

# **TRATADO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA**

**Desde lo tradicional hasta las  
competencias cognitivas**



GONZALO ENRIQUE QUIROZ MARTINEZ

Especialista e Investigador en  
Evaluación Educativa

# **TRATADO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA**

**Desde lo tradicional hasta las  
competencias cognitivas**

(Sic Editorial Ltda)  
Bucaramanga, 2000

**PRIMERA EDICIÓN**

Noviembre de 2000

**DIAGRAMACIÓN - IMPRESIÓN  
ENCUADERNACIÓN**

(Sic) Editorial Ltda.

Centro Empresarial Chicamocha Of. 303 Sur

Telef: (97) 6343558 - Fax (97) 6455869

Bucaramanga - Colombia

Prohibida la reproducción parcial o total de esta obra,  
por cualquier medio, sin autorización escrita del autor

Impreso en Colombia

Nota del Editor

La corrección de la edición ha sido responsabilidad del autor.

***GONZALO ENRIQUE QUIROZ MARTINEZ***, nacido en Chiriguaná Cesar, con estudios de secundaria del Colegio Nacional De Bachillerato de su pueblo natal. Licenciado en Biología y Química de la Universidad del Atlántico. Estudios de Especialista en Evaluación Educativa adelantados con la Escuela Colombiana de Medicina, hoy en día la Universidad el Bosque de Bogotá.

Docente del Colegio Nacional Loperena de Valledupar (Cesar) desde 1981 y Coordinador Académico.

Docente del Colegio Santa Fe de Valledupar desde 1982.

Profesor Asociado de la Universitaria de Santander UDES, sede Valledupar. A nivel de pregrado en la facultad de Bacteriología orientando la asignatura de Química Orgánica desde 1995.

A nivel de Postgrado, en la Especialización de Docencia Universitaria, orientando el módulo de Evaluación Educativa. Asesor Pedagógico y, asesor de tesis y proyectos educativos.

Columnista del Diario el Pílon, donde ha escrito más de 150 artículos relacionados con la problemática educativa del país.



# *INTRODUCCIÓN*

El campo de la evaluación da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas no sólo desde su perspectiva política, sino también desde la pedagógica y la didáctica. En esta obra se intentará abordar las tendencias más avanzadas de la evaluación, presentándolas a partir de un análisis crítico y complementado con las nuevas concepciones de la Psicología Cognitivista. Inscibiremos nuestra posición en concordancia con los pensamientos de investigadores que nos han servido de soporte, para plantear unas reflexiones crítica-constructivas de la práctica pedagógica.

Estas posiciones o reflexiones inscritas en la didáctica contemplan el análisis de la evaluación incorporado a los procesos de enseñar y aprender. Evaluar al margen de esos procesos y de la institución en la que se enmarcan nos remitiría a una visión instrumentalista que probablemente no daría cuenta del aprendizaje construido.

La evaluación como campo y herramienta del conocimiento, la evaluación de las prácticas docentes, los procesos de autoevaluación, la evaluación en las instituciones, los criterios para construir evaluaciones, la evaluación de las competencias cognitivas y el diseño de preguntas y pruebas objetivas son temas que miraremos para admitirlos o para proponer otros más consecuentes con las capacidades de los alumnos y que vayan más allá del rendimiento o del aprobar o reprobar.

Frente a los alumnos y alumnas no importando su nivel: pre-escolar, primaria, secundaria o universitaria, la evaluación debe ser cada vez más personalizada y humana, ya que cada alumno o alumna es singular en su ritmo y en sus potencialidades. Además, cualquier capacidad existe en el ser humano, y existe en término de grado, por eso no se puede afirmar lo de “no tener capacidad”.

Tampoco se quiere perder de vista otros criterios clásicos de tipo normativo, comparativo, lógico y científico. Es importante saber en qué nivel nos encontramos desde la enseñanza y desde el aprendizaje con respecto a una norma general, como también ser conscientes de la medida en que se desarrolla cada área del contenido en el conjunto de las que han de dominar... pero sólo tomando en consideración la preparación, las capacidades de partida y las condiciones de trabajo de cada alumno; cada docente y en conjunto con la institución, podrá valorar adecuadamente sus esfuerzos y rendimientos, y proporcionarles un apoyo inmediato y motivador.

La evaluación debe presentar una clara vocación holística y globalizadora. Sería poco válido responsabilizar sólo al alumno (a) de su rendimiento en el aprendizaje. Es preciso abordar de forma constructiva la evaluación del profesor y la de toda la institución educativa con su comunidad. Todos estos componentes actúan además de forma estrechamente interrelacionados, por lo que no se les puede analizar aislados unos de otros. En este mismo sentido la evaluación ha de abarcar el contexto de la actuación educativa. Tanto en los momentos de recogida de información, como en la valoración propiamente dicha de las mismas y en la elaboración de las orientaciones, se han de tomar en consideración necesariamente a todas las fuentes, para ser válida y viable. La naturaleza del entorno sociocultural, administrativo y académico en que se desarrolla

la enseñanza. Es esencial para evaluar los logros de todos los actores que intervienen en el proceso educativo.

En fin, un concepto renovado de la evaluación, debe precisar en referencias a un mayor protagonismo de actores e instituciones implicadas en la misma, teniendo en cuenta las características de las personas u objetos que se evalúan y a las características del contexto en que actúan. La evaluación progresa en el sentido social, si es interna, globalizada, individualizada, contextual y humanizante.

Esta obra trata de aportar elementos indispensables para que el proceso de enseñanza - aprendizaje se desarrolle en un marco interactivo entre el evaluador y el evaluado. Se justifica porque el docente debe mirar más las actuaciones o desempeños directos que el alumno ejecuta, explica, transfiere y construye, en contraste con la observación pasiva, discontinua y fuera de contexto en la que tradicionalmente se ha practicado la evaluación.



## ***AGRADECIMIENTOS A***

    Mi esposa AZILDE,  
Mis hijos: GONZALO GUILLERMO  
            Y CARLOS GUILLERMO

    La publicación de esta obra no hubiese  
    sido posible sin el respaldo de la Especialista

            Amparo Parody De Larrazábal.  
Directora del Colegio Santa Fe de Valledupar.

Gracias al equipo de redacción constituido por:  
            AMANDA PINZON A.  
            NELLYS JIMENEZ P.  
            LEDYS RAMOS  
            MILTON AMARIS



## ***REFLEXIONES***

“Aunque la evaluación pueda ser ciega, puede llegar a ser, cuando se utiliza con relevancia y ética, nuestra lente del mundo”. Howard Gardner. *Inteligencias Múltiples* (1995).

“Ni siquiera estoy seguro de que la enseñanza con éxito sea un criterio de la buena enseñanza”. Hirts, P.H (1977).

“La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo”. Alvarez Méndez (1996).

“El maestro dice. El buen maestro explica. El excelente maestro demuestra. El gran maestro inspira”. WILLIAM ARTHUR WARD



# *Capítulo 1*

## ***ANTECEDENTES Y PARADIGMAS DE LA EVALUACIÓN***

La evaluación educativa sigue y seguirá siendo motivo de debates casi permanentes en todos los niveles: escolar y universitario, ya que no se han podido erradicar las posiciones antagónicas entre el aprobar y el aprender, en lo que hace referencia al proceso pedagógico, esto por un lado; por otro, la adopción de posiciones basadas en pautas de actuaciones cualitativas o cuantitativas para llevar a cabo la evaluación en los diferentes órdenes o ámbitos en los que resulta necesario aplicarla.

Si bien es cierto que en los últimos años estas formas de actuación van acercando sus procedimientos y, a través de ellos, su fundamentación, continúan planteándose problemas concretos al enfrentarse con una determinada situación evaluable, ante la cual unos pretenden utilizar esquemas de evaluación puramente cuantitativos o esquemas estrictamente cualitativos, con objeto de alcanzar, valorar y medir los datos necesarios del modo más adecuado posible.

Resumiendo información relevante de estudios ya clásicos en estos temas, se puede ver que el enfrentamiento se produce, más por el uso de unos u otros métodos, porque: “La adhesión a un paradigma y su oposición a otro predispone a cada uno a concebir el mundo y los acontecimientos que en él se desarrollan de modos profundamente diferentes” (Rist, R.C.: 1977, 43). Como tales, los paradigmas se hallan profundamente fijados en la socialización de adictos y profesionales; los paradigmas les dicen lo que es importante, legítimo y razonable. Los paradigmas son también normativos: señalan al profesional lo que ha de hacer sin necesidad de prolongadas consideraciones existenciales o epistemológicas”.

Así, hay autores que defienden el paradigma cuantitativo y experimental, como Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1966, 2), que afirman que es el único medio de establecer una tradición acumulativa en el que cabe introducir perfeccionamientos sin el riesgo de prescindir caprichosamente de los antiguos conocimientos en favor de novedades inferiores”. En la misma posición, Riecken, W.R. y otros (1974, 6-12) manifiestan que: “Los experimentos no sólo conducen a conclusiones causales más claras sino que el mismo proceso del diseño experimental contribuye a aclarar la naturaleza del problema social que está siendo estudiado. Cuando las condiciones no son problemáticas o cuando la creatividad y el ingenio de quien diseña la investigación puede resolver problemas difíciles, entonces la experimentación es el método preferible para obtener una información válida y fiable sobre la cual proyectar programas sociales”.

Entre los autores que se definen como defensores del paradigma cualitativo puede citarse a Weiss, Rein, Parlett, Hamilton o Guba. En términos generales, consideran la metodología cualitativa como más apropiada que la experimental para valorar

programas con objetivos amplios. Así, Parlett, M. y Hamilton, D. (1976, 141) exponen: “ De modo característico los enfoques convencionales han seguido las tradiciones experimentales y psicométricas que predominan en la evaluación educativa. Su propósito (irrealizado) de lograr plenamente unos “métodos objetivos” ha conducido a estudios que resultan artificiales y de alcance limitado. Afirmamos que semejantes evaluaciones son inadecuadas para ilustrar las áreas de problemas complejos con los cuales se enfrentan y, como resultado, suponen una escasa aportación efectiva al proceso de elaboración de decisiones”. Igualmente, Guba, E.G. (1978,81) se decanta por la corriente naturalista de la investigación, porque ofrece “un modo de evaluación más apropiado y más sensible que cualquier otro practicado en la actualidad”.

La mayoría de las veces se entrecruzan los planteamientos, pues es difícil mantener una línea pura de trabajo; cuando esto se pretende suele fracasar el intento o resultar ineficaz para obtener lo que se propone, al menos en el ámbito de la evaluación de lo humano. Los diferentes investigadores y evaluadores, como antes decía, van aproximando las posturas, y así vemos cómo Cook, T. D. Y Richardt, (1986, 31-58) concluyen, después de comentar diversas posturas y hacer amplias consideraciones, que: “La solución, desde luego, estriba en comprender que la discusión se halla planteada inapropiadamente. No hay necesidad de escoger un método de investigación sobre la base de una posición paradigmática tradicional. Ni tampoco hay razón alguna para elegir entre dos paradigmas de polo opuesto. En consecuencia, es innecesaria una dicotomía entre los tipos de métodos y existen todas las razones (al menos en la lógica) para emplearlos conjuntamente con objeto de satisfacer las exigencias de la investigación de la evaluación del modo más eficaz posible”.

Existe amplia bibliografía sobre el tema y los interesados pueden acudir a ella sin mayor problema. Sólo interesa dejar constancia de ellas para explicar cómo se ha ido evolucionando en el campo de la evaluación, cómo se ha fraguado la tradición evaluadora en todos los ámbitos (con fuerte influencia, también, en el del aprendizaje de los alumnos) y se ha llegado a la adopción de “costumbres” arraigadas pero incorrectas cuando se trata de valorar procesos, en nuestro caso eminentemente formativos, con objeto de mejorarlos y alcanzar de la mejor manera los objetivos previstos.

Así pues, no hay que descartar ningún método ni modelo paradigmático por principio. Hay que utilizarlos para lo que realmente resulten útiles. Por lo general, los métodos experimentales y cuantitativos se utilizan con validez y fiabilidad para valorar productos ya acabados, con el propósito de constatar lo conseguido y tomar las medidas oportunas a medio o largo plazo. Los métodos enmarcados en los modelos cualitativos son idóneos para evaluar procesos y, mediante los datos que se recogen día a día con las técnicas adecuadas, mejorarlos durante su realización de forma permanente. Por eso, parecen los más apropiados para valorar la enseñanza y el aprendizaje que tienen lugar en las aulas. La situación ideal sería llegar a una incorporación habitual de la evaluación a estos procesos, de manera que pudiera regularse continuamente la enseñanza que proporciona el profesor al ritmo y estilo de aprendizaje de los alumnos, perfeccionándose así con las innovaciones curriculares oportunas en cada momento, sin necesidad de grandes y bruscos cambios que no siempre tienen la efectividad que se pretende.

Para abordar el sentido pedagógico y por qué no económico por el que se han ido mejorando los procesos evaluativos, se puede centrar su visión en tres vertientes de reflexión que pueden

resultar interesantes para comprender la situación presente y para superar las fallas que han venido arrastrándose a lo largo del tiempo, a la vez que resulten útiles para formular una propuesta válida de evaluación de los procesos educativos, que conjuguen todas las exigencias que requieren su aplicación rigurosa y objetiva. Las tres vertientes a las que se toman como referencia son las siguientes:

- a) Aparición de la evaluación y su aplicación al campo educativo.
- b) Evolución conceptual de la evaluación.
- c) Importancia actual de la evaluación de los sistemas educativos.

### ***1.1 APARICION DE LA EVALUACIÓN Y SU APLICACIÓN AL CAMPO EDUCATIVO***

El término *evaluación* aparece a partir del proceso de industrialización que se produjo en Estados Unidos a principios de este siglo, que no sólo incidió y modificó su organización social y familiar, sino que obligó a los centros educativos a adaptarse a las exigencias del aparato productivo: “En los primeros años de este siglo, las escuelas eran concebidas como fábricas, los estudiantes como materia prima, y los conceptos educativos de conocimiento, valores y relaciones sociales se reducían a términos de neutralidad, técnica, y a un razonamiento estricto de medios-fines. Cuando la teoría tuvo que traducirse en metodología, las cuestiones sobre valores morales y éticos se enmarcaron dentro de una lógica del conocimiento ‘científico’ y de la organización burocrática” (Giroux, H.A.: 1981, 10). En este marco surge el moderno discurso científico en el campo de la educación, que va a incorporar términos tales como *tecnología de la educación, diseño curricular, objetivos del aprendizaje y evaluación educativa*.

Esta terminología, y su correspondiente interpretación, derivan en los actuales lineamientos de la moderna pedagogía científica. Más concretamente, fue Henry Fayol quien, en 1916, al publicar su obra *Administración general e industrial*, estableció los principios básicos de toda actuación en el ámbito administrativo: *planificar, realizar y evaluar*. Casi imperceptiblemente, estos principios o fases del trabajo pasaron a figurar en los centros docentes como pautas para el desarrollo de las tareas de índole pedagógico-didáctica. Igualmente, varias de las tesis utilizadas en la administración laboral se reflejaron directamente en la educación. Así, la segmentación técnica del trabajo tuvo reflejo en la segmentación de la actividad docente (aparecieron especialistas en currículo, planificación, organización, evaluación...); el control de tiempos y movimientos marcó una pauta inequívoca para el origen de los objetivos del aprendizaje y para la incorporación de la evaluación entendida como control de los resultados obtenidos. Los estudios sobre el rendimiento de los obreros llevaron a la discusión a la pedagogía centrada en el aprendizaje del alumnado en términos de rendimiento académico y, lo ideal eran los números como garantía de objetividad y rigor. En resumen, *que el control empresarial y la evaluación escolar* evolucionaron paralelamente en los momentos de su iniciación y primer desarrollo. Y, como es fácil deducir, sus consecuencias llegan hasta nuestros días.

Otra circunstancia decisiva en este camino de profundización, ampliación y condicionamiento del desarrollo en una línea determinada de la pedagogía como ciencia, fue la aparición y utilización masiva de los test psicológicos, especialmente tras su aplicación generalizada al ejército estadounidense en el momento de su intervención en la segunda guerra mundial. Los tests ofrecieron al profesorado el instrumento definitivo para poder cuantificar científicamente las capacidades y el aprendizaje/rendimiento del alumnado, con la incorporación

subsiguiente de la estadística descriptiva y la extensión progresiva de este modo de evaluar a otros componentes del sistema educativo. Éste es el contexto en el que surge la evaluación científica en educación, dentro de un paradigma esencialmente cuantitativo y de mentalidad tecnocrática, y por el cual se va a encontrar condicionada hasta ahora. No obstante, como ya decía al comenzar estos comentarios, se han dado y se continúan dando pasos importantes para cambiar las bases y los planteamientos de este modelo de evaluación, especialmente por lo que se refiere a algunos de sus ámbitos en los que resulta claramente inadecuado (todo lo que implique evaluación de procesos para su mejora, fundamentalmente). Así debe ser, en efecto, para que la *evaluación* pueda ser denominada *educativa*, con todas las connotaciones que lleva consigo la utilización de este concepto.

## **1.2 EVOLUCIÓN CONCEPTUAL DE LA EVALUACIÓN**

Dentro de la concepción tradicional y rutinaria, la evaluación se entiende como *la toma de calificaciones para determinar si un alumno avanza o se detiene respecto a los criterios de los contenidos dados por el docente.*

Otros señalan como evaluación, *el medio para constatar y controlar el aprendizaje de los estudiantes.* De la forma más fácil se cree saber que el alumno alcanza la perfección o no si repite en forma igual o no, ya sea en forma verbal o escrita, de acuerdo a esto, tiene una buena o mala calificación. Es decir, se trata de hacer que se repita el “conocimiento” adulto secuenciado y facilitado por la experiencia pedagógica. En los dos ejemplos anteriores la evaluación usualmente se realiza al final del proceso. *Evaluar se ha hecho históricamente sinónimo de examinar, y el examen concierne casi exclusivamente al rendimiento académico del alumno.*

Para Tyler, la evaluación consiste en determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación. Es ésta la evaluación conductual o centrada en los objetivos. La evaluación trata de descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tales como se proyectaron, producen realmente los resultados esperados o planteados con anticipación.

En primer lugar, significa que la evaluación debe juzgar la conducta de los alumnos, ya que la modificación de las pautas de conducta es precisamente uno de los fines que la educación persigue. *Para otros autores, la evaluación es un componente curricular que compara cuantitativamente y cualitativamente, los objetivos con los resultados alcanzados, para mejorar el proceso educativo.*

Para Stufflebeam, evaluar es delinear, obtener y emplear información en la toma de decisiones.

La evaluación entendida como **proceso educativo** se revoluciona conceptualmente al aparecer la teoría genética y cognitiva de Piaget y otros investigadores, que hacen aportes de carácter psicológicos y epistemológicos, y que cambian la concepción del aprendizaje tradicional y, por lógica, la de la evaluación.

Actualmente la evaluación ha entrado a un proceso de revisión estructural y de acciones, que han determinado que la *evaluación vaya más allá de los exámenes y comprobación del rendimiento académico del alumno. Por ello la evaluación constituye una misión de control, de análisis, de reflexión y valoración de la calidad de los procesos y resultados de los programas, proyectos curriculares y sistemas educativos.*

En mi concepto particular: *la evaluación educativa es la acción permanente, el medio y el proceso, con el que se ha de obtener la información suficiente y útil, para emitir un juicio racional que complementado con decisiones técnico-pedagógicas permitan replantear y mejorar el proceso educativo. La evaluación es un proceso del proceso educativo.*

**Acción permanente:** porque debe realizarse desde antes de iniciarse el proceso (*preevaluación-diagnóstica*), durante cada etapa del proceso (*evaluación-seguimiento*) y al final del proceso (*evaluación a término*).

**Un medio:** porque está dirigido a focalizar la atención en los problemas de la calidad: de la enseñanza, del aprendizaje, de los instrumentos y criterios, del currículo, de la institución y del contexto.

**Proceso:** Porque se realiza por etapas en las cuales se deben evidenciar los cambios, ajustes y decisiones que permitan emprender nuevas acciones.

**Obtención suficiente de información útil:** implícitamente conlleva a cuestionarse para indagar: ¿Qué propósitos lleva la evaluación y el evaluador ?. De acuerdo con lo anterior se determina qué tipo de información se desea obtener. La información siempre está condicionada al logro de formación integral en lo institucional, para la enseñanza, para el aprendizaje, y en los alumnos se orientará en los aspectos cognoscitivos, psicomotor y axiológicos.

**En la toma de decisiones técnico pedagógicas:** indudablemente, la respuesta correcta a los resultados de la información obtenida, decisiones que se han de tomar para mejorar siempre el desarrollo

del proceso educativo, se debe decidir; ¿Quién toma las decisiones ? ¿el que aprende, el que enseña, el que planifica, el que dirige?, o si las decisiones se han de tomar entre todos y para todos los comprometidos en el proceso.

La **evaluación de alumnos** se entendería desde esta óptica como el proceso por medio del cual los profesores, que son los que la realizan, buscan y usan información suficiente y procedente de numerosas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre las competencias cognitivas y aprendizajes conceptuales, de habilidades, actitudinales y sociales del alumno en general o sobre alguna faceta particular del mismo.

Indudablemente que el término “**juicio**” es más amplio en significados que el de notas o calificaciones escolares.

Siendo así la función social de la evaluación, amerita hacer reflexiones crítico-constructivas respecto a la práctica evaluativa en los actuales momentos, para transformar la concepción de evaluación que la mayoría de docentes maneja, como; es la de medida del éxito de la enseñanza en términos de las adquisiciones observables de los alumnos.

Es importante analizar qué papel desempeñamos los que como profesión ejercemos el papel de docentes, y algo más, como “evaluadores educativos”. Existen muchos problemas de conocimientos pedagógicos en nuestra formación como docentes, basta con recordar que nuestra preparación profesional es altamente cuestionada, debido a la falta de criterios autónomos, de investigación (ver capítulo I), y que en la mayoría de los casos la práctica pedagógica se hace así por tradición.

Desde nuestra práctica pedagógica, es necesario profundizar en las nuevas concepciones de evaluación, como esencia de la fase

verificadora del proceso educativo, la marcada tendencia a seguir promediando para establecer un criterio de excelente, bueno o insuficiente, o porque la norma dizque obliga a hacerlo así; en contrapunteo con la concepción de la calificación ponderada numérica o dejando un hábito de verdad al decir que un alumno tiene 6 ó 4 ó 9 en conocimiento.

En ninguno de los casos la evaluación es cualitativa porque se califique o se valore con letras (la tabla **EBRI: excelente, bueno, regular e insuficiente**), el carácter cualitativo es más trascendente que las cuatro letras.

Las intenciones de la evaluación se encuentran al responder al interrogante **¿Por qué se evalúa?**. La intención se remite al que construye el objeto de evaluación o sea el sujeto evaluador (docente, coordinador de cada una de las disciplinas, el director, la comisión de evaluación, los supervisores, los alumnos, etc.).

La intención o propósito de la evaluación también depende de la concepción de evaluación que tenga el sujeto evaluador, por ejemplo, si la intención es **medir**, el sujeto evaluador usualmente aplica una prueba o test... y generalmente al finalizar un tema o unidad y conduce a enfatizar en lo desarrollado por el docente y lo almacenado por el alumno, su calificación es de tipo cuantitativa.

Si la intención es **apreciar y comprender**, entonces el proceso evaluativo se va haciendo con el desarrollo del proceso, procura apreciar de cerca en qué medida las realizaciones de los alumnos se vinculan con los logros esperados; estas apreciaciones son los llamados indicadores de logros y competencias cognitivas. Su referente calificativo es el cualitativo.

Si la intención es **investigar**, entonces la evaluación se fundamenta en la interpretación de los resultados, para encontrar causas de los problemas o para confirmar características comunes de los problemas. Se apunta a comprender el objeto del problema, no a juzgarlo. Se evalúa entonces para volver inteligible la realidad, para aprehender su significación. En el mismo sentido se interesa por comprender e interpretar las razones por las cuales los propósitos establecidos no se alcanzaron y qué representan en términos pedagógicos y didácticos.

El **para qué se evalúa** hace referencia a qué se hará con los resultados, qué acciones se han de seguir para mejorar en todo sentido. La evaluación se inscribe siempre en un ámbito de decisiones y acciones, en el caso **implícito** de nosotros los docentes, los resultados cualesquiera que hayan sido son para tomar decisiones para mejorar o reconstruir nuestra práctica al interior del aula. Para el caso **explícito**, los resultados deben conllevar a dialogar con los alumnos en primera instancia, coordinador o jefe de departamento, psicopedagogos y padres de familia, de tal manera que refleje la búsqueda permanente de acciones de progreso pedagógico. El carácter explícito es uno de los propósitos de la evaluación institucional.

Todas estas concepciones de la evaluación la hacen aparecer como muy útil, ya que se practica para la toma de decisiones, pero dado que la tarea del docente es una acción práctica, ella requiere de argumentos orientadores que la sustenten y la proyecten, es ésta otra razón fundamental de la evaluación.

También se evalúa para informar: a los alumnos, padres de familia, a la institución, del estado de evolución de los procesos educativos con los cuales cada uno está comprometido.

Desde esta perspectiva, la evaluación sirve para tomar conciencia sobre el curso de los procesos y de los resultados educativos, con el objeto de valorarlos; es evidente que hay que tratar no sólo con problemas de índole técnica (cómo obtener suficiente información útil), sino plantearnos opciones de tipo ético (qué se debe evaluar, y por qué hacerlo; qué se debe comunicar sobre la evaluación de los alumnos a padres, a otros profesores, a las instancias administrativas; y cómo conviene expresar los resultados de la evaluación).

A la par que se amplían y modifican las aplicaciones de la evaluación en el campo educativo, va evolucionado el concepto de la misma, pues los especialistas en su estudio profundizan y matizan sus posibilidades de utilización y la obtención de las mayores virtualidades mediante su uso adecuado. Así, Ralph Tyler, en su *General Statement of Education*, publicado en 1942, y en *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, de 1950, estableció las bases de un modelo evaluador cuya referencia fundamental eran los **objetivos externos** propuestos en el programa. Según este autor, la evaluación consiste en la constatación de la coincidencia o no de los resultados obtenidos al final de un programa educativo con los objetivos o rendimiento que se pretendía lograr inicialmente. Define, por lo tanto, la evaluación, como “el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos” (1950). Para llevar a cabo este proceso delimita ocho fases de trabajo muy concretas:

1. Establecer los objetivos.
2. Ordenar los objetivos en clasificaciones amplias.
3. Definir los objetivos en términos de comportamiento.
4. Establecer las situaciones adecuadas para que pueda demostrarse la consecución de los objetivos.

5. Explicar los propósitos de la estrategia a las personas responsables, en las situaciones apropiadas.
6. Seleccionar o desarrollar las medidas técnicas adecuadas.
7. Recopilar los datos de trabajo.
8. Comparar los datos con los objetivos de comportamiento.

Este modelo, realmente valioso y avanzado en su día para la realización de estudios de evaluación, se ha mantenido en buena medida hasta el momento actual, a pesar de que sus bases radican en modelos psicopedagógicos, algunos ya en procesos de superación.

Más adelante hay que destacar las aportaciones de Cronbach, L.J. (1963), pues agrega un elemento importante para la moderna concepción de la evaluación, al definirla como “**la recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo**”; es decir, que la considera un instrumento básico para la toma de decisiones, ya sea en uno u otro sentido, a partir de la recogida sistemática de datos. En definitiva, este investigador considera la evaluación como un medio al servicio de la educación al emplearla como elemento retroalimentador del objeto evaluado, y no sólo como un fin – según el modelo de Tyler -, que lo único que pretende es emitir una valoración determinada acerca de los **resultados** del proceso educativo llevado a cabo sin afán de intervenir para mejorarlo, sino exclusivamente como comprobación de lo conseguido.

Algunos autores actuales destacan y subrayan la función de la evaluación marcada por Cronbach como algo intrínsecamente propio de la misma: “ Por consiguiente, se puede decir que, en un principio, *el objetivo de toda evaluación es tomar una decisión* que, en muchas ocasiones, se inscribirá en el marco de otro objetivo mucho más global. Quiere decir esto que el fin de la evaluación, al contrario de lo que muchas veces se cree y se practica, no es “emitir un juicio”. Una diferencia fundamental

separa la evaluación del juicio: la evaluación se orienta necesariamente hacia una decisión que es preciso tomar de una manera fundada; el juicio no supone que se tome ninguna decisión, se queda solamente en el orden de la constatación, de la opinión, dicho de otra forma, en la categoría de una afirmación relativa, lo que, por desgracia, resulta ser las más de las veces las evaluaciones de los equipos docentes”. (Postic, M. y De Ketele, J.M.:1992, 23).

Un tercer momento importante en la evolución del concepto de evaluación lo marca Scriven, M. (1967, 39-83), al incluir en su definición la necesidad de **valorar** el objeto evaluado; es decir, de integrar la **validez** y el **mérito** de lo que se realiza o de lo que se ha conseguido para decidir si conviene o no continuar con el programa emprendido. Esta posición añade elementos decisivos a la tarea de evaluar, como son la ideología del evaluador y el sistema de valores imperantes en la sociedad, que, obviamente, van a condicionar e incluso a sesgar claramente (si no se toman los oportunos procedimientos y medidas correctoras) los resultados de cualquier estudio evaluador. Estos dos referentes evaluadores que citamos (al igual que otros muchos que se establecen como marco de todo proceso valorativo) influirán fuertemente tanto en el modo de llevar a cabo la evaluación, como la formulación de los indicadores que servirán de guía para decidir lo positivo o negativo de lo alcanzado y en la valoración de los resultados obtenidos. Son ya muchos los autores que han dedicado sus comentarios a reflexionar sobre las ventajas e inconvenientes de este hecho en cierta forma más adecuada de resolver la problemática que presenta. Así, Ball, S.J. (1989,30), al referirse al papel que desempeña la ideología en las organizaciones escolares dice: “Mientras que en muchos tipos de organización (...) es posible plantear y analizar la toma de decisiones en términos abstractos, muchas decisiones que se toman en las organizaciones escolares tienen una carga valorativa que no se puede reducir a la

simplicidad de un esquema de procedimientos”. Por su parte, Postic, M. y De Ketele, J.M. (1992,21), afirman: “Aprehendemos el mundo que nos rodea en función de nuestras opiniones, de nuestra propia ideología, en función de lo que creemos que debería ser. Siempre nos apropiamos de lo real aplicándole nuestro propio filtro interpretativo, y actuamos sobre ello utilizando modelos que anticipan el comportamiento de los que nos acompañan en esta misma situación”.

En relación directa con esta forma de aprehensión por parte de la persona (Moscovici, S.: 1985), también Santos Guerra, M.A. (1990, 144) se interroga en torno al problema: “¿Depende la evaluación de la ideología del evaluador? Hemos de contestar afirmativamente. De lo contrario, la evaluación (que supone atribución de valor) no aportará pistas para cambiar en profundidad. La simple descripción de la realidad pretendidamente “objetiva”, “aséptica”, “neutral” , “independiente “, no sirve de gran ayuda para el conocimiento de una realidad y para su transformación deseable. La concepción sobre la realidad educativa, el modelo de evaluación, la metodología, seguida, estarán inevitablemente teñidas de ideología. Esto nos lleva a preguntarnos por la existencia y el modo de hallar unos criterios de valoración, por una axiología que no estuviese sujeta tan descaradamente a la manipulación o a la visión subjetiva del evaluador, aun contando con su mejor voluntad y su correcta actuación. Kemmis, S. (1986) propone que: “Según el principio de la pluralidad del sistema de valores, los evaluadores deberán conocer y tener en cuenta todos los sistemas de valores en juegos, ya que todos son relevantes a la hora de emitir juicios sobre el programa” (citado en Santos Guerra, M.A.: 1993). El contraste de pareceres y el conocimiento y respeto de los distintos valores existentes en una sociedad democrática resultan, por lo tanto, principios incuestionables a la hora de llevar a cabo procesos de evaluación, sea cual fuere su ámbito de aplicación.

También hay que destacar aquí, obligadamente, el papel que juega la formulación adecuada de *indicadores* (Landsheere, G. De: 1996), para la puesta en práctica de un proceso evaluador con ciertas garantías de fiabilidad – más adelante ampliaremos este tema -, especialmente cuando éste se refiere a la evaluación de sistemas educativos o centros docentes. Ya durante los años 60 y 70, la necesidad manifiesta de encontrar indicadores operativos e internos para decidir el éxito de un programa o un centro educativo, llevó a valorar el mismo mediante la comparación con un criterio de resultados o situaciones deseables (evaluación criterial) más que por comparación con lo alcanzado por otros sujetos, programas o centros (evaluación normativa) (Popham, J:W.: 1970, Mager, R.F.:1973).

Como es lógico, son muchos los investigadores que han seguido y siguen trabajando acerca del concepto de evaluación y de su adecuada puesta en práctica, en función de los ámbito a los que se aplique y los objetivos que se pretendan con ella, Pero, ciertamente, los elementos básicos que la definen creo que quedan recogidos en los tres grandes momentos que he señalado anteriormente. Se matizan sus elementos, se profundiza en ellos de forma interesante y enriquecedora, se enfatiza más o menos alguna de sus funciones, se pone mayor interés en los procedimientos en los condicionantes con que se encuentra, pero hasta ahora poco se ha aportado de nuevo a lo ya comentado.

### ***1.3 IMPORTANCIA ACTUAL DE LA EVALUACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS***

Para una mayor comprensión de la evaluación educativa y su realidad con la práctica pedagógica, es necesario darles interpretación a algunos términos propios de ésta acción educativa.

**OBJETIVOS:** metas (de enseñanza aprendizaje y formación) que se proponen y que se deben alcanzar mediante un proceso **interactivo** continuo (entre el que propone y el que debe conseguir) en un tiempo definido. El objetivo determina los contenidos de la enseñanza, los procesos, las habilidades, actividades, estrategias y los valores que se desean lograr en los alumnos. El objetivo es la base informativa concreta que debe ser objeto de asimilación y construcción. El proceso educativo en una sucesión de objetivos a largo, mediano y corto plazo.

### Otras definiciones:

- **Objetivo:** es un fin concreto susceptible de evaluación. Los objetivos de aprendizajes se deben expresar en términos de conductas y acciones del alumno y no solo del docente, es decir, los objetivos como planeamiento del aprendizaje. Recordemos que durante mucho tiempo los objetivos didácticos han venido a expresar simplemente unidades de contenidos o actividades del profesor.
- Las conductas y acciones de aprendizaje han de ser demostrables y observables, es decir, que han de tener una manifestación sensible tal que nos permita conocer la presencia real de un determinado aprendizaje. La formulación en términos de conductas y desempeños observables y demostrable (competencias), es propia de los resultados del aprendizaje esperado en el objetivo.
- Es un fin o fines de los resultados deseados de las experiencias educativas.
- Un objetivo de enseñanza, describe una conducta o desempeño futuro en respuesta a unas actividades y acciones de aprendizaje.

- Los objetivos: son las modificaciones producidas en los individuos como resultado de la experiencia educativa.

**LOGROS:** son los avances o aprendizajes reales que el alumno alcanza u obtiene y que puede demostrar mediante acciones. Los logros encierran lo que sabe, lo que hace, cómo actúa y cómo se relaciona con los demás según el grado que cursa. Los logros se alcanzan por niveles y dependen del ritmo individual de cada alumno.

**INDICADOR DE LOGRO:** son signos, señales, acciones, habilidades, expresiones, actitud y aptitud, aplicaciones, discusiones, aportes etc., que muestran y adoptan los estudiantes durante un proceso de aprendizaje. El indicador debe ser observado en forma permanente por los docentes durante cada una de las etapas del proceso. La suma de indicadores le genera un valor agregado al desempeño, al aprendizaje y al desarrollo cognitivo del alumno.

**COMPETENCIA:** capacidad de ejecución con aplicación de los fundamentos teóricos prácticos y axiológicos objetos del aprendizaje. No existe competencia sin desempeño, ni desempeño sin competencia. Es la capacidad para explicar en forma integral un fenómeno. La competencia no es el aprendizaje memorístico; la competencia implica poner en acción los diferentes aprendizajes en situaciones específicas o integrales para explicar o resolver una situación problémica. (ver ampliación en el capítulo III). También es potencialidad y habilidad acompañada de la acción.

**CALIFICACIÓN:** asignación cualitativa o cuantitativa que se hace basado en patrones preestablecidos del aprendizaje o desempeño de un alumno, en la mayoría de los casos la interpretación de la calificación es asumida como una

certificación definitiva. *La calificación puede ser un componente de la evaluación, pero no es la evaluación en sí misma. También la calificación se asimila a medición.*

Además la calificación siempre se ha dirigido en una sola dirección, del profesor hacia el alumno.

La calificación puede ser; **empírica**, las que coloca el docente de acuerdo a su criterio personal; **límite**, la que se asigna para decidir para reprobado, aprobar o pasar a un grado o escala superior; **compuesta**, la llamada ponderada, que resulta de promediar varias calificaciones; **real**, la que resulta de obtener el mayor número de información durante el proceso (incluye todo los aspectos e instrumentos), sólo es posible mediante la autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, interevaluación. Usualmente se confunde evaluación con calificación. Como también se cree que la evaluación termina o finaliza con la calificación.

**JUICIO:** es la forma descriptiva como se expresa todo el proceso de aprendizaje de un estudiante, en donde se resaltan sus logros, potencialidades y también sus debilidades. El juicio implica de todas manera unas nuevas acciones.

**CRITERIO:** criterio es la norma juzgar o atribuir valor a una realidad, también son los aspectos relevantes o importantes que se han de tener en cuenta en cada una de las acciones evaluativas que se le realizarán a los estudiantes. Los criterios se deben fijar con anticipación y el estudiante debe conocerlos. Un criterio de evaluación se puede componer de varios indicadores.

**CONTROL:** término de origen francés que significa “doble registro”, usualmente se entiende en sentido administrativo por control, la supremacía de un sujeto sobre otro, se asocia con autoridad superior, por eso se habla de: control administrativo,

control financiero, control de calidad, control del proceso educativo etc. En la mayoría de los casos en las escuelas, la evaluación se utiliza como control, es decir de carácter coercitivo.

Los instrumentos de medición son instrumentos de control, en el campo educativo, los exámenes, el registro de asistencia, las amonestaciones, etc., son procedimientos explícitos de control. En el proceso educativo, el control es el seguimiento auto e inter-regulado entre el sujeto evaluador y el sujeto evaluado. A nivel de enseñanza-aprendizaje, se presenta entre el docente y el alumno.

**MEDICIÓN:** procedimiento para determinar o indicar la cantidad de algún constructo. Asignación de carácter cuantitativa a los objetos o eventos de acuerdo a un patrón de medida.

**PROCESO EDUCATIVO:** conjunto o series de etapas relacionadas e interrelacionadas en forma integral, que conducen a la **transformación** de los sujetos que en el intervienen. El proceso educativo se compone de: proceso de enseñanza, proceso de aprendizaje y el proceso de evaluación. Cada proceso se compone de fases o estructuras. El proceso educativo se realiza a través del currículo.

**TRABAJO DE AULA:** es el proceso en el que el alumno aprende haciendo, descubriendo, produciendo y autoevaluándose, con el fin de que su desarrollo sea integral y responda a las leyes y procesos del desarrollo humano. El trabajo de aula es orientado por el docente con aplicaciones de estrategias y metodologías diversas.

**EVALUAR:** desde el punto de vista semántico, se puede asociar con: verificar, medir, valorar, comprender, aprehender, conocer,

juzgar, comparar, constatar, apreciar, decir, ayudar, cifrar, interpretar, estimar, experimentar, posicionar, expresar. No obstante, los diferentes términos en ocasiones complementarios, en otras opuestos, implican distintas perspectivas desde el punto de vista de la evaluación educativa. Veamos las dos interpretaciones más discutidas.

En primer lugar, evaluar parece involucrar el hecho de medir con precisión; en este sentido, expresar una cantidad precisa, cifrada. En otras palabras alude a expresar una medida cuantificada. En segundo lugar, evaluar implica operaciones como estimar, apreciar, aprehender, en otros términos, pronunciar un juicio cualitativo y, eventualmente, aproximativo sobre una realidad.

Por ello no es conveniente discutir sobre ambigüedades, lo que es preciso, es el de destacar la función de ayuda, sostén o apoyo que representa la evaluación para la práctica pedagógica y para la calidad de la educación.

La historia de la evaluación, se hace compleja debido a que evaluar está implícita en todos los actos humanos, al seleccionar una prenda de vestir, una fruta el momento de su compra implica una evaluación; al comparar dos vehículos por cualquier aspecto es una evaluación; al cruzar una calle y mirar para ambos lados es una evaluación, en conclusión toda acción humana es pura acción evaluativa, y en cada una de las situaciones aquí planteada se adopta una decisión.

En la historia de la evaluación educativa, se cita la remota práctica China en el siglo XI (A. de C) para seleccionar funcionarios de acuerdo a su saber y preparación, para evitar las influencias y presión de los grupos burocráticos.

En las Universidades Europeas en la edad media, la evaluación educativa es asumida como práctica educativa, mediante la “**disputatio**: exposición y debate de un alumno con sus profesores”.

La compañía Jesuita, adopta la competitividad dentro de su pedagogía, exigiendo a los estudiantes, especialmente en forma escrita demostraciones de lo que se aprendió. La universalización del sistema educativo adopta la evaluación como una práctica extendida para estimular y controlar al estudiante, más cuando se pierde la relación continua del profesor con cada uno de sus alumnos.

¿Es necesario evaluar la actividad educativa en su conjunto?. Este interrogante, que desde un plano teórico puede parecer obvio por su tajante respuesta afirmativa, no lo es tanto desde el punto de vista de la práctica si observamos la realidad de nuestro entorno, la evaluación no está incorporada de modo sistemático al desarrollo del sistema, a la vida de los centros o a los diversos programas que se llevan a cabo. Por lo tanto, no constituye un quehacer habitual si se hace referencia a la totalidad de los ámbitos que deben ser evaluados. La clave parece encontrarse en la siguiente cuestión: si el aumento de recurso no produce un grado de mejora equivalente, *¿Cómo determinar los medios necesarios y las modificaciones precisas en componentes del sistema concretos, para llegar a conseguir la formación deseada en las generaciones escolares?*. Es decir, dado que nos movemos en ámbitos humanos y que las personas no estamos programadas mecánicamente para responder a el mismo estímulo con una única e idéntica respuesta –como defendería el conductismo más radical-, será preciso conocer detalladamente el funcionamiento interno de los sistemas educativos, de todos sus elementos (personales, funcionales, materiales) para saber en que aspectos y en que momentos hay

que incidir para alcanzar los objetivos propuestos. Siempre, lógicamente, con un nivel de gasto adecuado y proporcionado al rendimiento conseguido.

Dicho de otro modo: es imprescindible evaluar el sistema educativo con detenimiento –externa e internamente, sus resultados y sus procesos–, para poder tomar las medidas oportunas y mejorar cualitativamente su funcionamiento y sus resultados. El reconocimiento de la evaluación como elemento clave del perfeccionamiento progresivo de los sistemas educativos alcanzan en la actualidad gran importancia, y con mucho de los estudios que se llevan a cabo nacional e internacionalmente.

#### ***1.4 SIGNIFICADOS Y TIPOS DE EVALUACIÓN***

Concebida la evaluación como el proceso de comparar los resultados con los objetivos propuestos con antelación, es la forma habitual de practicarla y de definirla, el producto de esa comparación puede ser positivo o negativo según que lo obtenido supere o no lo previsto, aparte de todo lo anterior, su enfoque es completamente cuantitativo.

Desde la perspectiva del docente, se podría asegurar que en la mayoría de las ocasiones la evaluación constituye una función profesional diferente a las demás. Por una parte enseña, demuestra, critica; por otra parte evalúa. En ese contexto parece como si mientras las demás funciones pedagógicas no tuviesen una estrecha relación con la evaluación, ésta última se maneja aislada, se utiliza casi siempre al final, con carácter accidental y no siempre deseable, se constituye siempre en decepciones para ambos actores, produce tensiones y se llega a alterar el estado emocional del docente y más aun, el del alumno, que se está jugando su aprobación, más que su aprendizaje. La evaluación

debe constituirse en un diálogo amplio y flexible entre el docente y el alumno, sin disminuir la calidad del aprendizaje y mucho menos la de la enseñanza.

Cuando el docente convierte la evaluación en su objetivo, su práctica pedagógica discurre en la búsqueda de calificaciones, por eso vemos a miles de docentes que mantienen un cúmulo de registros, anotaciones o calificaciones, de las cuales muchas de ellas son irrelevantes, desconociendo que esta estrategia, lo que va es produciendo una pérdida del interés en la profundización, la creatividad y el desarrollo de verdaderas competencias en los alumnos. Se llega a estudiar más por no tener puntuación negativa que por darle sentido, comprensión y aplicación al conocimiento. Tampoco es descartable el poder del poder que genera la sartén por el mango, y es este caso la supuesta autoridad inequívoca del docente y la calificación.

*La evaluación como represión*, también llega a los hogares de los alumnos, donde los padres ponen la condición de la aprobación, por encima del verdadero sentido que tiene el estar matriculado en un colegio o universidad, como es la riqueza de aprender para el mundo de la vida; o mejor entendido, el verdadero aprendizaje significativo. Para la sociedad en general, los resultados de la evaluación, plasmados en algún sistema de calificaciones vienen a constituir una expresión del éxito o fracaso de los alumnos en el aprendizaje, lo cual, además, se relaciona más estrechamente con la capacidad del alumno para desenvolverse con mayor o menor fortuna en el futuro, dentro de la vida laboral. De aquí el gran interés de las familias en que sus hijos obtengan <buenas calificaciones>. Por eso la presión que sobre ellos ejercen para que superen los exámenes.

**¿Entonces qué significa la evaluación?.** Constituye una reflexión crítica sobre todos los momentos del proceso de enseñanza aprendizaje a fin de determinar cuáles pueden ser, están siendo o han sido, los resultados del mismo. Para ello se plantea:

1. Se trata de una reflexión crítica de la cual se estudian las causas determinantes y los factores que han incidido en el proceso de enseñanza. Tradicionalmente la evaluación ha sostenido un carácter cuántico-descriptivo, de simple constatación de los resultados, sin que se le acompañe de un estudio de las causas o una reflexión sobre su posible perfeccionamiento. En un concepto más formativo, más pedagógico del término, hay que considerar junto al qué, el por qué y el cómo, el conocimiento de los resultados, el estudio de causas y de los medios de perfeccionamiento.
2. La evaluación ha de entenderse no sólo centrada en el aprendizaje del alumno, pues si bien es cierto que éste constituye como la síntesis final de todos los factores pedagógicos y que indirectamente refleja la mayor o menor eficacia de todos ellos, no lo es menos que en un tratamiento más científico de la evaluación, es necesario determinar la contribución real de cada uno de los factores aludidos, su incidencia sobre el alumno y el aprendizaje. La evaluación debe ser extendida a todos los actores y factores que conforman la relación del: docente-enseñanza-aprendizaje-alumno-currículo-institución-contexto.

# Capítulo 2

## *CLASES DE EVALUACIÓN*

### *ENFOQUES EVOLUTIVOS DE LA EVALUACIÓN*

El concepto de evaluación educativa ha venido experimentado una metamorfosis que está directamente relacionada con el cambio de paradigmas reinantes en el contexto educativo. Esa transformación se inicia en una fase en la cual evaluar se concibe como una serie de acciones técnico instrumentales que tienen el propósito de recoger información específica, en un momento particular del proceso educativo, para coadyuvar los procesos de toma de decisiones en relación con lo que es necesario hacer con el educando, para que éste se acerque más al logro de los objetivos propuestos en un plan curricular. Esta mirada corresponde a una época en la cual impera una visión pragmática de la educación, en la cual el proceso educativo es calificado en términos de su eficiencia para alcanzar metas propuestas y en la cual el estudiante es objeto y no sujeto o eje central del proceso educativo, con mínimos o nulos niveles de participación en la estructura de dicho proceso que está recibiendo y en el cual se está desarrollando, por ello la evaluación cumple

fundamentalmente la función de orientar procesos administrativos en la escuela. En Colombia este período se reconoce como la época de la Tecnología Educativa, fuertemente marcada por pretensión científicista y una concepción pragmatista dentro de la educación.

Posteriormente, bajo el influjo de corrientes filosóficas humanistas en el proceso educativo se comienza a exaltar el *valor del estudiante como partícipe del proceso* que sobre él se cierne y como ser integral que demanda formación en todas sus dimensiones de desarrollo y no exclusivamente en lo académico como había sido la pretensión del enfoque instrumentalista. Bajo este contexto se plantean definiciones de evaluación, que rescatan el papel formativo que debe cumplir como actividad articulada y coherente con los nuevos propósitos de la pedagogía; de esta manera se afirma que la “evaluación pedagógica, como parte integrante de la acción educativa, es un proceso integral, dinámico y permanente que atiende todos los aspectos y etapas del desarrollo, desde la planeación hasta la producción de conocimientos que conduzca a la formulación de decisiones racionales para emprender nuevas acciones” (Florián, 1991, p. 117).

A la luz de los enfoques hermenéuticos, la evaluación se convierte en una estrategia central para comprender el hecho educativo, entendido como el proceso formativo para descubrir, comprender e interpretar las acciones de cada uno de los protagonistas en ese proceso; prevalecen las funciones pedagógicas y psicosociológicas de la evaluación frente a la función administrativa, sin que a ésta se le deje de reconocer su importancia por cuanto constituye el nivel en el cual se toman las decisiones que bien pueden llegar a posibilitar o entorpecer procesos de transformación en la escuela. Es así como se puede decir que la evaluación es “una estrategia para obtener y analizar

sistemáticamente la información de retorno sobre los procesos encaminados al cultivo de cada dimensión humana, para alcanzar niveles cada vez más altos en la comprensión y orientación de dichos procesos y para tomar decisiones que resulten adecuadas y oportunas dentro del quehacer pedagógico”. (León, 1997, p. 83).

El Ministerio de Educación Nacional Colombiano (MENC) no se ha mantenido ajeno a las transformaciones en la concepción de evaluación y ello se evidencia en los documentos que produce para orientar la labor educativa tanto en el ámbito institucional como de aula de clase, en los cuales se plasman definiciones de evaluación que se articulan con una orientación hermenéutica y aún crítica de la acción pedagógica. Para el MENC (1997), “la evaluación es la acción permanente por medio de la cual se busca apreciar estimar y emitir juicios sobre los procesos de desarrollo del alumno o sobre los procesos pedagógicos o administrativos, así como sobre sus resultados con el fin de elevar y mantener la calidad de los mismos” (p.17). El componente de calidad que se introduce en la definición, de alguna forma se relaciona con la función administrativa, lo cual es perfectamente comprensible teniendo en cuenta que el MENC constituye un organismo estatal para el cual garantizar la eficiencia de los procesos educativos hace parte de su misión. Se considera sin embargo que la integración del componente eficientista no mengua la trascendencia de la transformación en la visión de educación alcanzada por el MENC, si se tienen en cuenta la dificultad que representa establecer rupturas con una tradición fuertemente arraigada, no solamente al interior del organismo, sino también en la ideología y la práctica de los docentes del país.

Esa ideología que orienta la acción pedagógica de los docentes y que se manifiesta en sus prácticas evaluativas no es otra cosa

que el sedimento de enfoques filosóficos y epistemológicos, asumidos por algunos con apegos acentuados del cual derivan concepciones o prácticas radicales y paradigmáticas de la formación pedagógica recibida, también, por el conformismo o renuencia a investigar o crear otras formas de ver la profundidad de la práctica pedagógica, o en el peor de los casos, despreocupación, de lo cual se desprenden concepciones y metodologías pedagógicas híbridas, a veces amorfas.

Cuando se examinan los enfoques filosóficos y epistemológicos que respaldan la acción evaluativa, se encuentra que la evaluación puede ser asumida bien como una acción instrumental cuantitativa-positivista, con énfasis en la técnica y el resultado, o bien como una acción cultural que integre los intereses holísticos, sociales, comunicativos y emancipatorios presenten en el ámbito de la educación. (Niño, 1995).

La primera acepción responde a la concepción de evaluación propia de la llamada escuela tradicional, que, en palabras de Florián (1991) “ha venido aplicando un modelo autoritario, memorístico y repetitivo de control normativo y represivo, desconfiando de la responsabilidad del estudiante” (p. 116) y en la cual la evaluación es vista como un proceso de comparación de las realizaciones del estudiante con los objetivos establecidos (Tyler, 1947). La segunda hace parte de los preceptos del enfoque renovador de la educación, el cual ha incursionado en el ámbito pedagógico internacional y nacional desde hace ya casi dos décadas, pero con mucha más fuerza y decisión a partir de la promulgación de la Ley General de Educación Colombiana (LGEC) a partir de Febrero de 1994.

De esos dos grandes marco epistemológicos se derivan formas distintas de entender y practicar la evaluación; uno de ellos proviene de la **visión positivista** y el otro de la **visión fenomenológica**. De los fundamentos del positivismo se

desprende el enfoque técnico instrumental o cuantitativo y de los presupuestos de la fenomenología, el enfoque interpretativo o cualitativo.

En enfoque técnico instrumental tiene sus raíces en el realismo y el objetivismo, se caracteriza por su interés en la búsqueda de la explicación, la predicción y el control; se distingue por su bajo carácter analítico y por la búsqueda de factores causales que explican el éxito o el fracaso del proceso educativo, para lo cual acude a la definición operacional de los objetivos del proceso educativo y a la medición de variables teórica y estadísticamente relacionadas con el mismo, razón por la cual se le denomina enfoque cuantitativa. La acción evaluativa es unidireccional y usualmente al servicio de intereses administrativos en la institución (Larrondo. 1993).

Dentro de los modelos más representativos del enfoque cuantitativo se encuentran:

- *La Evaluación Como Congruencia entre Desempeños y Objetivos, de Tyler*
- *La Evaluación como Juicio Profesional, de Scriven*
- *La Evaluación Orientada hacia la Toma de Decisiones con su modelo de Contexto, Insumo, Proceso, Producto (CIPP), de Stufflebeam.*
- *La Evaluación Responsiva, de Stake*
- *La Evaluación Centrada en la Utilización, de Patton (1975).*

Dentro del enfoque cuantitativo se puede hacer una reagrupación de modelos, en función de sus propósitos y estructuras metodológicas, Larrondo (1993) presenta la siguiente propuesta de agrupación:

## ***2.1 MODELOS QUE ASUMEN LA EVALUACIÓN COMO LA CONGRUENCIA ENTRE LAS METAS ENUNCIADAS Y LOGROS***

En estos modelos, la evaluación es considerada como una acción o conjunto de acciones encaminadas a determinar el nivel y condición en que se alcanzan los objetivos planteados para un programa educativo. Es decir, el rol de la evaluación es comparar los objetivos propuestos con las realizaciones de los estudiantes para lo cual se requiere de una alta precisión en la planeación de los objetivos y de la definición de criterios claros y medibles que permitan saber si tales objetivos se cumplen o no. Las acciones significativas de la evaluación dentro de esta categoría pueden resumirse en las siguientes:

- Identificar los objetivos en términos de conductas y contenidos. Se trata de traducir los objetivos generales en objetivos específicos, medibles y cuantificables. Esta tarea ha llevado a la construcción de taxonomías como la de Bloom o a la determinación de jerarquías de aprendizaje.
- Identificar o diseñar situaciones a través de las cuales se verifique si los objetivos son logrados.
- Diseñar instrumentos para registrar el logro de los objetivos.
- Diseñar estrategias para tener una muestra representativa sobre la cual aplicar los instrumentos.

## ***2.2 MODELOS QUE ASUMEN LA EVALUACIÓN COMO PARTE DEL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES***

Dentro de estos modelos, la evaluación, es concebida como un proceso orientado a delinear y proporcionar información. Dicha información, se ha de constituir en criterios e indicadores para apoyar la toma de decisiones. Usualmente los evaluadores que

actúan dentro de estos modelos son agentes externos que ofrecen objetivamente la información recogida para que sea analizada y utilizada por quienes tienen el poder de tomar decisiones; lo anterior, supuestamente asegura un mayor grado de confiabilidad en la información, puesto que garantiza la consideración de un mayor número de variables en el análisis del proceso educativo.

Las etapas del proceso de evaluación en los modelos orientados a toma de decisiones son:

- Determinar las áreas de decisión que preocupan.
- Analizar las variables contextuales y definir objetivos del proceso.
- Reunir y analizar la información sobre la forma en que el proceso se desarrolla.
- Comparar el resultado del proceso con los objetivos propuestos.
- Proporcionar la información recogida en forma resumida a quienes toman la decisión.

Las críticas que se le hacen a esta orientación se refieren a que el evaluador asume una posición demasiado gerencial, lo que puede generarle conflictos, pues muchas veces la información que se suministra puede respaldar la toma de decisiones que afecten a diferentes personas o grupos de la institución, e incluso puede llegar a ser afectado por ellas (Larrondo, 1993).

### ***2.3 MODELOS QUE ASUMEN LA EVALUACIÓN COMO JUICIO PROFESIONAL***

Desde esta perspectiva se concibe la evaluación como un proceso de valoración del proceso educativo por parte de una persona

calificada o experta que desarrolla estándares o normas con los cuales es posible comparar los procesos reales de la institución. Como es obvio, el evaluador ejerce una influencia notable sobre la evaluación, puesto que es el juicio del evaluador el que determina lo favorable o desfavorable de los objetivos o aspectos evaluados. De alguna manera, en la evaluación que se realiza en el aula de clase el docente desempeña el papel de experto, ya que adelanta procesos relacionados con la recolección de información, definición de criterios o estándares y con la explicitación de juicios valorativos en torno al desempeño del estudiante en todas las dimensiones de su desarrollo.

El evaluador que trabaja bajo esta orientación debe:

- Ser coherente con las necesidades de información de la audiencia.
- Realizar una focalización progresiva de los problemas a partir de las interacciones y observaciones de los mismos.
- Diseñar los instrumentos para recolección de datos.
- Realizar una retroalimentación que incluya descripciones detalladas de los antecedentes objetivos.

En cuanto a el enfoque interpretativo, que tiene sus raíces gnoseológicas en el idealismo y el subjetivismo. Su interés teórico es la interpretación, por lo que los conceptos de explicación, predicción y control de la realidad objetiva son sustituidos por las nociones de comprensión de la realidad subjetiva y por la orientación de la acción humana y social en el contexto histórico. La evaluación se asume abierta y democrática y su intención es la de construir un liderazgo participativo y de compromiso que contribuya a la generación de acciones comunicativas y transformadoras; con la acción evaluativa se describe e interpreta la naturaleza, las condiciones, las relaciones internas y externas

de los sujetos e instituciones que intervienen en la acción educativa con la finalidad de buscar un cambio cultural (Larrondo, 1993).

Los modelos representativos del enfoque cualitativo son:

- *La Evaluación Artística, de Eisner.*
- *La Evaluación por Portafolios, diseñada por Gardner.*
- *La Evaluación Iluminativa, de Parlett y Hamilton.*

Dentro del enfoque cualitativo, todos los modelos de evaluación se caracterizan por aproximarse a conocer e interpretar a todos los actores y factores asociados al proceso pedagógico (estudiante, proceso educativo, programa, institución) desde su contexto histórico cultural y por su flexibilidad metodológica; sin embargo, cada modelo tiene particularidades que valen la pena resaltar.

## **2.4 MODELO DE EVALUACIÓN ARTÍSTICA**

Elliot Eisner (1981) y la Escuela de Orientación Cualitativa de la Universidad de Stanford son los proponentes principales del modelo de evaluación basado en la crítica artística, el cual rompe radicalmente con los modelos instrumentales convencionales. El supuesto básico en el cual descansa este modelo es una concepción de la educación en la que la enseñanza es un arte y el profesor un artista.

Desde esta premisa, el evaluador tiene una tarea primordial: conocer el medio donde actúa e interpretar lo que observa tal y como ocurre en un medio cultural cargado de significaciones. Esta interpretación que necesariamente descansa en una

detallada descripción, depende de la comprensión del contexto, de los símbolos, reglas y tradiciones en los que está inserta cualquier persona, objeto, fenómeno o acontecimiento de la vida institucional. De esta forma, la evaluación toma la forma de un texto cuya finalidad es ayudar a ver, comprender y valorar las distintas cualidades de la práctica educativa y sus consecuencias, las cuales se dan en un contexto cultural determinado.

## ***2.5 MODELO DE EVALUACIÓN POR PORTAFOLIOS***

Consiste en el seguimiento y la evolución en la producción intelectual, artística, manual, estética, etc., de un estudiante a través de la colección de los trabajos que adelanta sobre un tema, área, proyecto o unidad de trabajo (MENC, 1997). Con esta propuesta evaluativa se busca fomentar el sentido de autonomía, dado que es el propio estudiante quien debe llegar a convertirse en crítico de su nivel de logro, de los factores que lo determinan y en proponente de lo que es posible hacer para mejorar.

De acuerdo con lo descrito en MENC (1997), los trabajos contenidos en un portafolio permiten que tanto el estudiante como los docentes examinen en el tiempo los siguientes aspectos:

- Grado de comprensión sobre un tema.
- Aplicación del conocimiento a nuevas situaciones.
- Formulación de hipótesis, diseño de experimentos y realización de los mismos.
- Planteamiento de problemas y forma de solucionarlos.
- Procedimientos que utiliza para clasificar.

- Observaciones hechas y cómo registra lo observado.
- Interpretación de la información.
- Capacidad de inferencia.
- Grado de creatividad.
- Gustos, intereses y habilidades.
- Capacidad para asumir su autoevaluación en forma permanente.

Este modelo concibe la evaluación como el proceso para obtener y organizar información de tal forma que sea posible que diversas personas emitan juicios sobre el proceso educativo, lo que hace que el portafolio se corresponda con una mirada crítica de la acción de una persona en un contexto particular. Lo anterior, corresponde a su capacidad o competencia para ejecutar, explicar y resolver situaciones o para desempeñarse con un desarrollo cognitivo pertinente.

Esta forma de ver la evaluación, que es representativa del movimiento que aparece en Estados Unidos desde los comienzos de la década del 80, surge a partir de la aparición de la ciencia cognitiva, enfoque de la psicología que privilegia el vínculo que existe entre los procesos culturales y cognitivos del ser humano. Este movimiento, conocido posteriormente como “evaluación alternativa”, se inicia con la meta de ofrecer alternativas a los modelos tradicionales derivados de la mirada tecno-instrumental, lo que implica una concepción diferente del ser humano y una visión particular del entorno cultural específico en donde se realiza el aprendizaje: la escuela.

Desde la visión cognitivista, se piensa, que el propósito de la educación y del aprendizaje en sí, es el de desarrollar y construir competencias por parte de los mismos estudiantes para que

comprendan profundamente el mundo que los rodea desde diversos ángulos. Estas posibilidades de comprensión corresponden a las propuestas de las inteligencias múltiples que plantean que el ser humano puede lograr comprensiones de su entorno a través de la comunicación, la lógica-matemática, la música, su propio cuerpo, sus emociones, etc.

Igualmente se plantea que el ser humano es capaz de pensar y reflexionar sobre sus propios actos, habilidad desconocida en las concepciones tradicionales de la evaluación; es decir, que puede desarrollar un pensamiento crítico sobre sí mismo y los demás, de ser consciente de sus acciones, de tal manera que se evidencie su capacidad para reorientar los procesos que desarrolla.

El portafolio como herramienta, se constituye en una colección sistemática e intencional del trabajo del estudiante que demuestra el esfuerzo, rendimiento, desempeño, logro y progreso individual en una o más áreas (Myford, Carol y Mislevy, 1995), que tiene como propósito primordial diagnosticar y diseñar estrategias instruccionales específicas para el estudiante.

Existen ciertos principios que enmarcan la concepción de portafolio. En primer lugar se concibe a los individuos como constructores de conocimiento, capaces de interpretar información, de integrarla con comprensiones previas y de construir nuevas comprensiones del mundo, para que se enfrenten en el mundo real a problemas para los cuales no tienen métodos únicos o definidos de antemano para solucionarlos y que por lo general no hay una respuesta que se considere correcta. Por lo anterior, se plantea que las competencias del estudiante deben evaluarse con juicios cualitativos sobre su trabajo.

En segundo lugar El portafolio se presenta como otra alternativa a las estrategias de la evaluación tradicional e igualmente puede considerarse una herramienta que colabora en los procesos de aprendizaje y de evaluación; que engloba otras propuestas que surgen durante la presente década como las denominadas evaluación auténtica, evaluación por ejecuciones y otras.

No obstante, el gran desarrollo y aplicabilidad que tiene el portafolio es apenas un inicio de una nueva forma de concebir al ser humano en la Escuela, que busca su desarrollo coherente desde diversas perspectivas. Estamos apenas en la puerta de entrada a un mundo lleno de posibilidades aún desconocidas para los docentes, alumnos, padres de familia e investigadores, pero que sin duda alguna de esas posibilidades transformarán los procesos educativos en general y a las prácticas evaluativas en particular.

## ***2.6 LA EVALUACIÓN Y SU TEMPORALIZACIÓN LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA***

Tal vez y personalmente la considero la más importante, ya que permite dar pistas de lo que puede ser el camino a recorrer durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; es importante también para retomar elementos curriculares como la secuenciación y re-proyectar el proceso de la enseñanza para poder consolidar un acto efectivo del aprendizaje de los alumnos.

La evaluación diagnóstica se debe aplicar y practicar al comienzo del proceso pedagógico; es el punto de partida para tener una orientación e información previa sobre el cómo adecuar los contenidos, las metodologías y las actividades de seguimiento, como también en momentos precisos del discurrir del proceso. Su misión o finalidad consiste en determinar por anticipado el

nivel de preparación y de competencias que trae el alumno, frente a unos requisitos previos de dominios importantes y significativos. Por medio de esta evaluación es cómo se pueden diferenciar claramente las discrepancia entre <aprobar y aprender; entre conocer como tener información y saber hacer o actuar con esa información>.

La evaluación diagnóstica le permite a la institución, a los docente y a los alumnos planificar efectivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario que se conozca lo mejor posible a cada uno de los alumnos, y que los mismos alumnos puedan gestionar un replanteamiento de sus debilidades y fortalezas. También permite la evaluación diagnóstica tener una visión del grupo, en relación con los requerimientos o pre-requisitos de dominio de cada asignatura.

Pero lo anterior ocurre con muy poca frecuencia, porque en la mayoría de los casos, en los niveles escolares y universitarios, se trabaja el proceso de enseñanza más con la finalidad de abarcar mayores cantidades de contenidos que no traen una secuenciación formal, que por la calidad del aprendizaje, se confunde cantidad con calidad. No es exagerado pretender afirmar, que cada docente generalmente se preocupa más por vaciar unos contenidos que en la mayoría de las veces se toman de los textos y de momentos no acorde con la realidad, lo que provoca una baja aprehensión de los mismo por parte del alumno.

Cuando se quiere que cada uno de los alumnos tenga, en lo posible, experiencias positivas en su trabajo en pos de aprendizajes superiores, es fundamental que se identifiquen las diferencias individuales, por lo menos en aquellos aspectos más relevantes, como lo son la motivación, las informaciones que

poseen los alumnos, la forma de estudiar que es más eficiente y efectiva, etc.

Es posible evitar la deserción escolar y la cantidad de reprobación si se lleva a cabo una evaluación diagnóstica basada en criterios analíticos y estadísticos; es más efectiva la acción pedagógica si se acompaña ese informe con un plan de actividades que estén dirigidas a cubrir los puntos más críticos en orden de prioridades.

Los problemas de los estudiantes de cualquier nivel, sobre todo al comienzo de un nuevo grado o de un semestre nunca van a dejar de existir o a desaparecer, pero la evaluación diagnóstica sí los puede minimizar. Un problema importante de tipo académico o comportamental de un alumno puede ser observado por el docente, que querrá que el problema se analice y se diagnostique. El propósito es encontrarle respuesta a inquietudes tales como: ¿Cuál es el problema del alumno xxxx?, ¿por qué no funciona bien este programa?, ¿qué le pasa a ese alumno?, ¿qué necesita la escuela o la facultad en esta situación?, ¿qué hacemos con la información que nos arroja el diagnóstico?, ¿qué necesita ese alumno?, ¿cómo sacamos al grupo adelante?. ¿cuál es el método más adecuado para que el alumno aprenda mejor?, ¿qué actividades de aprendizaje son más adecuadas para que el alumno y el grupo mejore? En fin todas las opciones que se puedan percibir de la información obtenida del diagnóstico.

La evaluación diagnóstica no debe dar origen a calificaciones, pero sí es fundamental que la información que se derive de ella sea comunicada a los distintos profesores que trabajan en el mismo curso, grado o semestre y que sea analizada por ellos. Por ello se recomienda el trabajo en equipo del grupo de docentes que atienden al mismo grupo de estudiantes. Cuando se esté preparando una evaluación diagnóstica y cuando se realice, todos deben planificar y organizar la recolección y registro de la

información, el propósito es que cada actor tenga indicadores válidos para decidir y actuar.

Como síntesis, la evaluación diagnóstica tiene como propósito fundamental la obtención de información acerca del estado de la persona, proceso, programa o componentes, para poder saber en qué situación está. También la de proporcionar los antecedentes necesarios para que cada alumno y docente comience el proceso de enseñanza/aprendizaje en el punto más adecuado de la secuencia, de las acciones y actividades a seguir, de modo que pueda iniciar con éxito los aprendizajes, y la de identificar las causas de las deficiencias reiteradas en el logro de las competencias fundamentales.

**La evaluación inicial o diagnóstica**, también busca establecer qué elementos preconceptuales, habilidades e ideales axiológicos son debilidades y fortalezas en cada alumno; con esa información, cada docente debe planear sus elementos curriculares (referido a las llamadas asignaturas). Por ejemplo: Los alumnos que ingresan a sexto grado de la secundaria deben ser evaluados por cada docente de cada asignatura, y con la información obtenida es posible reorientar la planeación curricular, trabajar a partir de la realidad, y no botar corriente en discusiones bizantinas respecto al rendimiento de los alumnos que han ingresado.

De ninguna manera se está planteando que los alumnos deben ser sometidos necesariamente a pruebas escritas e intensos interrogatorios, otras estrategias como: charlas informales, dinámicas de grupo, ejercicios colectivos en el tablero, pequeñas redacciones, en fin la creatividad de los docentes es la que tiene la palabra.

Con la información obtenida, es posible que el punto de partida que estaba planeado no corresponde con la realidad. Al evaluar los estados iniciales ya se está poniendo a prueba el modelo de proceso a desarrollar y se deben hacer los ajustes mediante acciones pertinentes.

## ***2.7 LA EVALUACIÓN FORMATIVA***

Si la educación se propone formar a la persona con todas sus dimensiones: en lo cognoscitivo, en las aptitudes, en lo personal y en lo social, la expresión que ha llegado a asociarse con esta forma de evaluación, es la evaluación formativa.

Desde esta visión, la evaluación va en la búsqueda del mejoramiento continuo de todos los factores y actores que se encuentran involucrados en el proceso enseñanza/aprendizaje. El objetivo de la evaluación formativa ya no es aprobar, sino hacer crecer las potencialidades del alumno.

Aunque originariamente la distinción entre evaluación formativa y sumativa fue aplicada a la evaluación de los currículos o planes de estudio, después se pasó a considerar a el aprendizaje de los alumnos. La evaluación formativa hace parte **del proceso siempre inacabado** del aprendizaje con el propósito de **mejorarlo** y la de hacer un balance del desempeño de los alumnos.

La evaluación formativa se comienza a interpretar con relevancia a partir de un coloquio realizado en Ginebra en 1978, cuando un equipo de investigadores suizos, belgas y franceses vincularon la función de la evaluación formativa con la educación diferenciada. Si era posible conocer los rendimientos individuales de los alumnos, entonces, la información de retorno podía ser

empleada para desarrollar procesos diferenciales de enseñanza aprendizaje que condujeran a alumnos diferentes a alcanzar igual dominio de las competencias buscadas.

Scriven (1967) introdujo este tipo de evaluación, cambiando el paradigma de resultados finales, por la respuesta anticipada a los mismos resultados. La evaluación formativa tiene dos propósitos ineludibles el primero, es la retroalimentación inmediata al alumno; el segundo, es el descubrimiento de problemas asociados a la enseñanza por parte del docente y a el aprendizaje del alumno.

Para el primer caso, la acción debe estar orientada hacia el reforzamiento continuo para que el alumno obtenga logros profundos y las competencias fundamentales que le permitan llegar a un estado final óptimo de aprendizaje, es decir, una evaluación por la confirmación de un estado. Para el segundo caso, detecta las dificultades de aprendizajes, que pueden estar asociadas con las metodologías y estrategias de enseñanza por parte del docente, o también por la carencia de conceptos y habilidades previas en el alumno que le dan soporte a la aprehensión de los nuevos conocimientos; para ello, es necesario proponer actividades nuevas con el fin de que el aprendizaje (asimilación) sea eficaz, es una evaluación por la toma de decisiones de tipo pedagógicas, antes de finalizar el proceso.

Para el docente, la introducción de actividades metodológicas variadas es su punto de apoyo para un aprehendizaje eficaz; para el alumno, el replanteamiento del horario de estudio, las tutorías, etc, son indispensables para alcanzar un proceso a término satisfactorio. Esto implica que la evaluación debe realizarse a lo largo del proceso, de forma paralela y simultánea a la actividad que se lleva cabo y que se está valorando permanentemente, no como ha venido aconteciendo, que se utiliza y aplica al final

como mera comprobación de resultados, cuando de hecho, ya el alumno ha recorrido un largo camino lleno de vacíos y de disfunciones académicas.

La evaluación formativa permite la observación de situaciones en las cuales se favorece la creatividad de la acción pedagógica por parte del docente y la del alumno como sujetos que aprenden simultáneamente, consiguiéndose una formación más idónea por parte de cada actor. Sus efectos son permanentes, puesto que las decisiones se toman también de forma continua y en conjunto, permitiendo una acción reguladora entre los procesos del docente y del alumno, en vez de que sea únicamente el alumno el que deba adaptarse al estilo del docente. Es aquí donde se debe entender que el centro del proceso pedagógico es el alumno, y que es hacia él, para donde se deben orientar todas las acciones, con el fin de que pueda desarrollar todas sus capacidades o competencias cognitivas y sociales.

La evaluación formativa es proactiva, se hace en el presente, con el fin de planificar y prever acciones antes que culminen los procesos; para asumir este tipo de evaluación, se necesita del carácter investigador-activo de los docentes.

En este sentido, las condiciones del trabajo docente tendrían que permitir la individualización y diferenciación de las tareas, ya que la información particularizada que provee la evaluación formativa da lugar a la elaboración de estrategias didácticas también específicas. Esto plantea, a la vez, la necesidad de contar con un currículo flexible, que prevea tiempos diferentes en función de ritmos de aprendizaje distintos, lo que requiere, a su turno, modificaciones en la organización institucional.

La evaluación formativa es completamente holística (holos=todo, global), frente a la tradición academicista, esta

visión de la evaluación es más humanizante, sin dejar de ser exigente por la calidad del aprendizaje ni de la enseñanza. La cuestión de la calidad es una acción intrínseca y consciente de cada humano. Toda acción consciente en procura del desarrollo social es humanizante, y frente a la evaluación del aprendizaje de los alumnos, el docente tiene que asumir una posición humanamente flexible, pero cognitivamente exigente.

## ***2.8 LA EVALUACIÓN SUMATIVA***

Tradicionalmente se ha aplicado y utilizado al final de cada período de enseñanza aprendizaje, al final de un curso, también puede ser frecuente, pero en todo caso se aplica después de concluido un determinado período de instrucción. Su utilidad está basada en el carácter selectivo; para determinar posiciones relativas del alumno en el grupo, calificarlo a efectos de promoción o no promoción, de titulación o no titulación, de situarle en determinados niveles de eficacia según una escala de amplitud variable: aprobado, suspenso, sobresaliente, etc.

La característica más destacada de este tipo de evaluación es quizás la generalidad del juicio que en ella se formula sobre el aprendizaje de los alumnos. No permite establecer indicios reales sobre tópicos específicos de fortalezas y debilidades del alumno, sino que se limita a emitir un juicio o calificación en forma definitiva de la totalidad supuesta del aprendizaje del alumno.

La evaluación sumativa se asume cuantitativamente, y generalmente se fundamenta en una norma, que comúnmente se llama promedios o porcentajes, siendo lo anterior lo que aun está primando en la mayoría de escuelas de educación secundaria colombianas, donde supuestamente se evalúa por logros pero al final las letras se promedian. A nivel universitario el manejo de

la evaluación sumativa cuantitativa es la mayor fortaleza, primando el vergonzoso límite del 3.0 (tres punto cero) para aprobar y dar fe de superioridad y sabiduría y frente al discriminado 2.9 (dos punto nueve).

Si la evaluación sumativa se asume cualitativamente, se ajustará a un modo referencial de diagnóstico, para que en el proceso de circulación de información se tenga por lo menos la noción de los aprendizajes de los contenidos, con las fortalezas y las debilidades adquiridas por el alumno y que le generan un nivel dado de competencias para actuar.

Contrario a la anterior afirmación, en la gran mayoría de los casos el valor final de la evaluación sumativa va asociado a la aprobación o la reprobación de los alumnos, no importando la calidad de las competencias adquiridas y mucho menos, admite el más mínimo aporte de quien puede dar señales vitales de lo que realmente ha ocurrido con su propio aprendizaje y sus logros. Además, se desconoce lo que modernamente se le ha asignado el nombre del “valor agregado al aprendizaje”, como es el de sumarle al estudiante o alumno una serie de indicadores que han fortalecido su proceso de formación, y que por la acentuada rutinización a la calificación cuantitativa no son tenidos en cuenta.

En la mayoría de los casos; la óptica de la evaluación sumativa es retrospectiva, sanciona lo que ha ocurrido, mirando desde el final de un proceso, su poder, es decir, cuánto ha aprendido o progresado el alumno. Se preocupa por los productos tomando como referentes las calificaciones (con mayor énfasis cuantitativo) de aprendizaje e importando poco la intervención del proceso pedagógico del docente.

Como la evaluación sumativa, intencionalmente se ha usado para acumular y promediar notas para extraer una calificación

promedio, lo anterior, en ningún momento es ideal para describir competencias, aptitudes y mucho menos para afirmar tajantemente que el que tiene mayor promedio es integralmente mejor. Ejemplo: ¿Qué diferencias de conocimiento existe entre dos estudiantes que sus notas promedios son 5.9 y 6.0? ¿Dónde está la frontera que separa o muestra la diferencia de conocimientos y competencias entre esos dos valores?. El carácter sumativo se debe interiorizar e interpretar desde la concepción evolutiva y del desarrollo cognitivo, psicomotor y axiológico del alumno. Lo sumativo es el **crecimiento en formación y madurez** que va teniendo o adquiriendo un alumno dentro del proceso educativo.

Analicemos el ejemplo siguiente: al alumno Pedro YY, la asignatura Español y Literatura le quedó promediada en 4/10; significa: ¿Qué Pedro no sabe leer? ¿qué Pedro no sabe escribir?, ¿tiene deficiencia en la comunicación oral? ¿su ortografía es pésima? ¿no sabe interpretar lecturas? ¿no es capaz de escribir un cuento? ¿Pedro no es capaz de recordar una lista de novelas y libros con sus autores al frente? ¿a Pedro no le gusta leer novelas y la evaluación versaba sobre la lectura de una de ellas?, etc. Entonces, es necesario especificar cuáles fueron las circunstancias observadas por el profesor para que dicha calificación haya sido certificada.

Comprendiendo a el desarrollo evolutivo humano, desde el momento del nacimiento al primer año, encontramos que hasta ese periodo o etapa ya se tienen aprendizajes de tipo integral y que objetivamente no se pueden cuantificar. Además, va en aumento su desarrollo cognitivo, y lo más importante es ‘que todavía no ha asistido a la escuela’. Desde luego, cuando entra al proceso educativo, se desenvuelve en el mismo proceso y finaliza un ciclo cualquiera (periodo, semestre, año, grado, ciclo etc.) de los establecidos por la institución, cualquier alumno

independientemente de sus capacidades, ha sumado experiencias de pensamientos y aprendizajes, en los que solo él mismo, puede compararse a partir de cómo llegó a la escuela, y de cómo está o salió de la misma.

La evaluación no debe ser injusta ni piadosa, debe ser real, reveladora de las potencialidades y posibilidades de desempeños posteriores de los alumnos como producto del aprendizaje; también la evaluación debe reflejar las dificultades y las posibilidades para superarlas. En conclusión, que la evaluación sumativa constituya un acto educativo interactivo de profunda intencionalidad pedagógica y no un castigo ni una indiscrecionalidad.

## ***2.9 LA EVALUACIÓN BASADA EN LOS PROCESOS DEL ALUMNO***

El conocimiento de los procesos es una condición necesaria para poder evaluarlos. En términos metafóricos se puede comparar con la expresión: “Sólo quien conoce un camino sabe en que punto de él se encuentra en un momento dado. Por el contrario quien ignora absolutamente todo acerca de un camino que recorre, no puede, de ninguna manera saber “por donde va”; no puede saber siquiera si va por buen camino”. Quien ignora todo acerca de un proceso cognitivo, no puede evaluarlo. Si los maestros conocen lo relacionado con los procesos educativos, de antemano deben tener argumentos para propiciar el cambio dentro del proceso. Al evaluar por procesos, lo primero que hay que tener en cuenta es el carácter individual de cada uno de los alumnos, respetar y reconocer los ritmos de aprendizaje particulares.

El cambio en los procesos sólo tiene sentido si se piensa en relación con los diferentes momentos por los que pasa el estudiante. Cada estudiante representa un proceso diferente.

Masificar, homogenizar, fijar escalas de evaluación comunes, sólo son pertinentes para investigar las desviaciones respecto al presupuesto de lo planeado por el docente, de lo contrario no es pertinente si se quieren evaluar procesos individuales.

La evaluación masiva, basada en una escala común, y desligada del proceso educativo personal, puede resultar engañosa. Indudablemente una de las condiciones que restringen al trabajar y adoptar en su integralidad la evaluación por procesos, es la masificación o exceso de población en la relación maestro-alumno-aula, la dificultad para la recolección de información es el punto neurálgico. Por ello, en la evaluación por procesos hay que fomentar la autonomía del alumno respecto a su aprendizaje.

Una evaluación por procesos además de ser formativa, integral y holística, debe recoger los aspectos del desarrollo del pensamiento, las habilidades y los valores que el alumno está desarrollando. También se necesita de la **autoevaluación** de los alumnos, y la discusión grupal entre ellos mismos, además, es necesario confrontarlos con alumnos de otros grupos, para que él tome conciencia como persona gestora y consciente de su propia construcción.

La evaluación por procesos, permite al alumno aprender por la vía del error; por lo tanto, los alumnos deben aprender a utilizar las pruebas y resultados devueltas por los profesores para reconstruir los aprendizajes, esta acción es conveniente para interpretar la razón formativa de la escuela o de la universidad, además, es la esencia del ejercicio docente, ya que constituye la retroalimentación del aprendizaje incompleto obtenido del proceso inicial por el alumno.

La evaluación por procesos, debe permitir que el alumno identifique por sí mismo y de manera consciente sus aciertos y

errores; que corrija los errores y fundamente con argumentos válidos y suficientes todas sus respuestas correctas y diferentes; que construya el aprendizaje y la evaluación, como resultado de su acción, de su descubrimiento, de su producción y autoevaluación, y no como la copia o repetición de lo enseñado por el profesor o por un libro; que el alumno conciba el aprendizaje como éxito personal, y que la autoevaluación le permita tener conciencia y convencerse con base en los argumentos con que sustenta conscientemente su aprendizaje, *ya que el aprendizaje no es sinónimo de recordar*

Por todo lo anterior, la evaluación por proceso, implica las evaluaciones: inicial o diagnóstica, formativa o de seguimiento y la sumativa.

## **2.10 LA EVALUACIÓN EXTERNA**

La evaluación externa la realizan personas que no están ligadas al objeto directo del proceso enseñanza-aprendizaje. Se trata de una evaluación parcial (el rendimiento de los alumnos, el de los profesores, el de los currículos), un ejemplo de evaluación externa, son las que aplica el Estado colombiano a través de las llamadas pruebas ICFES y que además se aplican en otros países. La evaluación externa goza de alta credibilidad técnica. Sirve al poder regulador del Estado. Y es útil para los que determinan los fines, objetivos y prioridad de la política educativa, pues facilita la toma de decisiones fundamentadas en información dada sobre objetivos puntuales, relevantes y válidos.

La evaluación externa, permite detectar diferencias cuantitativas y cualitativas en forma integral. Uno de los aspectos negativos de la evaluación externa es que puede frenar la adopción de acciones pedagógicas a las necesidades de los alumnos y a las condiciones contextuales.