en torno al desarrollo del proceso de construcción del aprendizaje.

Al igual que en el caso de los procesos metodológicos no se pretende ofrecer aquí pasos estrictos o recetas por cumplir para desarrollar un proceso evaluativo constructivista. Más bien, de lo que trata es de ofrecer algunas ideas de orientaciones que permitan al educador comprender las condiciones diferentes en que se debe evaluar, si se está realizando una práctica pedagógica constructivista.

Algunas de esas orientaciones son las siguientes:

- La evaluación en un enfoque constructivista posee un carácter más subjetivo que objetivo. En este sentido se estimula la participación de los alumnos (auto y mutua o co-evaluación) y se considera la evaluación del docente como una más entre las otras.
- No se pretende indagar el dominio de conocimientos aislados (datos sueltos, fórmulas, etc.), tal vez no internalizados; sino más bien, el grado de comprensión, internalización y aplicación de conocimientos; esto es el logro obtenido en cuanto, al desarrollo de las estructuras mentales.
- Es esencial recurrir a la negociación, como estrategia para que alumnos y docente compartan el proceso evaluativo: ¿qué se va a evaluar? ¿Por qué se va a evaluar? ¿para que se va a evaluar? cómo se va a evaluar? ¿quiénes van a evaluar?
- Deben considerarse, con carácter prioritario, las diferencias individuales, los ritmos de aprendizaje y los niveles de desarrollo.
- La evaluación constructivista se caracteriza por su acción colectiva y consensual, investigativa y reflexiva, estimuladora de la autonomía y la criticidad.

- La información que se recoge mediante la evaluación debe ser asumida tanto por los docentes como por los alumnos; para que así se convierta en un elemento importante para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, al informar a los alumnos sobre su aprendizaje y a los docentes sobre su práctica pedagógica.
- La evaluación en la práctica constructivista debe ir más allá de la simple medición y servir también para recoger información sobre dificultades, vacíos y logros. Debe evaluarse lo que realmente ha sucedido con el proceso de construcción del conocimiento, y no atender sólo lo que ha ocurrido en relación con ciertos parámetros previamente establecidos.
- A la medición se le debe dar un valor relativo ; para descubrir pistas o reafirmar aspectos cualitativos.

**La evaluación constructivista se caracteriza por su acción colectiva y consensual, investigativa y reflexiva, estimuladora de la autonomía y la criticidad.**

Al igual que en otros enfoques, cuando se evalúa dentro del marco del constructivismo deben considerarse diversas formas de evaluación: la diagnóstica, la formativa y la sumativa; la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación unidireccional.

LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA: adquiere en este enfoque un valor muy importante en relación con la detección de aprendizajes previos que poseen los alumnos, y que les servirán de sostén para integrar nuevos aprendizajes a su bagaje cultural.

Sin duda, la evaluación diagnóstica constituye un punto de partida esencial para la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el enfoque constructivista.

Este tipo de evaluación, además de determinar aprendizajes previos específicos para ciertos contenidos y aprendizajes, permite también detectar capacidades del alumno de carácter cognitivo; las cuales son válidas para diversas asignaturas y para una amplia gama de contenidos. Entre ellas pueden citarse: recolectar información, analizar, establecer relaciones, tomar decisiones, etc. Es esencial que la evaluación diagnóstica brinde también atención a aspectos actitudinales y de valores.

Una posición muy interesante en este punto, es la asumida por la corriente Vigotskyana. De acuerdo con la cual la evaluación diagnóstica no debe limitarse a descubrir los aprendizajes que poseen los alumnos sobre determinado tema, sino que debe también detectar las “potencialidades”, esto implica que debe incidir sobre lo que ellos llaman la “zona de desarrollo próximo”. Esto significa detectar las capacidades que se perciben “en potencia en los alumnos, y que podrían fortalecerse y desarrollarse a través del apoyo que podría darle el docente u otras personas. Se trata, en síntesis, de aprovechar la evaluación diagnóstica para determinar el potencial de aprendizaje de los alumnos para desarrollarlo posteriormente, a través de la práctica pedagógica.

Esta posición es muy interesante, puesto que en las propuestas constructivistas es esencial conocer esas potencialidades; pues para estas corrientes, es en esa “zona de desarrollo próximo” donde se da el proceso de intervención pedagógica. Esto implica que, al conocer esas potencialidades, se pueden desarrollar con mayor efectividad los procesos de enseñanza y aprendizaje.

**Consiste en realizar una serie de actividades evaluativas que ofrecen información válida para asignar calificaciones a los estudiantes al final de un período determinado.**

LA EVALUACIÓN FORMATIVA: Plantean Morgan y Corella (1994), siguiendo a Brenes (1989), se define como “El proceso sistemático de recolección de información, que se aplica durante el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, que se emplea fundamentalmente, para reorientar las actividades tanto del estudiante como del docente, procurando mejores resultados de aprendizaje”.

El desarrollo de este tipo de evaluación conlleva una serie de actividades evaluativas que, en forma constante, acompañan a las situaciones de aprendizaje: Esto implica que esta evaluación se realiza a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje para juzgar la validez de los componentes que intervienen en el proceso de construcción de los aprendizajes. En este sentido, se afirma que esta evaluación es permanente, integral y sistemática.

Permite ir ajustando el proceso de enseñanza y aprendizaje en términos de sus elementos básicos: contenidos, objetivos, recursos; situaciones de aprendizaje y actividades de evaluación. Asimismo, brinda información al alumno sobre su situación con respecto a los diversos momentos vivenciados para construir su aprendizaje y a los logros que va alcanzando. A la vez que ofrece información a los docentes sobre cómo se va desarrollando el proceso de enseñanza, lo que permite retroalimentar su accionar pedagógico.

LA EVALUACIÓN SUMATIVA O ACUMULATIVA: por su parte, según lo expresan Morgan y Corella (1994), “Es la que tiene por objeto valorar los resultados finales, en términos cuantitativos del aprendizaje adquirido por el alumno. De acuerdo con estas evaluadoras, mediante este tipo de evaluación se cuantifica lo logrado por el alumno, se comprueba si es suficiente, se juzga y, por último, se buscan posibles fallas para orientar de nuevo el proceso.

**A manera de reflexión final, puede afirmarse que la aplicación de una propuesta constructivista no requiere ni un espacio ni recursos diferentes, sólo retomar lo existente y utilizarlo en forma congruente con los postulados constructivistas.**

Es importante señalar que esta evaluación se concentra básicamente en el producto del aprendizaje, en el caso del constructivismo, es el conocimiento construido por los alumnos.

## **DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DESESCOLARIZADA**

El rol que desempeñan el docente y el alumno en el enfoque constructivista, donde ambos comparten la responsabilidad de construir el conocimiento, el alumno participando activamente y el docente propiciando las situaciones y condiciones pedagógicas adecuadas para que se dé ese proceso de construcción, implica también una nueva forma en la incorporación de esos actores al proceso evaluativo.

Efectivamente, en este enfoque la responsabilidad de evaluar, concedida tradicionalmente solo al docente, deber ser compartida con los alumnos. Esto se realiza mediante procesos de coevaluación, evaluación unidireccional y autoevaluación.

El docente asume que su evaluación es una opinión más al lado de la de los alumnos y la realiza en los diversos momentos del proceso de aprendizaje, a esto se le denomina evaluación unidireccional.

Es esencial que los alumnos conozcan de previo el momento y la forma en que se efectuará la evaluación por parte del docente. De igual manera, el educador debe hacer de ese proceso una experiencia más dentro de la práctica pedagógica y no una situación coercitiva, desagradable o tirante, como ha sido tradicionalmente. Para ello debe garantizarse que el tipo de práctica o ejercicio, que se emplea para que los alumnos logren mostrar el nivel de desarrollo que han alcanzado en la construcción de conocimientos sobre determinado tema, han sido ya vivenciados por ellos en otras oportunidades. Es decir, no se trata de colocar a los alumnos frente a experiencias desconocidas que los desconcierten y les impidan mostrar sus avances.

Además del tipo de actividades debe asegurarse un ambiente de libertad y de tranquilidad que permita a los estudiantes actuar con seguridad y espontaneidad. En síntesis el docente debe tener presente que se trata de evaluar para percibir logros y retomar los aspectos que aún muestren vacíos.

Por otra parte, la auto y la coevaluación constituyen las formas en que los alumnos harán efectiva su participación y responsabilidad en la evaluación de su propio aprendizaje.

En el caso del enfoque constructivista, este tipo de evaluación es fundamental, puesto que el alumno se concibe como constructor del conocimiento. En este sentido es muy valiosa la propia reflexión y el análisis que el alumno hace sobre sus propios logros. Es él quien, con mayor propiedad, puede percibir y expresar los niveles de logro alcanzados. Esto es lo que se llama autoevaluación.

La coevaluación mutua evaluación, por su parte, consiste en el aporte crítico que se hacen entre sí los alumnos o grupos de alumnos, en relación con los aprendizajes alcanzados. Esta modalidad de evaluación es particularmente importante en las posiciones constructivistas, en las que se asume y estimula el aprendizaje entre compañeros; considerando las posiciones vigotskianas. Al asumir que los alumnos aprenden ayudados por los adultos o por otros niños con mayor nivel de conocimiento o experiencia en un tema específico debe asumirse también que los alumnos deben participar en la evaluación del trabajo de sus compañeros.

Es necesario que el docente genere y propicie este tipo de experiencias en forma planificada y que estas se lleven a cabo en condiciones de respeto, libertad y seguridad similares a las de la evaluación unidireccional. Otro aspecto importante en este tipo de evaluación es que se considere tanto el tipo de participación de los alumnos, como los productos alcanzados, en términos de los conocimientos construidos.

En algunos momentos muchos docentes han utilizado estas formas de evaluación (auto y mutua evaluación), pero las han concentrado exclusivamente en la parte actitudinal, en relación con la participación que tuvo el alumno en las actividades de aprendizaje, pero no han reflexionado, opinado, ni valorado, el contenido en sí, objeto de atención en ese momento.

Al cambiar el enfoque, obviamente se requieren nuevos criterios, nuevos procedimientos, técnicas e instrumentos.

Como plantean Ontoria y otros (1995) no siempre las pruebas escritas resultan válidas para medir o evaluar el conocimiento de los alumnos. De acuerdo con estos autores, muchas veces no hay correspondencia entre lo que el profesor piensa que está examinando y los procesos del pensamiento de los alumnos; a veces sucede que los estudiantes establecen relaciones incorrectas, conclusiones negativas en su aprendizaje.

En el constructivismo, se requiere que la evaluación se lleve a cabo mediante técnicas e instrumentos novedosos y variados, frente a los cuales el alumno pueda actuar con espontaneidad, gusto e interés. Solo así podría mostrar efectivamente sus avances en el desarrollo intelectual, personal y social.

Por esta razón es muy significativa la sugerencia de que las actividades de evaluación deben constituirse casi en una actividad más de aprendizaje. Esto implica, que cada situación de aprendizaje debe llevar implícito el culminar con una actividad evaluativa que permita a los alumnos demostrar efectivamente que han alcanzado los aprendizajes propuestos, en otras palabras que han logrado construir el conocimiento o internalizar ese aprendizaje. Entre las técnicas procedimientos e instrumentos de evaluación que adquieren especial validez dentro del enfoque constructivista, se pueden citar: la observación, el registro anecdótico, el portafolio, el anecdotario las pruebas de ejecución, las listas de cotejo, los mapas conceptuales las hojas de observación, escalas elaboradas por los docentes, etc.

Para finalizar este apartado sobre la evaluación, elemento fundamental en el proceso de cambio hacia un enfoque constructivista, es interesante el planteamiento de Ontoria y otros (1995), quienes expresan que al tratar el tema de la evaluación es necesario tener presente que:

“El evaluador deberá saber cómo y cuando aplicar las diversas técnicas, según la situación concreta y los objetivos particulares de la evaluación en cuestión”.

**En el constructivismo, se requiere que la evaluación se lleve a cabo mediante técnicas e instrumentos novedosos y variados, frente a los cuales el alumno pueda actuar con espontaneidad, gusto e interés.**

Se debe agregar también que el educador como evaluador debe preocuparse constantemente para que las acciones evaluativas que él desarrolle y los que propicia para que participen los alumnos deben tender a mostrar a los alumnos cuánto avance han tenido en el proceso de aprendizaje, Esto es, debe tener muy presente, el educador, que se trata de educar para el éxito y la evaluación en momento propicio para que alumnos y docente describan cuánto se han acercado al logro del éxito.

**Este enfoque conlleva una visión del proceso de enseñanza y aprendizaje muy diferente al que se ha asumido en el paradigma tradicional o convencional.**

## CONCLUSIONES

- El análisis de diversas posiciones conceptuales, teóricas y prácticas sobre el constructivismo ha permitido asumir; a pesar de lo inicial e incierto del desarrollo de este paradigma, lo valioso de sus principios o postulados fundamentales si se quiere hacer un cambio significativo en el desarrollo de la educación en general y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en particular.
- Las diversas propuestas constructivistas, si bien tienen puntos de divergencia importantes, poseen también un alto grado de convergencia, que se concentra especialmente en el buscar posibles caminos para que el alumno se convierta en un constructor de su propio aprendizaje.
- La búsqueda de la calidad y la equidad en la educación, en la que están empeñados nuestros sistemas educativos, encuentra un aporte muy valioso en los planteamientos constructivistas, por la primacía que dan al alumno dé asumir el rol primordial como constructor de aprendizajes, con la carga de valoración de su propia persona y de su grupo social que esto implica.
- El hacer vivencial el constructivismo en nuestra realidad curricular y en las aulas costarricenses, requiere que los educadores se arriesguen a optar, tomar decisiones e intentar “construir” sus propios conocimientos y sus experiencias pedagógicas dentro de este enfoque partiendo de sus aprendizajes y experiencias previas.
- Todo educador que desee intentar incursionar en las propuestas constructivistas deben asumir, en primer término que este enfoque conlleva una visión del proceso de enseñanza y aprendizaje muy diferente al que se ha asumido en el paradigma tradicional o convencional.
- Para orientar procesos de cambio hacia el paradigma constructivista, se requiere que desde los diversos niveles desde donde se toman decisiones curriculares y se forman a capacitan educadores, se inicie un proceso sistemático y profundo de reflexión—acción—reflexión sobre las propuestas constructivistas.
- Para poder llevar adelante ese proceso de preparación de los educadores para el cambio hacia el paradigma constructivista, es necesario estudiar mucho sobre este tema, crear y recrear ideas para intentar experimentarlas en la práctica. En este punto este trabajo quiere ser una invitación a preparar otros similares que se conviertan en fuentes que den pie a la discusión y a la búsqueda de opciones para hacer efectiva en nuestras escuelas y colegios la incorporación de prácticas pedagógicas constructivistas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alfaro V. Gilberto 1994, Aprendizaje organización de procedimientos escolares y procesos de pensamiento Universidad Nacional, Heredia, mimeografiado.
- Barquero, Ricardo 1996 Vigotsky y el aprendizaje escolar, Argentina editorial Aique.
- Bustos Cobos, Felix, 1994. Constructivismo epistemológico psicológico y didáctico Santafé de Bogotá. SEFE.
- Bustos Cobos, Felix, SF. “Peligros del constructivismo” en Educación y Cultura. Santafé Colombia.
- Carretero, Mario. 1993. Constructivismo y Educación. Argentina, Editorial Aique.
- Coll, César, 1991, Psicología y curriculum España, Paidós.
- Coll, César y otros, 1992. Los contenidos de la Reforma. Madrid, Santillana.
- Coll, César. 1996, Aprendizaje escolar y Construcción del comportamiento. Barcelona, Paidós.
- Coll, César. S.F. “Concepción constructivista y planteamiento curricular”: En Cuadernos de Pedagogía No. 188.
- Coll, César y Solé, Isabel. SF Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica En Reforma y Curriculum. Barcelona, España.
- Driver, R. y Oldham V., y. 1986. Un enfoque constructivista del desarrollo Curricular en Ciencias. U.S.A.
- Novak y Gowin. 1988. Aprendiendo a aprender España, Martínez Roca Editores.
- Ocampo, José Fernando S.F. “Tres obsesiones de la práctica pedagógica colombiana. Del constructivismo y otras tendencias. En Educación y cultura. Santafé, Colombia.
- Ontoria, Antonio y Otros 1995. Mapas Conceptuales Madrid, Marces Ediciones.
- Ontoria Peña, Antonio y Molina Rubio, Ana. S.F. Los mapas conceptuales y su aplicación en el aula, Argentina, Edit. Magisterio del Río de la Plata.
- Peña, Luis Bernardo. S.F. “Las tecnologías de la mente”. En Educación y Cultura. Santafé, Colombia.
- Porlán Ariza, Rafael, 1991. La Construcción del conocimiento a partir del medio ambiente Sevilla, Universidad Nacional a Distancia.
- Rodríguez Chacón, Jorge y otros 1994. La evaluación dentro de la psicología evolutiva de Jean Piaget. La teoría del constructivismo. Mimeografiado (trabajo de curso de maestría en Evaluación Educativa).
- Serrano, Teresa 1989. ¿Qué es una enseñanza constructivista? S.L. IEPS.
- Sigúan, Miguel y otros. S.F. Actualidad de Lev. S. Vigotsky Barcelona, Anthoropos Edit.
- Soler, E., y otros 1992. Teoría y práctica del proceso de enseñanza–aprendizaje Madrid, Marcea.
- Gallego-Badillo Rómulo 1993. Discurso sobre el constructivismo. Santafé de Bogotá, Colombia, Ropis Eberhard, Editores.
- Guba y Lincoln, 1989. Trad. Feliz Bustos Cobos. El paradigma constructivista. Santafé de Bogotá CONACED.
- Lucio, Ricardo. S.F. “El enfoque constructivista en la educación”. En Educación y Cultura. Santafé Colombia.
- Mariño, Gernán S. F. “Ocho inquietudes en torno al constructivismo. En Educación y Cultura. Santafe, Colombia.
- Ministerio de Edutación Pública. 1995, Antología de Temas sobre Constructivismo. San José, Costa Rica Mimeografiado.

## **DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DESESCOLARIZADA**

- Moll, Luis (Compilador) 1993. Vigostky y la Educación. Argentina, Aique.
- Moreno. Monserrat. 1980. “La aparición de la psicología genética en la escuela”. En Infancia y aprendizaje. No. 12
- Moreno Monserrat 1997. “La teoría de Piaget y la enseñanza” En Cuadernos de Pedagogía No. 27.
- Novak, J.D. 1988, El constructivismo Humano: Hacia la unidad en la Elaboración de significados psicológicos y epistemológico. En Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias. Sevilla
- Torres Carreño, Myriam 1991. Trad. Félix Bustos Cobos. Constructivismo y Educación hacia una reconstrucción de los fundamentos de la Educación. Santafé de Bogotá. CONACED.
- Von Glaserfield, Ernst. Traductor. Bustos Félix 1993, Santafé de Bogotá, Impreamericanos Ltda.

## ANEXO 3

### LA EVALUACIÓN CUALITATIVA DEL CURRÍCULO

¿El profesor está al vaivén de las circunstancias?

**M**ientras unos descargan toda la responsabilidad de la calidad de la enseñanza en las estructuras institucionales, otros no creen en las estructuras, ni en las organizaciones ni en los sistemas de ninguna clase, pues consideran que el profesor en el aula está solo; es el responsable, más allá de los dualismos y de los sistemas externos de normas, él debe interpretar la situación con sus estudiantes sin interferencias, ni planes ni condicionamientos aparentes para que de ese encuentro quizás germinen semillas que nunca se sembraron porque la enseñanza es una interacción subjetiva e incierta.

El cumplimiento de programas, exámenes y calificaciones arbitrarias no reflejan nada del proceso que ocurre en el fondo del alma de cada alumno, es un proceso al que ni siquiera el profesor puede asomarse.

En este capítulo sobre evaluación curricular van a describirse los modelos evaluativos cualitativos que: se caracterizan por compartir con el nuevo paradigma cognitivo la participación activa de los sujetos involucrados en la evaluación, a través de opiniones, contextos y expectativas acerca del desempeño presente y futuro del currículo. Estos modelos cualitativos no se centran en los resultados finales sino en la consideración de los procesos y transacciones que ocurren en el desarrollo del currículo; no miden variables separadas sino que valoran el conjunto del proceso en su estado natural con la sensibilidad y perspicacia del evaluador y de los mismos participantes, no evalúan para agentes externos sino para mejorar internamente el diseño y la ejecución curricular, según las propias convicciones, necesidades y expectativas de la comunidad educativa interesada.

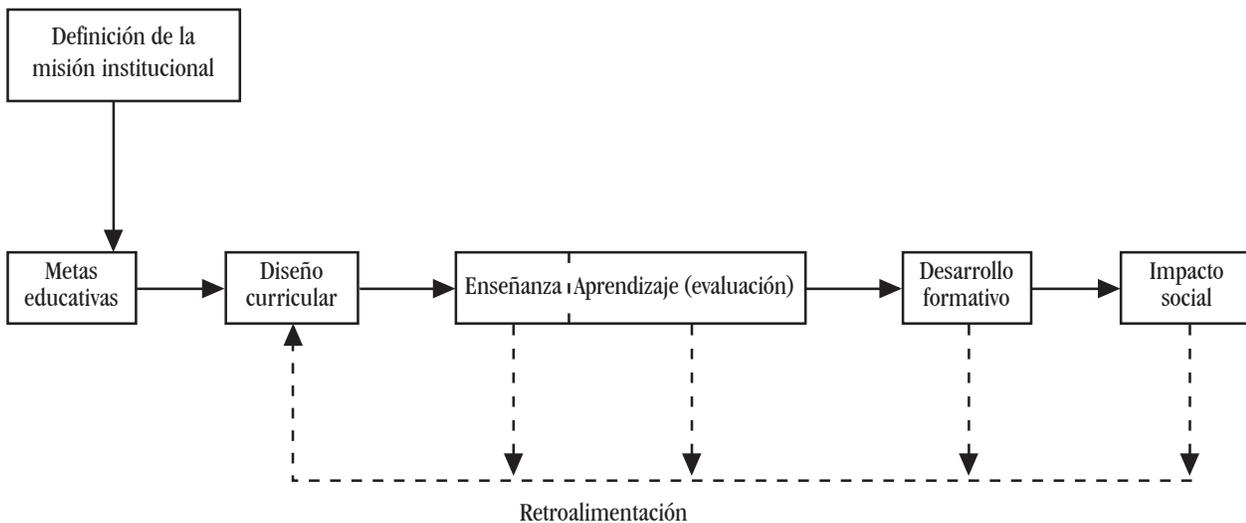
Pero antes de describir las características de cada uno de los tres modelos cualitativos de evaluación curricular que van a tratarse en este capítulo, hay que definir el currículo, para precisar lo que va a evaluarse, ya que si el currículo fuera un **documento** oficial que se extrae de un archivo habría que evaluarlo como un texto, por la coherencia interna, la lógica, la secuencia y calidad de la escritura, la claridad, etcétera, mediante un análisis de contenido y la hermenéutica.

Si por currículo se entendiera **las experiencias del estudiante** durante su jornada escolar, habría que considerar si ellas son auténticas, interesantes, apropiadas para la edad, saludables, seguras, si abren nuevos horizontes cognitivos a los alumnos, si comprometen su actividad presente y futura, etcétera. Naturalmente, no pueden evaluarse las experiencias educativas sin claros criterios pedagógicos.

O bien, si el currículo se definiera por **los objetivos de aprendizaje**, la evaluación curricular debería centrarse en los logros y resultados reales de desempeño alcanzados a la luz de los objetivos y habría que preguntarse qué tanto se logran los objetivos en cada programa, en cada curso, en cada grupo de estudiantes, y qué tan comparables son estos resultados con los que se alcanzan en otros programas, en otras materias, en otros grupos de estudiantes. Lo que aprenden los alumnos para qué sirve, y cómo puede mejorarse su capacidad de aprendizaje.

En términos generales, un **currículo** es la manera de aplicar la teoría pedagógica en el aula a la enseñanza real. Un currículo es la mediación entre la teoría y la realidad de la enseñanza, es el plan de acción que desarrolla el profesor con sus alumnos en el aula; es una pauta ordenadora del proceso de enseñanza. Y cada perspectiva, cada modelo pedagógico puede generar una propuesta de currículo diferente. Por esto un plan de estudios es apenas un esquema para distribuir contenidos, temas materias y cursos según grados, niveles y prerrequisitos. Pero un **currículo** es mucho más, pues implica una concepción acerca de los contenidos, las experiencias y la actuación y secuencia para que los alumnos alcancen las metas de formación. En este sentido, el currículo es un curso de acción pedagógica, es un plan de formación que sólo puede evaluarse de manera cualitativa.

Gráfica V.1 Modelo sistémico de consecución de metas a través de la implementación del currículo.



La gráfica V. I presenta los procesos que intervienen en la consecución de las metas educativas y que se identifican en el modelo institucional definido en el capítulo IV. Ahora se incluirán las **intenciones** institucionales y los procesos que pueden volverlas realidad a través del currículo, y su implementación en la enseñanza, con el fin de evaluar cada uno de estos procesos.

Antes de abordar los modelos evaluativos, hay que precisar que no deben confundirse las metas educativas con el currículo, ni éste con el diseño curricular, que es un proceso complejo de elaboración y desarrollo, **cuyo producto es el currículo**.

El currículo implica delineamientos macrocurriculares más globales de identificación y selección de objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza, a la luz de las metas educativas; pero también implica el microcurrículo, diseñado como **plan de enseñanza** que puede ser fomentado y ensayado en el aula de clase.

Una **meta educativa**, por ejemplo, para formar maestros puede ser que éstos incorporen nuevas **tecnologías** a la enseñanza; desde esa meta pueden diseñarse ciertos objetivos y seleccionarse ciertos contenidos relacionados con el dominio de los *software* educativos que se ofrecen y su adaptación a la ciencia que va a enseñarse; inclusive pueden preverse estrategias didácticas que contribuyan a la más provechosa apropiación de los conceptos, procedimientos y aplicaciones técnicas de cada área de enseñanza.

Hasta aquí, se ha producido un **microcurrículo** específico que forma parte de un currículo para formación de maestros, guiado por una meta educativa particular.

Después viene el proceso de **enseñanza**, que desarrolla el plan, pues es un encuentro real entre personas que interactúan y se comunican a propósito del plan, para generar al interior de cada participante el proceso de **aprendizaje**, previsto como resultado del currículo. Por ello es proceso y producto a la vez, evaluable de manera inmediata y específica, o de manera global e integral (a largo plazo) por sus consecuencias en el desarrollo y formación de los alumnos. El **desarrollo** es también producto y proceso a la vez.

El proceso de desarrollo y de formación individual y grupal de los alumnos alcanzado mediante la implementación del currículo genera un producto final que es el **impacto social** o repercusión de la ganancia del aprendizaje y formación sobre el **desarrollo comunitario**.

La **retroalimentación** debe repercutir en un rediseño permanente del currículo.

## 1. El modelo sensitivo de R. Stake<sup>1</sup>

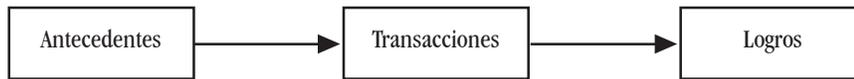
El modelo de evaluación sensitiva o responsiva de Robert Stake (1975) es un modelo que plantea la observación de lo que va a evaluarse en su ambiente natural, la consulta de las audiencias del programa para comprender las distintas percepciones que sobre él existen y la elaboración de transacciones en torno a esta variedad de significados sociales. La validez de este tipo de indagación reside en la comprensión del sentido que el programa tiene para sus audiencias y la respuesta real que da a sus necesidades.

---

<sup>1</sup> Robert Stake es un evaluador cualitativo reconocido de la década de los setentas por su posición crítica frente a la evaluación mediconista y experimentalista convencional y por su enfoque naturalista y responsivo comprometido con los actores involucrados. Es el líder del centro de investigación y evaluación educativa de la Universidad de Illinois y colaborador de la publicación norteamericana *Phi Delta Kappa* y de otras revistas especializadas en evaluación e innovación educativa. En América Latina su obra se conoce sólo a partir de la década de los ochentas gracias a la traducción española de la obra de L. Stenhouse.

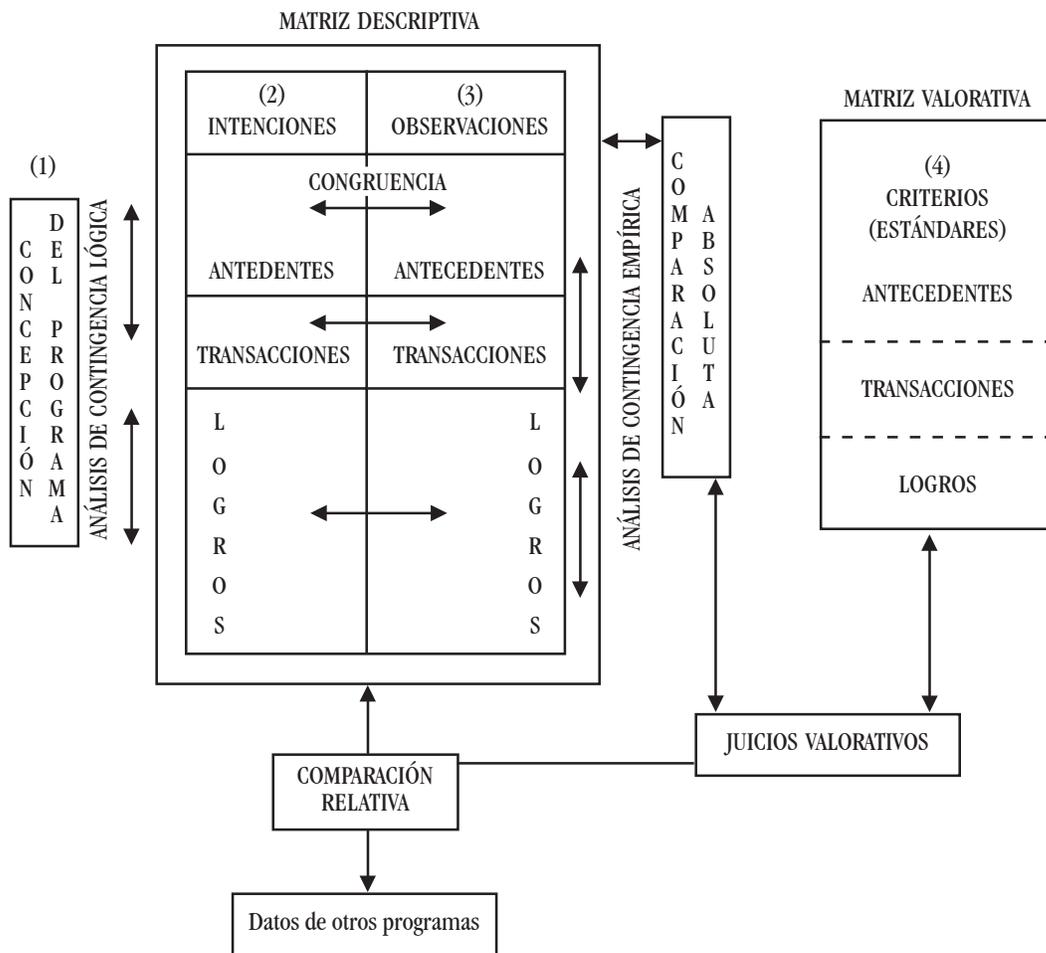
La consecución de información en las distintas fuentes o audiencias en busca de una intersubjetividad perceptiva, puede potenciarse, a través de ciertas herramientas denominadas matrices evaluativas (gráficas V.2 y V.3).

**Gráfica V.2** Modelo esencial de evaluación de Stake.



**Gráfica V.3** Modelo orientador de la evaluación (R. Stake). Estructura sustantiva.

Tomado del libro de Stenhouse, L., *La investigación y desarrollo del currículo*, Ed. Morata, Madrid, 1984, y adaptado por Restrepo, Flórez y Correa (1990).



La evaluación debe partir de una familiarización sólida con la sustentación del programa, es decir, con la **concepción** que le dio origen y con su filosofía, metas y objetivos.

También debe construirse una **matriz descriptiva** de antecedentes, de transacciones, de encuentros o procesos entre los agentes de la acción y los objetivos por lograr (gráfica V.3).

Los **antecedentes** son las condiciones preexistentes a la interacción de los alumnos con el profesor y con el material de estudio. Abarca las características de estos actores, las normas, legales e institucionales, las necesidades y expectativas de la comunidad, el proyecto educativo institucional y los recursos disponibles. Es todo lo que Stufflebeam denomina insumos y contexto previo al proceso mismo de enseñanza, o lo que Posner denomina factores marco, es decir, las condiciones espacio–temporales, organizativas, político–legales, económicas, culturales y personales. Esta información es imprescindible a la hora de evaluar si un propósito del programa o del currículo se cumplió, pues podría ocurrir, por ejemplo, que el nivel de habilidades intelectuales requerido por los estudiantes para procurar el logro de un objetivo importante del currículo no se hubiera dado, y entonces la información sobre aptitudes personales previas podría ayudar a explicar las fallas en el proceso o en el resultado.

Las **transacciones** es la interacción de los alumnos con todos los agentes que contribuyen a su educación, que incluye profesores, consejeros, bibliotecarios y también textos escolares, materiales y recursos tecnológicos con los cuales el alumno interactúa en la clase y fuera de ella. Las transacciones planeadas para alcanzar algún propósito u objetivo curricular pueden ocurrir de manera no satisfactoria y explicar por qué ciertos logros no se alcanzaron, o se alcanzaron en forma deficiente (gráfica V.3).

La matriz descriptiva debe elaborarse en dos momentos (ver 2 y 3 en la gráfica V.3): en el primero deben construirse las intenciones, la idealidad del programa, las expectativas planteadas al fundar el programa o al producirse cambios de importancia en el mismo. La evaluación de esta **matriz descriptiva de intenciones** debe efectuarse a través de un análisis de **contingencias lógicas**, esto es, de correspondencia o coherencia entre condiciones de entrada y procesos. Así mismo debe evaluarse la coherencia entre logros esperados, procesos e insumos. Este análisis, eminentemente lógico, permite calibrar la consistencia interna del programa.

En un segundo momento, deben elaborarse variables e indicadores para observar en la realidad los antecedentes, las transacciones y los logros, es decir, lo realmente ejecutado.

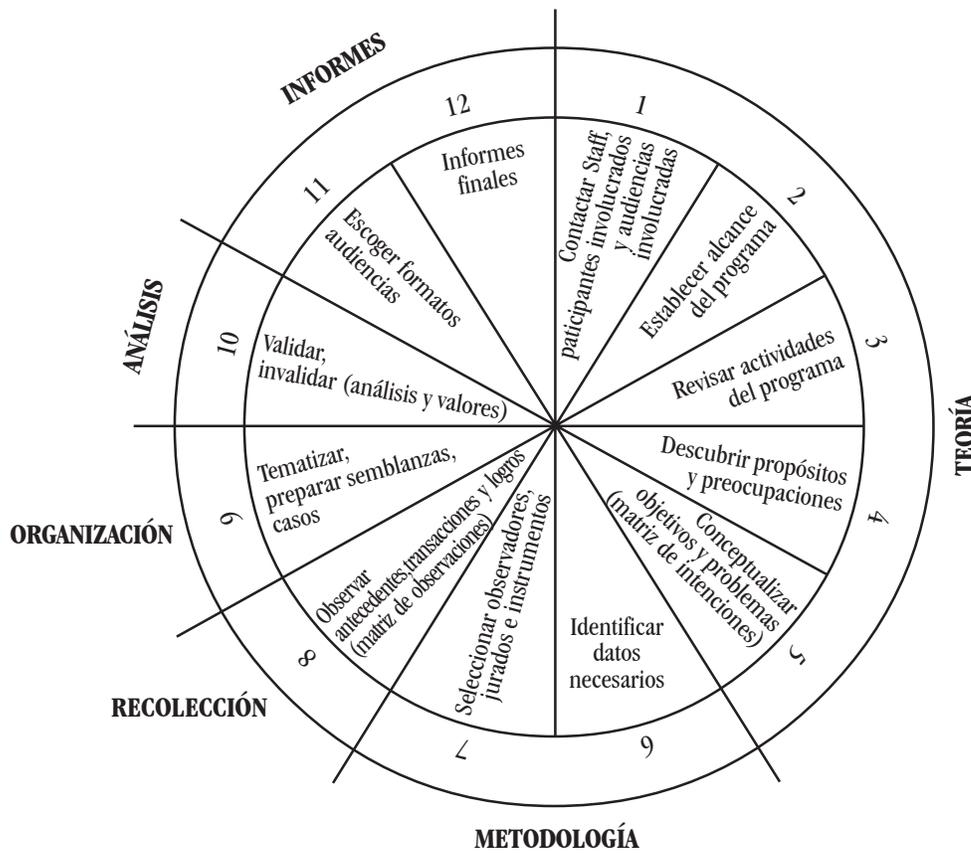
Elaboradas estas submatrices de intenciones y observaciones, a través de variables e indicadores apropiados, debe realizarse una segunda evaluación, el **análisis de congruencia** o comparación entre realidad e idealidad. Esta **matriz de observaciones** debe evaluarse mediante un análisis de congruencia empírica, o sea, de correspondencia entre antecedentes, transacciones y logros, que debe complementarse con explicaciones acerca de las discrepancias resultantes del proceso de contrastar las variables.

La evaluación de las diferentes variables e indicadores elaborados para observar antecedentes, transacciones y logros se realiza mediante la aplicación de criterios valorativos y de estándares o medidas de desempeño de estos criterios en cada indicador, lo que demanda la elaboración de una matriz **valorativa** paralela a la descriptiva. (Momento 4 en la gráfica V.3).

La valoración puede hacerse con juicios absolutos o relativos, según se compare internamente el programa con los criterios y estándares establecidos para la evaluación, o se compare su desempeño con el de otros programas afines en algún sentido.

En la gráfica V.4 pueden observarse las actividades o pasos metodológicos que conviene desarrollar para realizar la evaluación propuesta por las matrices descriptiva y valorativa.

**Gráfica V. 4** Estructura operativa del modelo de Stake.  
Adaptado por Restrepo, Flórez, Correa (1990).



## 2. El modelo de análisis integrado de G. Posner<sup>2</sup>

Posner (1998) propone abordar de manera directa y con una mirada analítica, crítica y ecléctica la documentación del currículo actual oficial de la institución (del programa), empezando por identificar los antecedentes, motivos, situaciones y circunstancias contextuales que influyeron en los diseñadores, y el peso de cada uno de los actores directamente involucrados, como la comunidad educativa, los profesores, los estudiantes y los administradores.

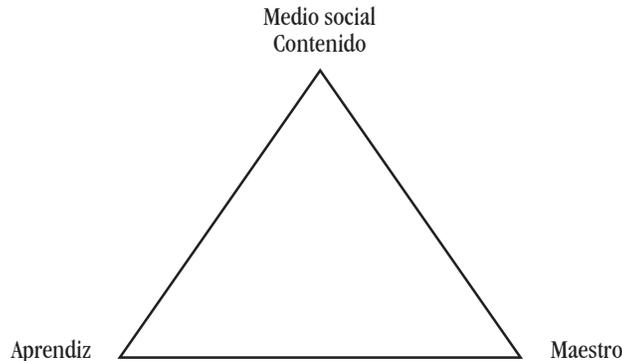
<sup>2</sup> George Posner es un evaluador y analista del currículo y de la enseñanza con enfoque cognitivo. Desde 1982 se le reconoce como pionero de la teoría del cambio conceptual para la enseñanza de las ciencias. Se desempeña como profesor y director del programa de posgrado en el Currículo y Enseñanza de la Universidad de Cornell desde 1972.

Una vez reunida la documentación es necesario analizar los **propósitos implícitos y explícitos** de formación de los individuos y de satisfacción de las demandas del contexto e identificar las metas y prioridades y la concepción educativa del programa curricular que va a desarrollarse. En especial, hay que descubrir el **enfoque pedagógico** que va a orientar la enseñanza, el concepto de formación, de aprendizaje, de enseñanza y de currículo que subyace en los materiales y en la documentación analizada, para encontrar si la **perspectiva implícita es tradicional conductista o cognitiva**. Además, debe indagarse por alguna ideología social implícita que pudiera pretender hegemonías al servicio de algún grupo o clase social.

También es imprescindible observar las formas de organización del currículo a nivel general, verificar si se construyen de arriba a abajo o de abajo hacia arriba; su sentido vertical, horizontal o transversal; si enfatizan en los contenidos, en los aprendices, en los profesores, en los requerimientos del medio social, económico y político-cultural de la institución (gráfica V.5).

A un nivel más específico habría que analizar si el currículo configura los contenidos propuestos de manera discreta, vertical, jerárquica o en forma de espiral. Si los métodos, medios y técnicas de enseñanza propuestos son divergentes, uno para cada objetivo de aprendizaje, o convergentes. En fin, establecer cuáles son los principios epistemológicos y sociopolíticos que guían la organización y la secuencia del currículo.

**Gráfica V.5** Principios de organización curricular.



De igual manera debe abordarse el desarrollo y ejecución del currículo para establecer el real, el que funciona, pues generalmente hay una brecha entre el currículo oficial y el real. Además hay que indagar cuál es el currículo oculto que aunque funciona no se reconoce de forma explícita. Incluso, debe detectarse el currículo nulo, lo que no existe sino como ausencia, como negación, como exclusión, e identificar las razones para que ello suceda, v.gr., contenidos sociales, políticos o religiosos que se omiten en ciertos programas curriculares por razones ideológicas. Debe observarse cómo se establece el currículo todos los días, en las aulas y fuera de ellas, cómo se enseña, cómo se comparte, cómo interactúan los protagonistas del proceso, con qué sentido, con qué motivación, cuál es el clima organizacional de la escuela, cuánto se avanza para alcanzar las metas y objetivos curriculares. **Además establecer la perspectiva pedagógica que orienta el proceso de enseñanza** concretar si es **tradicional conductista o cognitiva**.

Tampoco debe olvidarse que hay que analizar sobre la marcha del currículo, el efecto de siete restricciones o factores marco como los llama Posner de la implementación curricular:

- La forma como afecta **el tiempo** la ejecución curricular, la intensidad asignada a cada tema, la frecuencia de los encuentros e interacciones educativas, la duración.
- Los efectos de las condiciones **físico-técnicas** de espacio natural, mobiliario, construcciones y equipos disponibles.
- La incidencia de las condiciones **político normativas**: leyes, decretos, resoluciones y reglamentos nacionales y regionales.
- El efecto de las políticas **administrativas y organizacionales**.
- Las condiciones **personales** que requieren los actores, los profesores y los estudiantes para implantar con éxito el currículo.
- La incidencia de los **recursos económicos** disponibles y la relación costo-beneficio.
- La **correspondencia** entre los valores de la comunidad y los de la institución educativa.

También hay que observar la **evaluación** de la enseñanza y del aprendizaje. El modelo de evaluación curricular integrado que propone Posner se basa en una perspectiva cognitiva que preconiza la experiencia natural del estudiante como principal motor de su propio progreso hacia experiencias superiores más elaboradas y complejas, en la perspectiva educativa de Dewey. La **evaluación integrada** está orientada hacia el crecimiento, es controlada por los mismos estudiantes en mutua colaboración, es dinámica, contextualizada, flexible y orientada hacia la acción. Cuenta con las siguientes características:

- Una **educación orientada hacia el crecimiento** requiere que todos los esfuerzos, incluida la **evaluación**, generen desarrollo en todos los estudiantes.
- La autoevaluación debe promover en el estudiante—confianza, control, autoestima y autonomía para crear en él mayores niveles de responsabilidad en la toma de decisiones sobre su propio proceso educativo, de manera que lo evalúe y haga propuestas para su mejoramiento.
- La evaluación debe ser compartida por todos los involucrados sin discriminación alguna, considerando a los estudiantes personas inteligentes que toman decisiones acerca de su desempeño.
- Como los objetivos no son fijos, pues deben revisarse de manera permanente, la evaluación debe captar no tanto los logros parciales ni los momentos estáticos de progreso alcanzado, sino el movimiento continuo donde van produciéndose los cambios.
- El contexto del aprendizaje tiene una gran importancia en el interior de la institución educativa y en la realidad donde se desenvuelven los estudiantes. El contexto donde se realizan los exámenes académicos es esencial para entender los resultados.
- Deben suprimirse las barreras entre evaluador y evaluado, entre evaluación y aprendizaje, entre evaluación y enseñanza. Las evaluaciones de los profesores deben tener la misma intencionalidad de los estudiantes

que las aplican, coincidir con el contenido enseñado y ser abiertas. Para integrar enseñanza y evaluación se recomienda que los profesores sean menos hábiles en pruebas y mediciones y más expertos en escuchar y observar a sus alumnos.

- **La evaluación se orienta hacia la acción** en el sentido de que ilustra y propicia decisiones y acciones curriculares que requieren el mejoramiento de la enseñanza.

Finalmente, como la evaluación integrada se inspira en disciplinas como la antropología, las ciencias cognitivas, la sociolingüística y la psicoterapia (por ejemplo en Rogers), las técnicas y métodos para obtener información evaluativa deben ser la observación natural, las conversaciones y las entrevistas estructuradas y no estructuradas para seguir el progreso de los alumnos en un ambiente seguro y de confianza. Además, debe saberse que las tareas escolares tienden a privilegiar una evaluación auténtica, donde los alumnos son invitados a pensar y a resolver problemas de la vida real, de manera análoga a como los estudiantes de arte se prueban en un concierto o en una representación teatral.

### 3. La evaluación cualitativa a través del ojo ilustrado de Eisner<sup>3</sup>

La metáfora del ojo ilustrado es la clave para comprender la intimidad del evaluador cualitativo con el objeto observado. Para Eisner (1998) conocer no es una capacidad intelectual abstracta y lógico-formal, sino el arte de sentir y **apreciar** las cosas desde el propio yo. Por supuesto que se trata de una actividad intelectual, racional, en el sentido de captar, analizar e interpretar el sentido poético, artístico, semántico, filosófico o científico. de las cosas, acciones o acontecimientos con criterios como la coherencia, el consenso y la utilidad cognitiva para comprender mejor, guiar o anticipar las acciones. El verdadero conocimiento implica la capacidad de experimentar cualidades en casos particulares, como un síntoma de una entidad o un sentido más amplio; percibir los matices cualitativos de la acción y juzgar el valor de las cualidades experimentadas; es decir, abarca la experiencia de la **cualidad** y el juicio de la **calidad** de lo observado, como parte de un conjunto más amplio.

Así, puede conocerse y evaluarse la enseñanza, juzgar la calidad y el valor de la educación que reciben los jóvenes mediante imágenes o patrones variados de enseñanza que permitan comparar y distinguir diferentes grados de excelencia, identificar, seleccionar y valorar lo que se observa. Existen criterios múltiples para valorar la enseñanza, según los antecedentes del evaluador, su experiencia, sus concepciones y modelos, que surgen y varían de acuerdo con el grupo de estudiantes, el profesor, los contenidos de la enseñanza, los contextos internos

---

<sup>3</sup> Elliot W. Eisner es un destacado profesor e Investigador cualitativo de la Universidad de Stanford en el campo de la producción intelectual a nivel de la educación artística, currículo y evaluación educativa. Desde 1967 defiende los objetivos expresivos en la enseñanza, los cuales no podían encasillarse en los objetivos conductistas del momento. Desde su enfoque cognitivo y cualitativo ha sido presidente de la Asociación Nacional de Educación Artística y de la Asociación Americana de Investigación Educativa.

y externos. Los expertos en educación disponen de una múltiple y compleja variedad de factores y criterios para evaluar los programas, los currículos y la enseñanza, luego de una observación perspicaz, detenida, dialogante y localizada en el interior de las actividades escolares. Las dimensiones que observa el evaluador son la intencional, la estructural, la curricular, la pedagógica y la evaluativa.

- **La dimensión intencional** se ocupa de las metas y propósitos de la escuela y del aula y de la actividad real de la enseñanza, en cabeza de los administradores, profesores o estudiantes.
- **La dimensión estructural** se refiere a la organización y administración general de la escuela; a la forma de organizar el tiempo, los espacios y las aulas y las repercusiones que tiene en la formación y en la calidad de la enseñanza.
- **La dimensión curricular** se refiere a lo que se enseña y se deja por fuera según cierta jerarquía de valores, la intensidad y las actividades a que se dedican los estudiantes, la pertinencia social de los contenidos seleccionados, la oportunidad de aplicar lo aprendido, la calidad de los contenidos del currículo y su significación para los estudiante.
- **La dimensión pedagógica** se refiere a la manera como cada profesor desarrolla el currículo, pues puede enseñarse con ejemplos, gestos, énfasis, preguntas y respuestas, entusiasmo y motivación, imágenes, metáforas, mapas, gráficas, discusiones, lecturas, tareas, proyectos. No hay profesor ideal. Estimar la calidad de la enseñanza no es calificarla frente a un modelo ideal, ya que coexisten multiplicidad de métodos de enseñanza con los cuales podría alcanzarse la excelencia.
- **La dimensión evaluativa** del desempeño de los estudiantes, referida a las prácticas evaluativas constituye una de las fuerzas más poderosas del ambiente escolar, pues ellas definen **que es lo que cuenta** para profesores y estudiantes. Los profesores evalúan constantemente en las clases y fuera de ella con sus comentarios, sus gestos, su comportamiento social, sus preguntas y su tono de voz frente a lo que el alumno hace, dice, responde, entrega o propone.

Todo ello puede ser observado por el evaluador. Pero también puede aprovechar entrevistas informales con alumnos y profesores, con egresados y desertores escolares, con veteranos de la comunidad vinculados a la escuela. Pueden analizarse los formatos de los exámenes escritos y los ya corregidos por los profesores, los trabajos que se realizan fuera del salón de clase, las directrices del rector sobre exámenes y calificaciones, el tiempo que se toma el profesor para devolver cada examen corregido y otros factores que inciden en la calificación de la materia.

Para Eisner ninguna escuela cambiará mientras no se cambien las prácticas evaluativas en el sentido deseado. La evaluación educativa es una actividad compleja de expertos que implica no sólo apreciar y experimentar las cualidades significativas de la obra educativa, sino que exige también la capacidad de revelar al público lo observado no como mera traducción sino como reconstrucción de la obra en forma de una narración argumentada.

El análisis educativo tiene cuatro dimensiones: descripción, interpretación, evaluación y generalización.

- **La descripción** de la situación educativa observada por el evaluador requiere de una reconstrucción vívida y con sentido y perspicacia, narrada de manera que el lector pueda participar.
- **La interpretación** del evaluador que formula su percepción con conceptos flexibles y bajo una óptica ecléctica, pues no se da que una sola teoría satisfaga todas las inquietudes del evaluador acerca todas las acciones y procesos que debe interpretar con rigor. La línea divisoria entre descripción e interpretación es muy sutil.
- **La evaluación** exige del evaluador que aclare y defina lo que considera educativo, lo que significa crecimiento y progreso en la formación de un alumno; para ello Posner se vale de la propuesta de Dewey acerca de lo que es una experiencia verdaderamente educativa, aplicándola a cada alumno para que concuerde consigo mismo, con su propio desarrollo, sin importar de forma relevante el desempeño frente al grupo de alumnos (según norma) o frente al objetivo propuesto por el profesor (según criterio).
- **La generalización** es la dimensión de la crítica educativa que cuando capta los rasgos esenciales de una situación genera mensajes, cualidades dominantes o soluciones que pueden aprovecharse en otras instituciones con condiciones o problemas similares.

## CONCLUSIÓN

Las herramientas conceptuales y de procedimiento para la aproximación a la **evaluación del proceso curricular** contribuyen a reconocer el nivel real de las metas educativas previstas en el modelo institucional que se había identificado en el capítulo IV, donde los modelos clásicos de evaluación institucional eran tratados como un conjunto de objetos o de variables identificables sobre todo a nivel de insumos o de productos observables, sin considerar que los procesos más complejos, dinámicos y volátiles de la interacción intersubjetiva que crea y elabora el currículo y desarrolla la enseñanza, requieren de enfoques cualitativos más versátiles que capturen el movimiento, los procesos en acción, el caos y los sistemas borrosos.

Los enfoques y modelos operativos más flexibles, pertinentes y naturales de Stake, Posner y Eisner, facilitan una percepción más amplia del proceso de identificar y decidir los objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza que permitan influir en los jóvenes de manera positiva para el despliegue y formación de sus talentos, facilitar sus realizaciones vitales con mayor felicidad y prepararlos para contribuir con reciprocidad al bien de su comunidad y de la sociedad de la que hacen parte.

A manera de síntesis, se incluye un cuadro comparativo de las características de los tres expertos en evaluación cualitativa que se han tomado como referencia:

Cuadro V.1 Características de los modelos evaluativos			
AUTOR	R. Stake	G. Posner	E. Eisner
MÉTODO	Ecléctico, pues admite el diseño metodológico para recoger parte de los datos.	Análisis crítico de contenidos y observación natural.	Intuitivo, perceptivo desde la perspicacia del experto que describe, interpreta, evalúa, y generaliza.
PERSPECTIVA PEDAGÓGICA	Ninguna. La que resulte de la observación natural (no conductista).	Enfoque cognitivo ecléctico.	Enfoque constructivista abierto.
OBJETO DE EVALUACIÓN FORMAL	Antecedentes, transacciones y logros según la consistencia lógica y empírica.	Los propósitos, la perspectiva pedagógica implícita, las formas de organización y énfasis, la implementación real de los factores marco.	Dimensión intencional, organizativa, estructural, curricular, pedagógica y evaluativa.
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	Cualitativo, contextualizado y de proceso según la coherencia entre antecedentes, transacciones y logros.	Orientado al crecimiento, dinámico, contextualizado, informal, flexible, controlado por el mismo estudiante.	Clave para saber cómo se enseña, qué se enseña, cómo se corrige dentro y fuera del aula. Debe ser de referente personal para saber si la experiencia desarrolla o no al alumno (Dewey).

## Referencias bibliográficas

EISNER, E.W., *El ojo ilustrado*, Ed. Paidós, Barcelona, 1998.

EISNEK, E. W., *Procesos cognitivos y curriculum*, Ed. Martínez Roca, Barcelona, 1987.

POSNER, Q., *Análisis de currículo*, McGraw Hill Interamericana, S. A., Bogotá, 1998.

POSNER, Q. and RUDNITSKY, A.N., *Course Design: A guide to curriculum development for teachers*, Ed. Longman, New York, 1994.

POSNER, Q. and GERZOG, W.A., "The clinical interview and the measurement of conceptual change", *Science Education*, No. 66, pp. 195-209, 1982.

RESTREPO, B., PLÓREZ, R., CORREA, S., *Situación actual y perspectivas de la formación en el SOM*, S.PI., Medellín, 1990.

STAKE, R., *Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation*, Western Michigan University, 1975.

STAKE, R., *The Countenance of Educational Evaluation*, Teachers College Record, N 68 (7), pp. 523-540, 1967.

## LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

### El valor de la experiencia formativa

Los pedagogos han clarificado, entre otras cosas, dos principios claves de la enseñanza. Primero, que la experiencia formadora requiere de confirmación por parte del alumno. La experiencia formativa es la que puede confirmarse, es la experiencia abierta, que implica varias posibilidades, que responde preguntas o cuestionamientos vitales, que sugiere alternativas o caminos de solución que el estudiante puede pensar, elegir y evaluar.

El segundo principio es que a pesar de que todos los profesores hablan de formación integral, para la vida, científica, profesional, etcétera, casi ninguno la tiene en cuenta de manera efectiva cuando enseña su materia, y se olvidan de que hay algunas experiencias más formativas que otras, y que incluso, algunas experiencias escolares confunden, tergiversan y deforman ciertos conceptos y valores que llegan a los alumnos. En consecuencia, no todo merece enseñarse y mucho menos, evaluarse.

#### 1. Autorregulación, metacognición y evaluación

Desde que Sócrates dejó esculpida para la historia su máxima metacognitiva, “solo sé que nada sé”, los filósofos no han dejado de ocuparse de la **conciencia reflexiva** acerca de lo que el ser humano hace y piensa, el conocimiento humano como objeto de reflexión, hasta configurar una **teoría del conocimiento**, que en el siglo XX fue desplazada por la **epistemología**, dedicada más al análisis del conocimiento científico que al conocimiento en general. Ambas disciplinas se autodefinen como metacognitivas por excelencia, que definen las condiciones de posibilidad y validez de cualquier conocimiento.

Los fenomenólogos y los existencialistas Franceses definieron la **conciencia espontánea** o irreflexiva como aquella que es absorbida por las cosas cuando el ser humano las observa. Es también conciencia afectiva, los sentimientos y rechazos. Precisamente por la **conciencia reflexiva** se brinda atención crítica a lo que se hace o se piensa como tenía de reflexión, para indagar en qué se está, cómo se está, cómo van las actividades y cómo se podría continuar adelante.

La conciencia explícita sobre lo que se sabe, se piensa o se hace se llama también metaconciencia, y cada acto de conciencia intencional y reflexiva sobre algún conocimiento se denomina **metacognición**, que además se refiere no sólo al conocimiento sino al aprendizaje como proceso cognitivo, bajo dos aspectos principales:

- Como el **conocimiento** declarativo que obtiene el sujeto aprendiz de sus procesos cognitivos sobre lo que sabe, lo que entiende menos o entiende mejor, lo que le es claro o confuso, quién le explica y argumenta mejor, con más claridad y persuasión, qué tarea o materia le es más difícil de aprender, de solucionar ó de recordar.

- Como **regulación** procedimental de los procesos cognitivos, es decir, cuales procedimientos y estrategias adopta conscientemente el aprendiz para facilitar su proceso de aprendizaje y culminar con éxito la tarea de comprender un texto, solucionar un problema, recordar una fórmula, etcétera. Estas estrategias autorreguladoras pueden ser de tres órdenes: de **planificación**, anticipándose a las dificultades y previendo posibles tácticas para enfrentarlas; de control, monitoreando de alguna manera el desarrollo de la tarea mediante revisiones, rectificaciones y constataciones sobre la marcha; y de evaluación de resultados, al final de la tarea, chequeando la eficacia de las estrategias utilizadas. (BROWN, 1987)

La idea de metacognición que se desarrolla en este texto se refiere a los conocimientos que las personas tienen sobre su propia cognición y que las motiva a prever acciones y anticipar ayudas para mejorar su rendimiento y resolver mejor los problemas. Así, por ejemplo, un estudiante de escuela primaria puede dominar las tablas de multiplicar (capacidad cognitiva) y sin embargo no ser capaz de utilizar ese recurso para resolver un problema sencillo de aritmética elemental porque no reconoció la situación planteada como un campo de aplicación de la multiplicación (capacidad metacognitiva). Lo que más interesa en el estudio de la metacognición es la relación entre lo que el sujeto sabe y lo que logra realizar para solucionar un problema o una tarea propuesta, es decir, **la regulación de la cognición y del aprendizaje**, que son las actividades, procedimientos y procesos que permiten al aprendiz culminar con éxito la solución de todo tipo de problemas. La explicación que encuentra Piaget al desarrollo progresivo y constructivo de la inteligencia del niño no es biológica ni hereditaria, sino principalmente interna al sujeto, es un factor interior sin un plan preestablecido, pero que estimula la innovación a partir del avance precedente. Tal mecanismo interior no es otro que

un proceso de **equilibración** en el sentido cibernético de una **autorregulación**, es decir, una serie de compensaciones activas del sujeto en respuesta a las perturbaciones exteriores y de una regulación a la vez retroactiva (*feedbacks*) y anticipadora. (PIAGET, 1969, p. 156)

Piaget no se refiere simplemente al mundo de los estímulos externos, o a la transmisión exterior que se conecta, según los conductistas, con el comportamiento del sujeto, sino a que lo importante es que ese estímulo exterior perturbe la interioridad cognoscitiva y genere el desequilibrio, el conflicto cognitivo, para que el sujeto se movilice, evalúe la situación creada y busque interiormente nuevos niveles y reorganizaciones de equilibrio mental, mediante el juego activo de compensaciones y de información de retorno que permite que el sujeto procese las aristas, las contradicciones y las incoherencias en un proceso de autorregulación y ajuste interior más o menos consciente hasta restaurar el equilibrio perdido. Así, toda nueva acción tiene la doble posibilidad de reproducir el pasado y de innovar e inaugurar posibilidades alternas no previstas en la acción anterior. La acción presente inaugura el futuro, que no está destinado a repetir el pasado sino a abrirse a la innovación, a la creación, al aprendizaje.

Para Piaget, las actividades y compensaciones que autorregulan la cognición, que son parte sustancial de la metacognición, ocurren de manera consciente y como actividad planeada cuando el pensamiento superior, lógico-formal ya se ha desarrollado. En los estadios inferiores de desarrollo cognitivo, las autorregulaciones pueden ser menos conscientes.

El proceso de desequilibrio–reequilibrio no tiene fin en la vida de un sujeto, las regulaciones implementadas hoy, mañana podrían ser reconsideradas y ser objeto de revisión mediante nuevas autorregulaciones, y así sucesivamente, es decir, lo que hoy se considera metacognitivo, luego será cognición subordinada a nuevas estrategias metacognitivas. Precisamente porque en el constructivismo todo esta en reconstrucción permanente, en él no tiene tanta importancia la distinción entre cognición y i»metacognición.

Un aspecto de la metacognición especialmente resaltado por Vigotsky, a partir de su ya clásico concepto de zona de desarrollo próximo, ha adquirido mayor importancia en las investigaciones metacognitivas de las ultimas décadas: la regulación por medio de las otras personas que interactúan e influyen sobre los alumnos y su aprendizaje, en contraposición al concepto de autorregulación. O mejor, la regulación por los otros como paso previo que potencia la autorregulación, en la medida en que con el apoyo de adultos expertos que comparten con los niños la solución a los problemas, éstos internalizan, ganan el control de su propia actividad, reconstruyéndose y transformándose de manera dinámica gracias a los procesos interactivos entre alumno–otra persona–tarea.

En esa interacción intervienen de forma simultánea un proceso de interiorización y otro de exteriorización de las actividades de regulación:

Por un lado las **actividades de regulación** realizadas por la otra persona cuando corrige, pregunta, le indica alguna información o anticipa la acción que debe realizar en interacción con el niño, este último las va asimilando, **interiorizando**. Pero, por el otro lado, el niño ha de ir manifestando estas actividades de regulación (corrección, cuestionamiento, búsqueda de información, anticipación, etcétera) a medida que se le pide que explique, prediga, verbalice o indique aspectos de la tarea a otra persona (o interlocutor que puede ser un compañero de clase) ocurriendo así el proceso de exteriorización. (NARTÍ, 1.995)

El énfasis en las actividades metacognitivas por parte de estos investigadores genera una serie de consecuencias interesantes para la enseñanza y la evaluación del rendimiento escolar; la primera y la más importante es que las **actividades y procedimientos metacognitivos** que ayudan al alumno a resolver por si mismo con mayor **eficacia** los problemas **pueden enseñarse de manera intencional explícita y específica para cada problema**, pues parece que las actividades reguladoras son más importantes para la comprensión del problema que las definiciones cognitivas y las **declaraciones** conceptuales.

La segunda conclusión es que los alumnos, que logran descifrar los misterios de la enseñanza escolar y lo que se espera de ellos, son los que logran mejorar, controlar y evaluar su actividad de aprendizaje gracias al autoconocimiento y a la motivación respecto a la materia (o tarea propuesta). El alumno eficiente es el que se autoevalúa en su actividad de aprendizaje y sobre la base de sus limitaciones y errores es capaz de ajustar su proceso de aprendizaje.

Una buena enseñanza, por ejemplo, para formar buenos **lectores**, debería asegurar en los alumnos las estrategias necesarias para lograr eficiencia en la lectura, capacitarlos para controlar y evaluar sus propias lecturas según el nivel de exigencia que requiere cada una, y los conocimientos previos necesarios para su comprensión. El profesor podrá realizar la enseñanza de estas habilidades metacognitivas para la lectura de manera explícita, abordando las siguientes estrategias preconizadas por Resnick y Klopfer en 1997:

- **Antes de la tarea de lectura**, el profesor puede enseñarles a identificar conceptos y vocabulario nuevo y a buscar definiciones a partir de preguntas como: qué es y cómo es o solicitando algunos ejemplos. También dando pautas para identificar el propósito del texto que van a leer y promoviendo que movilicen sus conocimientos previos sobre el tema, por ejemplo, mediante la llamada lluvia de ideas acerca de lo que saben o quisieran saber al respecto. También propiciándoles una guía o un mapa de la estructura del texto que van a leer: ámbito, objeto, intención y resultado de la narración, para que el estudiante la descubra durante la lectura.
- **Durante la lectura** el profesor puede enseñar estrategias para que el alumno se centre en el contenido principal y controle la comprensión del texto, la coherencia y la forma como lo relaciona con sus conocimientos previos. Aparte de las preguntas de contenido, el profesor puede fomentar estrategias para aprender o resumir lo leído, como las siguientes: elegir oraciones tópicas, cuando las haya, inventar oraciones tópicas, cuando no las haya, usar términos de orden superior para clasificar listas y eliminar información trivial, repetitiva o redundante.

También podría invitarse a los alumnos a inventar preguntas acerca del texto que se está leyendo. O a responder preguntas estructurales que el profesor proponga como pistas para la comprensión del texto, como por ejemplo, establecer el personaje principal, el momento y lugar donde ocurre la historia, la actuación del personaje principal, el fin de la historia, etcétera.

Otra técnica consiste en orientar a los alumnos para que precisen la organización jerárquica del texto (títulos y subtítulos) o las estructuras textuales convencionales como comparación–contraste, causa–efecto, problema–solución.

- **Las estrategias metacognitivas poslectura** pueden ser sugeridas por el profesor mediante preguntas que los mismos alumnos se formulen, y mediante resúmenes, cuadros, bosquejos, gráficas y mapas contruidos por los alumnos acerca de lo comprendido en la lectura.

Como se observa, la primera fase anticipatoria, la segunda es de construcción y la tercera fase es de síntesis evaluativa.

En general, la enseñanza de estrategias metacognitivas implica los siguientes pasos:

## DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DESESCOLARIZADA

- Identificar la estrategia o actividad reguladora.
- Explicar a los alumnos qué va a enseñarse.
- Mostrar su utilización.
- Guiar a los alumnos para la aplicación en materiales específicos.
- Explicar el momento en que debe usarse.
- Mostrar cuándo fue exitosa la aplicación y cuándo no.
- Brindar alternativas de acción cuando la estrategia no funciona.

Para el caso de la lectura, por ejemplo, los expertos están de acuerdo en que conviene disponer de estrategias metacognitivas y enseñarlas de forma explícita, para guiar y retroalimentar a los alumnos mientras las practican en materiales específicos, previa información sobre su utilidad.

Para que esa enseñanza ocurra deben estar previstos en el currículo, al menos, estos elementos: un repertorio de enfoques estratégicos para leer textos o para aprender cualquier otra materia; métodos para controlar la actividad de comprensión de manera flexible, a través del conocimiento estratégico y sistemas para estimular interacción consciente entre actividad estratégica y resultados de aprendizaje, para motivar a los alumnos en el aprendizaje autorregulado.

Y por supuesto, hay que exaltar que en el fondo, lo que el alumno autorregulado aprende es a autoevaluarse de manera permanente, a asumir la responsabilidad de la calidad y la eficiencia de su aprendizaje y a autoevaluar el uso y calidad de las estrategias metacognitivas que usa en cada situación de aprendizaje. Aquí, aprender de forma eficiente es sinónimo de autoevaluación, muy a pesar de las propuestas de la pedagogía tradicional que dejaba la evaluación para después del aprendizaje. Porque, como es fácil de inferir, la autorregulación y la metacognición son procesos propios de la enseñanza cognitiva y social–constructivista, que rompen con los esquemas tradicionales.

## 2. Los aprendizajes formativos

Como la formación es una consecuencia concomitante del aprendizaje, y el objeto directo de la enseñanza es el aprendizaje, ¿cómo pueden identificarse los aprendizajes más formativos?

En la perspectiva pedagógica cognitiva está claro lo que significa la formación: avanzar en la capacidad de pensar y de decidir con autonomía sobre el mundo propio y circundante. Pero entonces, ¿cuáles experiencias educativas seleccionar? ¿Qué materiales y contenidos proponerle a los alumnos? ¿Cómo evaluar el aprendizaje de los alumnos si no hay criterios claros sobre cuáles aprendizajes son más importantes y más formativos? Cuando a la hora de evaluar, lo que el profesor puede considerar y ponderar son los avances en el aprendizaje, pues la formación es una abstracción intangible de orden superior, ni siquiera indirectamente abordable ni evaluable.

Las primeras pistas las ofrece la pedagogía de la escuela nueva en palabras de Dewey acerca de la experiencia educativa:

No todas las experiencias son verdadera o igualmente educativas. Algunas experiencias son antieducativas. Una experiencia es antieducativa cuando tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de experiencias posteriores... Así como ningún hombre vive o muere por sí mismo, así tampoco ninguna experiencia vive o muere por sí. Toda experiencia continúa viviendo en experiencias ulteriores. De aquí que el problema de una educación basada en la experiencia es seleccionar aquel género de experiencias presentes que vivan fructífera y creadoramente en las experiencias siguientes... Toda experiencia debe preparar una persona para ulteriores experiencias de una calidad más profunda y expansiva. Este es el verdadero sentido del crecimiento, la continuidad y la reconstrucción de la experiencia. Es un error suponer que la nueva adquisición de cierta cantidad de aritmética, geografía, historia, etcétera, que se enseña y estudia porque puede ser útil alguna vez en el futuro; y es un error suponer que la adquisición de destreza en la lectura y la aritmética constituye automáticamente una preparación para su efectivo uso futuro en condiciones muy diferentes de las que se adquirieron. (DEWEY, 1960, pp. 22 y 55)

Es importante destacar dos aspectos de este texto de Dewey: en primer lugar, la conexión ineludible que el buen maestro necesita tener entre la experiencia del aprendizaje particular y específico, objeto de su enseñanza, y la repercusión de fondo de ese aprendizaje sobre la formación profunda de la persona. Y en segundo lugar, la irrelevancia formativa del contenido de muchas materias y de los planes de estudios para abordar la verdadera formación humana en sus aspectos cruciales de pensar, decidir y convivir.

Por supuesto **que los alumnos necesitan aproximarse a las ciencias**, y lo querrán hacer con gusto si los temas y **problemas que se les proponen parten de su experiencia vital presente**:

Ninguna experiencia es educativa si no tiende a un conocimiento de más hechos y una consideración de más ideas, y a una organización mejor y más adecuada de ellos. No es verdad que la organización sea un principio ajeno a la experiencia. De lo contrario, la experiencia estaría tan dispersa que sería caótica. DEWEY, 1960, p. 110)

Y no hay mejor forma de organizar los conocimientos y los hechos que las ciencias mismas.

De aquí que las propuestas minimalistas para universalizar la educación básica, asegurándoles a los alumnos económicamente menos favorecidos (que son la mayoría) sólo las destrezas mínimas del cálculo aritmético y de la lectoescritura para que luego puedan defenderse en la vida, es una propuesta ineficiente y resignada que renuncia a la perspectiva de la pedagogía de aprender a aprender, y sobre todo de “formar actitudes como desear seguir aprendiendo” (DEWEY, 1960, p. 57) y de desarrollar las habilidades de pensamiento de los alumnos a través de sus experiencias escolares “hasta convertirlos en pensadores competentes” (RESNICK and KLOPFER, 1997, p. 15), desde la escuela primaria mediante una enseñanza cognitiva y autorregulada.

Para ello la escuela tradicional tendría que dejar de ser un lugar donde se aprenden cosas para transformarse en un lugar en donde se piensan las cosas y las raíces explicativas de los fenómenos de la vida que rodea a los alumnos. El maestro debería dedicarse no a transmitir conocimientos sino a crear **ambientes cognitivos** de aprendizaje a sus alumnos. Para lo cual debería asegurar al menos tres condiciones (RESNICK and KLOPFER 1997, p. 29):

- Proponer a los alumnos. tareas y retos reales: escribir un artículo para un periódico de la comunidad, explorar un fenómeno físico que todavía está en estudio, o resolver un problema de matemáticas que se resista a la primera solución.
- Ir de la solución de la tarea que exija práctica en el Contexto natural.
- Brindar al alumno la oportunidad de observar a otros haciendo lo que se espera que él aprenda, no sólo para obtener pautas procedimentales reales, sino para verbalizar con sentido crítico lo observado.

### 3. Autorregulación, motivación y cooperación

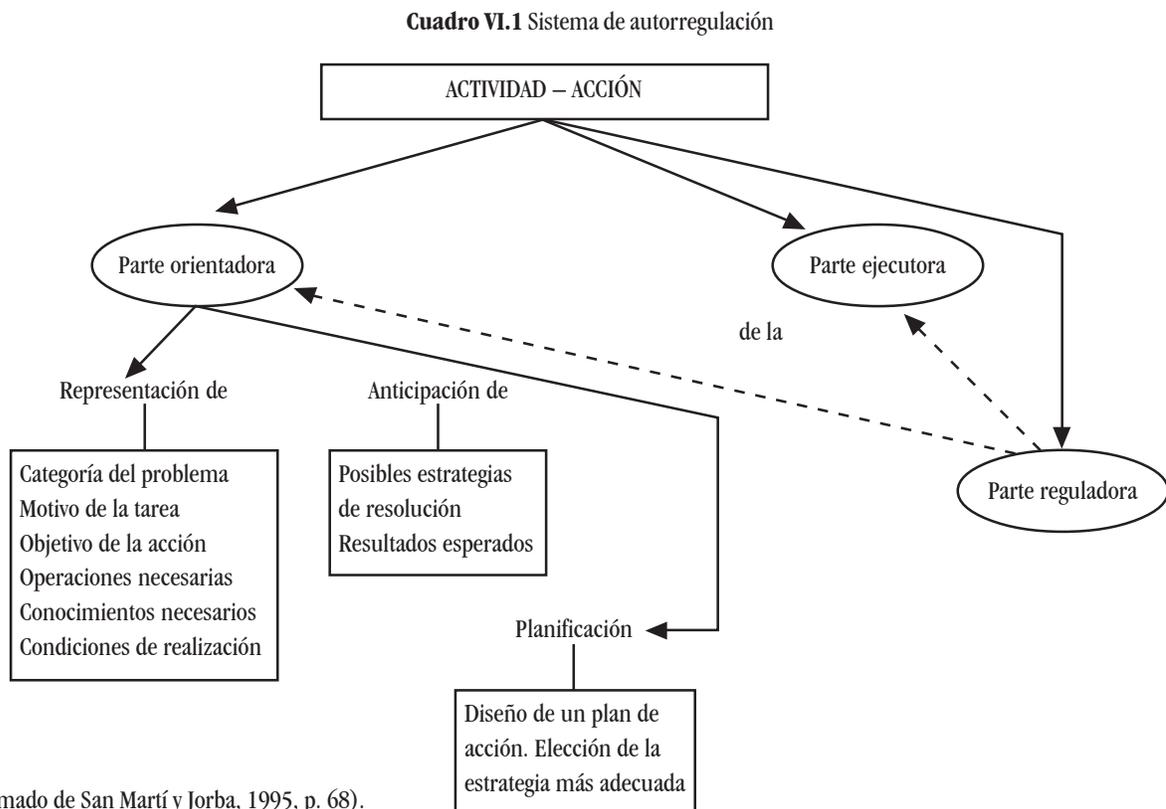
La motivación es un factor y principio del aprendizaje para la pedagogía clásica. También para los conductistas, desde la ley del buen efecto de Thorndike hasta el refuerzo de Skinner, ha sido importante la motivación del aprendiz. Pero casi siempre la motivación se inculca desde afuera del aprendizaje mismo, se invocan motivos exteriores al aprendiz: unos generales como la utilidad para la vida futura, y otros particulares como las recompensas inmediatas ante la comisión de una conducta correcta. En ambos casos, el motivo es externo por el alto grado de artificialidad y aislamiento del aprendizaje escolar respecto a los problemas vitales y reales que rodean e interesan a los alumnos.

En la perspectiva cognitiva, la enseñanza parte de problemas o temas sentidos por los alumnos, que hacen parte de su vida real y de su interés vital. Además el proceso de pensar y de aprender lo alimenta el mismo aprendiz con sus conocimientos, ideas y experiencias previas acerca del problema propuesto. E incluso, el proceso mismo de colaboración, de búsqueda, de conjeturas y de pruebas y argumentaciones es por cuenta de los alumnos como participantes activos y creadores, en cooperación con sus compañeros (y emulándolos a ellos). La alegría y la satisfacción que obtienen del aprendizaje vital es presente, y la ganancia que logran los afianza en la búsqueda de un nuevo conocimiento, que se potencia gracias al desequilibrio generado por la insatisfacción y la duda que resulta del conflicto cognitivo, una especie de ruido, de impotencia, de vacío, de contradicción o de perplejidad que le ocurre a la estructura cognitiva del aprendiz ante lo desconocido, o falsamente conocido. No hay congruencia entre lo que el alumno sabe o cree saber y la complejidad del fenómeno que tiene que abordar. Entonces viene la inseguridad, la incertidumbre y la búsqueda de un nuevo equilibrio cognitivo, que no terminará ni hallará compensación sino cuando ocurra la nueva comprensión congruente que permita la aceptación y el compromiso del juicio del aprendiz. Así, la motivación es intrínseca al aprendizaje mismo y no puede marginarse ni aislarse cuando el profesor evalúa, ni cuando el alumno se autoevalúa.

La autoevaluación pedagógica requiere de ciertas condiciones y de enseñanza para que tenga sentido formativo. En primer lugar, sin aprendizaje autorregulado durante el proceso mismo de su construcción, la autoevaluación es una actividad tardía y poco significativa. En segundo lugar, la autoevaluación oportuna es la que acompaña al monitoreo y aplicación de las estrategias y procedimientos autorreguladores del aprendizaje en cada materia o área de conocimiento, es la que le permite al aprendiz saber en cada momento del proceso cómo va, qué dificultades se le presentan y cómo resolverlas, y si es el caso, retroceder o cambiar de estrategia. La **evaluación formativa** no tiene otro objetivo que conseguir que los estudiantes sean capaces de construir y aplicarse un sistema efectivo de autorregulación de su aprendizaje. Para ello, el estudiante autorregulado necesita, según San Martí y Jorba (1995) aprender al menos tres cosas (cuadro VI.1):

- Identificar los motivos y objetivos del aprendizaje que quiere realizar.
- Anticipar, representar y planificar las operaciones necesarias para realizar cada proceso de aprendizaje, mediante la selección de procedimientos, estrategias, órdenes de ejecución, resultados esperados, etcétera.
- Identificar los criterios de evaluación para saber si las operaciones se requieran.

La diferencia entre los estudiantes exitosos y los demás no radica en la cantidad de conocimientos básicos y procedimientos estratégicos adquiridos por el estudiante exitoso, sino en su disposición a utilizarlos para el logro del nuevo conocimiento, lo que exige dedicación y trabajo esforzado.



La motivación ya no es entonces una energía previa con la que hay que contar como prerrequisito y sustrato del aprendizaje, sino que se convierte en dimensión intrínseca del aprendizaje digna de consideración e investigación para los nuevos sicopedagogos constructivistas que durante mucho tiempo se dedicaron a estudiar sólo el desarrollo de la inteligencia y del pensamiento, y dejaron el aspecto afectivo y motivacional para otros especialistas. En la actualidad, la motivación y el aprendizaje no se investigan por separado; los estudiosos de la cognición también se ocupan de la motivación.

Igualmente, así como la redefinición cognitiva del aprendizaje incluye la motivación, también se considera como un factor imprescindible de la autorregulación metacognitiva la cooperación y la colaboración del grupo en la construcción de significados y resolución de problemas que el estudiante promedio no lograría si trabajara de manera aislada.

Parece que el ambiente social que genera el grupo es un espacio propicio para modelar estrategias de pensamiento eficaces, porque los estudiantes sobresalientes pueden mostrar formas de abordar, interpretar y argumentar un problema, que abren horizontes mentales a los demás alumnos, y porque se distribuyen aspectos de la tarea, que luego integran para lograr una producción combinada y compleja que cada uno por separado no lograría, y también porque la crítica mutua durante el trabajo compartido puede ayudar a mejorar el resultado. (RESNICK and KLOPFER, 1997, p. 27)

Pero, sobre todo, el ámbito social permite a los alumnos el desarrollo del pensamiento crítico y el descubrimiento de lo valioso que es argumentar, cuestionar, interpretar una situación y exigir razones y justificaciones a la contraparte. A través de la participación en comunidades, los alumnos aprenden a estar alertas al contenido ideológico de los discursos de la gente y a pensar todo el tiempo, y

a verse a sí mismos como capaces y obligados a comprometerse en análisis críticos y en la resolución de problemas.  
(RESNICK and KLOPFER, 1997, p. 27)

La condición pedagógica social–cognitiva que le da sentido pleno a la autoevaluación y a la coevaluación (entre pares) como motor del aprendizaje exige que en la enseñanza impere el trabajo cooperativo. Si el conocimiento se construye entre todos, a partir de discusión y de trabajo en equipo, pierde vigencia la competencia individualista.

Las condiciones de la cooperación intelectual se cumplen en un grupo cuando:

cada integrante es capaz de respetar y tratar de comprender los puntos de vista de los demás, y adaptar su propia acción o contribución verbal a la de ellos. El estudiante razona con más lógica cuando discute con otro. Frente a los demás lo primero que se busca evitar es la contradicción y, también, aproximarse a la objetividad, demostrar, dar sentido a las palabras y a las ideas... La cooperación es lo que permite sobrepasar las intuiciones egocéntricas y tener un pensamiento móvil y coherente. Es difícil que se adquieran hábitos intelectuales rígidos y estereotipados cuando hay la obligación de tener en cuenta otros puntos de vista además de los propios... El trabajo en grupo favorece a todo tipo de estudiantes,

tanto a los que tienen dificultades de aprendizaje como a los que no... La necesidad de explicar los propios razonamientos obliga a concretarlos y desarrollarlos. Sólo se es capaz de explicar algo a los demás cuando se tiene un buen conocimiento de ello y en el transcurso del proceso de comunicación se mejora notablemente la calidad de las ideas expresadas. (SAN MARTÍ y JORBA 1995, p. 63).

Como síntesis, éstas son las ventajas del trabajo académico en grupos:

- Obliga a explicitar las estrategias metacognitivas de cada participante.
- Ayuda a refinar y a concretar la argumentación propia y ajena.
- Se cualifica la comunicación de ideas.
- La crítica mutua aclara las ideas y brinda soluciones al problema. La crítica mutua afianza el respeto por la opinión ajena. Se agudiza el análisis ideológico del discurso ajeno y propio.
- La cooperación reemplaza la competencia individualista.
- Se flexibiliza el pensamiento y se supera el dogmatismo en la discusión.
- Se combinan aportes desde las fortalezas de cada uno.
- Obliga a pensar de forma permanente.

#### 4. Habilidades de pensamiento y contenidos de aprendizaje

Como se anunció en el capítulo III, el pensamiento no se desarrolla en abstracto, sino sobre contenidos específicos. Semejante convicción es clásica en la pedagogía, desde John Dewey (1989, p. 55):

La naturaleza del pensamiento que hemos propuesto no es una “facultad” sino una organización de materiales y actividades...

y más adelante explica que no existe habilidad de pensamiento única y general, válida para cualquier contenido:

No existe capacidad única y uniforme de pensamiento, sino multitud de modos diferentes en que las cosas específicas evocan sugerencias e ideas pertenecientes a un problema que hacen avanzar la mente... (DEWEY, 1989, p. 63)

En la última década se ha acentuado la convicción sicopedagógica de que es artificial, inconveniente y falso el dualismo entre habilidades de pensamiento y contenidos de aprendizaje. Un currículo para desarrollar el pensamiento activa los contenidos y conceptos en contextos de razonamiento y solución de problemas. Los estudios contemporáneos muestran cómo

los temas escolares pueden convertirse en espacios fundamentales para desarrollar el razonamiento y solucionar problemas. En esta perspectiva, el pensamiento llena todo el currículo. Está en todas partes. Las habilidades de pensamiento y los contenidos temáticos se unen tempranamente desde la educación básica e invaden toda la enseñanza. No hay que elegir entre enfatizar contenidos, o habilidades de pensamiento. No es posible profundizar ninguno de ellos sin el otro. (RENICK and KLOPFER, 1997, p. 22)

La decisión de ejercitar el pensamiento en las diferentes materias del currículo significa que, aun sin transferencia, los alumnos pueden adquirir variedad de habilidades de pensamiento, útiles en muchos campos disciplinarios, con la ayuda de un maestro que no puede pasar inadvertido ni esperar de forma pasiva que los alumnos trabajen según su espontáneo nivel de desarrollo al margen del aprendizaje, como si el contenido no fuera importante. Aunque los pedagogos cognitivos comparten con Piaget que los alumnos no son grabadores de información sino intérpretes y constructores de estructuras de conocimiento, el énfasis cognitivo se pone no sólo en la habilidad de pensar sino también en el contenido del aprendizaje específico, empezando por la lectoescritura y los conceptos básicos de aritmética, ciencias naturales, ciencias sociales y los referentes culturales que las sociedades modernas requieren enseñar directamente. Sólo que el aprendizaje que impulsan los cognitivos no es el de las actividades básicas o destrezas que se acumulan por asociación de conductas conectadas a algún estímulo, mediante recompensas oportunas; tampoco el diseño de ambientes de aprendizaje de los conductistas se parece el entorno cognitivo.

La principal diferencia es la intencionalidad: el objetivo de las actividades cognitivas y autorreguladas de aprendizaje es facilitar y propiciar la elaboración del aprendizaje por parte del alumno y ayudarlo a controlar su proceso de pensar y aprender mediante procedimientos y estrategias metacognitivas. El aprendizaje y el pensamiento se fusionan en la perspectiva pedagógica cognitiva contemporánea, y la enseñanza respectiva se guía por un currículo diseñado para desarrollar el pensamiento de los alumnos.

Un principio cognitivo básico es que el aprendizaje requiere conocimientos, pero otro principio igualmente importante es que el conocimiento no debe transmitirse directamente a los alumnos, pues el conocimiento creativo es el que ellos mismos elaboran, revisan, interpretan, cuestionan, confrontan con otras informaciones, relacionan con otros conocimientos, aplican a nuevas situaciones, razonan y aprenden. El desafío para el profesor es que su tarea ya no es dictar clase y examinar a los alumnos, sino propiciar el desarrollo de conocimientos creativos y enseñarles estrategias de autorregulación y control de su proceso de aprendizaje, es decir, que los alumnos aprendan a aprender y a pensar y a autoevaluarse sobre la marcha.

Entonces la función evaluativa del profesor convencional varía radicalmente al cambiar la perspectiva de la enseñanza. Los decretos oficiales logran muy poco de los educadores cuando les ordenan cambiar el sistema evaluativo y no modifican los demás aspectos académicos.

Para cambiar la evaluación es necesario cambiar el modelo pedagógico, el currículo y la manera de enseñar, pues enseñar, aprender y evaluar son tres procesos inseparables, no puede cambiarse uno solo sin cambiar los demás.

Así, cuando el profesor convencional evalúa, sus calificaciones tienen no sólo un cierto sentido pedagógico sino una función social en la medida en que compara a cada alumno con el rendimiento del grupo (evaluación según norma) e inevitablemente lo clasifica, lo selecciona y le pronostica de alguna manera su orientación

futura. En un enfoque cognitivo, para formar pensadores competentes, el profesor tiene que empezar por resolver qué va a evaluar. Y también identificar y describir no sólo los tipos de aprendizaje categorizados según el grado de complejidad y de profundidad cognitiva, sino el uso de procedimientos y estrategias autorreguladoras pertinentes durante el desarrollo del proceso de aprendizaje y el avance logrado en la habilidad para pensar el tema objeto de enseñanza, e incluso evaluar las estrategias comunicativas y las formas de comunicación durante las actividades cooperativas realizadas con el grupo.

## 5. Criterios e indicadores de logro en la evaluación del rendimiento

La evaluación del rendimiento académico de los estudiantes se ha definido desde Tyler R. (1934) como la congruencia entre la respuesta solicitada a los estudiantes y el objetivo de aprendizaje propuesto. La evaluación positiva depende de la congruencia entre la pregunta y el objetivo de aprendizaje propuesto. Para el educador conductista que ha formulado sus objetivos específicos no hay mayor dificultad en la evaluación pues desde la formulación del objetivo instruccional ya están enunciadas prácticamente las condiciones de la evaluación y el tipo de conducta que el estudiante tendrá que exhibir como **indicador** de su dominio del objetivo. Es decir, que casi no se diferencia el **indicador de logro** del objetivo específico mismo, pues éste está formulado desde el principio en términos de la conducta observable que se espera del estudiante. El objetivo específico es el fin y el medio a la vez. Aunque los conductistas concuerdan de manera unánime en la necesidad de operacionalizar los objetivos en términos conductuales para poder evaluarlos, algunos tratan de diferenciar los objetivos de la enseñanza de los objetivos específicos, llamando a los primeros fines educativos:

Por objetivos conductuales no debe entenderse los fines que pretendemos alcanzar por medio de la escuela sino, más bien, **los indicadores de ejecución que pueden considerarse como pruebas** de que se han alcanzado dichos objetivos o de que se espera alcanzarlos con el tiempo... Estas conductas pueden considerarse como fines en sí, o simplemente como indicadores... (GIDEONSE, 1969, p. 51-54)

Aquí se configura una dificultad conceptual difícil de solucionar para los conductistas. Si el objetivo instruccional es apenas un indicador del fin propiamente educativo, tendrían que suministrar a los estudiantes un listado completo de los indicadores que permitieran dar cumplimiento el fin, para asegurar que el objetivo educativo coincide con la suma de las conductas especificadas en los objetivos instruccionales.

La contradicción conductista surge de su desconocimiento de la interioridad del aprendiz que se reestructura y cambia desde adentro, y de su atribución directa de la finalidad educativa a la mera conducta exterior. Su dualismo anacrónico lo conduce a enfatizar una de las polaridades, la externa, y a negar la interioridad del sujeto aprendiz. Mientras tanto, una nueva concepción educativa más comprensiva, la cognitiva, **aproxima lo interno y lo externo** a través de la acción que el aprendiz ejerce sobre el mundo que lo rodea y sobre sí mismo, y en el mismo movimiento unitario cambia el entorno y se cambia a sí mismo en la medida en que percibe al mundo de manera diferente.

En la perspectiva cognitiva también se evalúa (y en algunos casos la evaluación puede incluso ser cuantitativa), pero los indicadores de logro no son un muestreo del dominio de aprendizaje que se pretende evaluar. En la perspectiva cognitiva, un **indicador de logro es una señal reveladora del nivel de comprensión y del tipo de razonamiento que alcanza el alumno sobre el tema o disciplina particular objeto de la enseñanza.**

El indicador de logro puede ser apreciado y evaluado por el profesor cognitivo cuando ha categorizado previamente los pasos y los tipos de nuevos aprendizajes que pueden ocurrirle al alumno durante el proceso de reelaboración de algún tema. Aunque algunos de los aprendizajes de iniciación puedan ser de códigos y definiciones arbitrarias que requieren de aprendizajes repetitivos, **el énfasis cognitivo estará puesto en los aprendizajes que implican comprensión y generación de nuevos sentidos y desarrollo de habilidades para pensar el tema de la materia objeto de enseñanza y aprendizaje.**

Cuando los indicadores de logro cognitivo bien formulados no satisfacen en la práctica ni al alumno ni al profesor, hay que retroceder a observar la manera como el estudiante aplica las estrategias metacognitivas generales y específicas de autorregulación de su proceso de aprendizaje para que las active y las utilice de forma eficiente. Y si una vez corregida la actividad autorreguladora continúa la folla cognitiva en la reconstrucción del tema o en la solución del problema, el profesor debe revisar su sistema de enseñanza y aplicarlo a las condiciones específicas de cada alumno, otorgándole la ayuda para que éste retome la iniciativa y continúe su propio proceso de aprendizaje. Esta es una manera socio-cognitiva de evaluar, donde el criterio evaluativo de referencia no son los demás alumnos ni el dominio de un universo de conocimientos, sino el propio progreso, el autodesarrollo, el proceso y el ritmo de cambio conceptual de cada alumno a medida que avanza su pensamiento y se apropia de la disciplina objeto de enseñanza, es decir, una **evaluación de referente personal.**

Por el contrario, **cuando el objetivo de la evaluación es discriminar y ordenar** de mayor a menor el puntaje de los estudiantes de un grupo, sin interesar si dominan o no el contenido de la materia, se hace referencia a un tipo de evaluación denominada **evaluación según norma**, donde la medida es el desempeño del grupo. Un alumno, a pesar de saber el tema, podría quedar de último y obtener la peor calificación cuando los demás estuvieran en ventaja por una mínima diferencia estadística en la corrección de sus respuestas.

Mientras que se llama evaluación según criterio a aquella que compara el desempeño o la respuesta del estudiante con los objetivos de aprendizaje. Si hay congruencia entre las respuestas emitidas por el estudiante y el contenido de la materia evaluada, ésta será positiva, sin importar cómo le vaya al grupo. Naturalmente, el examen del profesor trata de tener validez de contenido, es decir, que las preguntas del examen representen la totalidad del contenido de la materia evaluada, sean una muestra representativa del universo evaluado.

Si el profesor cognitivo lograra superar la práctica conductista común que ha caracterizado la evaluación según criterio por la cual los exámenes se reducen a un muestreo estadístico, no estratificado del universo de los conocimientos y conductas esperadas de la materia, **podría desde su perspectiva cognitiva planear y realizar**

también evaluaciones según criterio estratificando el contenido de la materia según el tipo de razonamiento y de habilidades de pensamiento requeridas para cada tema de aprendizaje y asignando mayor ponderación en la prueba a los aprendizajes más complejos, bajo el supuesto que la finalidad educativa no es calificar sino formar pensadores competentes desde la materia específica, a través de la identificación de las causas de las dificultades observadas en cada alumno para planear mejor la enseñanza y la dosificación de ayudas según la necesidad de cada alumno de potenciar la utilización de sus procedimientos autorreguladores.

## 6. Los planificadores también evalúan el aprendizaje

Un grupo de investigadores latinoamericanos con el apoyo de la UNESCO y coordinados por Juan Casassus (1998) en un estudio comparativo en el que participaron 13 países latinoamericanos (Chile, Argentina, Bolivia, Brasil, Costa Rica, Colombia, Cuba, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela) evaluaron el nivel y la calidad de los aprendizajes, en las áreas de lenguaje y de matemáticas en niños de 3°. Y 4°. Grado de primaria. Lograron superar las dificultades y la dispersión curricular de los diferentes países mediante el diseño de instrumentos estándar que apuntaron a las habilidades esenciales del currículo compartidas por todos los países participantes.

La sorpresa revelada en los resultados la dio la educación cubana pues su promedio tanto en el área de matemáticas como del lenguaje se alejó por encima del promedio de todos los demás países en más de una desviación típica. Este estudio evaluativo con mediciones según criterio se constituye en un precedente notable dentro de las preocupaciones de los planificadores educativos porque suministra información acerca del aspecto más importante de las escuelas y de la política educativa de los países, como son la enseñanza y el aprendizaje efectivo de los niños que se están preparando para ingresar a la nueva era del conocimiento.

Lamentablemente en este estudio los resultados obtenidos no son promisorios y, salvo el caso de Cuba, podría decirse que el producto de la educación básica en los países de Latinoamérica es apenas mediocre.

## CONCLUSIÓN

No puede avanzarse en los procedimientos evaluativos en las diferentes áreas del saber y del aprendizaje mientras no se aclare qué es lo que importa enseñar y evaluar. Por ello, la importancia de reflexionar y ahondar acerca de lo que significa contribuir a la **formación** de los alumnos como criterio esencial para **valorar** la enseñanza y el aprendizaje. Lo primero que debe evaluarse antes de calificar cualquier examen de conocimientos puntuales es cuánto aportan los profesores al proceso de humanización de sus alumnos. Durante esta reflexión puede descubrirse que es más importante enseñar a aprender que el contenido mismo del aprendizaje programado en el currículo tradicional.

La estrategia metacognitiva y autorreguladora a través de la cual el estudiante dirige con eficacia su aprendizaje es el primer y más importante objetivo de la enseñanza en cada área, y constituye el procedimiento clave mediante el cual el alumno autoevalúa de forma permanente su progreso como aprendiz de pensador competente. El profesor cognitivo también evalúa el progreso académico de los alumnos, privilegiando el criterio de referente personal, e incluso puede comparar el progreso de cada alumno con los objetivos del currículo y con los progresos de los demás miembros del grupo mediante indicadores de logro reflexivos, ligados a las áreas de conocimiento.

### **Referencias bibliográficas**

BROWN, A., *Metacognition, Executive Control, Self Regulation and other Mysterious Mechanisms*, Ed. Hillsdale, NJ: Elbaum, 1987.

CASASSUS, Juan y otros, *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje y matemática*, 5d. Unesco, Santiago de Chile, 1998.

DEWEY, J., *Cómo pensamos*, Ed. Paidós, Barcelona, 1989.

FLÓREZ, R., *El pensamiento pedagógico de los maestros de Medellín*, Ed. Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia, 1982.

FLÓREZ, R., *La pedagogía en la educación privada de Medellín*, Ed. Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia, 1988.

GIDEONSE, H.D., "Behavioral Objectives", *Science Teacher*, 36, enero, 1969, pp. 51-54.

PIAGET, J., *Psicología del niño*, Ed. Morata, Madrid, 1969.

RESNICK and KLOPFER, *Curriculum y Cognición*, Ed. Aiqué, Buenos Aires, 1997.

MARTÍ, E., "Metacognición: entre la fascinación y el desencanto", *Rev. Infancia y aprendizaje*, 1995, 72, p. 25.

SAN MARTÍ y JORBA, "Autorregulación de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos", *Rev. Alambique*, No. 4, Barcelona, 1995.