
Elizabeth Alves y Rosa Acevedo

La Evaluación Cualitativa

Reflexión para la transformación de la realidad educativa



Petroglifo Producciones C.A.

La Evaluación Cualitativa

Reflexión para la transformación de la realidad educativa

Segunda Edición ampliada y corregida

Autoras

Elizabeth Alves

Rosa Acevedo

Edición

Petroglifo Producciones, C.A.

Diseño de Portada

Abilio Padrón

Ilustraciones

Luis Primo

Diseño Gráfico

Vladimir Primo García

Primera Edición 1999

Depósito Legal lf 041-1999-370-3073

Segunda Edición, Junio 2002

© Petroglifo Producciones, C.A.

Depósito Legal lf 041-1999-370-3073

E-mail: petroglifo@cantv.net



Petroglifo Producciones C.A.

Prohibida la reproducción total o parcial de de esta obra por cualquier medio impreso o electrónico, sin el consentimiento por parte de los editores.

Índice General

PRÓLOGO A LA PRIMERA EDICIÓN	9
PRÓLOGO A LA SEGUNDA EDICIÓN	10
INTRODUCCIÓN	15
I EVALUACIÓN Y LA CALIDAD EDUCATIVA	25
La evaluación educativa.....	25
Clasificación de la evaluación.....	26
Generaciones de evaluación.....	32
Paradigma cualitativo en la evaluación educativa.....	36
El carácter científico de la evaluación.....	37
Democracia y calidad educativa.....	40
Visión integral y dinámica de la educación.....	41
Reflexión transformadora de la realidad.....	45
II EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.....	53
La evaluación tradicional del aprendizaje.....	53
Principales tendencias en la evaluación tradicional.....	54
Crítica al paradigma tradicional.....	60
Evaluación cualitativa como reflexión crítica.....	64
La concepción del aprendizaje.....	64
La evaluación como reflexión crítica.....	66
La naturaleza multifacética y dinámica de la evaluación.....	71
La esencia de lo cualitativo.....	76

III PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN EN EL AULA.....	95
Qué enseñamos en la escuela.....	95
Los contenidos.....	96
Las competencias.....	101
La programación de la enseñanza para el aprendizaje.....	104
Programación integral de la enseñanza.....	104
La programación pedagógica didáctica.....	105
La organización de la evaluación.....	111
La evaluación en las estrategias de enseñanza para el aprendizaje.	111
Procedimientos para evaluación cualitativa del aprendizaje.....	113
Instrumentos para la evaluación con énfasis en la programación para el aprendizaje.....	121
Instrumentos para la evaluación con énfasis en el proceso de aprendizaje.....	121
Instrumentos para registrar la evaluación de balance.....	123
IV LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA.....	127
Educación Básica venezolana.....	127
El currículo básico nacional.....	129
La programación de la enseñanza para el aprendizaje.....	134
La evaluación en el proceso de enseñanza para el aprendizaje.....	134
La construcción de instrumentos para la evaluación cualitativa.....	141
Instrumentos de evaluación en la programación para el aprendizaje.....	141
Instrumentos de la evaluación en el proceso de aprendizaje.....	145
Instrumentos en la evaluación de balance.....	149
V EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA.....	155
La contextualización de la enseñanza.....	155

La evaluación de la programación pedagógico-didáctica.....	158
La organización de la evaluación de la programación de aula.....	160
Evaluación del docente.....	165
Crítica a la evaluación tradicional del docente.....	165
Hacia una nueva forma de evaluar al docente.....	166
Cómo evalúa el docente su propia práctica.....	169
Condiciones institucionales para la autoevaluación del docente....	170
Apéndice 1. La evaluación tradicional vs. la evaluación como reflexión crítica.....	173
Apéndice 2. Ejercicios de reflexión.....	177
Apéndice 3. Ejemplos de actividades en el aula.....	179
BIBLIOGRAFÍA	181

Prólogo a la primera edición

La evaluación concebida de manera constructivista y cualitativa se convierte en un aspecto esencial de la práctica pedagógica, en función del cambio y la transformación de la realidad social. La investigación, el análisis y reflexión permanente acerca de las condiciones y de las formas como se desarrollan los procesos de enseñar y aprender constituyen el fin de esta manera de entender la evaluación educativa. Contempla no sólo la actuación del alumno que aprende, sino que parte de las condiciones sociales que explican sus intereses y necesidades. Valora la actuación de los docentes en su labor de orientadores y mediadores de aprendizajes. Determina si las estrategias aplicadas produjeron los resultados esperados, si los recursos contribuyeron al alcance de las competencias propuestas en el proyecto pedagógico, si este es pertinente, factible o si satisface a los requerimientos pedagógicos y sociales de los que aprenden.

La evaluación constructivista y cualitativa, rompe el marco limitado impuesto por la evaluación medicionista de resultados, que traducidos en calificaciones numéricas, se producen sólo para satisfacer exigencias administrativas desligadas de los procesos de aprender y de enseñar. Su carácter cualitativo permite la descripción detallada de lo que acontece dentro y fuera del aula. La construcción de la evaluación cualitativa, precisa de la participación democrática y cooperativa de todos los actores que participan en los procesos. Es por ello que posee un alto valor formativo en la escuela.

Esa evaluación constructivista y cualitativa que acabamos de esbozar, la encontramos descrita en sus detalles y expuesta de acuerdo con su origen y pertinencia histórica, en este trabajo presentado por Elizabeth Alves y Rosa Acevedo, denominado: La evaluación cualitativa. Reflexión para la transformación de la realidad educativa. Sin duda, este es un aporte oportuno e invaluable para el magisterio venezolano que hoy se enfrenta al reto de evaluar de una manera distinta a como la tradición le ha enseñado. En estas reflexiones para la acción encontrarán no sólo el por qué hacerlo, sino también, el cómo llevarlo a la práctica, para el bien de los niños, el mejoramiento de la acción educativa de los maestros y por el sueño tan postergado de la educación para la libertad.

Richard Rodríguez, Octubre de 1999

Prólogo a la segunda edición

Entre las innovaciones que plantea la Reforma Educativa venezolana está una nueva concepción del proceso de evaluación. En este sentido, el Currículo Básico Nacional desde la I Etapa señala -en sintonía con los fundamentos teóricos que le sirven de orientación- que la evaluación es un proceso “democrático, respondiente, iluminativo e integrado a la enseñanza y al aprendizaje”. Asimismo la conceptúa como un proceso *constructivo, interactivo y participativo*, por cuanto se considera que el alumno va descubriendo y construyendo su propio aprendizaje a partir de las experiencias previas adquiridas en su entorno familiar y social que serán enriquecidas o consolidadas en el aula y en la cultura escolar. La evaluación recoge evidencias en forma sistemática que permiten apreciar cómo aprende el estudiante y cómo la mediación del docente contribuye a que aprenda mejor.

Igualmente, se concibe como un proceso *global* porque se pretende evaluar todos los componentes de la práctica pedagógica que promuevan el mejoramiento continuo de todos los que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta visión de la evaluación supone un cambio ideológico que cuestiona una cultura arraigada en el ámbito educativo y en la sociedad venezolana en general. En este contexto, se piensa que la evaluación, aislada de los procesos de aprendizaje y enseñanza, se centra en los logros alcanzados expresados en términos de productos cuantificables. Esto explica las discusiones, controversias y posiciones radicales asumidas por algunos sectores de la comunidad resistentes a los cambios, en relación con la nueva forma de evaluar propuesta en el Diseño Curricular.

La profesora Norma Odreman, quien condujo el proceso de Reforma Educativa, tenía claro esa circunstancia. Por eso se empeñó en la elaboración de un Manual de Evaluación que diera orientaciones precisas a los docentes y a la comunidad venezolana.

Al efecto, una Comisión fue designada para tal fin. Se hizo, entonces, un proyecto que fue muy discutido en el seno de la Comisión de Currículo sin llegar a un acuerdo. A tal punto, que en enero de 1999 se promueve un taller en el Ministerio de Educación con la finalidad de oír opiniones en relación con

el proyecto del Manual de Evaluación. Allí asisten especialistas de diferentes instituciones de Educación Superior del país, quienes proporcionan ideas esclarecedoras al respecto.

En abril de 1999, el profesor Freddy Domínguez, Director Sectorial de Programas Educativos, para ese entonces, propicia una jornada llamada “La Constituyente Educativa discute sobre evaluación en el marco de la Reforma”. En esta jornada, con una asistencia masiva de docentes, además de talleres, se organizaron foros en donde participaron especialistas en evaluación. Entre otros, Antonio Valbuena, María Pacheco, miembro de la Comisión Nacional de Currículo, y Richard Rodríguez, quienes también habían participado en el taller organizado en enero, al que hemos hecho referencia.

Los resultados de las actividades antes señaladas, talleres realizados en varias regiones de Venezuela, más el Currículo Básico Nacional correspondiente a la primera y segunda etapas, sirvieron de base para que el MECD publicara el folleto “Orientaciones para la evaluación cualitativa en la primera y segunda etapas de Educación Básica”. Allí Richard Rodríguez, su autor, explica con ideas claras y sencillas los fundamentos epistemológicos de la evaluación. Además, se presentan tres Proyectos Pedagógicos de Aula en los cuales se observa cómo los docentes de aula, aplican con propiedad la evaluación en el contexto del PPA.

Este trabajo fue concebido, entre otras cosas, como un material cuya principal contribución sería propiciar entre los maestros la discusión y la reflexión. Pero no fue así. Sabemos que FEDUPEL lo publicó según contrato establecido entre esta empresa, el MECD y la UCEP. ¿Qué destino le dio el Ministerio de Educación? ¿Fue difundido? Pregunta sin respuesta y para la reflexión.

A finales de ese mismo año (1999) Elizabeth Alves y Rosa Acevedo publican el libro *Evaluación Cualitativa. Reflexiones para la transformación de la realidad educativa*. Dice su prologuista que “es un aporte oportuno e invaluable para el magisterio venezolano que hoy se enfrenta al reto de evaluar de una manera distinta a como la tradición le ha enseñado” (Rodríguez, Richard, 1999). Y así es. Los maestros del país lo entendieron de esa manera, como lo demuestra el hecho de que a finales del año 2001 aparece la segunda edición corregida y ampliada de este libro.

En esta oportunidad las autoras me propusieron que les escribiera el prólogo. Un compromiso para alguien que no es especialista en el tema. Pero consciente de mis limitaciones, lo he asumido con gran satisfacción porque a pesar de que puede ser una obra de consulta para expertos, un libro de texto para alumnos de Educación Superior, y asimismo pueda interesar a cualquier persona que necesite luces sobre el tema, fue escrito pensando en el magisterio, siempre desasistido por el Estado y las universidades venezolanas. Y eso, solamente eso, constituye una de sus fortalezas.

Pero también hacer el prólogo me proporciona la oportunidad de reconocer con admiración, el trabajo sistemático de dos mujeres que tienen como proyecto de vida la superación personal y su proyección profesional en el ámbito educativo, así eso signifique vencer obstáculos y enfrentar dificultades.

Lo expresado se pone en evidencia en esta segunda edición, cuando apenas han pasado dos años de la publicación de la primera. En el transcurrir de este tiempo hicieron en primer lugar, una autoevaluación del trabajo realizado y llegaron a la conclusión de que era necesario perfeccionarlo. En consecuencia no se “durmieron en los laureles” sino que se dedicaron a recorrer la geografía venezolana dictando talleres y conferencias y entrevistando docentes sobre la práctica pedagógica. Por eso afirman que esto las ha conducido a ampliar y estructurar esta nueva edición en cinco capítulos: “a lo largo de ellos se incorpora y se sistematiza buena parte de lo que ha sido la experiencia con los docentes durante los dos últimos años. Han surgido múltiples reflexiones colectivas de experiencias que han vivido cientos de docentes, los cuales nos han permitido confrontar los planteamientos teóricos con la práctica de la evaluación en el aula. Así mismo construir las respuestas a sus propias inquietudes expresadas en distintos encuentros y escenarios en los que hemos participado”.

Esto nos permite afirmar que en este trabajo hay una interacción armoniosa entre la teoría y la praxis, entre la praxis y la teoría, hecho que lo ubica en la concepción de una investigación-acción.

Más adelante expresan “esta rica experiencia compartida con tantos docentes, nos obliga a reconocer su presencia en muchas de las líneas de este libro. Algunas como observadores críticos de las construcciones teóricas y, otras, como ejemplos de aplicación creativa de este paradigma en la práctica pedagógica en el aula”.

El texto anterior pone en relieve dos cosas: una, la honestidad de las autoras y el respeto y reconocimiento a la labor del maestro de escuela; otra, la confirmación de que están involucradas en un modelo de investigación- acción, tal como ya lo señalamos.

Otro de los aportes que merece la pena resaltar es la forma como han abordado problemas que por su contenido podrían ser difíciles de entender. La posible complejidad ha sido resuelta mediante el uso de un lenguaje sencillo, sin tecnicismos, ni terminología rebuscada, lo cual facilita la lectura sin perder la profundidad que el tema plantea.

Cuando comparamos la primera edición de este libro con la segunda, nos entra la duda ¿Estamos en presencia de una nueva edición o de un nuevo texto? Y es que las reformas introducidas se hicieron para lograr un libro mucho más acabado que refleja la madurez de las investigadoras. La estructuración de capítulos se pensó en estrecha correspondencia con una intención didáctica que

ayuda a la comprensión y consolidación de los conocimientos.

Este libro que prologamos puede suscitar discrepancias y quizás polémicas. ¡Bienvenidas sean! Pero nadie puede negar el esfuerzo realizado con la idea de hacer un trabajo digno del maestro venezolano.

Elizabeth y Rosa, en nombre del magisterio del país, ¡gracias! Un libro hecho con tanta dedicación y amor debe tener éxito. Y así ha de ser.

Minelia Villalba de Ledezma

Caracas, noviembre de 2001

Introducción

El interés por la evaluación está vinculado a la calidad y ésta a los proyectos de cambio o reforma educativa. Se cambia para mejorar, de otra forma no se justifica socialmente. De hecho, la búsqueda de la calidad está en el discurso de todos, por lo que a simple vista parecería no plantear problemas ideológicos y políticos. Sin embargo, no todos entienden la calidad de la misma manera, ni esperan los mismos resultados de la educación. Por eso decimos que la calidad no es neutral, tiene un carácter ideológico. Depende de la naturaleza del objeto estudiado, de la concepción que tengamos sobre él, de los intereses que prevalezcan y de las aspiraciones dentro del proyecto de país.

El carácter intencional de la educación, con propósitos definidos tanto personales como sociales, hace que la necesidad de la evaluación sea obvia. Ésta debe estar integrada a la actividad educativa, de lo contrario, se puede convertir en un fin en sí mismo separada de la acción educativa. Asimismo se corre el riesgo de trasladar acríticamente modelos y procedimientos propios de otros ámbitos, para acomodarse mecánicamente a los actuales paradigmas pedagógicos.

En el marco de la reforma educativa, la evaluación, al igual que todo el proceso escolar, debería experimentar grandes cambios en la manera de concebir y administrar el currículo y por tanto generar importantes controversias políticas y pedagógicas. Sin embargo, no ha sido así. Las divergencias que se presentan, por lo general, tienen su origen en quienes toman las decisiones, implementan los programas, e imponen nuevas concepciones y procedimientos, sin que los actores del área educativa se sientan vinculados a ella.

Indudablemente que no podemos pensar en reformas curriculares sin tomar en cuenta a la evaluación. De igual manera, no basta con declarar sus virtudes si esto no viene acompañado de un proceso de transformación profunda de la cultura existente. No es sólo un problema legal, ni es suficiente tener un proyecto pedagógico claro a nivel de las autoridades, en nuestro caso del Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MECD), o que las escuelas estén bien dotadas. Se trata de que todos los actores sociales involucrados y en especial los docentes, quienes liderizan el cambio, se comprometan y comiencen a construir sus propios aprendizajes, asimilen en la teoría y en la práctica todo lo que implica esta reforma y la evaluación que está contenida en ella. Sólo así podrá ser una verdadera

reforma y, más allá de ésta, una verdadera revolución educativa que transforme el quehacer cotidiano de la escuela dentro de un proyecto pedagógico acorde con los momentos de crisis que vive la educación en nuestro país. “El problema no es decir sí o no a las reformas, sino examinar el cuándo y cómo se puede obtener de ellas frutos revolucionarios” (Rosa de Luxemburgo, 1967, p. 50).

Esta situación implica cambio de actitud del docente, así como de que éste adquiera nuevas competencias profesionales que exigen investigar sobre la acción en el aula, trabajar en equipo y relacionarse adecuadamente con otros protagonistas. Además debería conocer y manejar otros medios que le permitan liberarse de la rutina que facilite el desplazamiento de los planteamientos tradicionales que le dificultan la transformación deseada.

Dentro de esta perspectiva, quizá el **primer obstáculo** que encuentra el docente para asumir el cambio es **su propia historia como estudiante**, cargada de competitividad, de frustraciones y de injusticias. Muchas veces ha hecho críticas, pero han quedado en el vacío. La condición de sujeto evaluado múltiples veces en su vida, a partir de una concepción tradicional, hace que éste termine por asimilarla como parte de la cultura educativa, internalizada como normal y cotidiana. Lo cual exige una sólida formación y un esfuerzo conciente para desplazarla, como ya hemos señalado.

El **segundo obstáculo** es la necesaria **coincidencia entre el diseño curricular y su expresión operativa**, y la manera de evaluar el aprendizaje. En otras palabras, se puede haber adquirido una concepción avanzada sobre la evaluación, coherente con una concepción de la enseñanza y del aprendizaje, pero si ésta no coincide con la expresada en el currículo, encontrará muchos inconvenientes para desarrollarla plenamente. Esta realidad comienza a cambiar a nivel de la Educación Básica en Venezuela (EB) luego de la reforma curricular, pero sigue siendo una traba importante para la tercera etapa y para otros niveles educativos.

El **tercer obstáculo** es la **debilidad en la formación** de los docentes, que aún siendo egresados universitarios, se encuentran totalmente desactualizados, incluso los de reciente egreso, por la lentitud de adaptación de las universidades al ritmo que avanza el conocimiento. La incorporación de un conjunto de nuevos conocimientos derivados del Currículo Básico Nacional de EB que implica un cambio de paradigma sobre la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la relación con la sociedad, requiere un tiempo para su maduración, que aparentemente choca con la velocidad de implementación que demanda la sociedad venezolana. Esta limitación puede ser superada con mayor o menor facilidad dependiendo de las herramientas cognitivas que posea el maestro/a para asumir aceleradamente el proceso de formación necesaria.

Los cursos de “capacitación” adelantados por el MECD y otros entes responsables a nivel regional o local son insuficientes. Apenas logran un nivel

de iniciación y la creación de dudas en los docentes, para que se generen, en su propia práctica, las interrogantes que dan paso a los nuevos conocimientos. Existe el convencimiento de concebir y planificar la formación del docente de manera permanente, desde su pregrado y durante toda su vida como profesional. No obstante, la llamada capacitación, aunque en muchos sentidos ha sido cuestionada, tiene el valor de haber iniciado el proceso de formación para incidir en una práctica pedagógica tradicional que ha sido rechazada socialmente. La expectativa está en que el MECD, al lado de las universidades que forman docentes, diseñen y generen canales efectivos que le permitan al docente, dentro de una estrategia de investigación/acción, comprometerse con el cambio y lograr el aprendizaje necesario en su misma experiencia educativa. La calidad de la educación dependerá, en gran medida, de la atención que se le preste a esta situación.

Esta reforma encuentra a un docente acostumbrado a que todo se le indique, que no defiende su autonomía profesional y congela su capacidad creativa casi sin darse cuenta. Todo ello se rescata a partir de un cambio de conciencia de su práctica profesional. A este docente que se ha habituado a administrar un currículo estandarizado en sus contenidos e inflexible en sus estrategias, se le hace difícil la contextualización de los conocimientos y la socio-construcción de los aprendizajes.

El reto es construir, inventar y formarnos permanentemente. De allí el esfuerzo que hemos hecho para aportar un material sobre **la evaluación cualitativa**. Este se ha inspirado en la necesidad de comprenderla dentro de una perspectiva dinámica e integral que posibilite la transformación de la realidad y de contribuir a este gran debate que se abrió a nivel nacional con la puesta en marcha de la reforma educativa en la Educación Básica venezolana y que sin duda ha trascendido a los demás niveles y modalidades del sistema educativo venezolano.

La primera edición de este libro en 1999 surgió para dar respuesta a una necesidad de los docentes venezolanos frente al reto de asumir un nuevo paradigma para evaluar en la Educación Básica, cargado hasta el momento de una visión altamente punitiva y hasta represiva, que poco ayudaba al proceso de aprendizaje. A pesar de los avances teóricos y prácticos en la evaluación del aprendizaje en la escuela, el cambio de paradigma en esta área no surgió solo, sino más bien dentro de una concepción pedagógica integral que cuestionaba la práctica global en el aula y que de alguna manera explicaba el deterioro creciente en el proceso de aprendizaje de los alumnos/as.

Esta nueva visión del quehacer educativo, previsto en la reforma del diseño curricular recientemente implantada en nuestro país, se fundamenta en el constructivismo para comprender cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje en el sujeto y, en consecuencia, programar una didáctica pedagógica que incluye

a la evaluación y que entiende al docente como un mediador del aprendizaje del estudiante. En un primer momento, y como expresión de un desarrollo incipiente, fue presentada esta nueva concepción pedagógica a los docentes de forma separada: por un lado la nueva organización curricular en competencias y contenidos por áreas, por otro, la programación didáctica que incluía los proyectos pedagógicos de aula y los ejes transversales y, como complemento de éstos, la evaluación cualitativa.

En otras palabras, más allá de la visión particular que los propios constructores de esta propuesta curricular pudieran tener para el momento de la reforma, la presentación pública de los seis programas y la planificación que se dio para la formación de los docentes careció de una visión integral. Podríamos afirmar que algunos elementos esenciales que marcaban y guiaban el verdadero cambio pedagógico, como lo son los ejes transversales y la evaluación del aprendizaje, fueron tratados de manera instrumental, como si su alcance se limitara a un problema metodológico, propio del paradigma tradicional dominante. De allí el tratamiento un tanto mecanicista de los ejes transversales y la desesperación manifiesta de los docentes para aprender a elaborar los nuevos instrumentos de evaluación cualitativa que “mágicamente resolverían el problema”.

Preocupados y conscientes de esta situación “La evaluación cualitativa. Reflexión para la transformación de la realidad” editada en 1999, significó un esfuerzo intelectual por tratar de aportar en la construcción de una visión integral a este nuevo paradigma pedagógico, desde la perspectiva de la evaluación cualitativa. Hablar de evaluación cualitativa era para nosotros incursionar en la programación didáctica y en todos los componentes curriculares que inexorablemente están vinculados a ella.

Para esta segunda edición tenemos una visión mucho más clara de las carencias en la formación del docente en esta área, que exige este cambio de cultura pedagógica, así como de la necesidad de incorporar los aportes que se obtienen como resultados de la reflexión y contextualización de un paradigma en pleno desarrollo, que lucha por vencer la cultura tradicional, aún fuertemente atada a los docentes, la escuela y la sociedad en general.

Es así como en esta nueva edición, conservando su esencia original, incorporamos el resultado de una investigación con docentes de aula de distintos lugares y condiciones socioculturales diferentes, que ha permitido, en algunos casos, validar planteamientos ya hechos y, en otros, ampliar las argumentaciones teóricas y prácticas. La ampliación y profundización del contenido condujo a estructurar esta edición en cinco capítulos, uno más que en la primera edición. A lo largo de ellos se incorpora y se sistematiza buena parte de lo que ha sido la experiencia con docentes durante los dos últimos años. Han surgido múltiples reflexiones colectivas de experiencias concretas que han vivido cientos de docentes, las cuales nos han permitido confrontar los planteamientos teóricos

con la práctica de la evaluación en el aula. Así mismo construir las respuestas a sus propias inquietudes expresadas en distintos encuentros y escenarios en los que hemos participado.

Esta rica experiencia compartida con tantos docentes, nos obliga a reconocer su presencia en muchas de las líneas de este libro. Algunas, como observadores críticos de las construcciones teóricas y, otras, como ejemplos de aplicación creativa de este paradigma en la práctica pedagógica en el aula.

El capítulo I preserva la esencia del contenido de la primera edición e incorpora algunos elementos puntuales como es la evaluación exploratoria en el cuadro de clasificación de la evaluación. Además se profundiza la crítica a todas esas formas clasificatorias que han precedido la evaluación cualitativa, según reporta la literatura. El aporte fundamental está en el rediseño de los cuadros y las figuras para facilitar la comprensión del texto.

El capítulo II se amplió y reestructuró para esta segunda edición. En primer lugar se modificó el orden de las partes que lo componen para facilitar su comprensión. Se le incorporó un análisis derivado de dos cuadros que sintetizan las diferencias paradigmáticas entre el tradicional y el propuesto. Para mayor comprensión del lector se colocó, como apéndice, el material que compara ambos paradigmas y que proporcionó este análisis.

En segundo lugar, se introdujo la discusión sobre la naturaleza multifacética y dinámica de la evaluación que iniciamos en el libro *de La evaluación cualitativa. Orientaciones para la práctica en el aula*, publicado en el año 2000. Este planteamiento, desarrollado con mayor profundidad, como resultado de la investigación con los docentes de aula, modificó la estructura de este capítulo y los siguientes.

Para profundizar y ampliar la aplicación, en la práctica del aula de la teoría manejada en este libro sobre el paradigma cualitativo de reflexión crítica, a otras etapas y niveles educativos, en esta edición se incorporó un nuevo capítulo III y se trasladó lo relativo a la Educación Básica para el capítulo IV. El cambio fundamental en esta oportunidad está en la simplificación de algunos elementos que resultaron repetitivos con el capítulo anterior. Se podría decir que se conserva la esencia que contenía el capítulo III de la primera edición, pero de manera compartida entre el III y el IV, para permitir una visión de la práctica más general y luego particular de unas etapas educativas de la EB.

El capítulo V, sobre la evaluación de la enseñanza, es el IV de la primera edición. Se le modificó el título a la introducción por “La contextualización de la evaluación de la enseñanza”, para hacerlo más coherente con su contenido, aunque preserva la esencia de lo señalado en el original. El único cambio significativo es que se orienta a cualquier nivel educativo y por eso se modificó toda referencia particular a la Educación Básica. Por ejemplo se sustituye la denominación de

proyecto pedagógico de aula por programación pedagógica didáctica para no hacerlo tan específico y asumir una denominación común.

En esta edición en el capítulo I, **la evaluación y la calidad educativa**, se intenta configurar una visión integral y secuencial de la evaluación y la programación en educación, como vía para lograr calidad del proceso educativo. A partir de la clasificación de los distintos tipos y ámbitos de la evaluación y las generaciones que reporta la literatura en esta área, se analiza el proceso histórico que ha dado paso a la evaluación cualitativa en el ámbito de la educación. Este se realiza dentro de una visión crítica de lo que ha sido la racionalidad instrumental, la cual reduce todo a un problema de orden metodológico, que parcela la realidad y desestima las relaciones internas y con el entorno.

Se hace referencia al desarrollo científico en las ciencias sociales que permite comprender la idea de la subjetividad del evaluador dentro del conocimiento científico, así como la historicidad de los sujetos involucrados en el proceso. En tal sentido, la evaluación se concibe como una actividad política que depende de la intencionalidad del que reconstruye la realidad para valorarla. Se asume la calidad desde la perspectiva sociocultural que obliga a la participación de los involucrados para garantizar la validez histórica.

Dentro de una visión sistémica que integra la reflexión y la acción en educación, se propone un modelo teórico que permite comprender **la reflexión para y sobre la acción pedagógica** como dos momentos: **la programación didáctica y la evaluación**. La articulación permanente y secuencial de estos momentos es lo que permite la transformación individual y colectiva. Cada programación deriva en una acción que al evaluarla permite una programación superada de la siguiente acción y así sucesivamente. Es decir, reflexionamos para actuar y sobre lo que hemos hecho, para poder crecer.

Luego se definen y caracterizan los momentos de la acción educativa para responder a la familia, la comunidad y la sociedad, en su expectativa y necesidad de transformarse desde el aula, la escuela y el nivel educativo. Culmina este capítulo con una reflexión sobre la dimensión concreta del aula, desde una visión espacio-temporal distinta a la tradicional.

En el capítulo II, se estructura una propuesta de **evaluación del aprendizaje**, partiendo de la crítica a la evaluación tradicional. En principio se tratan por separado los modelos de juicio de experto, de sinónimo de medición y de congruencia entre logros y objetivo, para luego integrarlos en una misma corriente positivista con características comunes, desde el punto de vista paradigmático. Esta sistematización de las principales corrientes, que preceden a la evaluación cualitativa, en una visión paradigmática única, es el resultado de un trabajo adicional que se hizo para esta edición y que se anexa como Apéndice 1. Consideramos que ésta permitirá al lector diferenciar con mayor claridad la ruptura con lo tradicional. Por tanto facilitará la comprensión e identificación con

la propuesta de cambio que se desarrolla en el libro.

Para llegar a la esencia del paradigma cualitativo propuesto, iniciamos con la concepción constructivista del aprendizaje y las particularidades ontológicas, epistemológicas y metodológicas que definen el sistema de creencias, valores y la visión particular de la realidad socio cultural en donde se enmarcan las apreciaciones individuales y colectivas. Se exponen elementos sobre la naturaleza y percepción de la realidad (nivel ontológico) y sobre la racionalidad para obtener conocimiento y sobre cómo debe relacionarse el docente con sus estudiantes (nivel epistemológico). Como consecuencia de los niveles anteriores se va exponiendo la lógica procedimental y práctica (nivel metodológico) que permite comprenderla como paradigma distinto. Diferencia que exige un cambio de cultura pedagógica para el docente y en general para la escuela.

A continuación se caracteriza la naturaleza multifacética y dinámica de la evaluación, que permite comprender los distintos momentos y la dinámica que caracteriza la acción pedagógica y con ello la evaluación. Particularmente en la dimensión del aula se describe esta dinámica que hace de la evaluación un proceso de tres momentos asociados a propósitos diferentes, intercambiables en la acción pedagógica, de acuerdo a las condiciones individuales y socioculturales del entorno que se van evidenciando.

En esta posición se explica la versatilidad que permite cambios de propósito en la evaluación y, por tanto, de funciones que caracterizan los procedimientos e instrumentos empleados. De allí que la exposición de éstos se ordene de acuerdo a la acción pedagógica, antes, durante o al finalizar ésta.

La adopción de **lo cualitativo en la práctica pedagógica** busca, a partir de la reflexión crítica, transformar al sujeto. Convierte a la evaluación en una oportunidad de aprendizaje, una manera de adquirir conocimiento tanto para el docente como para el estudiante. Desde el ángulo de las programaciones también abordamos la evaluación para evidenciar la existencia de una nueva didáctica que favorece **la reflexión sobre el qué y el cómo enseñamos en la escuela**. Todo esto nos lleva a plantear, al finalizar el capítulo, la idea de que a partir de este paradigma de evaluación cualitativa como reflexión crítica se puede propiciar un cambio de cultura pedagógica más democrática y profundamente humana.

En el capítulo III, **la práctica de la evaluación en el aula**, se recoge lo fundamental del trabajo de investigación realizado durante estos dos últimos años. La acción pedagógica debe iniciarse con una reflexión de **qué enseñamos en la escuela**, en donde se definen los contenidos y las competencias y se diferencian de los objetivos de la pedagogía tradicional. Continuamos con la programación de la enseñanza para el aprendizaje en el que se trabajan dos momentos: **integral**, que sirve de referencia al iniciar el período escolar, y **pedagógica didáctica**, que garantiza la contextualización para construir saberes culturales que inciden en la transformación de los alumnos/as y del propio

docente. Para comprender la organización de la evaluación como algo inseparable de la programación, se describen las fases de la enseñanza, que van desde la selección de contenidos y definición de estrategias hasta la evaluación. En esta última, se definen y caracterizan los procedimientos propios del paradigma cualitativo (observación, entrevistas y tareas en el aula, entre otros), así como los instrumentos de cada momento de la acción pedagógica: la programación, el proceso y el balance del aprendizaje.

Los principales aportes, en cuanto a los instrumentos, están en la definición y caracterización del **informe cualitativo** y el **perfil de competencias**. El primero, además de describir, exige interpretaciones y reflexiones para incidir en el alumno/a y en el proceso global de la enseñanza. Por su parte el perfil integra y sintetiza las competencias por área a fin de obtener una visión global de cada estudiante.

Estos dos instrumentos conforman básicamente el historial de alumno/a, que sustituiría al tradicional boletín. En él se reportará toda la información necesaria que garantice la continuidad del proceso de aprendizaje, sin tener que recurrir a repeticiones de evaluaciones descontextualizadas que dificultan reconstruir la realidad de cada alumno/a para programar su aprendizaje.

El capítulo IV, **la evaluación en la Educación Básica**, define el nivel educativo, se caracteriza el currículo básico nacional que resultó de la reciente reforma adelantada por el MECD, en donde obviamente se introduce la evaluación cualitativa como propia de las modernas concepciones que contiene. La incorporación de este enfoque en los procesos de reforma educativa, como parte de las nuevas corrientes pedagógicas, nos conduce a la ruptura de lo tradicional, a la creación de una nueva cultura en el aula, que favorece **el aprendizaje, la autonomía y la creatividad**, de los docentes de estas etapas educativas involucradas en la reforma.

Se hace referencia a la programación de la enseñanza para el aprendizaje con el manejo particular de los contenidos y competencias contempladas en los programas de la primera y segunda etapas. Como en el capítulo anterior se tratan los procedimientos más relevantes, en éste se describen, ejemplifican y construyen los instrumentos apropiados a estas etapas, en sus tres momentos: antes, durante y al finalizar la acción pedagógica. Se destaca de manera especial, en el caso del balance, la elaboración detallada del informe cualitativo y se explica la escala alfabética que debe usarse para reportar la promoción o no del alumno/a al año siguiente.

El capítulo V, sobre la evaluación de la enseñanza señala la contextualización de ésta. La divide en dos partes: la programación y el docente. En la primera, se define y se describe la organización, así como algunas dimensiones, categorías e indicadores para su evaluación. En la segunda, se propone una alternativa, después de realizar una crítica al método tradicional. La autoevaluación como garantía

de crecimiento permanente implica herramientas como la auto-observación. Algunas dimensiones, categorías e indicadores se proponen como referencia. Finalizamos con una visión muy general de las implicaciones institucionales de esta autoevaluación del docente.

Este tipo de evaluación, sin duda, requiere mayor profundización y, sobre todo, validación en la práctica cotidiana del docente. En futuros trabajos le daremos prioridad, una vez que hayamos concluido una investigación que adelantamos al respecto, con profesores de distintos escenarios y lugares del país.

Después de este capítulo se presentan tres apéndices: el primero, contiene un análisis comparativo del enfoque tradicional vs. el de reflexión crítica, que ya hemos referido, el segundo, unos ejercicios de reflexión que estaban ubicados al finalizar el capítulo II de la primera edición y, el tercero, ejemplos de actividades en el aula.

La experiencia vivida en estos últimos años, en los que nos atrevimos a escribir la primera y segunda edición de este libro, nos ha proporcionado varias enseñanzas claves que hemos hecho lo posible por incorporar, de una u otra forma, en el texto. Pero más allá de las intenciones no podemos dejar de reiterar, en esta introducción, la importancia de **formar a los docentes como principal herramienta en un proceso de cambio de cultura pedagógica**. Por eso, nunca serán suficientes los esfuerzos por contribuir con ella.

I

La evaluación y la calidad educativa

La evaluación educativa

La historia de la evaluación está asociada al desarrollo del conocimiento científico sobre la calidad, la eficiencia y la eficacia que ha penetrado todos los ámbitos de la organización social. En la actualidad existe la necesidad de evaluar todo, como única alternativa de optimizar los recursos.

Conocer la realidad y valorarla de manera sistemática e intencional depende, en buena parte, de la experticia del evaluador o evaluadores y del conocimiento previo que se tenga sobre ella. Por supuesto, habrá diferencias dependiendo de la complejidad de la realidad estudiada y de los criterios para valorarla. Sin embargo, lo determinante en un proceso evaluativo es la concepción teórica que subyace en los métodos y técnicas de investigación social empleados para la reconstrucción del hecho o situación a valorar. Se podría afirmar que no existe un consenso conceptual de la evaluación, por cuanto éste mantiene correspondencia con los distintos paradigmas¹ del conocimiento humano que se han expresado en las ciencias sociales.

La evolución conceptual y metodológica de la evaluación se puede analizar desde dos direcciones. Una, con respecto a sí misma, porque cada concepción se ha desarrollado en su interior y producido nuevas dimensiones para comprender la realidad evaluada y establecer mayor amplitud y correspondencia con los criterios para valorarla. Se hace posible así una mayor profundización y cobertura del objeto evaluado, sin salirse del enfoque que prevalece en ellas. Otra, por la aparición de diferentes enfoques que van desde los más tecnicistas hasta los más humanistas, desde los más fraccionados a los más globales y que obviamente están vinculados a los paradigmas en las ciencias sociales.

Es así como la evaluación es un campo en pleno desarrollo que obliga al evaluador a asumir una posición clara, desde el punto de vista teórico, y coherente con los métodos y técnicas a emplear para aproximarse a la naturaleza del objeto a evaluar y al propósito de la misma.

¹ “Un paradigma representa un conjunto entrelazado de supuestos que conciernen a la realidad (ontología), conocimientos de esa realidad (epistemología), y las formas particulares para conocer acerca de la realidad (metodología)”. (Crabtree y Miller, 1992, en Valles 1997, p. 55).

En el caso de la educación, que es el tema que nos compete, la evaluación refleja una historia de gran trascendencia en todos los procesos pedagógicos y administrativos. Se entiende como una actividad sistemática y continua integrada a la propia realidad educativa, con el fin de aproximarse al conocimiento de la misma, para mejorarla globalmente o a algunos de sus componentes y para valorar sus méritos o sus logros de forma que facilite la máxima ayuda y orientación a los participantes. No sólo se evalúa el aprendizaje, sino todos los componentes del sistema y de la institución en su conjunto.

El proceso educativo se enmarca dentro de un sistema complejo en donde aparecen distintos subsistemas, componentes, etapas, niveles, propósitos y, en general, un conjunto de criterios y situaciones que permiten evaluarlo de manera parcial o global. Es tan complejo que es difícil hablar de una sola evaluación. De allí que surjan muchas clasificaciones, en algunos casos excluyentes y en otros no. A continuación vamos a exponer algunas de estas clasificaciones.

Clasificación de la evaluación

Según reporta la literatura, las evaluaciones se pueden clasificar de acuerdo con diferentes criterios. Para una mejor comprensión, las agrupamos en seis categorías: (1) por su **finalidad**: explorativa, formativa y sumativa, (2) por la **función**: diagnóstica, orientadora, predictiva y de control y seguimiento, (3) por la **ubicación de los agentes de evaluación**: externa e interna, (4) por la **participación de los agentes de evaluación**: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, (5) por el **momento**: inicial, procesual y final, (6) por el **enfoque teórico metodológico**: cuantitativa, cualitativa, cuali-cuantitativa. Estos criterios nos permitieron darle un orden más coherente a algunas de las tipologías existentes.

En el cuadro 1 se sintetizan los tipos de clasificación de la evaluación de acuerdo a la intencionalidad (las primeras cinco categorías), y de enfoques teóricos metodológicos (la última), según cada criterio y se presenta una breve definición o caracterización de cada una, dentro del campo de la evaluación educacional. En cada caso, se contempla la posibilidad de que el objeto evaluado sea un programa o una persona.

La clasificación de la evaluación educativa de acuerdo al cuadro 1, permite combinar varios criterios. Por ejemplo, se puede realizar una autoevaluación (participación del agente) formativa (finalidad) para orientar durante el proceso (momento) y con un enfoque cualitativo. Estos tipos de clasificaciones se pueden usar indistintamente; facilitan el análisis para aquellos evaluadores que desde diferentes criterios intenten tipificar su evaluación. En algunos casos se complementan y en otros son alternativos, dependiendo del caso.

Es frecuente, no obstante, encontrar confusiones entre propósito, función y momento. Algunos consideran el carácter diagnóstico como un propósito y no como una función. Mientras que considerarlo como tal, permite establecer a la función diagnóstica como propia de todo tipo de evaluación. Otros, este carácter diagnóstico, lo ubican sólo al inicio y por tanto equivalente a la evaluación inicial.

De la misma manera, muchos evaluadores reducen la clasificación de los enfoques teóricos/metodológicos a procedimientos y técnicas, invirtiendo así el sentido paradigmático. No es el método el que define la teoría, la teoría define al método. Por tanto, un enfoque cualitativo supone el uso de métodos coherentes con esta posición. De allí que no estemos de acuerdo con este tipo de clasificación, ya que tiende a reducir la evaluación a un problema metodológico, y a considerar que dependiendo del método empleado, estamos asumiendo un enfoque determinado.

De lo expuesto surge una reflexión: los intentos de realizar tipologías se quedan muchas veces en un esfuerzo clasificatorio que no conduce a nada. Son parte de la herencia de la racionalidad instrumental que parcela la realidad para poder comprenderla de acuerdo a funciones, momentos, propósitos, agentes, entre otros. En muchas ocasiones se mezclan criterios distintos que tienden a confundir, más aún, la compleja situación que pretenden simplificar con ellas. Por el contrario, consideramos que la realidad hay que asumirla como compleja e integrada en un todo. Con relaciones y conexiones mucho más importantes que las partes mismas. En el capítulo II, desarrollaremos una visión alternativa en donde la evaluación no pierde su carácter holístico y su vinculación con lo concreto.

Cuadro 1: Tipos de clasificación de evaluación según la intencionalidad y el enfoque teórico metodológico

CRITERIO	TIPOLOGÍA	CARACTERIZACIÓN
Finalidad o propósito	Explorativa	Su intención es detectar condiciones y características previas del programa/sujeto.
	Formativa	La finalidad es ayudar al desarrollo de un programa/sujeto.
	Sumativa	Se pretende estimar un programa/sujeto con la intención de valorar su logro/mérito.
Función	Diagnóstica	Para comprobar hasta qué punto se han conseguido los objetivos propuestos, determinar el grado de identificación o discrepancia entre éstos y los resultados.
	Orientadora	Para redefinir su estructura y funcionamiento, y en la de todos sus componentes (planificación, tecnología, recursos didácticos, entre otros) a través de la retroalimentación de la información obtenida.
	Predictiva	Para definir o establecer las posibilidades del programa/sujeto para la orientación futura (personal, institucional y profesional).
	De control y seguimiento	Para garantizar la máxima calidad del proceso y la satisfacción de los involucrados.
Ubicación de agentes de evaluación	Externa	Si el evaluador es externo al programa.
	Interna	Si el evaluador está dentro del programa.

CRITERIO	TIPOLOGIA	CARACTERIZACIÓN
Participación de los agentes de evaluación	Autoevaluación	Si la evaluación la hacen los mismos implicados (evaluación interna o autoevaluación personal o institucional).
	Heteroevaluación	Si se hacen múltiples evaluaciones que luego se complementan.
	Coevaluación	Sí la evaluación sintetiza o reúne todas las realizadas por cada grupo/sujeto acerca de los demás.
Momento de evaluar	Inicial	Cuando se hace antes de iniciar la ejecución. Para evaluar las condiciones de entrada (planificación, objetivos, etc.).
	Procesual	Cuando se hace durante la ejecución del programa/sujeto.
	Final	Cuando se hace después de obtenidos productos parciales o finales.
Enfoques teóricos metodológicos	Cuantitativa	Procedimientos que requieren medir y cuantificar los fenómenos educativos para describir causas y efectos y explicar relaciones entre variables independientes (tratamiento) y variables dependientes (resultados).
	Cualitativa	Cada fenómeno es considerado como algo único que debe ser analizado en su ambiente natural y con la utilización de procedimientos e instrumentos que permitan captarlos en su integridad.
	Cuali-cuantitativa	Utilización de las dos categorías anteriores dependiendo de la naturaleza de los datos a buscar.

El ámbito de acción de la evaluación

Otra forma de clasificar la evaluación educativa es a partir del ámbito de acción. Aquí vale la pena aclarar que la delimitación resulta compleja por cuanto un ámbito menor puede ubicarse dentro de uno superior, que lo contenga, o, por el contrario, concebirlo de manera independiente. Dentro de una concepción sistémica, se puede evaluar todo el sistema, un subsistema o sólo alguno de sus componentes. De la misma manera, lo que se puede entender como un sistema, en otra dimensión, puede ser sólo un subsistema o un componente. Lo que varía en estos casos es la consideración del contexto y las relaciones entre los elementos. En este sentido se pueden hallar las siguientes evaluaciones:

1. **Evaluación institucional** o de centros educativos. Este tipo de evaluación se realiza a las instituciones o centros educativos de manera global. Obviamente, hacer una evaluación institucional implica uno de los procesos más complejos, por la diversidad de componentes y procesos existentes, y en especial cuando se trata de instituciones educativas.
2. **Evaluación curricular** que incluye programas y planes educativos. La evaluación curricular consiste en establecer un valor al recurso normativo principal de un proceso concreto de enseñanza y aprendizaje, para determinar la conveniencia de conservarlo, modificarlo o sustituirlo. La importancia del currículo es tal que su evaluación **debe ser una actividad deliberada, sistemática y permanente**, desde el momento mismo en que se inicia su elaboración.
3. **Evaluación de programas**. Se entiende por programa un conjunto de actividades, ordenadas y sistematizadas, dentro de un contexto social, que van encaminadas a la consecución de unos objetivos (Marín y Medina, 1998). Los programas varían en cuanto a su alcance, duración, magnitud e importancia social y organizacional.
4. **Evaluación del ambiente físico**¹. Esto implica no sólo la planta física sino las condiciones de todos los equipos y materiales indispensables para el proceso educativo.

¹Alves (1997) presentó un modelo que ofrece toda la información necesaria para evaluar de manera integral y dinámica al ambiente físico educativo. Incluye elementos espaciales (edificación), elementos organizacionales (muebles y equipos) y condiciones ambientales (entornos acústico, visual y climático). El modelo permite evaluar en diferentes momentos las condiciones físicas, la eficiencia y el impacto del ambiente físico, a fin de producir información para acondicionar, reorganizar (donde se incluye la dotación de materiales, muebles y equipos) y diseñar ambientes. Todo ello de acuerdo a las necesidades y expectativas de los involucrados, de las exigencias derivadas del modelo pedagógico y de las relaciones con el contexto social donde está situada la institución.

5. **Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje** involucra los distintos componentes del proceso pedagógico. Una evaluación del sistema de enseñanza y aprendizaje debe partir del hecho de que todos los componentes se interrelacionan, lo que permite y obliga a analizar cada uno de ellos en función de los demás. Aquí están incluidas la **evaluación del aprendizaje**, así como la **evaluación del desempeño docente** y del **programa pedagógico o programación didáctica**.

Cualquiera de las evaluaciones, de acuerdo al ámbito de acción, puede conducirse de diversas maneras, dentro de una particular forma de concebir la evaluación, de la naturaleza del acto evaluativo, de las estrategias para la formulación del “juicio” evaluativo, los métodos y procedimientos para la recolección y análisis de los datos y las características del objeto a evaluar.

La evaluación educativa se constituye en un proceso de indagación integral, continuo y permanente para generar información imprescindible para tomar decisiones que se orienten a la mejora permanente. Por lo general, es un proceso participativo y centrado en el estudiante que compromete a todos los sectores implicados de la totalidad del sistema, sin omitir ninguno de los aspectos involucrados en la concreción del hecho educativo. **La evaluación de los aprendizajes se convierte en la parte central de este proceso.**

En este mundo complejo de la evaluación educacional, en donde hallamos distintos tipos y ámbitos de aplicación, la diferencia en la práctica está en la perspectiva del evaluador. Frente a la orientación dominante cargada de aparente “neutralidad”, surge la necesidad de comprender la concepción o enfoque teórico que posee el evaluador y que por tanto subyace detrás de todas estas clasificaciones.

Generaciones de evaluación

La literatura presenta una gran diversidad de agrupaciones de modelos, enfoques y concepciones de la evaluación, con el propósito de caracterizar los elementos comunes, tanto teóricos como metodológicos. Estas agrupaciones han obedecido a intereses, criterios y momentos históricos tan diferentes que, en vez de aclarar, tienden a confundir por la presencia de un mismo modelo o teoría en distintas agrupaciones.

Una manera lógica de comprender este proceso es asociarlo a la discusión epistemológica de las ciencias sociales. En éste se relaciona el avance del conocimiento científico humano, con las propuestas teóricas y metodológicas que van surgiendo, desde un conocimiento fundamentalmente causal y descriptivo, pasando por un nivel explicativo e interpretativo, hasta llegar a un conocimiento reflexivo y crítico que permite la transformación de la realidad. Es así como Guba y Lincoln (1990) hablan de cuatro generaciones de evaluación. Cada generación implica una mayor profundización y supone una posición filosófica definida, pero, sobre todo, intenta una visión más amplia y holística del objeto evaluado y de su ubicación contextual e histórica. Es posible que algún modelo no esté perfectamente ubicado en una generación por cuanto presenta características de más de una de ellas.

En **la primera generación, medicinal**, la evaluación se entiende como sinónimo de medición. Aparece en un momento en que prevalecía la creencia de que en la escuela se enseñaba la verdad preestablecida y los contenidos se podrían evaluar de memoria. El evaluador es así un técnico que aplica instrumentos válidos para medir cualquier atributo o conjunto de ellos. Estudios previos permiten crear los instrumentos que hacen posible evaluar. Esta forma de evaluación persiste en la actualidad y se aplica principalmente en procesos de admisión y selección, así como para establecer jerarquías entre programas, sujetos u organizaciones.

La segunda generación, de descripción, nace por la insuficiencia de la primera, que sólo es capaz de producir datos. Esta evaluación se caracteriza por la descripción de criterios de fuerza y debilidad con respecto al verdadero estado de los objetivos (Guba y Lincoln, 1990). El papel técnico del evaluador se mantiene y se utiliza la medición como una herramienta que permite realizar la descripción. Según Hernández Poveda (1998), además de su naturaleza técnica, la evaluación se asume como útil para describir la competitividad del individuo, en función de parámetros establecidos (objetivos) en un currículo previamente diseñado.

La tercera generación, de juicios, surge porque los objetivos del enfoque descriptivo presentaban serias fallas. La introducción del término juicio en el acto de evaluación marcó esta tercera generación, la cual se caracterizó por el esfuerzo para emitir valoraciones y en la que el evaluador asume el papel de juez. Guba

y Lincoln (1990) señalan al menos tres problemas con este método: la tendencia al direccionalismo, el fracaso para acordar el valor plural y la obligación con el paradigma de investigación científica. Según Hernández Poveda (1998), a partir de esta generación el evaluador se convierte en un juez, que adopta la figura externa, para no influir subjetivamente en el proceso.

Dentro de esta generación, pero con elementos avanzados, se destaca la concepción de la *evaluación para la toma de decisiones*. Esta es una concepción relativamente reciente en el campo educacional, se basa en la sociología de la organización, el análisis de sistemas y la teoría y práctica de la administración. Se concibe la evaluación como un proceso de toma de decisiones y al evaluador como un técnico procesador de información para proveer alternativas al ejecutivo o administrador. El énfasis de la evaluación se da en la corrección o mejora, a diferencia de las perspectivas anteriores que enfatizan en el juicio.

Esta concepción supone la acción valorativa de la persona o instancia responsable de la toma de decisiones en función de varias alternativas y limita el rol del evaluador al suministro de información necesaria para decidir al nivel de la instancia pertinente. Esto convierte al evaluador en un simple técnico que detecta y recolecta la información. Es importante destacar que la función de juzgar y decidir sobre los entes evaluados, escapa del evaluador (en el caso del aprendizaje el docente se siente separado del aprendizaje del alumno/a). El proceso evaluativo debe orientarse a buscar múltiples vías de información útil para conocer los problemas y poder solucionarlos. Para esto, los seguidores de esta corriente presentan un modelo operativo que constituye un proceso sistemático para la toma de decisiones.

Stufflebeam, máximo exponente de esta tendencia, señala que la toma de decisiones requiere de varios tipos de evaluación asociados a cuatro situaciones que cada una demanda: planeamiento, estructuración, implementación y reciclaje. Las decisiones de planeamiento tienen como propósito la determinación de fines u objetivos educativos (evaluación de contexto). Las de estructuración tienen como función determinar los procedimientos para lograr los objetivos que se establecieron anteriormente (evaluación de insumos). Las de implementación, están relacionadas con la puesta en práctica del programa educativo (evaluación de procesos), con la idea de controlar de acuerdo a lo planeado y hacer reajustes. Por último, las decisiones de reciclaje, orientadas a juzgar lo obtenido (evaluación de productos), miden e interpretan los resultados del programa, tanto en el desarrollo como en el final del proceso.

Es oportuno destacar que este tipo de modelo tiene una concepción sistémica que supera el clásico procedimiento de centrar la evaluación en los productos terminales y no en todo el proceso. Además, se comienza a concebir la evaluación oficialmente como construcción para el mejoramiento y superación de las fallas, y no como etapa final para aprobar o aplazar al estudiante. Sin embargo,

la mayoría de los evaluadores que emplearon este modelo, estaban ubicados en el paradigma positivista y por tanto mantuvieron su carácter de técnicos, con aparente imparcialidad y visto como situado fuera del asunto evaluado. Para otros, significó una transición hacia otros modelos posteriores y comenzaron a introducir mejoras que los llevarían, más adelante, a saltar a la generación siguiente.

La cuarta generación de evaluación la constructivista, respondiente, surge como un enfoque alternativo ante las críticas y limitaciones de las tres generaciones anteriores. Se considera que es respondiente porque las bondades y limitaciones no son establecidas a priori, sino que se dan por un proceso interactivo de negociación, donde participan los involucrados; y es constructivista porque designa la metodología fundamental que se emplea, sin negar la presencia del método interpretativo y del hermenéutico. Hernández Poveda (1998), afirma que en esta generación se revaloran los papeles del evaluador y el evaluado, al punto de que se les concede una participación en donde ambos aprenden y toman decisiones.

El evaluador pierde de esta manera el carácter de juez y se convierte en investigador de procesos para construir hechos que le permitirán comprender el acto de aprender y por tanto de valorarlo. *Desde esta perspectiva, la visión es de contexto y de totalidad. Tanto el evaluador como el evaluado son sujetos. Por esta razón, el que evalúa le da significado de acuerdo a la información que emerge como significativa de la realidad, en concordancia con su percepción, por lo que no pretende agotar la riqueza de la realidad sino aproximarse a ella sin fragmentarla, preservando su estructura y dinamismo.*

Dentro de esta generación surgen los llamados modelos cualitativos, que se denominan así por cuanto las técnicas básicas que utilizan los evaluadores son la entrevista abierta a profundidad y la observación personal, así como otros métodos típicos de investigación cualitativa. Por otra parte, demanda la cercanía y participación del evaluador en el proceso mismo de evaluación. Se considera naturalista en tanto el evaluador no intenta manipular las condiciones del estudio. El objetivo es comprender fenómenos de ocurrencia natural en sus estados naturales de ocurrencia. El evaluador acepta la complejidad de la realidad cambiante del programa.

Los modelos más difundidos dentro de esta categoría son la evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton y la evaluación naturalista de Lincoln y Guba. La evaluación iluminativa, según Barrios (1988), propone que se tome en cuenta el contexto donde funciona el programa evaluativo (red de variables culturales, sociales, institucionales y pedagógicas), las características individuales de los educadores y las expectativas, actitudes y capacidades de los estudiantes. Este modelo hace énfasis en la interpretación y construcción de la realidad que explica el funcionamiento de sistemas particulares.

Guba y Lincoln (1981) amplían el modelo de evaluación respondiente y lo aplican al paradigma naturalista. Según ellos, el evaluador genera cinco tipos de evaluación: (1) información descriptiva en relación con los objetivos evaluados, su contexto y las condiciones que lo rodean, (2) información respondiente a las necesidades de audiencias relevantes, (3) información sobre problemas relevantes, (4) información sobre valores, y (5) información sobre estándares relevantes para la apreciación de valor y de mérito.

La evaluación respondiente toma en cuenta las demandas, los intereses y los problemas de los evaluados, identificados por los involucrados, tales como los agentes de la evaluación, los beneficiarios y los que se afectan por la realización de la misma. Se conduce de forma tal que cada grupo involucrado confronta y maneja las construcciones de todos los demás (dialéctica-hermenéutica). Cuando esta incorporación está disponible, el evaluador prepara una agenda para la negociación que permitirá llegar a las conclusiones y recomendaciones por unanimidad.

La metodología considerada en este modelo es la constructivista por considerarla apropiada para la tarea de evaluar. Niega la dualidad sujeto-objeto por la interacción existente entre observador y observado, así como la existencia de un objeto real y, por tanto, se apoya en las construcciones sociales para obtener conocimiento científico. Rechaza los controles y manipulaciones (experimentales) y los sustituye por un proceso dialéctico-hermenéutico que se considera de mayor ventaja.

Como el enfoque que se asume en este material nos coloca dentro de la cuarta generación, consideramos innecesario exponer exhaustivamente todos los modelos que se presentan en ésta. Aquí le dimos prioridad a la comprensión de las diferencias más relevantes con las generaciones anteriores.

Paradigma cualitativo en la evaluación educativa

Después de una larga controversia histórica en las ciencias sociales acerca de los paradigmas de investigación, se ha alcanzado un nivel en donde se vislumbran aspectos antagónicos que hoy lucen complementarios, o formas no excluyentes de observar la misma realidad. Según Valles (1997), en la actualidad se diferencian al menos dos paradigmas: el positivista y el de la indagación constructivista (también denominado naturalista o hermenéutico). Este último ha desarrollado e incorporado elementos de la indagación crítica o ecológica, que para otro análisis se podría considerar, incluso, como otro paradigma.

Cada uno de estos paradigmas o sistemas de creencias básicas (Guba y Lincoln, 1994) ha sido analizado desde sus particularidades ontológicas, epistemológicas y metodológicas que representan el desarrollo del pensamiento humano y, por tanto, se ven expresados en las distintas áreas del conocimiento. La literatura reporta la presencia y evolución de estos paradigmas en el campo de la pedagogía y de la evaluación, como lo veremos a lo largo del capítulo.

La evaluación, al igual que los demás campos del conocimiento humano, está envuelta en la dinámica derivada del surgimiento de nuevos paradigmas en la ciencia. Mucho se puede decir en relación con ellos, sin embargo hemos querido destacar tres aspectos importantes y su vinculación con la evaluación. El primero se refiere **al carácter objetivo del conocimiento científico**, y, por tanto, de la evaluación; el segundo **a la visión parcelada y unidireccional de la actividad evaluativa** que lo desvincula del contexto y el tercero **al carácter estático negador de la condición histórica**. Estos tres aspectos se manifiestan en los nuevos enfoques de la siguiente forma:

1. **La inseparabilidad entre el sujeto y el objeto, entre el observador y lo observado**, ya que, en la física relativista, el observador forma parte de la constitución del objeto observado. De esta forma, el que evalúa lo hace desde su capacidad de percepción. Como dice Heisemberg: “Lo que observamos no es la naturaleza en sí misma, sino la naturaleza expuesta a nuestro método de observación” (En Capra, 1998, p. 60). Esto ha puesto en discusión el carácter objetivo de las ciencias. Después de una larga influencia tecnicista que buscaba afanosamente la objetividad a través del perfeccionamiento de los instrumentos, se han comenzado a derrumbar los principios elementales del positivismo y a asumir sin complejo el carácter subjetivo del observador.
2. **El fin de la causalidad lineal y unidireccional, así como del determinismo** (Heisemberg en Martínez, 1997). Desde perspectivas tradicionales la realidad sólo se conoce a partir del análisis, de la

separación de las partes del todo. De esta manera, las propiedades aparecen independientes del entorno. La reducción a relaciones lineales, aunque su número sea abundante, no deja de ser una visión meramente descriptiva de la realidad, que desprecia las múltiples y ricas relaciones y conexiones que permiten una interpretación estructural y dinámica del objeto estudiado.

3. **La teoría de los sistemas abiertos, las estructuras disipativas**, nos muestra la permanente transformación que ocurre en los organismos vivos. Vulnerables por las fluctuaciones internas, los seres vivos son estructuras en desequilibrio y en constante autoorganización, por lo que el tiempo adquiere un valor esencial por su carácter irreversible (Martínez M, 1997)³. La evaluación implica hacer un corte en el tiempo, se valora en un momento sin que necesariamente haya sincronía con los “logros esperados”. Estos pueden ser posteriores o anteriores al acto de evaluar e incluso, esos logros, aún siendo válidos en el momento, pueden ser inestables en el tiempo. Esto dificulta las predicciones que se puedan hacer a partir de ellos.

En síntesis, el desarrollo del pensamiento humano ha permitido aceptar la perspectiva subjetiva del evaluador dentro del conocimiento científico del evaluado, dentro de una visión integral que privilegia las relaciones internas y con el entorno, así como la historicidad de ambos sujetos involucrados, el evaluado y el evaluador.

El carácter científico de la evaluación

Cuando un investigador se aproxima al conocimiento de la realidad de un fenómeno, hecho o situación, parte de creencias básicas o principios sobre la naturaleza de la realidad estudiada (supuesto ontológico), de un modelo de relación entre el investigador y lo investigado o conocido (supuesto epistemológico), los cuales deben estar en concordancia con el modo de obtener el conocimiento de dicha realidad (supuesto metodológico) (Guba y Lincoln, 1994).

Dentro de la perspectiva que venimos manejando, entendemos la realidad escolar como un espacio para la formación y el crecimiento. Nos vinculamos con el estudiante a fin de facilitar su proceso de aprendizaje significativo y hacer posible su desarrollo personal y social. Nos cuidamos de detectar limitaciones u obstáculos para reprogramar acciones pedagógicas que lo ayuden. Captar esa realidad implica métodos sensibles a ella.

³ Teoría que demuestra que vivimos en un mundo de evolución emergente, el carácter irreversible del tiempo y la indeterminación probabilística en la naturaleza misma de la realidad. (Illa Prigogine, Premio Nobel de Química 1977).

Como afirma Pérez Gómez (1993), evaluar sirve para tomar conciencia sobre el curso de los procesos y resultados educativos, con el objeto de valorarlos. Es evidente que habrá que tratar no sólo con problemas de índole técnico (cómo obtener la información, con qué pruebas, etc.), sino también plantearnos opciones de tipo ético (qué se debe evaluar y por qué hacerlo; qué se debe comunicar sobre la evaluación de los alumnos a los padres, a los profesores, a la sociedad; cómo conviene expresar los resultados de la evaluación).

La evaluación, en tanto actividad valorativa, se encuentra en el campo axiológico. En todo caso, el método de indagación para la búsqueda de evidencias y datos de la realidad, sí puede incorporarse dentro de una metodología científica determinada. La evaluación implica conocer una realidad para después valorarla. La manera cómo se conoce la realidad va a depender del paradigma en que nos situemos.

De hecho, Gimeno Sacristán (1993) señala que la precisión de objetivos y tecnificación de los procedimientos de evaluación, proporcionaron a la educación una orientación que la alejaba de poder atender a los individuos concretos que tienen una idiosincrasia propia y abordan complejas situaciones de aprendizaje no fáciles de concretar.

Los positivistas crean la falsa ilusión de que si el método es impecable, los resultados de la evaluación serán objetivos. ¿Hay objetividad en los valores? ¿Los que fijan los criterios de comparación no responden a valores culturales específicos?

No se puede eludir la discusión sobre la existencia de la dimensión axiológica en la evaluación, ya que de ocultar este debate se le puede adjudicar un carácter científico de objetividad y neutralidad propio del discurso positivista, aparentemente superado al menos en las intenciones. Insistimos en que la evaluación tiene dos dimensiones en la misma realidad. Una que se refiere a la investigación que ofrece evidencias, mediante un método científico, dependiendo del enfoque teórico y otra que se ubica en el terreno de los valores, de la ética. Por supuesto que cuando hablamos de método científico no estamos afirmando que exista “objetividad” en los términos que plantea el positivismo.

La evaluación, por tanto, no puede ser una actividad neutral, no es un problema técnico de especialistas que la realicen con “objetividad científica”. Por el contrario, puede ser utilizada para encubrir un supuesto bien social e incluso para imponer nuevas necesidades y crear falsas expectativas. Puede servir a distintos intereses y dependerá de la intencionalidad del proceso.

Cuando la evaluación parte de un interés colectivo y se orienta adecuadamente, pudiera producir un aprendizaje individual y social, e incluso favorecer una nueva cultura con mayor responsabilidad y participación de todos los actores que intervienen en la construcción del sistema educativo y por ende de la sociedad.

Por otra parte, como los instrumentos expresan la concepción que se tiene de la evaluación, el positivismo tiende a reducir a variables que evidencian presencia o no de un rasgo o se miden a través de una escala. En ambos casos se pierden las conexiones entre las mismas, lo que impide ver la estructura y dinámica social, para reducirla a un listado de variables, a veces muy numeroso, pero que, en todo caso, simplifican la realidad y no permite conocerla a fondo. A lo sumo, describirla sin interpretarla.

La tendencia en la evaluación es la de creer que se trata de establecer, con afirmaciones categóricas e irrefutables, lo bueno y lo malo de una persona, programa, actividad, institución, independientemente de que se tenga una opinión contraria a la que revelan los instrumentos. Es por ello que la evaluación pareciera depender del agente evaluador y de los instrumentos de recolección de información o evidencias para valorarla.

Es frecuente conseguir a docentes que, aún a plena conciencia del dominio que pueda tener un alumno/a sobre un tema, le coloque una calificación baja, obtenida de un examen, asumiendo así una actitud simplista, que desprecia su propia apreciación de la realidad, a la hora de valorar. La evaluación suele darle un poder excesivo al evaluador, quien se atribuye una ventaja sobre el colectivo evaluado, al imponer “juicios de valor indiscutibles”, amparados en la pulcritud de los instrumentos y el profesionalismo con que se hace el estudio. Este tipo de evaluación no admite disidencia ni cuestionamientos, ni siquiera la del propio evaluador.

Así el problema de la evaluación trasciende lo teórico y lo técnico para convertirse en un problema también político ¿Quién decide sobre los criterios de calidad, cómo se construyen y se aplican en la práctica? La evaluación de una realidad específica es responsabilidad de los sujetos implicados, por tanto resulta difícil delegar en otros ajenos al proceso. Por ello, cuando se haga una evaluación externa, es importante que los interesados participen en la selección de los criterios que se utilizarán para valorar la realidad.

En el caso del aprendizaje, sólo el ser humano en procesos de auto-observación es capaz de pensar, sentir y constatar los resultados del proceso que vive internamente. De allí que se afirme que la enseñanza y la evaluación son dos aspectos de la misma realidad que guían los docentes para favorecer el proceso de aprendizaje de sus alumnos/as.

La evaluación, por tanto, es la valoración que se hace a partir de una reconstrucción de la realidad. Aprendizajes, actividades, programas o instituciones son sometidos a un estudio sistemático para evidenciar su incidencia en los procesos de transformación individual y social, a partir de la intencionalidad preestablecida. Dada la dinámica social siempre se podrá incidir para mejorar o adaptarse a nuevas exigencias y expectativas.

Democracia y calidad educativa

En la actualidad, se hace un gran énfasis en la evaluación en todos los ámbitos de la vida social y, en especial, en la educación, que está tan cuestionada. El carácter intencional de la educación, con propósitos definidos tanto personales como sociales, hace que el requisito de la evaluación parezca obvio. Es razonable que exista una necesidad de conocer el alcance de los logros, producto de la acción educativa.

Es obvio que existen serios problemas de calidad en el terreno educativo, pero el punto que no se explica en los medios es que la evaluación que se utiliza como instrumento de análisis para medir esa calidad, responde a una posición y perspectiva, y arroja un tipo de información parcial (Marengo y Sverdlick, 1996). Esta puede ser una de las razones que justifica por qué muchos de los llamados diagnósticos sólo califican la educación pero no permiten ni proponen soluciones.

Hasta ahora ha predominado el uso de principios rectores como la eficacia y la efectividad, propios de la racionalidad económica, también denominada tecnocrática, o enfoque tecnológico/positivista. La escuela toda se organiza en función de objetivos de producción. De allí que su evaluación debe observar hechos mensurables, compararlos con parámetros preestablecidos que permitan medir logros y controlar productos.

Para nosotros la calidad educativa no es un problema técnico, estático y descontextualizado. Felix Agudo (en Marengo y Sverdlick, 1996) afirma que la calidad docente estaría determinada por la coherencia entre los fines educativos y las realizaciones y acciones. A lo que podemos agregar que esta coherencia depende, en gran medida, del compromiso y participación de los propios actores en la definición de los fines y práctica educativa.

La evaluación implica valorar desde perspectivas diferentes, por eso no podemos tener una sola visión de la calidad. Cabría preguntarnos ¿Por qué la visión de calidad de los evaluadores o los administradores puede prevalecer por encima de los evaluados? Toda persona, en un sistema democrático, tiene derecho a exigir calidad y a velar por la misma.

La única manera de valorar democráticamente la educación sería construyendo colectivamente los criterios de calidad desde la propia perspectiva sociocultural y participando en la reconstrucción de la realidad objeto de estudio.

Esta afirmación responsabiliza a los actores en una evaluación interna, sin embargo, cuando la evaluación educativa presente una confluencia de intereses contrapuestos será necesario un evaluador externo, no por ello neutral. En todo caso, la fijación previa de criterios y métodos reduce el riesgo de un evaluador

externo, siempre y cuando se entienda que no se trata de que juzgue, sino que facilite a los implicados lograr mantener un equilibrio que preserve los puntos de vista; de esta manera se garantiza el carácter democrático.

La educación debe responder a un interés social, su evaluación no puede ser atribución de nadie en particular. Debe fundamentarse en la construcción democrática y colectiva de los implicados en la realidad educativa. Esto no determina igualar los roles, sólo respetar el sentido democrático. De la misma manera, los resultados deben ser del conocimiento y la comprensión de todos los involucrados, por cuanto es la única manera de lograr un aprendizaje individual y social. Responder al para qué se evalúa debe ser de gran interés para los participantes

La actuación directa de los involucrados en la evaluación de la educación, le confiere a la misma un carácter educativo. Se debe aprender de la propia experiencia, de la interpretación, reflexión y debate entre los implicados, de la toma de conciencia del conocimiento de la realidad y del desarrollo de la capacidad de valoración, de juicio y de interpretación de hechos. Todo esto dentro de una visión de validez histórica, condicionada a los cambios y dinámicas sociales que la hace falible, susceptible de modificación y apelación. La evaluación no puede anular procesos sociales importantes por limitaciones técnicas, o por ventajas individuales o grupales. Por el contrario, se trata de construir los supuestos históricos concretos para interpretar y reflexionar sobre la realidad y poder transformarla.

De esta manera, se asume abiertamente *la no-neutralidad de la evaluación*, la claridad del propósito y la intención de crear espacios teórico-éticos donde todos puedan participar y compartir socialmente para velar por la calidad del proceso educativo: los alumnos/as, los educadores/as, administradores/as, los padres y representantes.

Evaluar la escuela significa comprenderla, interpretar sus significados desde sus propias articulaciones, sumergirse en dicha realidad para captar el sentido de su cotidianidad. Su identidad como escuelas las hace semejantes entre sí y las diferencia de otras instituciones. “La evaluación desde esta óptica implica un compromiso, la reflexión y acción permanente de la propia práctica educativa” (Marengo y Sverdlick, 1996, p 6).

Visión integral y dinámica de la educación

Como ya hemos considerado, la evaluación dentro de los nuevos paradigmas de las ciencias sociales no puede ser vista de manera separada del resto de los procesos que le dan razón de ser. Más aún porque no tiene un fin en sí misma. Tiene una intención de valorar alguna acción, institución o programa

social específico, con algún propósito que debe estar claro y que, de múltiples maneras, lo guía.

La acción individual y social intencional se caracteriza por poseer al menos cuatro momentos diferenciados, aunque imbricados de tal forma que pueden solaparse y hasta confundirse: la programación o proyección de lo que queremos hacer, la acción, la evaluación y la comunicación que hace posible el aprendizaje de la experiencia vivida.

Los modelos tradicionales positivistas le dieron vida propia a la evaluación y la separaron del resto de los procesos. Inicialmente sólo se evaluaban resultados. El desarrollo del pensamiento y la comprensión de los procesos sociales ha permitido la evolución favorable hacia una visión sistémica, por lo que comenzaron a aparecer modelos que presentan la evaluación en distintas fases del proceso social (al inicio, en el desarrollo, al final), a mostrar interés por las relaciones entre los distintos tipos de evaluación (eliminando la secuencialidad y privilegiando las relaciones cíclicas o en espiral que le dan dinamismo) y se consideró la influencia del contexto.

Aproximación a una visión sistémica de la educación

Partimos de que la evaluación sólo es separable del proceso educativo, desde el punto de vista metodológico, como una abstracción para poder abordarla. Pero sólo es comprendida dentro del contexto, en donde no se pierden sus conexiones y relaciones con el resto de la realidad estudiada. De allí que consideramos su estudio desde una perspectiva sistémica.

Antes de reflexionar sobre lo afirmado es conveniente hacer un paréntesis que permita profundizar acerca del pensamiento sistémico. Tomando como referencia los aportes de Capra (1998), ya que a través de este autor nos podemos colocar al lado de los cambios paradigmáticos en las ciencias, adaptamos sus señalamientos a nuestra realidad en estudio, para asumir que la educación es un sistema y que por tanto la evaluación es un componente de ella o ubicar la evaluación en los distintos subsistemas. A continuación, ofrecemos una síntesis de sus principales planteamientos:

1. Los sistemas se comportan como totalidades integradas, cuyas propiedades no pueden ser reducidas a las de sus partes. Las propiedades esenciales o sistémicas son propiedades del conjunto, que emergen de las relaciones organizadoras entre sus partes.
2. Las propiedades sistémicas de una dimensión concreta reciben el nombre de propiedades emergentes, puesto que no se encuentran en dimensiones inferiores.
3. Las propiedades de una parte del sistema no son intrínsecas, por lo que sólo pueden entenderse desde el contexto del todo mayor. Por tanto, el

pensamiento sistémico es contextual y medioambiental.

4. En la visión sistémica vemos que los objetos son redes de relaciones inmersas en redes mayores.

Interpretando en el campo educativo podríamos afirmar que:

- La educación se comporta como un sistema. Por tanto, *el proceso de enseñanza y aprendizaje implica relaciones orgánicas entre el docente, el estudiante, el programa, los materiales de apoyo y el contexto.*
- En la educación se manifiestan distintas dimensiones sistémicas (la persona, el aula, la escuela, el nivel educativo). Cada uno se puede ver como un sistema dentro de otro sistema, con distintos grados de complejidad. En nuestro caso, podríamos hallar propiedades sistémicas en la Educación Básica, que no se encuentran en la escuela, así como propiedades de la escuela que no están en el aula.
- La evaluación de cada uno se entiende en el sistema superior que la contiene. Por ejemplo, la evaluación del alumno/a sólo puede hacerse y comprenderse dentro del medio ambiente del aula y su realidad familiar y social.
- En un esfuerzo por separar en partes el proceso educativo, cada una de ellas se pueden ver como un patrón dentro de una inseparable red de relaciones. Así, podríamos ver en un libro, más allá de su condición de objeto, múltiples relaciones que lo convierten en material didáctico engranado y armonizado con los demás elementos que le dan sentido en la acción educativa.

En síntesis, la educación como sistema nos permite evidenciar dos grandes procesos integrados: **la reflexión y la acción**. La primera se refiere al momento del pensamiento anticipado o posterior, pero siempre abstracto, mientras que la segunda se refiere a la actuación, a lo concreto. Dentro de ellas, podemos distinguir dos momentos de reflexión: cuando se programa, ya que requiere una reflexión **para** la acción, y cuando se evalúa, ya que constituye una reflexión **sobre** la acción. Por otra parte, en la acción o construcción de la enseñanza y del aprendizaje, la realidad individual y colectiva se transforma, cuando es el resultado de una reflexión antes, durante o después de la acción pedagógica.

Esta forma de presentar la realidad intenta comprender las partes sin desprenderse del todo. Como el sistema educativo es sumamente complicado y lo que se trata es de entender la propuesta, su explicación se hará a partir de la aplicación a un nivel educativo concreto, que bien pudiera ser la Educación Básica o cualquier otro.

En primer lugar, debemos establecer los sistemas educativos que implica la Educación Básica, en este caso, y la relación entre ellos. Una manera de observarla sería considerando tres sistemas básicos: el aula, la escuela y el nivel educativo respectivo. En la figura 1 se esquematizan estos tres sistemas concéntricos, que tienen distintos grados de complejidad. Cada uno de ellos se considera un sistema, pero a la vez pertenece a otro mayor. De hecho en una misma escuela se cuenta con varias aulas y un nivel educativo se ofrece en múltiples escuelas.

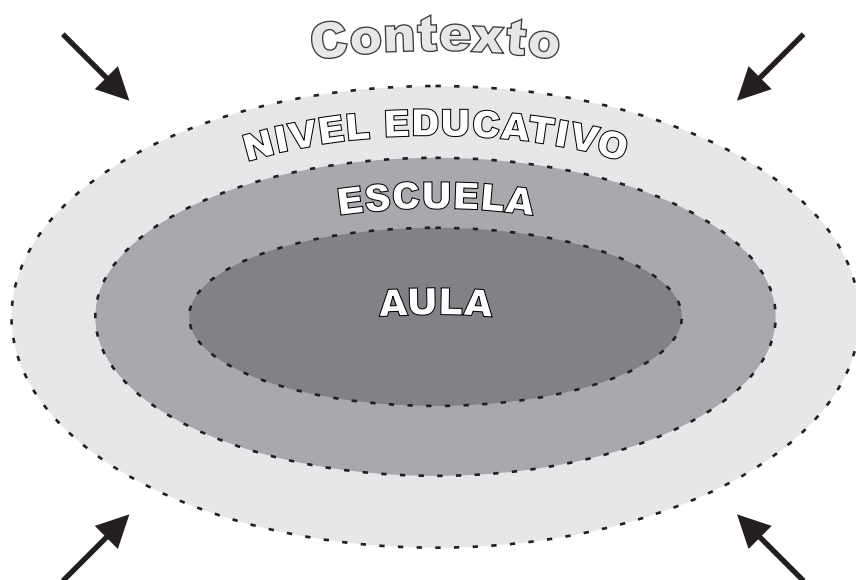


Figura 1: Sistemas de distintas dimensiones

De igual forma, los dos procesos (reflexión y acción) tienen una dinámica de secuencia cíclica. Toda acción premeditada supone la existencia previa de una idea organizada de lo que se quiere hacer. De allí que se parta de la reflexión para proyectar una acción educativa intencionada. Posteriormente cuando se reflexiona sobre la acción, se puede volver a proyectar para continuar o iniciar otra acción desde la perspectiva de asimilación o aprendizaje de la experiencia anterior para garantizar la transformación social. Este proceso se expresa en la figura 2.

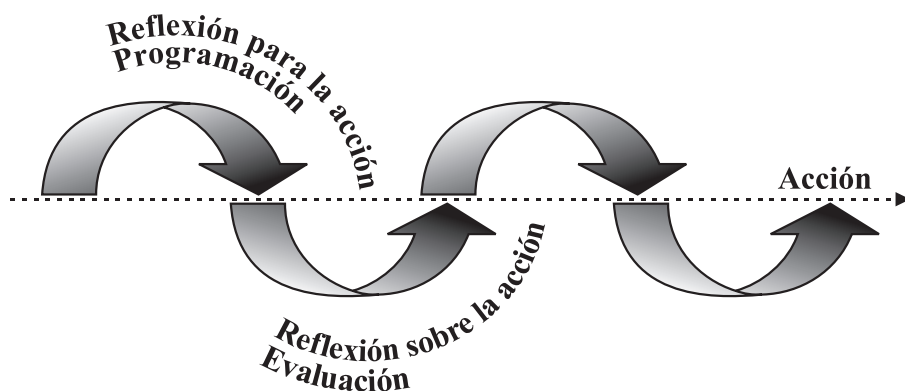


Figura 2: Reflexión y acción para la construcción de la realidad

Cuando se reflexiona para la acción se programa y cuando se reflexiona sobre la acción se evalúa. Cuando se actúa reflexionando se construye y se asimila la reflexión que permite iniciar un nuevo ciclo, aún sin terminar el anterior.

...reflexión y cambio son conceptos complementarios que se implican mutuamente. Los períodos o situaciones de cambio requieren de mayor reflexión para encajarlos positivamente y la reflexión es la única vía eficaz para convertir conocimiento y habilidades en cambios de actitud, comportamentales e innovaciones de valor. Los cambios rutinarios no precisan reflexión, sino se llevan a cabo de forma casi refleja, como ocurre con la secuenciación y la mayor parte de las actividades escolares (De la Torre y otros, 1994, p. 16).

De allí que consideremos que durante su práctica pedagógica, **el docente reflexiona permanentemente para y sobre la acción** y en la medida en que encadene estos momentos de reflexión sobre lo que quiere o ha hecho estará incidiendo concientemente en la transformación de la realidad educativa que involucra a sus alumnos/as y a si mismo.

Reflexión transformadora de la realidad

La programación en educación

La reflexión pedagógica para la acción educativa se inicia en un **proyecto educativo nacional**, el cual debe mantener una coherencia con las grandes políticas del Estado y, a su vez, se debe expresar en los programas educativos, tanto generales como particulares, desarrollados por cada docente en el aula. Esta

armonía es más una aspiración que una realidad, por cuanto la dinámica social y las diferencias culturales son tan grandes que resulta imposible una adecuación inmediata. Los cambios a escala nacional pueden ser políticos, de decisiones tomadas a alto nivel, muy alejados de la realidad concreta. En el otro extremo las transformaciones o las exigencias pueden surgir de la propia escuela o aula.

En el primer caso, los cambios esperados, expresados en un diseño curricular, deberán ser comprendidos y aceptados por los responsables de implementarlos, de lo contrario no habrá cambio real. En el segundo caso, la innovación en el aula probablemente, se verá afectada por limitaciones u obstáculos de carácter normativo o cultural. En ambos casos la fuerza de lo tradicional y la debilidad en las acciones puede terminar dominando y cercenando cualquier posibilidad de mejorar la acción educativa.

La claridad que demanda un proyecto educativo nacional, a los fines de concretarlo en la acción educativa cotidiana, no es sólo para el docente, sino para todos los involucrados socialmente. Sin embargo, destacamos la importancia del docente por la responsabilidad y compromiso que implica liderar esta labor.

Podríamos partir de los grandes lineamientos sociales en donde se inscribe la educación de un determinado nivel, sus propósitos y el perfil del egresado, para luego ir concretando en objetivos y competencias por áreas. Es ir de lo general a lo particular, y mientras más nos acercamos a lo concreto, es más difícil idear lo que tenemos que hacer. Porque es allí donde los sueños se pueden hacer realidad o se crean las grandes frustraciones. Es allí donde se inicia el cambio de cultura pedagógica. Ésta se refiere a las actividades y las estrategias que se deberán diseñar para hacer posible la acción educativa en y desde el aula y a partir de una clara intención de lo que se quiere.

La importancia de este aspecto es que la educación como derecho se ha interpretado, en la práctica, como un requisito de avance en la sociedad sin importar lo que la escuela ha dejado en la persona. No nos referimos a la calidad en términos de recursos y condiciones de aprendizaje, sino la calidad misma de los conocimientos adquiridos. Se puede obtener una “excelente educación”, en un ambiente tecnológico de primera, que genere una actitud en contra del desarrollo humano y social, o que cercene toda la creatividad y el sentido crítico necesario para transformar la realidad. Esta contradicción está en el debate actual.

Entendiendo por programación la reflexión sistemática e intencional que hacemos para proyectar la acción educativa, existen al menos tres dimensiones en educación: el diseño del *programa o programación pedagógica nacional*, la *programación escolar* y la *programación de aula*, las cuales deben tener una coherencia teórica y práctica. Cada una de ellas se realiza en ámbitos distintos, pero mantienen una direccionalidad que va desde el nivel macro (nacional) hasta el micro (aula). En la figura 3 se ilustra lo que estamos señalando.



Figura 3: Dimensiones de programación educativa. Reflexión sobre la acción

La influencia del contexto social se presenta en cualquiera de las tres dimensiones, aunque de manera diferente, como las expectativas sociales que permiten programar. El diseño concéntrico de las tres programaciones evidencia la relación entre las mismas. La programación pedagógica nacional debe expresarse en la de la escuela y ésta a su vez en la de aula (en esta dimensión se encuentran los proyectos pedagógicos de aula). Se requiere cierta coherencia en la programación de manera vertical. Este es un momento esencialmente de reflexión, de proyección. Esto amerita un trabajo especial de naturaleza multidisciplinaria que puede ser tema de otro estudio.

La complejidad del nivel nacional hace que sea más inestable, por cuanto dependerá en gran medida de los otros sistemas que están dentro de él. De allí que se plantee la necesidad de que la construcción de la programación parta de lo concreto del aula hacia lo más general, el proyecto educativo nacional, aunque su ejecución se presente de manera inversa.

La evaluación en educación

Siguiendo la secuencia de los momentos señalados, y sin pretender ahondar en ellos, encontramos que la evaluación, en perfecta correspondencia con el análisis anterior, también presenta tres dimensiones como expresión de la reflexión sobre la acción en educación: la evaluación del impacto social de la educación, la evaluación de la eficiencia escolar y la evaluación de la

enseñanza y el aprendizaje.

Aquí se asume el concepto de eficiencia como una construcción social donde la valoración no es ajena a los sujetos involucrados en el programa que se está evaluando. La escuela será eficiente si los sujetos que la conforman perciben desde su perspectiva sociocultural que se adecua a las necesidades y expectativas para la cual fue creada (Alves, 1997).

En la figura 4 observamos estas dimensiones y cómo cada una contiene a la otra. La secuencia lógica debería ser la que se inicia en lo más concreto, en el aula. Los resultados de la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje forman parte de la evaluación escolar y ésta del impacto social.



Figura 4: Dimensiones de evaluación educativa. Reflexión sobre la acción

La influencia del contexto se manifiesta en términos de necesidades que facilitan la valoración desde la perspectiva sociocultural. Se presenta en cualquiera de las tres dimensiones de evaluación, aunque de manera diferente. Durante la evaluación en el aula, la familia interviene directamente, en mayor o menor grado e independientemente de su propia voluntad, ya que los estudiantes expresan los valores y cultura a la que pertenecen. La escuela al ser evaluada se contextualiza dentro de un ámbito social determinado que demanda la satisfacción de necesidades que deberán ser confrontadas a la hora de valorar sus logros. De igual forma, la sociedad en su conjunto espera resultados de la educación que servirán de referentes para valorar al sistema educativo o a parte de éste.

La unidad en la reflexión

Aunque hemos presentado los dos momentos de reflexión por separado, es importante señalar que la dinámica social los une inexorablemente cuando lo que queremos evaluar (reflexionar sobre la acción) es el punto de partida para programar otra acción. Así entendemos la evaluación formativa y de proceso. En otras palabras, existe una secuencia obvia entre programar y evaluar. Sin embargo, también evaluamos para programar si lo que se quiere es la mejora permanente y la concepción que prevalece es la de que estos actos permiten orientar la acción hacia una verdadera transformación individual y social.

La construcción de la realidad educativa

En la construcción de la realidad educativa encontramos la ejecución práctica de los distintos programas que se reflejan en acciones para la organización y funcionamiento del nivel educativo, la escuela y el aula. De modo que la acción transformadora o constructora de la realidad, presenta al menos tres grandes dimensiones: la organización social de la educación, la organización de la escuela y el proceso de enseñanza y aprendizaje que se ejecuta desde y en el aula (ver figura 5).



Figura 5: Dimensiones de construcción de la realidad educativa

Aquí nuevamente se presenta la influencia del contexto social, en el entendido de que éste es un momento esencialmente de acción, más que abstracto es concreto y por tanto sociohistórico. La relación entre las tres dimensiones es evidente, sin embargo ameritaría un profundo debate para establecer en qué consiste cada uno, sus características y sobre todo sus relaciones horizontales (con otros niveles educativos, escuelas y aulas, según cada dimensión), así como las relaciones verticales, desde lo general social, hasta lo particular, el aula, donde se concretan las aspiraciones de la práctica educativa.

La acción educativa que propicia una transformación real de los sujetos, implica una comunicación entre los involucrados, ya que la comunicación supone el intercambio entre todas las personas que participan en el acto educativo y entre todas las dimensiones del sistema.

La máxima comunicación se logra en el aula, ya que es la base del proceso de enseñanza y aprendizaje y existe una interacción permanente entre el docente y los alumnos/as, sin negar la que existe en las otras dimensiones. Es así como la escuela en su relación con la comunidad inmediata y con la sociedad en su conjunto, produce un aprendizaje colectivo sobre la educación, que permite reiniciar procesos permanentes de cambio.

Una visión integral y dinámica de la educación

Sin duda, como hemos venido señalando los procesos de reflexión y de acción, en sus distintas dimensiones, se encuentran integrados. En la figura 6 se sintetizan estas relaciones, los cuales permiten sincronizar cada dimensión en cuanto a su programación y evaluación y la manera como se vinculan con la construcción de la realidad.

En el primer caso (arriba) se observa el aula, que supone la construcción colectiva, entre docente y alumnos/as dentro de sus entornos familiares, de un proyecto pedagógico, y luego su evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en las que se crearán nuevas expectativas de cambio en la programación. Luego, una dimensión intermedia en donde podemos ubicar a la escuela con sus momentos de proyección para la acción y la determinación de la eficiencia escolar, a partir de su evaluación. En un verdadero ejercicio democrático, la comunidad incide en la programación de la escuela y participa en su transformación. Y abajo se observan los momentos de la dimensión social: el proyecto educativo de un determinado nivel y el impacto de la acción transformadora en la sociedad. Aquí se deberán crear los canales que hagan posible la incidencia de la sociedad en la reconstrucción permanente de dicho proyecto educativo.

Esta representación gráfica del modelo pretende sintetizar los momentos de reflexión y de acción transformadora de la realidad que implica el proceso educativo, de allí que aparezcan distintas dimensiones, relaciones y direcciones que expresan su carácter histórico y de totalidad.

Se debe programar antes, durante y después de la acción educativa, así como se puede evaluar en cualquier momento de la acción. Es esta última evaluación la que permite programar nuevamente para avanzar. La dirección de las flechas también indica la secuencia lógica de la reflexión y de la acción que conduce a la transformación de la sociedad. En el caso de la programación, el nivel educativo (por ejemplo la Educación Básica) orienta la programación de la escuela y ésta a la del aula. En tanto que la evaluación del aula, nutre a la evaluación de la escuela y ésta a la del nivel educativo.

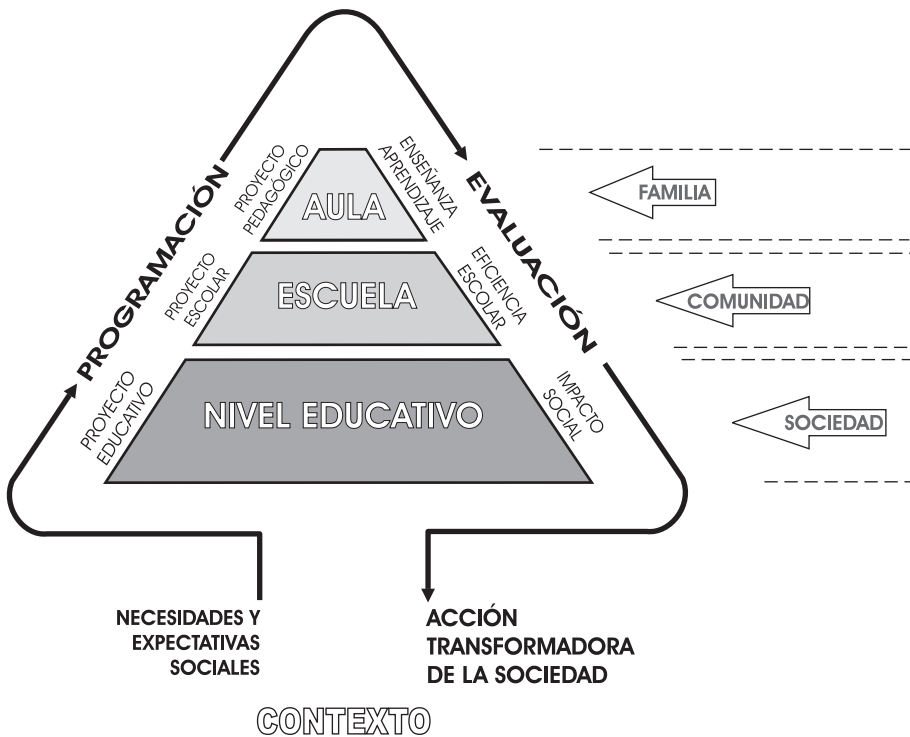


Figura 6: Visión integral de la reflexión y acción educativa

Esta representación expresa la apertura a otros procesos o realidades sociales distintas a la educación. Se incorporan todos los actores involucrados en el proceso: desde los grandes conductores de la educación, hasta los alumnos/as y docentes. De allí que se sintetizan en dos tipos de incidencia externa: **las expectativas sociales** (lo que se espera de la educación) para ser incorporados a los distintos proyectos o programaciones didácticas y **las necesidades sociales** que surgen del conocimiento de la realidad concreta (lo que es la educación) y que por tanto permite valorarla.

La dimensión concreta del aula

Luego de tener una visión general de la educación y la ubicación de la evaluación dentro de ella, podemos asumir el aula como un sistema. Nos centramos en ella para definir sus propiedades emergentes así como sus criterios de unidad entre los distintos momentos ya explicados, y con su propio entorno donde se hallan las relaciones y conexiones con los otros sistemas en donde está incluida: la escuela y el nivel educativo correspondiente.

Al aula corresponde la evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje, en las que se incluyen la evaluación del aprendizaje, del desempeño docente y del proyecto o programación de aula.

El concepto de sistemas abiertos, manejado anteriormente, que están dentro de otros más complejos⁴, introduce un elemento que podría confundir, y que en el caso del aula resulta indispensable aclarar. Se trata de comprender con precisión la delimitación de este sistema.

El aula va más allá de las paredes y del espacio físico que usualmente sirve de escenario para la acción pedagógica. Con frecuencia otros espacios se usan para el proceso de enseñanza y aprendizaje, fuera o dentro de la escuela, lo que no circunscribe el aula al salón de clase asignado a un grupo.

Sin embargo más allá de esto, como el aula está conformada socialmente por el docente y sus alumnos/as, y cada uno de éstos pertenece a una familia y tiene una historia particular y exclusiva, presente en cada momento del transcurrir educativo, sus límites trascienden a su ocupación física. En cada individualidad está expresado lo colectivo. Es como que si la dimensión del aula oscilara entre el espacio que ocupa el docente con sus estudiantes en un momento de la acción pedagógica, hasta la suma de todas las individualidades sociohistóricas expresadas en cada uno de los sujetos.

⁴ El sujeto está dentro del aula, el aula dentro de la escuela, la escuela dentro de la comunidad, así sucesivamente. Cada uno es un sistema menor dentro de otro mayor.

II

La evaluación del aprendizaje

La evaluación tradicional del aprendizaje

En el capítulo anterior nos acercamos a la naturaleza de la evaluación educativa en general. Se presentó una visión sintética de las cuatro generaciones que, de acuerdo a Guba y Lincoln (1990), han existido en evaluación y se trató de manera particular el paradigma cualitativo, el cual se ubica dentro de la última de estas generaciones.

Para comprender la evolución de la evaluación del aprendizaje, que es parte fundamental pero no exclusiva de la evaluación educativa, hemos considerado conveniente asumir la existencia, de al menos, dos grandes paradigmas: **el tradicional**, de enfoque positivista y comúnmente denominado cuantitativo por su tendencia a la medición y **el cualitativo**, naturalista, de indagación constructivista y crítica.

De acuerdo a la literatura revisada, en el paradigma tradicional encontramos tres manifestaciones distintas que evidencian un desarrollo dentro del enfoque positivista: evaluación como juicio de expertos, como medición y como congruencia entre logros y objetivos. Cada una de ellas se corresponde, aunque no de manera lineal, con las tres primeras generaciones que tratamos anteriormente y permiten comprender, de manera más clara, cómo este enfoque, que ha dominado por tanto tiempo en las ciencias sociales, se expresa de forma concreta en la educación y en especial en el ámbito de la evaluación del aprendizaje.

Estas tendencias las analizaremos cada una de manera particular, atendiendo al orden cronológico de aparición histórica. Posteriormente realizaremos una crítica al enfoque tradicional de evaluación que pone en evidencia la coexistencia y los elementos comunes que han favorecido la actual cultura pedagógica dominante en la escuela y que dificulta cualquier intento de reforma.



Principales tendencias en la evaluación tradicional

Evaluación como juicio de expertos

Esta concepción de evaluación del aprendizaje se caracteriza porque **el experto juzga la situación objeto de la evaluación con sus propios criterios y en función de sus propios propósitos**. En sus más remotos orígenes y en el inicio de la educación popular, el juicio de experto prevaleció en forma preponderante. El maestro era el único que concebía y desarrollaba la enseñanza, y por ende, bajo sus criterios decidía qué evaluar y cómo. Cada alumno/a era evaluado verticalmente por el docente, y según se aproximara o se alejara de su ideal de rendimiento en el aprendizaje, así sería calificado.

Según Villarroel (en Camperos, 1986), históricamente, la evaluación como juicio de experto puede ubicarse en Venezuela, desde la colonia hasta nuestros días. Puede indicarse como la concepción que ha tenido mayor influencia por su permanencia histórica. La evaluación como juicio de expertos se ha mantenido en nuestro sistema escolar, aunque no en forma preponderante, sino combinada con las otras corrientes evaluativas.

La principal característica de esta concepción es la presencia de un experto, un profesional con experiencia y conocimientos acerca de lo que se desea

evaluar. El evaluador ejerce una influencia considerable sobre la naturaleza de la evaluación, por cuanto es él quien determina los patrones para juzgar lo positivo o lo negativo de la situación evaluada. Esto hace que el acto evaluativo esté “impregnado de subjetividad”, según las corrientes científicas que buscaban la objetividad por encima de todo, como se verá posteriormente.

Los distintos y posibles criterios que puede crear el experto para juzgar, son en su mayoría arbitrarios, por lo cual resulta difícil llegar a acuerdos entre los resultados emitidos por distintos profesionales, salvo que se llegue a un consenso previo de los criterios a utilizar. Esta quizá sea la característica más cuestionada, por cuanto resulta un contrasentido hablar de democracia en el aula, cuando la arbitrariedad y el autoritarismo, que emanan de esta concepción, aún siguen vivos.

Es posible que muchos educadores conscientes o llevados por la costumbre, asuman esta concepción en sus prácticas evaluativas por considerarla válida. Todavía existen profesores que creen y practican el castigo como forma para obtener conductas apropiadas.

En la vida cotidiana es posible que una persona deba actuar como experto y valorar situaciones que le atañen de manera natural y que le obliguen a decidir. Pero en el rol de docente resulta cuestionable erigirse como juez del aprendizaje de otro. De allí que nos preguntemos: ¿La evaluación es un juicio? y ¿los criterios para evaluar los impone el evaluador? Ejemplo de esta concepción se expresa en la afirmación, que con frecuencia suelen hacer algunos docentes, sobre apreciaciones personales que se imponen a pesar de que las evidencias apunten en otra dirección, o no tengan correspondencia con la acción pedagógica.

Evaluación como sinónimo de medición

La evaluación como sinónimo de medición surge como una reacción a la exagerada arbitrariedad del juicio de experto. Se ubica históricamente paralela al desarrollo de la psicometría. Su aparición está apoyada en la concepción positiva de las ciencias, que postulaba una evaluación científica, lo que requería evaluar sólo aquellos aspectos que pueden ser cuantificables y objetivamente observables.

En Venezuela, esta tendencia puede situarse históricamente a partir de las reformas introducidas por Luis F. Guevara Rojas en el Código de Instrucción Pública. En este año se oficializa la tendencia, especialmente a través de la escala cuantitativa y la utilización del promedio para obtener las calificaciones (Villarreal, en Camperos, 1986).

La evaluación, bajo esta concepción, emplea como referente básico para la comparación del sujeto evaluado, normas preestablecidas, las cuales constituyen

unidades mensurables, obtenidas por procedimientos estadísticos con base en mediciones de grupos de sujetos. Se estima que el comportamiento de los estudiantes en el aprendizaje asuma la misma distribución de la Campana de Gauss (68% normal, 16% superior y 16% inferior). Se requiere de datos matemáticamente manipulables que puedan organizarse en distribuciones de frecuencia para ser analizados bajo los criterios de la curva normal de probabilidades.

Esta concepción supone obtener resultados donde exista un grupo brillante (mejores calificaciones), un grupo mayoritario con notas por encima y por debajo de la media y un grupo necesariamente deficiente. Esto indica que la escuela no es un medio para homogeneizar conocimientos, sino para mantener esas diferencias de la distribución normal de la población. Por ello, el diseño de los instrumentos evaluativos (pruebas), se preocupa en incluir distintos niveles de dificultad en las preguntas que permitan discriminar entre buenos, regulares y deficientes.

Santos Guerra (1998) afirma que la evaluación medicional consiste en comprobar los resultados del aprendizaje en el ámbito de los conocimientos. Se realiza a través de pruebas estandarizadas, para todos iguales, aplicadas en las mismas condiciones de tiempo y espacio y corregidas con criterios comunes. **La evaluación se convierte en una comprobación del aprendizaje y en un medio de control social.**



En definitiva, obedece a una concepción social donde la desigualdad es natural y por lo tanto se presta a la clasificación, a la comparación y a la selección. Lo cual estimula la competitividad negativa y la discriminación.

Pese a que se señala que este tipo de evaluación es sumamente válida, la práctica en muchos casos indica que no, ya que es posible que un alumno o alumna que no haya alcanzado el nivel de aprendizaje deseado, obtenga la máxima nota, o por el contrario, uno que sí alcanzó el nivel mínimo deseado, sea aplazado por encontrarse en un grupo de personas brillantes. Desde esta concepción se desarrollaron técnicas para el perfeccionamiento de los instrumentos como vía para garantizar “la objetividad”, lo cual condujo a hacer equivalente evaluar y calificar (poner nota).

Esto nos recuerda a la joven que aspiraba ingresar al equipo de basketball y se animó a ir cuando fue a visitar a su familia y todos se quedaron admirados de lo alta que estaba. Su sorpresa fue cuando la rechazaron por la baja estatura. Entonces, ¿es baja o alta? O ¿es qué depende del grupo con el que fue comparada?

Evaluación como congruencia entre logros y objetivos

La evaluación como congruencia entre logros y objetivos está concebida como una comparación entre lo propuesto y lo logrado. La principal característica de este tipo de evaluación es que el criterio utilizado (los objetivos) es externo a los entes que intervienen en el proceso evaluativo. Esta tendencia concibe **la evaluación como la determinación del grado en que se alcanzan los objetivos de un programa instruccional**. Supone esta concepción que los objetivos deseados, pasan por una rigurosa selección y formulación, a fin de garantizar “objetividad” en los resultados de la evaluación.

Esta concepción apareció en Venezuela en los años setenta, a través de dos publicaciones que influyeron decisivamente en la práctica evaluativa a nivel nacional. Una de ellas fue el trabajo de Mager, que desde una perspectiva de la instrucción programada, orienta la formulación de objetivos. Por otro lado, la taxonomía del área cognoscitiva de Bloom también tuvo gran influencia, la cual clasifica los objetivos en dominios y niveles, lo que aportó mucho en la elaboración de instrumentos de evaluación (Villarroel, en Camperos, 1986).

En 1969 se oficializa esta tendencia en Venezuela, ya que se incluye en el reglamento de evaluación para los niveles primario y medio. Esta corriente evaluativa es la que teóricamente ha orientado la evaluación del aprendizaje del *sistema educativo venezolano* en todos sus niveles y modalidades y por tanto la que se pretende modificar con *la reforma educativa* que se adelanta en la actualidad.

Obviamente, este tipo de evaluación significó un avance teórico por cuanto permitía la posibilidad de que todos podrían optar a la excelencia. No obstante, en la práctica educativa la programación no se enfocó bajo esta concepción. Pocos docentes comprendieron qué significaba planificar y evaluar a través de objetivos. De manera mecánica, en más de una ocasión, el docente evaluó un nivel taxonómico distinto al programado. Por ejemplo, se exigía *identificar* las características de un objeto, cuando el objetivo señalaba *analizar*.

Después de evaluar, con relativa facilidad, emitiendo juicio sin soporte, o simplificando la evaluación a notas o calificaciones (como evidencian las concepciones anteriores), resultó complejo asumir la evaluación por logros y objetivos, de allí que las anteriores concepciones sigan vigentes para muchos docentes que se resisten al cambio.

Posiciones críticas sobre este enfoque han señalado algunos riesgos que implica la aplicación de los criterios que plantea esta concepción:

1. Excesivo énfasis en el logro de los objetivos del programa, descuidando calidad o importancia de los mismos.
2. Atención sólo a los objetivos del programa, con descuido de efectos no previstos, los cuales pueden representar importantes cambios en la enseñanza.
3. La formulación de un número excesivo de objetivos a lograr, lo que puede conducir a objetivos triviales o sin importancia.

Atender estas críticas conduciría a mejorar su práctica sin cuestionar su esencia, de allí que sumemos otras observaciones, tales como:

4. Se orienta hacia la evaluación de productos (logros) y no de procesos.
5. El exceso de prescripción y la tendencia a plantearse objetivos en términos de conductas observables, limita y desnaturaliza la acción educativa, por cuanto la reduce a una realidad instrumental incapaz de apreciar la riqueza y complejidad del proceso en estudio.
6. El docente se convierte en un técnico que debe dominar el diseño de instrumentos y el uso de las taxonomías de manera mecánica, antes que la concepción pedagógica que se tenga. *El docente que es un buen técnico suele ser considerado un buen pedagogo.*
7. La cantidad de objetivos que proliferan para reducir la unidad orgánica a evaluar, no sólo conduce a la trivialidad, sino que desintegra las estructuras naturales del conocimiento. Esta atomización crea una secuenciación artificial que niega la realidad integrada del proceso de aprendizaje.

En síntesis, como propio del desarrollo del positivismo, esta tendencia, al colocar el criterio fuera, presume que da la libertad para que todos puedan alcanzar el máximo rendimiento y demostrarlo en igualdad de condiciones. Parte de la idea de que los conocimientos de los estudiantes deben ser homogeneizados y se coloca así en una posición de avanzada frente a la concepción medicional que discriminaba, a priori, entre buenos, regulares y malos. La excesiva importancia al producto educativo, a los logros finales, y la tendencia a la descontextualización sociocultural del sujeto, enturbian el proceso y reducen este principio de igualdad a una mera intención.

Resulta evidente que mientras más avanzamos en el desarrollo del pensamiento de la humanidad, encontramos más respuestas, pero además muchas más incógnitas: ¿Quién responde por los objetivos? ¿más allá de los objetivos no hay nada?



Crítica al paradigma tradicional

Como se ha venido apreciando en la exposición de las tres más importantes tendencias de evaluación del aprendizaje, aún en la concepción técnica más avanzada y con más pretensiones de igualdad, se logra eliminar su profundo carácter controlador y punitivo. Así como su desinterés por vincular, en la práctica pedagógica, la evaluación con el proceso de aprendizaje. Al centrarse en el producto niega, en esencia, la transformación del individuo y de la sociedad. No determina causas, tampoco consecuencias y dice muy poco del logro alcanzado.

Hernández Poveda (1998) señala que, desde la perspectiva tradicional, la evaluación persigue acumular evidencias contundentes, garantizar que ocurran los comportamientos y establecer control del proceso, según el diseño preestablecido o lo previsto en el currículo. El evaluador además de técnico, de descriptor, adquiere la gracia de juez, de experto.

Se podrían señalar como sus principales funciones las siguientes: de **control**, en cuanto a la presencia en el sistema; **selectiva** porque excluye a los fracasados no sólo del sistema escolar sino incluso los afecta en su vida laboral y social; de **comprobación** ya que la superación de la prueba sirve de garantía social; de **clasificación y de acreditación**, por cuanto ubica dentro de una escala de aprobación y con respecto al resto del grupo para certificar los aprendizajes; y, por último, como todo está planificado, de **jerarquización** sin derecho a reclamo (Santos Guerra, 1998).

Más adelante, Santos Guerra señala que, con algunos matices, este tipo de evaluación ha creado una cultura que se expresa en forma negativa de la siguiente manera: en **individualismo**, a pesar de que se trabaje colectivamente; **competitiva**, porque fomenta la rivalidad sobre todo cuando se hace presente la selección para algún logro; de **reduccionismo** de la cuantificación, todo es un número o un nombre, como excelente o deficiente, que tiene detrás un número; **de simplificación**, ya que todo está reducido y aislado del contexto; y, por último, de **inmediatez**, por el éxito o fracaso que se le atribuye al resultado de la evaluación.

De la misma manera, la evaluación tradicional corre el riesgo del autoengaño y del engaño colectivo, ya que es susceptible al fraude, por cuanto el que es evaluado tiene como propósito aprobar, aun sin conocer y hasta es posible que llegue a creer que conoce. Si se logra anticipar el estilo de evaluación del docente nos podemos preparar para la prueba y demostrar nuestra brillante “capacidad de viveza”. Eso no era lo que se estaba evaluando, pero se logró el objetivo. O por el contrario, tuvimos “la mala suerte” de que no salió lo que estudiamos, pero tampoco la suerte se estaba evaluando. Entonces, ¿qué fue lo que demostré?

En una discusión sobre el paradigma tradicional de la evaluación, hemos señalado la necesidad de *diferenciar entre arbitrariedad y subjetividad*. Nunca dejamos de ser subjetivos, es inherente a nuestra condición humana, pero el docente, por razones éticas y de compromiso profesional, debe hacer el mejor esfuerzo por dejar de ser arbitrario, por dejar de creer, si es que así lo ha asumido, que el instrumento es infalible en cuanto a la información que arroja. ¿Cuántas veces sabemos que un estudiante tiene una determinada competencia y sabemos que no lo pudo demostrar en una prueba? ¿qué hacemos con la información de ese instrumento? ¿asumimos sus resultados, pese a la convicción de la valoración previa? *Es un problema de autonomía personal y de responsabilidad profesional y social.*

Estas tres principales tendencias de evaluación del aprendizaje del paradigma tradicional estudiadas no son excluyentes. Se emplean de acuerdo a las circunstancias o del propósito. Un mismo profesor puede mezclar las diferentes concepciones en un proceso de evaluación o emplearla según sea el caso. Sólo varía las técnicas que va a utilizar.

Pese a la marcada evolución del concepto de evaluación, en el fondo **se evidencia una misma fundamentación filosófica que permite su coexistencia**. Su avance se refleja en su desarrollo técnico y su afán cientificista por mejorar su objetividad. De allí que muchos autores las incluyan dentro de la corriente positivista de la ciencia. Más aún, es posible caer en algunos de estos enfoques, sin que se compartan, porque forman parte de la normativa y de la cultura evaluativa existente.

Para poder sintetizar lo que ha significado el paradigma tradicional de evaluación del aprendizaje, denominado muchas veces como cuantitativo, hemos realizado tres cuadros a partir de un conjunto de niveles y categorías. El nivel ontológico con las categorías: la naturaleza de la realidad a evaluar y la percepción de la realidad (cuadro 2). El nivel epistemológico con las categorías: la racionalidad para la obtención de conocimiento de la realidad a valorar, la relación docente-alumno/a y la intencionalidad de la evaluación (cuadro 3). El nivel metodológico a través de las categorías: la lógica procedimental y las características de los procedimientos e instrumentos (cuadro 4).

Cuadro 2: Nivel ontológico del paradigma tradicional de evaluación del aprendizaje	
Naturaleza de la realidad a evaluar	El docente es un experto conocedor de la realidad. Capaz de comprobar objetivamente el conocimiento adquirido por el alumno/a.
	El alumno/a es un receptor pasivo. Un aprendiz que debe demostrar sus logros.
	El conocimiento se proporciona de manera secuencial y gradual, independientemente del nivel de logro precedente.
Percepción de la realidad	Apreciación descriptiva, explicativa y predictiva de los logros del alumno/a.
	Las dimensiones socio-afectivas y culturales del alumno/a se analizan de manera complementarias a lo cognitivo.
	Concepción objetiva, estática y centrada en los resultados del aprendizaje.

Cuadro 3: Nivel epistemológico del paradigma tradicional de evaluación del aprendizaje	
Racionalidad para la obtención del conocimiento de la realidad a valorar	Neutralidad valorativa como criterio de objetividad. La objetividad como única vía para obtener evidencias irrefutables.
	Representación parcial y atomizada de aprendizaje que va adquiriendo el estudiante.
Relación docente-alumno/a	El docente es un técnico pedagogo que planifica estrategias colectivas de enseñanza, para lograr objetivos comunes.
	El docente se guía de manera normativa por un programa preestablecido.
	El docente penaliza los errores en la calificación y establece los correctivos para futuras situaciones.
	El desempeño del docente se califica por el fiel cumplimiento de una programación.
Intención de la evaluación	Verifica la adquisición de distintos tipos de conocimientos con diferentes grados de dificultad.

Cuadro 4: Nivel metodológico del paradigma tradicional de evaluación del aprendizaje	
Lógica procedimental	Lineal, formalista, predeterminada.
	Estrategia deductiva. Se parte de hipótesis.
	Escenario artificial, parcelado.
Caracterización de los procedimientos e instrumentos	Procedimientos e instrumentos únicos y confiables para verificar y comprobar resultados a partir de la racionalidad analítica.
	La validez es previa y estadística, para garantizar la objetividad de los instrumentos.
	Las evidencias arrojadas por el instrumento sirven a un solo propósito y por tanto cumplen funciones definidas. Para cada propósito habrá un instrumento distinto.

A lo largo de la crítica, hemos tenido la oportunidad de situarnos como docentes en uno de las tendencias positivistas o rechazarlas todas. Independientemente de la posición que se asuma, la mayoría de los docentes, a nivel conciente, no comparte la desigualdad, la injusticia, la descalificación y la discriminación que ha caracterizado al paradigma tradicional. El desarrollo del pensamiento humano ofrece hoy, enfoques de evaluación que superan todas las deficiencias descritas anteriormente, y que son coherentes con las nuevas corrientes pedagógicas y de la teoría del aprendizaje.

La dinámica social impone el compromiso de avanzar, de asumir nuevas concepciones que fortalezcan el proceso mismo de aprendizaje. No se trata de mejorar los criterios de evaluación, sino de emprender un cambio de paradigma que incida directamente en la transformación de la cultura pedagógica.

Evaluación cualitativa como reflexión crítica

Concepción del aprendizaje

Las concepciones del aprendizaje y de la enseñanza, subyacen en los enfoques que se tengan de la sociedad, de la naturaleza del ser humano y de la acción pedagógica. De allí que Camperos (1995) afirme que la evaluación del aprendizaje exige una claridad en el concepto mismo de aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje se fortalece por los aportes del enfoque constructivista, y por los de Ausbel, Novak y Vigostki, quienes plantean que cada individuo es capaz de construir su propio aprendizaje por medio del intercambio permanente con el entorno, a partir del conocimiento previo y de sus estructuras cognitivas. Es decir, mediante un proceso de valoración continua del proceso de aprendizaje, se recogen y analizan evidencias sobre experiencias previas del alumno/a, para construir nuevos conocimientos, que a su vez serán valorados para darle continuidad al proceso de crecimiento individual.

De modo que el acto de enseñar y dentro de éste, el de evaluar llevan implícita una concepción de cómo se aprende. En una acción pedagógica se planifican métodos y estrategias de enseñanza y de evaluación acordes con la concepción de aprendizaje que se posee. De allí el riesgo que significa mantener concepciones atrasadas que perjudiquen el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes.

La perspectiva cualitativa de la evaluación supone la adquisición de saberes por parte del sujeto que aprende, cuando le da la relevancia a la información que emerge como significativa de la realidad. Esto nos ubica dentro del enfoque constructivista, que ha tenido una gran influencia en el campo educativo, en los últimos tiempos. En este sentido es importante señalar cuál es la visión que se tiene sobre el aprendizaje.

La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza postula que aprender consiste fundamentalmente en construir significados y atribuir sentido a lo que se aprende, y que los alumnos y alumnas llevan a cabo este proceso de construcción de significados y de atribución de sentido a partir de la experiencia personal y de los conocimientos, sentimientos y actitudes con los que se aproximan a los contenidos y actividades escolares (Coll, 1997, p. 3).

El ser humano construye representaciones de sí mismo, de la sociedad y de la naturaleza. Estas representaciones se organizan en estructuras conceptuales y metodológicas polivalentes (Gallego-Badillo, 1996). Esa polivalencia se refiere, por una parte, a las distintas disciplinas y las áreas y, por otra, a los contenidos

de distinto tipo, conceptual, procedimental y actitudinal.

Más adelante Gallego-Badillo agrega que esas estructuras no son independientes del medio sociocultural, económico y político. Que a partir de ellas se dan actuaciones: comunicativas, afectivas, artesanales, científicas, tecnológicas, comerciales, entre otras.

Es decir, se aprende cuando se atribuye significado, lo cual se realiza a distintos niveles, según los intereses, necesidades, grados de desarrollo y comprensión, así como valores que tengan en un momento determinado (Pacheco y Flores, 1993, 79). Todos pertenecemos a una cultura y a un grupo social que nos marcan y que por tanto inciden en nuestra percepción de la realidad.

Para que un aprendizaje se constituya en significativo se requiere una lectura o interpretación, a la que Gallego-Badillo denomina decodificación de la información que recibe. De allí que afirme “que toda decodificación transforma el mensaje para ser asimilado y que, en algunos casos, transforma la estructura conceptual y las representaciones que les son inherentes, siempre y cuando exista la disposición para que esto ocurra” (p. 172).

Sólo cuando hay esta disposición o necesidad de conocimiento es cuando se produce aprendizaje, de lo contrario pasará desapercibido y, en el caso de la escuela, que tiene una intencionalidad, se perderá el esfuerzo realizado.

El desarrollo de las estructuras de pensamiento se inicia cuando se produce un desequilibrio cognoscitivo provocado por el planteamiento de una interrogante que no se puede resolver con las informaciones que posee... Las nuevas respuestas que construye como resultado de los procesos de asimilación y acomodación, abren la posibilidad de generar una gama de perspectivas que permiten desarrollar la capacidad crítica, creativa y de investigación (Pacheco y Flores, 1993, p. 79).

El aprendizaje también se define como el proceso mediante el cual los seres humanos se forman para cambiar o modificar su comportamiento, de tal manera que el cambio producido sea más o menos duradero, y pueda explicarse como efecto de la interacción del individuo con el medio; y no como producto del crecimiento o la maduración, en consecuencia está determinado por las condiciones de cada individuo y las del medio ambiente (Camperos, 1995).

Interpretando lo expresado por estos autores, el aprendizaje se debe centrar en la construcción de significados. Se entiende que éste es parte de la vida diaria del individuo. En el caso de la educación formal, el aprendizaje genera cambio y transformación en el estudiante mediante el desarrollo del currículo y se puede explicar de acuerdo a las condiciones que el propio aprendizaje imponga, las características del sujeto que aprende y las características del ambiente familiar y comunitario.

Y como el aprendizaje es el proceso mediante el cual un sujeto construye destrezas o habilidades prácticas, incorpora contenidos informativos o adopta nuevas estrategias de conocimiento y acción, es importante distinguir entre éste y ejecución de lo aprendido. El primero no se observa directamente, mientras que la ejecución se puede observar, y es a través de ella que se puede evaluar el aprendizaje obtenido.

En otras palabras, como los procesos de aprendizaje corresponden a los mecanismos mentales, capacidades intelectuales y estructuras cognoscitiva-afectivas, se estima que se reflejan en las habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes, sentimientos, valores, hábitos, ideales y convicciones que se generan y desarrollan en los encuentros pedagógicos.

Según Coll (1998), las concepciones que han interpretado la enseñanza y el aprendizaje en términos de pura transmisión y recepción, también colocan al profesor como responsable de transmitir el saber constituido. Como alternativa a esta posición se entiende que la educación no sólo transmite los saberes constituidos y legitimados socialmente, sino que asegura unas condiciones óptimas para que los alumnos/as desplieguen sus potencialidades y capacidades cognitivas, afectivas, sociales y de aprendizaje. Esta última afirmación cambia el rol del docente.

Evaluación como reflexión crítica

Para desarrollar el paradigma cualitativo en evaluación, desde la perspectiva constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, es necesario resaltar elementos que hemos considerado con anterioridad. La reflexión que se hace para proyectar una acción pedagógica que se desea realizar se constituye en un acto de programación (reflexión para la acción). Luego en la práctica pedagógica, la reflexión para valorar lo que se esté realizando y lo que se realizó, es evaluación (reflexión sobre la acción). Toda valoración que se incorpora de manera inmediata a la programación y a la acción permite el cambio que transforma la realidad individual y colectiva.

El docente, desde una perspectiva constructivista, comprende que los nuevos aprendizajes se incorporan a la estructura cognitiva del estudiante y por lo tanto no puede perder la visión holística y las conexiones entre anteriores y nuevos aprendizajes, en una suerte de construcción progresiva e integral de los mismos. Esta racionalidad la adquiere el docente desde su propia experiencia, cuando aprehende la realidad de sus estudiantes: construye, progresivamente y de manera integral, una apreciación del alumno/a, posteriormente se suceden revisiones permanentes, no lineales, hasta conformar una idea más estable y completa.

Esta concepción no establece diferencia entre sujeto evaluador y sujeto evaluado. Intenta construir la realidad del aprendizaje logrado con una diversidad de criterios, se centra más en el proceso que en el resultado con el propósito de mejorar. Esto **obliga al evaluador a conocer las condiciones específicas en las que se produce el aprendizaje del estudiante** (sociales, culturales y estructuras cognitivas previas). De esta manera se impulsa un modelo curricular abierto y flexible que permite introducir ajustes permanentemente sobre la base de un conocimiento de los alumnos/as y del contexto en donde se ejerce la acción pedagógica.

Al docente no sólo le interesa lo que observa del alumno/a sino su propia vivencia. Parte de su percepción para interpretar y reflexionar sobre la realidad de manera integral e incorporada a un contexto familiar, cultural, escolar y social. Además, al evaluar a sus estudiantes se está autoevaluando inevitablemente. De esta manera, en el proceso, no sólo cambia la visión que tiene de sus alumnos/as sino la de sí mismo. De allí la necesidad de abordar la evaluación de múltiples maneras privilegiando la acción práctica en un “escenario natural”.

Para obtener conocimientos sobre el proceso de aprendizaje que va a valorar, la evaluación cualitativa emplea una racionalidad basada en la **experiencia interpretativa que busca significado dentro de una historicidad del alumno/a** y asume la subjetividad como forma de conocimiento derivada de la interacción comunicativa del docente con cada estudiante, de los estudiantes entre sí y del grupo de aula con el resto de la comunidad.

De esta manera, la evaluación del aprendizaje propicia en el aprendiz la creatividad, la diversidad, la inteligencia, la capacidad para elegir y asumir de manera responsable su aprendizaje, le da importancia a la transformación de la vida individual, institucional y de la sociedad.

Se espera que una evaluación de este tipo propicie un cambio de cultura en la escuela, hacia la autocrítica al establecer cauces de reflexión que facilitan la verdadera comprensión de la realidad, hacia el debate y por tanto a la profundización de la democracia, hacia la necesidad de indagación permanente para la búsqueda de cambios que permitan la transformación de la sociedad (Santos Guerra, 1998).

Esta evaluación no es un momento final sino un proceso que posibilita el cuestionamiento de todo, diseño, criterios, estrategias, instrumentos y resultados. Todo está sometido a las exigencias de la reflexión, a la interrogación permanente, al debate continuo (Santos Guerra, 1998). *Este proceso reflexivo está apoyado en evidencias de diverso tipo, dentro de una visión holística* que afecta al alumno/a y a todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

“Los aspectos cognoscitivos y valorativos de la actividad del docente son algo así como expresiones de la propia actividad práctica, en el marco

histórico-social en que se desarrolla el proceso docente educativo, de la cual emergen y a la cual retornan” (Pérez y Portuondo, 1998, p. 69). De modo que cuando hablamos de evaluación del aprendizaje su contextualización es inevitable.

Si concebimos la evaluación como una función estimuladora y formativa, si pretendemos pasar de una evaluación de productos a una evaluación de procesos, debemos, entonces, ir más allá de la función calificadora y ubicar a cada estudiante en su contexto, determinar la influencia de los planes y de las condiciones en la que se produjo el aprendizaje (Rodríguez, R, 1995). “... es imposible hacer una valoración del aprendizaje del estudiante independientemente del conocimiento de éste y resulta incuestionable que entre la actividad cognoscitiva y valorativa se establezca una relación de condicionamiento mutuo” (Pérez y Portuondo, 1998, p.70).

Por eso la evaluación debe tomar en cuenta las demandas, los intereses y los problemas del evaluado por considerar que está sometido a una situación de exigencia especial, de la que, además, se beneficia. A partir de las posibilidades que ofrece el medio, el evaluador debe confrontar su criterio con el del evaluado. En la medida en que el docente haya construido apreciaciones, establece intercambios con el estudiante para negociar las conclusiones y recomendaciones. Esta acción comunicativa forma parte de la evaluación, ya que contribuye a las construcciones de aprendizajes significativos social y culturalmente, con una posición crítica que le permita una transformación real, tanto del evaluado como del evaluador.

Esta evaluación tiene la intención básica de asistir los aprendizajes de los alumnos/as. Como medio de construcción, **la evaluación cualitativa supone aprendizaje y contribuye a la apropiación de conocimientos**, en el propio proceso de adquisición de los mismos.

Es así como **la evaluación debe ser convertida en un proceso autogestionario** que exprese las dimensiones cognitivas y afectivas inmersas en las experiencias escolares, partiendo de la socio-construcción del currículo y en la socio-investigación del conocimiento (Pérez y Sánchez, 1999).

La incorporación de los distintos actores del proceso educativo en la evaluación y la toma de conciencia, por parte del docente, de la inseparabilidad entre el aprendizaje del alumno/a y la acción pedagógica que él dirige, es lo que permite que el evaluador pierda el carácter de juez, para adquirir el de constructor del hecho y el de investigador en el proceso, en una suerte de observador participante. *Cuando un docente evalúa se está evaluando a sí mismo, está valorando su método, sus conocimientos sobre la realidad del aula y la del propio alumno/a. Está incorporando su perspectiva a la evaluación, sus valores, creencias, en fin su visión del acto pedagógico dentro de un contexto social específico.*

En este sentido, Santos Guerra (1998) hace referencia a tres **dimensiones de la evaluación educativa** que nos parece importante reseñar: (a) **colectiva y social** que se pregunta por las consecuencias de la educación en la mejora de la sociedad y que permite o no el avance a otros niveles; (b) **psicológica** es la que permite configurar el autoconcepto, y que lleva a que los alumnos/as se acomoden ante las exigencias del profesor y (c) **ética y política** porque la evaluación no es un fenómeno meramente técnico, alejado de lo ético y político, en tal sentido tiene una dimensión ideológica.

Reiteramos, la tarea del evaluador no es erigirse en juez o árbitro de lo que se evalúa sino la de **mediar** para facilitar a los implicados la posibilidad de reflexionar, ampliar y matizar su comprensión, elaborar apreciaciones más informadas y dirigir sus actuaciones futuras en colaboración. El evaluador no está fuera de la realidad que evalúa (Marengo y Sverdlick, 1996). No es el evaluador el que juzga, sino el que facilita para que sean los implicados los que evalúen (Margalef García, 1997). A lo que habría que agregar la autoevaluación que debe hacer el docente de su propia práctica. Reflexión que lo conduce a reiterar o modificar sus acciones en el aula, con el propósito de mejorar y crecer permanentemente.

De esta manera se irán configurando las apreciaciones individuales y colectivas dentro de una visión particular de la realidad socio cultural, cargada de valores y de intencionalidad, asociadas a la concepción que cada docente tenga de la acción pedagógica.

Participación de estudiantes y docentes

En esta nueva corriente pedagógica, que implica la evaluación cualitativa, el alumno/a es protagonista de su propio aprendizaje. El docente actúa como mediador proporcionando información, propiciando eventos para que los estudiantes de manera general y colectiva descubran y construyan nuevos aprendizajes. A partir de las relaciones que se establecen con el entorno familiar, escolar y social, los alumnos/as adquieren nuevos saberes a partir de las dimensiones del ser, conocer, hacer y convivir, que le dan sentido social y real a lo aprendido, tanto en el ámbito escolar como extraescolar.

Es así como en una concepción donde el alumno/a es el centro del aprendizaje, es inevitable tomar en cuenta todas las subjetividades de los actores que participan directa o indirectamente en la formación del estudiante.

Como ya señalamos, **el alumno/a deja de ser receptor pasivo para convertirse en un constructor de su aprendizaje**. La principal herramienta que garantiza el crecimiento personal es la auto-observación, ya que permite conocerse a sí mismo en cuanto a cómo aprende, para qué sirve lo aprendido,

cómo resolver problemas cotidianos, entre otras. **La toma de conciencia por parte del alumno/a de sus logros y sus limitaciones facilita la consolidación de lo aprendido así como la autocorrección.**

Así mismo, la participación colectiva de los estudiantes en actividades grupales, fortalece el proceso de la enseñanza y del aprendizaje, además de crear oportunidades para consolidar actitudes de solidaridad, equidad y respeto a las ideas de los demás, indispensables para la formación democrática y ética de los ciudadanos. Al compartir la evaluación a través de la interacción entre pares (coevaluación) y con su docente, se genera conciencia de grupo en el aula y se reafirma la identidad cultural.

El docente en su rol de mediador del proceso educativo cumple una función importante en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Contribuye por un lado, a crear espacios favorables para que los alumnos/as accedan a los conocimientos y, por otro lado, genera un ambiente comunicativo y democrático que fortalece el intercambio y posibilita la toma de conciencia para “aprender a aprender”.

Durante este proceso no sólo aprende el alumno/a, sino también el propio docente, sobre su práctica pedagógica y sobre los nuevos saberes (actualización) que debe poseer, para facilitarlos posteriormente a sus alumnos/as.

Participación de la comunidad

La participación de los padres y representantes en el proceso de formación del estudiante se da independientemente de sus voluntades. De forma creciente la influencia extraescolar del entorno familiar y social supera a la de la propia escuela, al extremo de creerse hoy, que existe un currículo paralelo, que complementa, compite y suplanta, a veces para bien y otras para mal, las intenciones y los propósitos educativos.

Cada vez con mayor fuerza el estudiante se nutre de influencias más atractivas en el medio en el que se desenvuelve y que la escuela no puede controlar. Esta situación hace que el papel del hogar (o la carencia de éste) sea más determinante en la formación del alumno/a, que la propia disposición del docente y calidad de la escuela.

Si partimos de este análisis de la realidad actual, los padres y representantes no pueden eludir su rol fundamental. Para que se concrete la democratización y socialización del aprendizaje es necesaria la participación de éstos en conjunto con maestros y equipo interdisciplinario en el proceso de aplicación de formas y modalidades de evaluación.

Este cambio social implica un giro en la participación de los representantes. El docente deberá hacer un esfuerzo para incrementar la toma de conciencia de los

mismos. Las nuevas corrientes pedagógicas se constituyen en vías para participar, de manera activa, durante el proceso del aprendizaje de su representado en la programación didáctica y en la evaluación durante todo el proceso.

La nueva concepción de la escuela propicia la unidad para garantizar el compromiso y participación de todos en su transformación y de todos los actores sociales de su entorno. Se produce un intercambio de saberes entre distintos miembros de la comunidad que se comprometen con la escuela, con su proyecto de cambio.

En síntesis, la realidad educativa que se evalúa está en permanente cambio e integrada a un contexto sociocultural. De esta manera, el docente aborda la realidad para comprender su especificidad desde sus propias significaciones y articulaciones. Utiliza procedimientos metodológicos sensibles a la complejidad inherente a toda situación educativa para reconstruir la realidad a valorar. Esto le permite descubrir, interpretar y reflexionar sobre el cambio, el progreso, los significados latentes, las propiedades emergentes, las valoraciones, aspiraciones e intereses de los sujetos involucrados.

***La evaluación del estudiante es la valoración que se hace a partir de una reconstrucción integral del acto de aprender.** La reconstrucción de la realidad educativa implica trascender a la descripción e interpretación hasta propiciar una reflexión crítica de la enseñanza para el aprendizaje, que evidencie los procesos de transformación individual y social, a partir de la intencionalidad preestablecida. En tal sentido, la evaluación es un acto de aprendizaje que permite la adquisición de conocimientos de la realidad estudiada y de nosotros mismos, el qué y el cómo aprendemos.*

La naturaleza multifacética y dinámica de la evaluación

Como afirmamos en el capítulo anterior, la racionalidad instrumental tiende a reducir todo a una clasificación, construyendo tipologías, a veces con gran coherencia otras con menos, que parcelan la realidad de acuerdo a funciones, momentos, propósitos, agentes, entre otros. En ocasiones, se mezclan criterios distintos que tienden a confundir, más aún, la compleja situación que pretende simplificar con ellas. Por tanto, para tratar de entender a la evaluación dentro de este paradigma, conviene romper los esquemas mediante los cuales se han intentado explicar los modelos anteriores.

En primer lugar, habría que señalar que **la naturaleza continua y progresiva del proceso de aprendizaje hace que éste se produzca sin que se pueda precisar el inicio, el desarrollo y el fin.** Mientras que en la acción pedagógica que se programa en el aula, sí se puede diferenciar cada momento.

En otras palabras, el inicio de una acción pedagógica no coincide con el inicio del aprendizaje (éste parte de estructuras cognitivas previas), así como el fin de esta acción no implica la consolidación definitiva de una destreza, habilidad o actitud, sino el desarrollo a un cierto nivel referencial, acorde con las expectativas socio-culturales creadas para un determinado grado o etapa educativa. Por ejemplo, la comprensión lectora o la capacidad de expresión verbal no se consolidan porque siempre están en desarrollo. Un docente está en la capacidad, y hasta en la obligación, de diferenciar los niveles de exigencia de acuerdo con el grado o la edad del alumno/a. Las deficiencias que observamos en la lectura o en la expresión verbal son relativas a las expectativas que tenemos del sujeto.

De esta forma se puede afirmar que es el docente, apoyado en un programa o en un proyecto pedagógico didáctico, el que coloca momentos para valorar el proceso individual o colectivo de su grupo de estudiantes. *Es así como la evaluación debe adaptarse a la naturaleza dinámica y progresiva del aprendizaje y no al contrario, como sucede en la realidad, en donde la evaluación parecería convertirse en un obstáculo para el logro de éste.*

En segundo lugar, para estructurar una visión de la evaluación en la cual no se pierda su **carácter holístico y su vinculación con la realidad**, nos ha parecido conveniente asumir la evaluación escolar como **un proceso único a nivel teórico y múltiple desde el punto de vista concreto**. En la escuela, desde este paradigma, se evalúa con una sola finalidad: facilitar el aprendizaje para que se transforme la realidad individual y social. Para lograr esto, se evalúa siempre, en todo momento, en cada acto conciente que queramos mejorar. En el inicio, en el proceso y en el resultado. Sin embargo, es difícil y a veces imposible diferenciar estos momentos, por cuanto están asociados más a períodos de tiempo que a la naturaleza del aprendizaje. De hecho, un proceso se convierte en inicio de otro. Un resultado se encadena con otro convirtiéndose en inicio. Un inicio es un resultado anterior. **De modo que la evaluación adquiere distintas facetas de acuerdo con la dinámica concreta del proceso de aprendizaje.**

Para ilustrar esto, basta algunos ejemplos en donde cambia la función original de la evaluación que realiza el docente: (a) al evaluar un resultado no logrado de un aprendizaje, el docente encuentra evidencias para retomar, de manera formativa, otras estrategias que permitan reprogramar la acción educativa; (b) se descubre, en una evaluación inicial, que el estudiante tiene consolidadas las competencias que se aspiraba programar y (c) durante la evaluación del proceso, se obtienen evidencias de desarrollos parciales o globales que hacen innecesario continuar la acción pedagógica en un estudiante.

De modo que, desde el punto de vista del hecho educativo en el aula, se puede evaluar: en la **programación**, en el **proceso** del aprendizaje y en el **resultado**. Sin embargo, esta intención puede variar en la práctica, de acuerdo a la dinámica de la acción educativa, pero siempre se le asigna un **énfasis**

específico que le da estructura y coherencia. Lo que no le quita por ello la **flexibilidad** y capacidad de transformación en otra intención diferente a la inicialmente considerada.

En la figura 7 se representa la estructura de relación de la evaluación con el aprendizaje. En el centro se observa **la evaluación en el proceso, la cual tiene un propósito formativo y se realiza durante la acción pedagógica, de allí que sea la más importante y el fin de la evaluación del aprendizaje de los alumnos/as**. Antes de esta acción se requiere una con propósito explorativo que da luces sobre cómo conducir las actividades según las condiciones iniciales. Y, como resultado de la evaluación permanente durante el proceso, se puede realizar un balance que da cuenta del estado de los contenidos y, en consecuencia, del desarrollo de las competencias previstas.

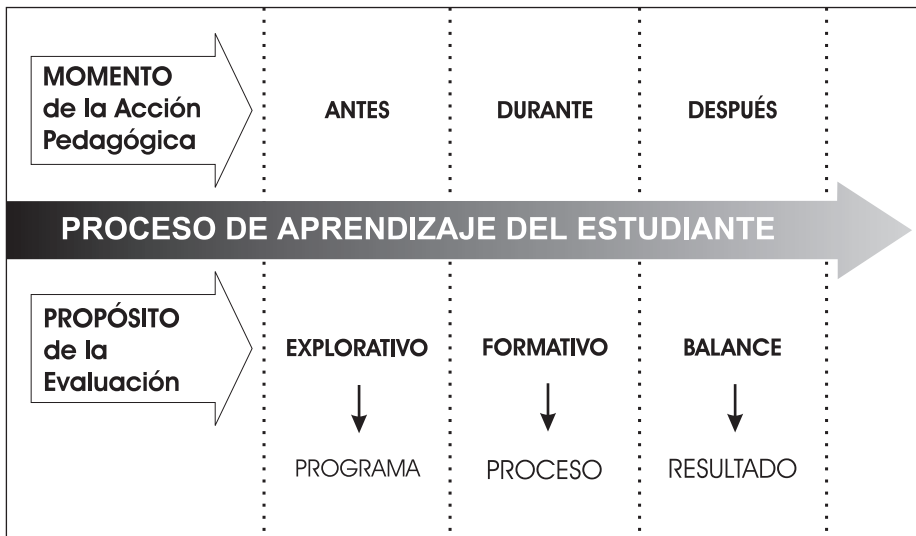


Figura 7: Relación de la evaluación con el aprendizaje

En síntesis, dependiendo del énfasis que tenga la evaluación en su dinámica, los propósitos serán distintos: explorativo, formativo o de balance y se dan en tres momentos: antes, durante o después de la acción pedagógica. Las funciones de la evaluación dependerán del propósito, y éste puede variar en cualquier momento del proceso. Es decir, si una evaluación con **propósito** formativo se convierte, por efecto de la dinámica pedagógica, en balance, las funciones le cambian, asume las de esta última. O lo que es lo mismo, si durante un proyecto pedagógico (resultados parciales) se culmina una fase del aprendizaje, las funciones de la evaluación de este momento cambian a las de una evaluación de resultado.

Esta categorización permite aproximarse a la estructura y dinamismo que le confiere el carácter **constructivista** de la evaluación cualitativa, por cuanto asume que en todo momento se va obteniendo un aprendizaje significativo para valorar la realidad educativa.

En el cuadro 5, se sintetizan las principales funciones de la evaluación de acuerdo con el propósito-momento. Estas funciones constituyen la vinculación más concreta con la realidad y, por tanto, la parte menos abstracta de la evaluación.

Cuadro 5: Funciones de la evaluación según el momento/propósito

PROPÓSITO/ MOMENTO	FUNCIONES
Programación/antes	Reflexionar sobre las condiciones iniciales para programar una acción de aprendizaje.
Proceso de aprendizaje/ durante	Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. Descubrir y detectar progresos de las competencias, factores que obstaculizan o facilitan, limitaciones, fallas, logros, aciertos para realimentar de inmediato, orientar y mejorar el trabajo. Detectar la efectividad didáctica para reprogramar. Comprobar pertinencia de contenidos y estrategias. Promover la participación y la responsabilidad sobre el proceso. Propiciar la meta-cognición.
Balance/ después	Reflexionar sobre los resultados parciales y globales del aprendizaje que permiten la transformación del individuo y el grupo. Interpretar integral y sistemáticamente la acción pedagógica. Acumular información para tomar decisiones pedagógicas y administrativas de los procesos y productos académicos. Certificar el aprendizaje. Establecer argumentaciones para la comprensión de la valoración.

El carácter multifacético se debe asociar al cambio de funciones para comprenderlo mejor. En el ejemplo considerado anteriormente, en donde el docente en una evaluación exploratoria descubre que la competencia está consolidada, no puede asumir la función propia de la evaluación exploratoria (reflexionar para programar), al menos para ese estudiante. Por el contrario, lo asimila como un resultado parcial, previamente adquirido, y lo reporta y certifica como tal, como se especifica en las funciones respectivas de la evaluación de balance.

Esta naturaleza dinámica también la observamos en la relación sujeto evaluador-sujeto evaluado, en donde se toma en cuenta la percepción de ambos, en condiciones ligadas a un contexto socio-histórico determinado, que hace de la evaluación un acto tan cotidiano e integrado a la acción de enseñanza que pudiera ser tanto intencional y por tanto programado, como involuntario o no programado. Las apreciaciones obtenidas de manera **natural en el aula** no deben ser despreciadas, forman parte valiosa de las evidencias que se recogen para evaluar.

Es así como la intencionalidad del acto de evaluación varía dependiendo de la relación que tiene con el aprendizaje. Cuando se quiere programar, por lo general, se hacen evaluaciones intencionales, mientras que en el día a día se hallan muchas evaluaciones realizadas sin ninguna previsión, no por ello menos importantes, para recabar evidencias a objeto de valorar el proceso. Al finalizar cada acción pedagógica, se recobra la voluntad expresa para sistematizar y producir informes cualitativos lo más completos posible, así como para establecer el estado de desarrollo de las competencias programadas.

Cuando se evalúa desde la perspectiva cualitativa se aspira que todo lo que de ella se derive se convierta en aprendizaje, por cuanto se pretende transformar a todos los actores involucrados. De allí que en cada momento, aparezcan **demandas de información** que se diferencian de acuerdo a la relación de la evaluación con el aprendizaje. **En la programación** el interés de los resultados de la evaluación lo tienen **los docentes** para programar su acción pedagógica. **En el proceso** aparecen además **los estudiantes y los representantes**. De **los resultados**, **todos** tienen necesidad de enterarse, desde el propio estudiante, hasta las autoridades educativas, pasando por los representantes, el docente, la escuela y la comunidad. En el cuadro 6 se sintetiza tanto la intencionalidad de la evaluación en la acción de aula como la relación con los actores. En esta perspectiva en donde todos participan en la evaluación y la intencionalidad varía de acuerdo a la dinámica de la realidad durante la acción pedagógica, es necesario mantener una visión flexible del acto de evaluar y muy integrada al contexto específico de los sujetos.

El carácter multifacético y dinámico de la evaluación cualitativa, que se lo confiere la facilidad para cambiar de propósito o de momento y en consecuencia

de funciones, nos obliga a estudiar sus diferencias a partir del **énfasis que se le da inicialmente a la evaluación**, bien sea para programar la acción pedagógica, seguir y garantizar el proceso o reflexionar sobre los resultados. En otras palabras, la necesidad de evaluar surge del propio proceso de aprendizaje, por tanto está enfocada hacia una realidad específica cuyo propósito está definido con anterioridad (independientemente de que este cambie posteriormente), así como el momento de realizarla con respecto a la acción pedagógica.

Cuadro 6: Relación con los actores en cuanto al carácter de la acción en el aula y la demanda de la información

Acción de aprendizaje	Acción en aula	Demanda de información
Programación	Intencional, programada	El docente
Proceso	No programada (incorporada naturalmente al proceso de aprendizaje). Intencional, programada	El docente, los estudiantes y los representantes
Resultado	Intencional, programada	Todos los actores involucrados

Las funciones de la evaluación que emergen de ese propósito/momento particular condicionan la técnica a utilizar (procedimientos e instrumentos). Sin embargo, atendiendo al propio carácter multifacético y dinámico de la evaluación, los procedimientos e instrumentos a utilizar deberían tener, en lo posible, la versatilidad para responder a un eventual cambio de propósito.

En el paradigma cualitativo, esto no parece ser un problema ya que un instrumento utilizado para fines de balance se puede utilizar en una evaluación formativa. **Todo instrumento de naturaleza cualitativa permite cumplir con las funciones propias de una evaluación formativa y orientadora, independientemente del momento en que se aplique.** Esto lo analizaremos con mayor profundidad cuando tratemos la evaluación en cada uno de los momentos fundamentales de la acción pedagógica (programación, proceso y balance).

La esencia de lo cualitativo

En la elaboración y construcción progresiva que hemos venido haciendo sobre el paradigma cualitativo de la evaluación del aprendizaje, el cual implica la reflexión crítica para la transformación de la realidad, hemos reiterado la importancia del manejo ontológico y epistemológico para cambiar la práctica

educativa, o sea el nivel metodológico.

Esto obliga a un esfuerzo adicional que hemos querido sistematizar en tres cuadros donde señalamos cada nivel a partir de las mismas categorías que usamos en el tradicional. El nivel ontológico con las categorías: la naturaleza del hecho a evaluar y la percepción de la realidad (cuadro 7). El nivel epistemológico con las categorías: la racionalidad para la obtención de conocimiento de la realidad a valorar, la relación docente-alumno/a y la intencionalidad de la evaluación (cuadro 8). El nivel metodológico a través de: la lógica procedimental y las características de los procedimientos e instrumentos (cuadro 9).

Cuadro 7: El nivel ontológico del paradigma cualitativo de evaluación	
Naturaleza del hecho a evaluar	El docente es sujeto participante, le interesa lo que observa e interpreta del alumno/a y de sí mismo. Toma en cuenta su subjetividad y la del alumno/a.
	El alumno/a es un constructor de su propio aprendizaje.
	El aprendizaje se construye progresivamente a partir de las estructuras cognitivas previas y la demanda de saberes para el desenvolvimiento socio-cultural.
Percepción de la realidad	Comprensión interpretativa y reflexiva del proceso global del alumno/a, como parte integrante de un grupo familiar, cultural, escolar y social.
	Visión integral de la formación del alumno/a, donde se relacionan y conectan los saberes de las áreas académicas con los culturales.
	Concepción subjetiva, dinámica y estructurada del proceso de aprendizaje que permite abordar su evaluación de múltiples maneras, durante la acción práctica.

Cuadro 8: El nivel epistemológico del paradigma cualitativo de evaluación	
Racionalidad para la obtención del conocimiento de la realidad a valorar	Experiencia interpretativa que busca significados dentro de una historicidad del alumno/a. La subjetividad como forma de conocimiento derivado de la interacción de los actores sociales que participan en el proceso de una acción comunicativa.
	El aprendizaje del alumno/a es una estructura conectiva. Construcción progresiva e integral de la realidad del estudiante.
Relación docente-alumno/a	El docente es un mediador que facilita situaciones de aprendizaje. Planifica actividades colectivas e individuales basadas en las experiencias previas para lograr desarrollo de competencias demandadas culturalmente.
	El docente va construyendo con sus estudiantes las programaciones-pedagógicas didácticas de acuerdo a las orientaciones curriculares establecidas.
	El alumno/a desarrolla capacidad para la auto-corrección. El docente orienta el proceso para mejorar de manera inmediata.
	El desempeño del docente se valora a partir del desarrollo académico y personal de sus alumnos/as y del suyo propio.
Intención de la evaluación	Interpreta el desarrollo del aprendizaje. Contribuye a la obtención de aprendizajes significativos social y culturalmente con una posición crítica que le permita su transformación real.

Cuadro 9: El nivel metodológico del paradigma cualitativo de evaluación	
Lógica procedimental	Concepción cíclica, abierta a lo imprevisto.
	Estrategia inductiva. Se parte de los hechos de la realidad.
	Escenario natural, contextualizado.
Caracterización de los procedimientos e instrumentos	Pluralidad de procedimientos que favorecen la acción práctica, la interpretación y la reflexión crítica.
	Flexibilidad en los instrumentos para favorecer el protagonismo del alumno/a en el proceso de aprendizaje.
	Construcción sistemática de la realidad para definir las propiedades emergentes que ayudan al crecimiento integral del alumno/a.
	La validez se va construyendo en el proceso sobre la base de la intersubjetividad, en varios momentos y con varios actores.
	El instrumento debe arrojar siempre información con propósito formativo y dar evidencias del desarrollo del alumno/a. El instrumento puede contribuir a una función distinta a la programada de acuerdo con las evidencias registradas.

A los efectos de poder establecer una comparación entre lo cualitativo y lo cuantitativo de la evaluación del aprendizaje, hemos anexado en el apéndice 1, unos cuadros conjuntos con ambos paradigmas y categorías de análisis.

La evaluación con énfasis en la programación

La evaluación explorativa se hace al inicio de una actividad y supone el conocimiento pormenorizado de la situación objeto de evaluación para prescribir acciones pertinentes. Este tipo de evaluación se refiere a la exploración de ideas previas y las condiciones de los estudiantes al comenzar la acción pedagógica.

para facilitar así la adecuación a las situaciones reales y para planificar el proceso de enseñanza para el aprendizaje. Parte, evidentemente, del principio de que **cada nuevo aprendizaje está vinculado a las experiencias previas y conocimientos anteriores**. Verificar este tipo de saberes adquiridos permite tomar y ejecutar acciones de índole pedagógica: actividades de nivelación, conformación de grupos de acuerdo con las actividades, necesidades e intereses, incorporación de estrategias pertinentes¹, entre otras.

De la misma manera, a partir de esta evaluación se pueden conocer potencialidades, adquisiciones, debilidades y limitaciones, así como las causas que las originan. Esta fase inicial suele hacerse tomando en cuenta los conocimientos y las etapas de los alumnos/as, a través de una entrevista, un cuestionario, un diálogo, ficha de inscripción, conversación con los representantes y con el maestro del año anterior. Por tanto, tiene como función la de **reflexionar sobre las condiciones iniciales para programar una acción para el aprendizaje**.

No sólo es necesario conocer las ideas previas del estudiante, sino hasta dónde conoce lo que se le pretende enseñar, es decir los nuevos contenidos a desarrollar. Evidentemente hay diferencias entre los estudiantes y resulta absurdo planificar sin este conocimiento. Por otra parte, tener presente las condiciones psicológicas, biológicas y socioculturales del sujeto que aprende, facilita enormemente la planificación del proceso. Esto último resulta fundamental en los primeros años de estudio donde estas diferencias pueden ser determinantes en el proceso de enseñanza para el aprendizaje.

En síntesis, esta evaluación debe determinar el conocimiento previo que poseen los alumnos/as en relación con lo que van a aprender, sus características y disposición, el punto de entrada en la construcción del aprendizaje que sea más apropiado para el grupo, así como las posibles actividades de recuperación o nivelación indispensables. Todo ello como parte del inicio del proceso tanto individual como grupal, y como forma de mediar en la construcción de los nuevos aprendizajes.

Aparecen así, dos conocimientos previos involucrados en la programación de la enseñanza, el que se estima para el alumno/a y el que debe poseer el docente para poder realizar la evaluación. En el cuadro¹⁰ se sintetizan estos dos tipos de conocimiento.

¹ Es importante recordar que el aprendizaje interactivo surge en el intercambio con diferentes no con iguales. Esto hay que tomarlo en cuenta a la hora de conformar los grupos.

Cuadro 10: Tipos de conocimiento en la evaluación para programar

Conocimiento a valorar	→	Lo adquirido anteriormente.
	→	La realidad educativa
Conocimiento para organizar que requiere el docente.	→	Programas, competencias, perfiles del estudiante y del grupo (al inicio del año escolar).
	→	Conocimientos previos relevantes que se vinculan con los nuevos a adquirir.
	→	Elementos esenciales de carácter socioeconómico y cultural que pueden influir en el aprendizaje, así como los del contexto escolar.

Para captar la realidad a valorar, es necesario vincular la enseñanza con la evaluación, de modo que no haya diferencias. **Entender los procedimientos para evaluar como parte de las estrategias pedagógicas facilita el proceso**, por cuanto en la misma producción del alumno/a se está evaluando. No se requieren dos actividades diferentes, una para aprender y otra para evaluar. De esta manera se garantiza el carácter *naturalista* que debe poseer la evaluación cualitativa. Es conveniente, por tanto, hablar de estrategias pedagógicas y procedimientos para evaluar como una sola realidad.

En el caso específico de la evaluación para planificar la acción pedagógica encontramos: pruebas, tareas, entrevistas, indagaciones sobre actuaciones anteriores y sobre el contexto y reflexiones sobre las acciones pedagógicas a desarrollar. Cada uno de estos procedimientos requiere de instrumentos que permitan asentar las informaciones provenientes de diversas fuentes: registros de ideas previas, fichas descriptivas con datos biosicosociales, registros de informes cualitativos anteriores, entre otros.

La profundidad y las características de la evaluación diagnóstica de ideas previas dependen de la información que tenga el docente para iniciar cada proyecto o el año escolar. De hecho, si contáramos con una evaluación cualitativa que refleje la historia del proceso de aprendizaje del alumno/a de manera integral y holística, esta sería la base de cualquier punto de partida para mediar nuevos aprendizajes.

El cambio de paradigma obliga a que las primeras evaluaciones explorativas sean entendidas como iniciales para un proceso cualitativo y por tanto en construcción. Posteriormente, cuando el docente cuente con historiales de evaluación que le permitan tener una visión global del aprendizaje anterior de

los estudiantes, se podrá garantizar la continuidad del proceso, como veremos más adelante.

A lo largo del año escolar el docente va conociendo cada vez más a los estudiantes e incrementa su posibilidad de ser más asertivo en la evaluación. En la actualidad, todo el conocimiento que se adquiere de los estudiantes se tiende a perder cuando termina el año escolar, ya que la evaluación cuantitativa tradicional no ofrece ninguna información útil para el docente del año inmediato posterior.

Por el contrario, una correcta aplicación de la evaluación cualitativa proveerá de abundante información para los docentes que continuarán mediando el aprendizaje en años posteriores. Por eso **es imperativo garantizar la continuidad de los procesos de evaluación del aprendizaje escolar.**

La secuencialidad del proceso de evaluación se representa en la figura 8. La evaluación explorativa inicial sirve para planificar la acción educativa, la cual será evaluada durante el proceso. Al final de la acción pedagógica se realiza un balance que registrará los resultados de la misma. Este balance se convierte en información de entrada (explorativa) para otras acciones. Así se encadena un nuevo proceso que simplifica los instrumentos iniciales, dependiendo del proceso de aprendizaje y los proyectos pedagógicos didácticos que continúen.

Esta secuencia va desde la evaluación explorativa, pasa por la de proceso y continúa con la de balance, para luego enlazarse en otro ciclo, en donde la evaluación final se convierte en el inicio de la siguiente. Ya no sólo se trata de incorporar la evaluación en el proceso de enseñanza como algo inherente a ella, y por tanto natural, sino que además se comienzan a desdibujar las supuestas diferencias entre la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa del paradigma tradicional. En pocas palabras, para cada propósito se concebía un instrumento distinto, mientras que el nuevo paradigma supone la versatilidad del instrumento para adaptarse al dinamismo de la evaluación del aprendizaje.

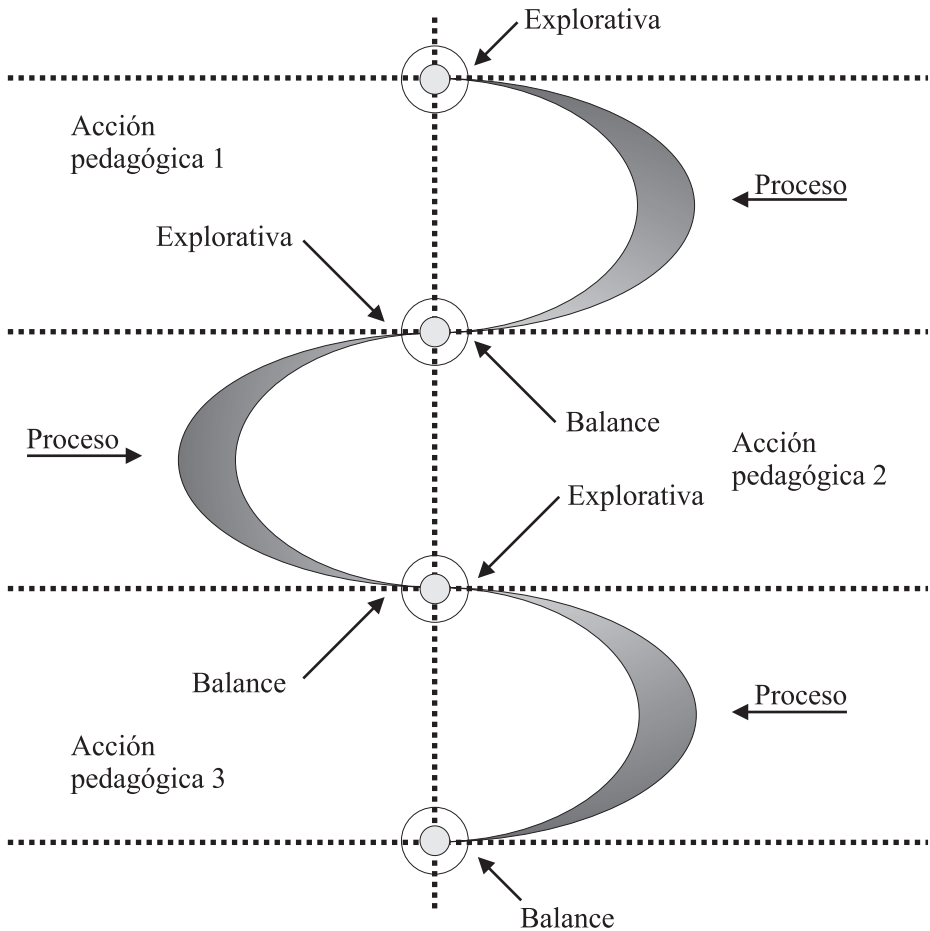


Figura 8: Secuencialidad del proceso de evaluación

La evaluación con énfasis en el proceso de aprendizaje

La evaluación durante el proceso va dirigida a mejorar la acción pedagógica en construcción y, por tanto, sujeto a revisión para su perfeccionamiento. Tiene un carácter formativo, por lo que se realiza permanentemente. Cumple con la función de motivar y orientar el proceso de aprendizaje del alumno/a, para iluminar lo que está ocurriendo. De esta manera se puede enriquecer el conocimiento de la acción educativa para planificar sobre la marcha actividades pedagógicas necesarias y para incentivar y mejorar el proceso.

Esta evaluación es la que permite realizar el seguimiento de la acción pedagógica a través de la observación directa y aprecia los avances o dificultades de manera individual, a fin de ayudar a superar las posibles fallas en la adquisición de los contenidos durante el proceso de aprendizaje. De allí que sus funciones sean:

- Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.
- Descubrir y detectar progresos de las competencias, factores que obstaculizan o facilitan, limitaciones, fallas, logros, aciertos para retroalimentar de inmediato, orientar y mejorar el trabajo.
- Detectar la efectividad didáctica para reprogramar.
- Comprobar pertinencia de contenidos y estrategias.
- Promover la participación y la responsabilidad sobre el proceso.
- Propiciar la meta-cognición.

Estas funciones están referidas tanto al proceso individual del aprendizaje como al proyecto pedagógico y al mismo docente (evaluación de la enseñanza). En el entendido de que las decisiones formativas competen a quienes conciben y diseñan el proyecto pedagógico didáctico, no puede ser prescrito por externos y sus valoraciones son de uso inmediato e interno. Esta nueva visión democrática supone la participación de todos los involucrados en la práctica educativa.

La evaluación formativa del aprendizaje ofrece información para determinar hasta qué punto y cómo el estudiante desarrolló una tarea determinada en función de la competencia asociada. Por ello, una evaluación de proceso deberá proveer información permanente sobre el progreso del aprendizaje. Un ejemplo que ilustra esta situación es el caso del aprendizaje de las operaciones básicas. Vistas más allá de lo instrumental, no se trata sólo de que el estudiante domine el método de la suma o de la resta, sino que también sepa resolver problemas de la vida cotidiana utilizando estas operaciones, lo que permitiría observar una apropiación de la noción de suma y resta sin necesidad de que el estudiante construya verbalmente un concepto sobre ellas. Tener la competencia presente facilita y orienta la observación y con ello la evaluación.

Esto implica llevar un control de los contenidos y actividades presentados al estudiante y su relación con la función cognitiva que se pretende de cada sujeto y de la secuencia jerárquica en que se deben presentar algunos de los contenidos para lograr el aprendizaje esperado (por ejemplo hay que comprender, en esencia, la suma para iniciar la multiplicación). Esto requiere del conocimiento por parte del docente, de la estructura lógica y psicopedagógica del área de aprendizaje. En otras palabras, se exige el análisis estructural de cada conjunto de contenidos.

Evaluar durante el proceso significa evaluación **continua**, pero no al estilo tradicional, no se trata de hacer muchas evaluaciones o disminuir el tiempo entre ellas, sino que la evaluación sea parte del proceso de aprendizaje. **La evaluación es comprensión, es aprendizaje, es reflexión sobre la acción, por lo tanto es permanente.** De esta manera, lleva implícita la vinculación de la evaluación de la enseñanza con la de los aprendizajes, ya que al intentar mediar en el proceso del estudiante se valoran las estrategias, medios, materiales didácticos y al propio profesor.

Con relación al carácter formativo de la evaluación, Camperos (1995) evidencia un conjunto de ventajas, las cuales se pueden complementar con afirmaciones hechas a lo largo del trabajo y que se pueden resumir de la siguiente manera:

1. Permite el diagnóstico de dificultades y limitaciones que confronta el alumno/a en la adquisición del aprendizaje, para ofrecer retroalimentación apropiada.
2. Permite la valoración de lo aprendido y estimula el interés para adquirir y avanzar en lo no aprendido.
3. Estimula el estudio continuo a partir de la toma de conciencia del estudiante de la responsabilidad sobre su propio aprendizaje. De igual manera, la atención sistemática y facilitadora del docente contribuyen a formar hábitos de estudio.
4. Favorece la adquisición de aprendizajes consistentes y duraderos, ya que se exige el conocimiento de la estructura lógica del área de conocimiento sobre la que se van a construir nuevos saberes.
5. Proporciona retroalimentación al docente sobre la eficiencia de sus estrategias y materiales pedagógicos y permite la renovación de los estilos didácticos.
6. Brinda mayor seguridad y confianza al docente a la hora de valorar el aprendizaje del estudiante.
7. Emplea formas de evaluación no tradicionales como la autoevaluación, la coevaluación y procedimientos de observación sistemática, que facilita la auto-corrección. Además de propiciar la reflexión autocrítica del docente indispensable para su superación.

Estas ventajas evidencian que la evaluación formativa brinda una oportunidad de expresar lo adquirido por el estudiante y tomar conciencia de su situación.

El análisis que venimos haciendo nos permite afirmar que existe una estrecha relación sistémica entre los tres componentes básicos de la acción

pedagógica en el aula: **docente, estudiante y programación didáctica**, que hace inseparables las valoraciones de uno con respecto al otro (ver figura 9). Cuando se logra una competencia con la programación didáctica prevista, se está validando, en la práctica, la acción docente y las estrategias diseñadas, mientras que las dificultades reveladas, no necesariamente atribuibles al alumno/a, hacen necesaria la indagación para determinar qué es lo más conveniente para que la reprogramación garantice el avance del estudiante.



Figura 9. Relación sistémica en el entorno del aula

Se requiere buscar el equilibrio entre una programación colectiva de la enseñanza, con escaso margen para la atención personalizada, con la necesidad de **evaluar individualmente** como única alternativa de detectar dificultades y limitaciones. Se aspira un cambio de actitud del docente con sus alumnos/as y frente al hecho de enseñar, con el fin de transformar realmente. Se trata de asumir que cada situación de aprendizaje es una oportunidad de evaluación en donde el docente puede mediar para que el alumno/a construya su propio aprendizaje, que la percepción del docente y el conocimiento que tengan de sus alumnos/as tiene un valor incalculable para favorecer el aprendizaje, que nada se explica y se comprende fuera de su contexto y que las apreciaciones de los estudiantes y de otros miembros de la comunidad pueden ser determinantes para reconstruir la realidad a valorar.

Todo cambio de cultura es difícil. El primer paso es valorar los beneficios de éste, luego internalizarlo hasta que lo hagamos de manera natural. Consideramos que para acelerar este proceso es recomendable:

- a) Aprovechar al máximo las oportunidades que, de manera natural se manifiestan en cada estudiante en la adquisición de los diferentes contenidos durante el propio proceso (siendo, conociendo, haciendo y conviviendo).
- b) Emplear instrumentos sensibles para captar la mayor cantidad de evidencias del proceso de aprendizaje de cada alumno/a.
- c) Reflexionar sobre las distintas informaciones obtenidas de diferentes fuentes (actores e instrumentos) para lograr una visión integral, propia de cada sujeto.

El proceso que conduce a la autoresponsabilidad de los sujetos sobre su aprendizaje, propio del paradigma cualitativo, exige que la información ofrecida por los instrumentos contribuya a estimular el proceso de aprendizaje: reafirme lo adquirido, detecte los problemas y sugiera formas de superarlos. Para ello la evaluación formativa se puede organizar en dos modalidades diferentes:

1. **Auto-reflexión** para que el propio estudiante comprenda el estado de desarrollo en sus competencias y los saberes adquiridos y organice la auto-corrección de ser necesaria. De esta manera se hace implícito el propósito formativo.
2. **Mediación del docente**, luego de que obtenga los resultados de la evaluación. En este caso el docente, con su actuación, deberá hacer explícito el propósito formativo.

Así, las evaluaciones permitirán hacer recomendaciones o sugerencias particulares para desarrollar a cada alumno/a en su proceso de aprendizaje.

En el entendido de que la evaluación forma parte de la enseñanza y del aprendizaje, la selección de los procedimientos (cómo evaluar) y los instrumentos (con qué evaluar) es posterior a la certeza de qué se quiere lograr y a través de qué contenidos, y por supuesto, de las actividades y estrategias que facilitarán la adquisición de esas competencias y saberes.

Más allá de la posibilidad que ofrecen los instrumentos, el docente en la medida que va conociendo a sus alumnos/as estará en mejor capacidad de realizar valoraciones integrales cada vez más acertadas. De allí que insistamos en reivindicar la percepción del docente comprometido con el aprendizaje de sus estudiantes como principal fuente de información para evaluar.

La obtención de evidencias en la evaluación cualitativa es un proceso continuo y permanente que permite indagar a la vez que sistematizar e integrar. No hay que esperar a finalizar una etapa para registrar resultados parciales. En la misma práctica cotidiana del aula, en la medida en que se avanza en la

construcción de aprendizajes, el docente tiene una oportunidad de conformar una visión global, holística, acerca del estado de avance y adquisición de los distintos contenidos y con ello de las competencias que se derivan. **Se trata de romper la racionalidad instrumental** que corta los procesos artificialmente y establece falsas secuencias mecanizadas que, lejos de ayudar, obstaculizan la actividad de evaluación.

En tal sentido, la evaluación durante el proceso puede ser tanto intencional como no programada. El docente, en la medida en que se organice mejor, registrará mayor cantidad de evidencias durante el proceso que le ayudarán a valorar la realidad cualitativamente.

En cuanto al tipo de conocimiento que involucra la actividad de evaluación durante el proceso de aprendizaje, encontramos que en él se valora el conocimiento que va adquiriendo el estudiante y que le permite progresivamente consolidar competencias determinadas, así como la calidad del proceso de enseñanza. Por otra parte, el conocimiento que requiere el docente para organizar las estrategias pedagógicas está relacionado con la naturaleza y estructura del conocimiento del área y la integración de los mismos con el contexto, los indicadores de las competencias y la naturaleza de las actividades a realizar. Aquí se concreta la teoría evaluativa en la práctica del aula (cuadro 11).

Cuadro 11: Tipos de conocimientos en la evaluación del aprendizaje	
Conocimiento	El que va adquiriendo el estudiante y que le permite progresivamente consolidar competencias determinadas, así como la calidad del proceso de enseñanza.
Conocimiento que requiere el docente para organizar	Naturaleza y estructura del conocimiento del área y la integración de los mismos con el contexto. Indicadores de las competencias. Naturaleza de las actividades a realizar.

En relación con los procedimientos para evaluar el aprendizaje encontramos: observación sobre acciones naturales individuales y grupales en el aula, observación sobre actuaciones programadas, pruebas formativas, tareas, auto observación y co-observación y reflexiones sobre la acción pedagógica. Cada uno de estos procedimientos exige instrumentos apropiados, tales como guía de observación, registros anecdóticos, descriptivos, escalas de estimación, listas de cotejo, así como portafolios, registros de avance de los proyectos de aula, el auto-informe, entre otros.

El procedimiento por excelencia para valorar el proceso de aprendizaje es la observación, bien sea la que hace el docente a los alumnos/as, como la que se hacen los alumnos/as entre sí y éstos al docente. Pero quizá, la de mayor importancia, y exclusiva del enfoque cualitativo, es la auto-observación, tanto del docente como la del alumno/a, ya que les permite, a ambos, conocerse para reafirmar aprendizajes y auto-corregirse durante el proceso. Es difícil encontrar una expresión de aprendizaje más evidente que cuando la propia persona detecta su error y lo corrige.

Los instrumentos, por su parte, están en correspondencia con los distintos procedimientos. Por eso es lo último que se decide y por tanto se diseña. Tener buenos instrumentos con suficiente sensibilidad para registrar las observaciones o evidencias provenientes de distintas fuentes es una garantía de eficiencia del trabajo docente, sobre todo cuando se trabaja con grupos numerosos, los cuales resultan más complicados para conocer y recordar evidencias diarias interesantes de ser registradas. Recuerde que en la evaluación cualitativa no interesa tanto registrar cantidades de eventos sino relevancia.

La evaluación cualitativa requiere el uso de múltiples procedimientos aplicados por distintos actores. Este carácter **multidireccional** le permite obtener evidencias, triangular la información proveniente de diferentes fuentes, confrontar distintos puntos de vista y, sobre todo, permite garantizar la participación efectiva de los involucrados en el acto evaluativo, exaltando así su **dimensión democrática**.

Hay formas de evaluar donde al estudiante se le da la libertad para escoger incluso la estructura de su trabajo. Se convierte así la evaluación en un acto creativo que no puede limitarse a pautas de contenido. Para este tipo de evaluación el docente sólo ofrece lineamientos generales, categorías estructurales del conocimiento, con cierto grado de flexibilidad para considerar situaciones no previstas. De esta manera **cooperativa** se van acumulando evidencias para reconstruir la realidad que va a ser evaluada.

La evaluación con énfasis en el balance del aprendizaje

La evaluación de balance o final va dirigida a valorar los méritos de los procesos de la acción pedagógica programada ya finalizados. Se realiza al finalizar un proyecto, un período escolar, una etapa, o un nivel educativo. Cumple con la función administrativa de la evaluación y debe reflejar la naturaleza cualitativa e integral de la misma. Para ello se reúne la información proporcionada por la evaluación de proceso durante el período respectivo, contenida en los registros acumulativos que verifican el alcance de las competencias de los alumnos/as evaluados.

Esta evaluación hace énfasis en la reflexión de los resultados parciales y globales del aprendizaje, de forma tal que permita la transformación del individuo y el grupo. Reporta la interpretación integral y sistemática de la acción pedagógica. Acumula evidencias y ofrece argumentaciones para comprender la valoración realizada, para informar sobre las decisiones pedagógicas y administrativas de los procesos y productos académicos.

En el balance, se sintetizan los diferentes momentos del proceso, obtenidos a través del perfil de progreso del alumno/a y los informes cualitativos elaborados después de una programación pedagógica-didáctica. Esto facilita el análisis y la valoración de los distintos aspectos involucrados en la programación educativa: currículo, alumno/a, docente, escuela, comunidad. Para llegar a la evaluación de balance se requiere evaluar el proceso y antes de éste, las ideas y condiciones previas. Esto no significa que los tres tipos de evaluación sean lineales, lo que quiere expresar es el énfasis que debe tener en la secuencia del proyecto. Se inicia con una exploración y se culmina con un balance, sin negar que en el proceso se incluyan ambos tipos (exploración durante el proceso para redefinir estrategias y balances parciales para establecer conocimientos adquiridos anticipadamente). El balance final se constituye en la síntesis de los balances parciales. **De ninguna manera se tratará de promediar los balances parciales para obtener un balance final** como se presenta en la evaluación cuantitativa.

Por ejemplo, si un estudiante no avanza en el desarrollo de una competencia en dos oportunidades en las que se le ha facilitado y en una tercera oportunidad la consolida, es esta última evaluación la que interesa no el promedio de las tres. Las anteriores quizá sirvieron para nivelar al estudiante o como mecanismo para que el docente percibiera las fallas y ayudara al estudiante en su proceso de aprendizaje.

Su carácter administrativo está definido por su sujeción al período escolar, independiente del ritmo de aprendizaje de los alumnos/as y por las decisiones que se derivan de ella (prosecución, mejoramiento, superación de interferencias, ubicación y promoción). En tal sentido, se ve obligada a expresarse de forma tal que permita su igualación con los diferentes grupos sociales. Es así como en muchos casos, luego de terminado el período escolar, se utilizan letras para sintetizar las descripciones e interpretaciones de la valoración obtenida integralmente por el alumno/a.

En la evaluación de balance se busca valorar el conocimiento y las competencias adquiridas por efecto de la acción pedagógica (ver cuadro 12). En tal sentido, el docente debe conocer: cómo evolucionan los procesos de aprendizaje de acuerdo a la naturaleza del área y las propuestas pedagógico-didácticas, cuándo se convierten en productos consolidados y cómo impacta el aprendizaje en la transformación individual y grupal de acuerdo al contexto.

Cuadro 12: Tipos de conocimiento en la evaluación de balance	
Conocimiento a valorar →	Lo adquirido luego de la acción pedagógica.
Conocimiento que requiere el docente para organizar	→ Cómo evolucionan los procesos de aprendizaje de acuerdo al área y la programación pedagógica-didáctica.
	→ Cuándo se convierten en productos consolidados.
	→ Cómo impacta el aprendizaje en la transformación individual y grupal de acuerdo al contexto.

Los procedimientos usados en la evaluación de proceso son válidos para el balance, a los que se les suman los específicos de este tipo de evaluación como son el análisis, síntesis y reflexión crítica multidireccional de todo el proceso. Ambos requieren de instrumentos propios de la evaluación cualitativa, como son: el informe cualitativo, el registro del perfil de competencia y un certificado del aprendizaje basado en criterios cualitativos.

Se trata de ir construyendo la historia académica del estudiante y el proceso mediante el cual va obteniendo aprendizajes. De allí que se rechace el boletín (propio de la evaluación cuantitativa) y se proponga sustituirlo por un historial que dé cuenta del estado de las competencias esperadas. De acuerdo con la naturaleza del proceso de consolidación de la competencia, a lo largo de un período determinado, se pudieran reportar en este historial dos situaciones diferenciadas:

1. El avance de la competencia, a través de la adquisición de un conjunto de contenidos.
2. El progreso de la competencia dentro de una visión integral de la misma.

Al finalizar el período escolar se evalúan las competencias en términos de progreso. Esto no es lineal, una competencia puede estar programada para lograrla durante todo el año y, sin embargo, uno o más estudiantes pueden consolidarla antes de lo previsto e, incluso, traerla adquirida con anterioridad. El docente deberá reportarla en el momento que tiene la evidencia. De esta manera simplificará la observación sobre estos alumnos/as.

Esta situación no exonera a los alumnos/as que hayan adquirido

competencias antes de lo previsto, de participar en actividades colectivas e individuales que reafirmen más la competencia o incluso vayan un poco más allá. Esto, además, abre un espacio que le permite al docente, en la medida de sus posibilidades, programar acciones individuales que compensen debilidades en otras áreas y considerar situaciones en donde estos alumnos/as sirvan de apoyo a otros.

La evaluación cualitativa utiliza el reporte parcial como vía de comunicación que garantiza la participación, a tiempo, de otros actores en el proceso de formación de los estudiantes. Pero esto no significa que se entienda como la última evaluación de un proceso, incluso la de fin de año.

Proponemos que para reportar sobre el balance del aprendizaje del estudiante después de cada programación didáctica y al finalizar el año se utilicen dos instrumentos de forma complementaria:

- a. Un perfil que sintetice todas las competencias de cada una de las áreas o disciplinas que, en algunos casos, estarán más asociadas a los contenidos y en otros a una visión integral.
- b. Informes cualitativos integrales que interpreten y reflexionen sobre el estado de todas las competencias, destacando los elementos relevantes, que puedan orientar hacia el crecimiento del estudiante.

Estos instrumentos de balance, aún con todas las imperfecciones que pudieran tener en su fase inicial, superan al viejo boletín con calificaciones que no dicen nada.

Hacia un cambio de cultura pedagógica

En este contexto sociocultural, en donde cobra la educación un papel fundamental y la escuela parece perder centralidad como institución formadora, es importante rescatar su legitimidad. La investigación en el ámbito de la educación debe atender la subjetividad, la razón y el sentimiento, las vivencias, las necesidades y las expectativas de un sujeto social que requiere un protagonismo para poder transformarse.

El docente de hoy debe poseer tres elementos fundamentales: **herramientas pedagógicas**, para enfrentar el poder de los medios que amenaza con liquidar la capacidad de la escuela para socializar y combatir el individualismo y la falta de solidaridad. **Fortaleza** para enfrentar y combatir las dificultades, las carencias socioculturales de sus alumnos/as y del entorno escolar, las distintas formas de discriminación y de irrespeto humano. Y **disposición** para superar sus propias limitaciones de formación. En definitiva el docente debe estar conciente del esfuerzo que exige vencer la cultura pedagógica dominante que impide avanzar.

Esos elementos encuentran asidero en una concepción de la realidad escolar profundamente humana, cargada de valores y que propicia la transformación de la realidad individual y colectiva, como la que expresa la evaluación cualitativa. Un docente con gran compromiso social y un nivel de reflexibilidad elevado, conquistará autonomía de acción profesional, podrá crecer y siempre hará mejor su papel de mediador de los aprendizajes.

III

La práctica de la evaluación en el aula

Qué enseñamos en la escuela

En momentos de cambios sociales como el que vive Venezuela, es necesario revisar a fondo el papel de la educación y con ello la concepción pedagógica que subyace en la práctica en el aula. En el entendido de que aprendemos en cualquier ambiente y en todo momento, la escuela ofrece la posibilidad de adquirir de forma acelerada aquellos saberes fundamentales que fuera de ella se dificultarían o se imposibilitarían. En este sentido Gimeno Sacristán (1999) afirma que:

Los sistemas educativos tienen ante sí, un reto gigantesco ante el que o responden convenientemente o quedarán relegados –en esta ocasión del todo- a una función de custodia, deslegitimados en una de sus funciones capitales: el proporcionar el acceso al conocimiento (p. 10).

Acceso que presenta una dificultad creciente por el carácter infinito que tiene la producción de conocimientos y la inagotabilidad de los contenidos seleccionables para un programa didáctico. De hecho los distintos contenidos presentados en estos programas son tan sólo una muestra que, a criterio de un grupo de expertos en un momento histórico, representa una posibilidad de avanzar en el conocimiento de acuerdo con las características de los estudiantes. Sin embargo esta propuesta programática se enriquece permanentemente con las exigencias socioculturales de cada entorno escolar. Esta amplitud y multiplicidad de posibilidades hace que sea el docente, con su experiencia académica y pedagógica, quien selecciona los contenidos relevantes y garantiza la factibilidad de adquirir nuevos saberes, haciendo uso de su creatividad y compromiso para formar a sus alumnos/as.

Sobre la base de que **la educación encierra un potencial transformador que el docente puede estimular y aprovechar para él y para sus estudiantes**, está obligado a trabajar en distintas direcciones: aportando soluciones concretas para transformar la realidad social e incidiendo, en la medida de sus posibilidades, para que ésta sea auténtica .

Su posibilidad de incidir está asociada al conocimiento de la situación particular y a la inserción social al medio escolar y comunitario. De allí que

podamos afirmar que el problema no está en el currículo, en el programa, en lo preestablecido, sino en la falta de contextualización del hecho educativo. Tal como lo expresa Gimeno Sacristán:

El reto que tenemos por delante es el de re-inventar el curriculum común integrador de las diferencias, ..., es decir la búsqueda de una escuela común para todas las individualidades -y resalto esto y no las diferencias de grupo-, respetuosa con los valores de libertad, de la democracia y de la no discriminación, sin perder el ideal de la igualdad. Una escuela que trabaje, desde la modestia de que ella no puede todo, por el respeto hacia los demás y por un “mestizaje” educativo tolerante e integrador (1999, p. 9).

La dinámica pedagógica es tan rica y variada que hará de cada práctica una experiencia única, valorizando así el verdadero equilibrio entre la autonomía profesional y la necesidad de responder a un compromiso social de igualdad que obliga a atender elementos comunes. Es en definitiva el docente quien, en su rol de mediador del aprendizaje, puede armonizar las individualidades de un grupo, sin perder el ideal de igualdad del que nos habla Gimeno Sacristán. Ciertamente, la escuela no puede con todo; combatir la discriminación que ha prevalecido en la sociedad y por ende en la educación es tarea del Estado, pero también es un problema de cultura. De allí, que afirmemos que esto no se resuelve homogenizando prácticas educativas y estandarizando patrones de valoración, bajo el disfraz de igualdad, porque caeríamos en otras formas de irrespeto, esta vez de las diferencias individuales. El reto, en esta ocasión, lo impone la diversidad cultural y las diferencias socioeconómicas de los que conforman la escuela de hoy.

Los contenidos

La organización del conocimiento humano ha ido derivando en una exagerada compartimentación. Según Gallo (1998) “la organización de las disciplinas las coloca como realidades estanques, sin interconexión alguna, dificultando la comprensión del conocimiento como un todo integrado, la cosmovisión abarcadora que permita una percepción totalizante de la realidad” (p. 1).

En el intento de romper con esta artificial fragmentación se ha impulsado el conocimiento interdisciplinar, de forma de comprender mejor la producción histórica de este. Sin embargo la disciplina como estructura, delimita y jerarquiza el saber, lo que dificulta sus conexiones con otras disciplinas.

La formación de disciplinas obedece a un desarrollo histórico. Han surgido nuevas, otras se han integrado y han derivado nuevas de las anteriores. Lo que indica que la delimitación ha variado. Independientemente que se integren o

desintegren el problema está en la estructura básica que envuelve este paradigma de organización del conocimiento. Como veremos más adelante.

La interdisciplinariedad tiene sin duda un valor incalculable en el ámbito escolar por cuanto integra equipos de distintas profesiones y áreas del saber. Pero **no resuelve en esencia la fragmentación disciplinar para mediar en el aprendizaje**. En primer lugar, la delimitación del conocimiento choca con la posibilidad de encontrar contenidos comunes entre distintas disciplinas sin entrar en un conflicto de pertenencia. En segundo lugar, la estructura del conocimiento no tiene por qué ser jerárquica, esto puede generar confusión entre complejidad y dificultad, muy utilizado en el paradigma tradicional de la pedagogía para diferenciar entre estudiantes buenos, regulares y malos según sea el manejo del conocimiento difícil. Contrario a esto, podemos hablar de superficialidad o aproximación y de profundidad o consolidación en el conocimiento. De la misma manera sugiere una construcción lineal (horizontal o vertical) del conocimiento, contrario a la multidireccionalidad que señala la visión constructivista del aprendizaje.

Sin embargo las disciplinas están vigentes como formas de organizar el conocimiento, se utilizan para la programación del currículo y lo que se recomienda para evitar esta exagerada división es, por lo menos para los primeros grados de formación (Educación Inicial y Básica), asumir el concepto de **áreas académicas** que integran de manera natural varias disciplinas y el de **transversalidad** que permite el tránsito entre los saberes de distintas áreas y vincula la cultura escolar con la extraescolar para contextualizar el conocimiento académico.

Este concepto de transversalidad, integra los conocimientos, si bien no en una totalidad, por lo menos de una forma más abarcadora posibilitando conexiones inimaginables (Gallo, 1998). Asumir la existencia de conocimientos de naturaleza multidisciplinar es lo que ha permitido la generación de ejes transversales en el diseño curricular. No se trata de nuevos contenidos ni de estructuras de conocimiento paralelas a las áreas, sino de una manera de orientar la adquisición de los saberes necesarios socioculturalmente, integrándolos de manera armónica y coherente entre sí y con el contexto que le confiere significado al aprendizaje.

En síntesis, la realidad se presenta integrada, no compartimentada. Aprehenderla supone una posición ideológica, una vinculación sociocultural y una perspectiva epistemológica y pedagógica definidas. Ideológica en tanto reflexión crítica para no subordinarse a los saberes instituidos y seleccionar aquellos que permitan crecer y elevar niveles de vida. Lograr esa precisión solo se puede hacer desde una posición social y cultural que permita establecer relevancia de los saberes ante el desafío de transformarse. Tener claro el qué y el para qué del aprendizaje determina en última instancia el carácter social y valorativo de

la reconstrucción del conocimiento que obliga a asumir un modelo pedagógico alternativo acorde con una visión integral de la realidad y vinculada a un contexto específico.

En la Educación Básica venezolana se definieron originalmente para la primera y segunda etapas, como ejes transversales: lenguaje, desarrollo del pensamiento, valores, trabajo y ambiente. Posteriormente se incorporó para la segunda etapa el eje de identidad nacional, el cual estaba incluido como dimensión dentro del eje valores en la primera versión. Esto lo trataremos con mayor profundidad en el próximo capítulo de la Educación Básica, sin embargo es bueno acotar aquí que el carácter de eje transversal se evidencia en la presencia de sus distintas dimensiones en diversos contenidos de todas las áreas. Los ejes no tienen contenidos propios ni están asociados a ninguna área en particular. Y en la medida en que impregnen al currículo se harán presentes, al adquirir los contenidos y consolidar las competencias.

En cuanto a los contenidos, podríamos considerar que son un conjunto de saberes relacionados con la cultura, lo social, lo político, lo económico, lo científico y lo tecnológico y suelen vincularse a las áreas académicas (Coll y otros, 1992). Incluirlos en una programación escolar significa que se consideran esenciales para el desarrollo y la socialización de los alumnos/as. Sin embargo, existe una dinámica que exige actualizar, jerarquizar e, incluso, desechar contenidos. Esto obliga a poseer criterios para seleccionarlos, tal como lo señalaremos más adelante.

Dentro de esta posición se consideran tres tipos de contenidos: **conceptuales, procedimentales y actitudinales**, aunque éstos no pueden ser abordados de manera separada. De hecho el concepto se aprenderá dependiendo de la actitud que se asuma para seleccionar el procedimiento que propicia su aprendizaje. Si bien estos saberes pueden apreciarse de manera separada, su aprendizaje sólo se adquiere integralmente.

Los contenidos conceptuales se refieren al conocimiento que se tiene acerca de las cosas, los datos, hechos, nociones, conceptos, principios y leyes que se expresan en los saberes verbales. Estos para ser adquiridos, necesitan de un procedimiento, que permita facilitar el aprendizaje y favorecer el desarrollo de actitudes. Estas últimas, a su vez, facilitan la selección de los procedimientos adecuados (Mestres, 1994).

Col y otros (1992) señalan que los hechos y los datos se aprenden de forma memorística y por lo tanto pasiva. Mientras que la adquisición de los conceptos supone significado y está relacionada con los conocimientos previos que se posean.

Para su logro se deben involucrar técnicas como: la definición del significado, el reconocimiento de la definición, la exposición temática, la

identificación y clasificación de ejemplos, la aplicación para la solución de problemas y la relación del concepto con otros del área o de distintas áreas. Observe que cada técnica señalada implica un procedimiento y éstos suponen una actitud.

Los contenidos procedimentales permiten construir el aprendizaje mediante el proceso de ejecutar las acciones en la adquisición del conocimiento a través de sus estructuras cognitivas. Responden a la secuencia y ordenación de las habilidades intelectuales y actividades observables, que van desde las habilidades motrices, hasta las estrategias pedagógicas y que en definitiva implican acciones u operaciones a ejecutar de manera ordenada para conseguir un fin.

Estos no pueden enseñarse ni evaluarse como actividades memorísticas, porque lo que pretenden estos contenidos es observar la capacidad de saber utilizar los diferentes procedimientos dentro de la acción programada. De igual forma, en cada contenido procedimental se utilizan varios conceptuales que actúan como esencia para poder ejecutarlo dentro de una actitud determinada. Sin embargo, lo prioritario es observar la ejecución del procedimiento antes que la comprensión de los contenidos conceptuales, ya que estos últimos aparecen implícitos. Por ello, *su evaluación debe realizarse en el hacer*, durante la construcción del aprendizaje de los alumnos/as (ver ejemplos en apéndice 3).

Los contenidos actitudinales buscan desarrollar acciones constituidas por valores, creencias y normas, dirigidas al equilibrio personal y a la convivencia social. La acción de enseñanza se orienta a través de las observaciones de las experiencias intencionadas o no del estudiante, en la actitud que los mismos manifiestan a través de los componentes cognitivos, afectivos y conductuales.

Para apreciar estos contenidos se emplea *la observación de las acciones ejecutadas por el alumno/a*. Lo esencial es tener presente que lo que se valora son las circunstancias en las que se pone de manifiesto la actitud con relación al contexto general donde se da la acción educativa. En esta evaluación se evidencian conceptos y habilidades que el estudiante debe tener adquiridas y que a veces, por no considerar la pertenencia a un grupo familiar o cultural determinado, pasamos por alto la ausencia de uno o varios de ellos.

Por ejemplo, se debe tomar en cuenta que trabajar colectivamente supone conocer lo que es la convivencia de un grupo y la habilidad para ingresar a uno. Sin embargo, existe la evidencia de diferencias entre niños que se educan con hermanos o primos de similar edad, con los que crecen prácticamente sin compañía. De ignorar esto, podrá considerarse como actitud negativa la dificultad de algún niño para incorporarse a equipos, cuando en realidad presenta carencias originadas de su entorno familiar y a las que hay que atender de manera distinta a las del grupo.

A manera de síntesis de diferenciación y relación entre los distintos contenidos, se podrían señalar tres elementos:

- En los procesos intelectuales se diferencia lo conceptual de lo procedimental porque el primero se refiere a qué se conoce y el segundo al cómo se aplica el conocimiento (saber hacer).
- Los contenidos procedimentales se refieren a las habilidades y destrezas motrices¹ que se expresan en acciones manifiestas.
- Las actitudes se orientan a la disposición de actuar que implica procesos intelectuales y conocimientos asociados a los valores, sentimientos, creencias, preferencias, normas de convivencia.

El conocimiento que se busca en la escuela tiene una connotación sustantiva, referida a las áreas o disciplinas específicas: matemática, sociales, salud, entre otras, y adjetiva por cuanto existen distintos tipos de conocimiento dentro de cada uno de ellas. Aunque en la realidad el conocimiento se halla naturalmente integrado, esta clasificación permite estructurar el currículo y seleccionar las estrategias más apropiadas para el aprendizaje. Una de las formas más comunes de articular los contenidos, a objeto de que sirvan de referencia para la programación didáctica, es por bloques o conjuntos estructurados que permitan ahondar en lo específico.

Estos bloques podrían agregarse o desagregarse en conjuntos distintos dependiendo del nivel de profundidad demandado. En el caso de la Educación Básica en Venezuela, las ciencias sociales integran la historia, la geografía y la ciudadanía, mientras que las ciencias naturales trabajan conjuntamente la química, la física y la biología. En otros niveles educativos cada una de estas disciplinas se presenta dividida en cursos diferenciados.

De la misma manera, debemos tomar en cuenta que entre los diferentes tipos de contenidos no existe una misma relación con las áreas o disciplinas. Mientras los conceptuales tienen una estrecha relación, los actitudinales se presentan tan generales que pudieran encontrarse de manera similar en todas o en la mayoría de las áreas. Los procedimentales, por su parte, mantienen una posición intermedia o de equilibrio entre la asociación a la disciplina o área y la independencia de todas ellas. Sin embargo, se encuentran contenidos actitudinales tan asociados a un concepto o procedimiento exclusivos de un área que se hacen específicos, como es el caso de las manifestaciones de admiración por una figura histórica en particular. El cual asociamos con ciencias sociales. Comprender esta relación entre contenidos y áreas facilita la programación integrada que rompe con la disciplinariedad.

¹Acciones y formas de actuar para resolver tareas. Saber operar con objetos y con información.

Por ejemplo, *el concepto de adición* está relacionado con la matemática (aunque para su explicación y aplicación se utilicen otras áreas). Así como la *coordinación de movimientos corporales acordes con juegos, bailes tradicionales, rondas, canciones venezolanas, poesías*, la apreciamos como un contenido vinculado principalmente a educación estética, sin negar su relación con ciencias sociales y educación física. Mientras que un contenido que se puede incluir en cualquiera de las áreas académicas, es el caso de la *actitud de trabajar en grupo y la toma de conciencia de sus posibilidades y logros*.

Las competencias

Coherente con la estructuración multidisciplinaria del conocimiento y la transversalidad para recorrer los distintos saberes, aparecen las competencias para darle forma y orientación a los objetivos de un programa educativo.

Las competencias contenidas en un programa sintetizan los diferentes tipos de capacidades que el estudiante adquiere a través de acciones de aprendizaje, bien sea al conocer, hacer, ser o convivir. Integran capacidades intelectuales, cognitivas y afectivas a objeto de lograr una formación integral y holística, a partir de acciones pedagógicas programadas durante un período específico.

La compartimentación del conocimiento, propia del paradigma tradicional, conduce a concebir que la obtención del objetivo general de un programa, se da a partir de una secuencia predeterminada de logros parciales, dentro de una lógica secuencial y acumulativa expresados en objetivos menores (específicos). De allí que se planifica con un orden rígido y predeterminado. Esto hace que, en la práctica, lo que se enseña y se evalúa es una suma atomizada de conocimientos que tienden a perder su estructura cognitiva y, con ello, la posibilidad de obtener algunos saberes esenciales.

Contrario a la fragmentación de conocimiento en pequeñas parcelas derivada de la multiplicación desmedida de objetivos específicos empleados en la pedagogía tradicional, las competencias permiten un manejo estructurado de un conjunto de contenidos de una o varias áreas para darle naturalidad y significado al proceso de aprendizaje.

Por otra parte, la programación pedagógica para lograr competencias, no exige un orden único, depende en gran medida de la creatividad del docente. El orden a seguir y las estrategias de enseñanza se definen tomando en cuenta en primer lugar al sujeto que aprende, sus estructuras cognitivas previas y la naturaleza del conocimiento a programar.

En las nuevas tendencias curriculares, los objetivos se mantienen para definir las intenciones de logro: en un curso completo, un año escolar, una etapa y

un nivel educativo. Mientras que la programación del aula supone competencias específicas integrales o por áreas académicas.

A diferencia de los objetivos² que son aspiraciones, las competencias son expresiones de lo adquirido. Sin embargo mantienen un alto grado de abstracción, que requiere ser interpretado y desglosado en manifestaciones más concretas para ser trabajadas directamente por el docente en el aula. De allí que surjan los indicadores generales de competencia, y más concreto aún, indicadores específicos, sensibles para captar el proceso de aprendizaje en el momento de la acción educativa, como son las preguntas y los enunciados contenidos en los instrumentos de evaluación.

Los indicadores de competencia no son fracciones de ella, sino expresiones concretas de manifestación de la misma. Señales que dan indicio del estado en que se halla el proceso de consolidación de la competencia. Subconjuntos con estructura propia que le confieren una visión de cuerpo sin perder la noción de totalidad. Un indicador puede contener elementos comunes con otros de la misma competencia o de otra.

A la hora de evaluar el estado de las competencias es necesario tomar en cuenta que su desarrollo es relativo a la madurez y crecimiento personal. Gracias a la psicología evolutiva y a la sistematización de la experiencia escolar, existen referentes importantes para establecer parámetros o estimaciones aceptables de acuerdo a la edad o el nivel educativo. Mientras más bajamos a los primeros años de formación resulta más fácil. Se cuenta con mínimos y máximos, por ejemplo, para sentarse, caminar y comenzar a hablar, antes de considerar la existencia de algún problema. A medida que se incrementa el nivel educativo, la influencia familiar, social y cultural, hacen más difícil establecer “patrones” y lapsos en cuanto a la edad. Sin embargo, el docente cuenta con referentes que se los proporciona el programa y su propia experiencia profesional. No lee igual un niño de primer grado que uno de sexto o de noveno y a ambos les debemos valorar su competencia en lectura.

A objeto de ilustrar mejor la relación que va de lo más teórico a lo práctico, podemos observar cualquier competencia y asociarla a su objetivo general. Este alto grado de abstracción se mueve entre lo que se aspira y la manera en que estimamos que esta se podrá manifestar. Posteriormente escoger uno de sus indicadores y algunos enunciados o preguntas de un instrumento y observar que desde el objetivo hasta los enunciados, pasando por la competencia y el indicador, la relación de abstracto a concreto se va matizando. En síntesis, en la programación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje el docente tiene la obligación de moverse desde lo más abstracto (el objetivo) a lo más concreto (la pregunta o enunciado) y viceversa (ver cuadro 13).

² Nos referimos a los objetivos definidos en el párrafo anterior y no deben confundirse con los objetivos específicos de los programas tradicionales.

Cuadro 13: Ejemplo de un análisis abstracto-concreto en una situación específica de Educación Básica

← Más abstracto		Más concreto →	
Objetivo general	Competencia	Indicador	Preguntas o enunciados
Lo que se quiere	Lo que adquiere en el proceso	Cómo se manifiesta lo adquirido en la acción pedagógica	Cómo se observa lo adquirido
El área Lengua y Literatura, al finalizar la primera etapa aspira a que el educando reconozca y utilice adecuadamente elementos normativos y convencionales básicos del sistema de la lengua oral y escrita	Progresar en el reconocimiento y uso de algunos elementos normativos y convencionales básicos del sistema de la lengua oral y escrita	Reconoce y usa, en forma oral y escrita, palabras que ubican en el espacio y en el tiempo	Cuando se expresa verbalmente usa con propiedad la entonación. En su escritura respeta el uso de signos de puntuación acordes con lo que quiere expresar.

La programación de la enseñanza para el aprendizaje

Existen al menos dos principios fundamentales, manejados con anterioridad, que nos obligan a iniciar la práctica de la evaluación del aprendizaje en el aula por la programación de la enseñanza. Uno, es **la unidad entre programación y evaluación**, como dos momentos de un mismo proceso de reflexión que hacemos para y sobre la acción pedagógica. Y otro, la concepción de **la evaluación como parte de la construcción de aprendizajes** tanto del docente como de los alumnos/as. Sobre estas dos premisas consideramos que se puede planificar la acción de aula en dos momentos: la programación integral, al inicio de todas las acciones pedagógicas, y durante el desarrollo de cada una.

Programación integral de la enseñanza

La primera fase para la programación de la enseñanza se refiere a la que se hace de manera integral para todo el período escolar. Hay que tener en cuenta la estructura del programa del año, grado o curso y cómo se pretenden integrar los contenidos. Un análisis exhaustivo de los mismos y su relación con el proceso de aprendizaje permite comprender la secuencia interna para su desarrollo, desde la absoluta independencia hasta la simultaneidad o secuencia.

Una vinculación de este análisis con la realidad grupal o individual dentro del aula es la que permitirá, en definitiva, programar la distribución más apropiada de los contenidos durante el período para lograr todas las competencias deseadas. La naturaleza específica de cada área de conocimiento o disciplina y los tipos de contenidos a desarrollar configurarán las posibles actividades o estrategias a seguir. El docente diseñará con base en el conocimiento del grupo las estrategias didácticas más convenientes.

Se pudieran presentar diferencias sustanciales para el desarrollo de las competencias: (a) las que se deben manejar todo el período, (b) las de tiempo delimitado, (c) las secuenciales, (d) las simultáneas y (e) combinaciones de éstas. En cada caso, se deben distribuir los contenidos asociados a las competencias con criterios claros sobre la naturaleza del área de aprendizaje y de las condiciones de entrada de los estudiantes.

Se deberá prever que durante el período escolar se distribuyan las distintas competencias. Para lo cual sugerimos **una programación flexible y tentativa al inicio**, la cual se irá ajustando de acuerdo con la dinámica en la adquisición y desarrollo de éstas por parte del grupo.

Al finalizar cada fase, se evaluará el avance de las competencias para

reprogramar, considerando las no logradas y las logradas no previstas. Esta planificación sirve de **referencia teórica** para la programación del docente, la cual se va contrastando con las necesidades e intereses de los estudiantes en las programaciones pedagógicas didácticas. Las no logradas pueden ser reprogramadas de acuerdo a la relevancia o a la asociación que tengan con futuros aprendizajes. En cuanto a las no previstas, existen dos alternativas: que estén ubicadas más adelante y por tanto se hacen los ajustes, o que no correspondan con la programación planteada inicialmente. Las decisiones en este caso dependerán de la importancia de la competencia y la situación específica del grupo o sujeto que la logró.

En la teoría pedagógica que estamos manejando, subyace la idea de que el desarrollo y logro de las competencias se garantiza con una programación didáctica que integre, de manera armónica y coherente, los contenidos a adquirir y los contextualice, de modo que los alumnos/as puedan darle significado a los aprendizajes previstos. Esta **unidad de acción pedagógica constituye un proyecto pedagógico o una programación didáctica pedagógica**, tal como lo plantea la reforma educativa de Venezuela.

Esta concepción se diferencia de la programación tradicional, con base en el logro de objetivos, en que la enseñanza se va edificando sobre la práctica para garantizar la construcción del aprendizaje de los alumnos/as. Al inicio del período no se puede realizar una programación definitiva e inflexible porque no existe una secuencia predeterminedada. De hecho, en el camino del desarrollo del programa pueden cambiar de orden algunos elementos e incluso desaparecen o se incorporan contenidos y competencias.

En síntesis, el docente debe reflexionar sobre su práctica pedagógica: (a) sobre lo que pretende enseñar y para qué (la relación implícita que hay entre competencia y contenidos), (b) en el proceso de aprendizaje, la relación de la estructura del área de conocimiento específico con sus diferentes tipos de contenidos, y la manera cómo se obtienen dichos conocimientos en la realidad concreta (secuencia, simultaneidad, recurrencia, etc.) y (c) cómo se obtiene el conocimiento previo de la realidad escolar (ideas previas y condiciones socioculturales del estudiante y la escuela). De esta manera, estará en condiciones profesionales de decidir sobre las prioridades de las competencias y los contenidos.

Programación pedagógica didáctica

En una segunda fase de la programación en el aula, el docente entra en el diseño de las programaciones didácticas. Para lo cual deberá tomar en cuenta que cuando el proceso de enseñanza se centra en el aprendizaje significativo del estudiante, el resultado es el crecimiento y desarrollo personal porque contará

con saberes culturales que le permitan desenvolverse con mayor facilidad y, por ende, favorecer su calidad de vida. Por el contrario, el proceso de enseñanza centrado en la eficiencia de la administración del currículo es decir, cumplir con la totalidad de lo prescrito, termina por desvirtuar la verdadera intención del proceso formativo. Esta visión refleja la cultura tradicional que convierte a la educación en el arma más fuerte para reproducir el aparato ideológico de la sociedad. Esto impide su verdadera transformación y es lo que hace que el discurso “la educación propicia el desarrollo” se convierta en un vacío en la práctica.

Sobre la base de que queremos construir aprendizajes significativos no se debe justificar la función docente, simulando eficiencia al “pasar” todos los contenidos sin detenerse a evaluar si los estudiantes han aprendido. **Dentro de esta concepción la autonomía profesional va unida al compromiso ético y social de transformar la realidad educativa.**

Para que la educación no pierda su finalidad, la programación didáctica debe tener correspondencia con el diseño curricular. La construcción del aprendizaje debe fundamentarse en **la calidad y la profundidad de los contenidos** y no en la cantidad y dificultad de los mismos. Entendida esta calidad como la relevancia y significación para construir procesos de aprendizaje posterior y para desenvolverse socialmente. *Hay que darle sentido al aprendizaje, en vez de obtener aprendizajes sin sentido.*

La organización de los contenidos se realiza en dos momentos: (a) por áreas académicas si se trata de educación integral o por unidades si se refiere a cursos dentro de una disciplina y (b) por tipos de contenidos, los cuales mantienen una estrecha relación con las competencias a desarrollar en el estudiante. La validez de estos contenidos se produce en la práctica, en la medida en que resulten significativos y se mantenga una actitud de permanente reflexión, para que se generen nuevas alternativas de contenidos.

Si el docente está conciente y comprometido con el perfil de competencias deseado, sabrá conducir y facilitar de manera eficaz el proceso de enseñanza para el aprendizaje, podrá discriminar entre lo relevante y lo banal, escoger la estrategia adecuada, integrar los contenidos coherentemente, así como incorporar de manera natural la evaluación en la acción pedagógica de aula.

Uno de los retos que tiene la escuela de hoy, como señala Gimeno Sacristán (1999), es encontrar adecuados criterios de selección de contenidos y evitar la superficialidad de buena parte de los aprendizajes al pretender abordar lo inabordable.

Hay contenidos que fácilmente se integran con otras áreas, mientras que otros son difíciles de relacionar. Por ejemplo, un contenido sobre un baile folclórico se puede ver desde las ciencias sociales, la estética o la educación física.

En cambio la adición requiere concentrarnos principalmente en matemática.

De modo que la selección de los contenidos, en una programación flexible que admite gran variedad y es permeable a la dinámica sociocultural, adquiere una connotación estratégica. A continuación ofrecemos algunas recomendaciones para realizar esta selección:

1. Que los contenidos sean un **buen reflejo del conjunto** para que permitan adquirir otros conocimientos
2. Que sean o encierren conceptos claves **que expliquen la estructura temática.**
3. **Que faciliten la transferencia** para la adquisición de otros conocimientos.
4. Que sean **integrables con facilidad a otros contenidos** para simplificar el proceso y, en caso contrario, respetar el énfasis para ser abordados por una determinada área del conocimiento.

Esta es una tarea que puede realizar el docente, si el programa que debe administrar es muy extenso o poco estructurado. Por lo general, al profesor se le ofrece una lista muy larga de contenidos que requieren ser planificadas con cierta lógica a partir de sus relaciones y conexiones.

El grado de asociación de algunos contenidos a las áreas obliga a realizar una programación que combina estrategias didácticas centradas en esa área particular con las que integran de manera equitativa varias de ellas. Por ejemplo, cuando se habla de admiración a un personaje histórico para afianzar la identidad nacional o regional, se convierte en una actitud específica de ciencias sociales, aunque la misma esté integrada a otros contenidos multidisciplinarios.

Las estrategias de enseñanza para el aprendizaje

Antes de iniciar la programación es necesario tomar en cuenta los ejes transversales en todas sus dimensiones, ya que ellos están implícitos en el programa en distintos contenidos, pero es posible que su desconocimiento o manejo superficial, impida que se aproveche todo su potencial formador tanto por su capacidad de integrar como de contextualizar el aprendizaje. Teniendo esto presente e internalizado, el docente puede partir de los contenidos, organizados y estructurados en bloques, que es lo concreto, y éstos le sugieren la competencia que se puede alcanzar, a partir de la adquisición de los mismos.

La clasificación de las competencias en largo, mediano o corto plazo de acuerdo al tiempo para su adquisición, ayuda a programarlas durante el periodo escolar, de acuerdo a la atención que ameritan para su consolidación.

Unas requieren múltiples actividades y otras pueden lograrse con pocas. Esta programación se hace según el grupo. Cada sujeto puede variar de acuerdo a su estado particular en el proceso de aprendizaje, así como por su motivación individual. El docente debe tomar en cuenta estas características y condiciones para la atención individualizada.

Como partimos de un principio de igualdad social es indispensable que los docentes hagan todo el esfuerzo por lograr la totalidad de las competencias durante cada período. Sin embargo, la realidad obliga, en muchas ocasiones, a establecer prioridades ante la imposibilidad de lograrlas, por limitaciones socioeconómicas y culturales del entorno escolar y del propio alumno/a. Este es el caso que prevalece en muchas escuelas ubicadas en sectores deprimidos socio-económicamente. Siempre existe la tentación de la compasión y de simplificar el trabajo en el aula, ante las limitaciones de los niños/as provenientes de estos sectores. Esto conlleva a caer en el riesgo de reproducir la miseria e institucionalizar las carencias educativas en las zonas de escasos recursos, que en la actualidad representan la gran mayoría de la población escolar en países como el nuestro. Esto nos remite a una interrogante: ¿cuáles serían los criterios para seleccionar competencias sin dañar la esencia y propósito educativo, ni renunciar a la posibilidad de que todos los estudiantes puedan avanzar y crecer en el ámbito escolar?

Quizá la clave está en comprender que el proceso de aprendizaje es individual, pero la naturaleza de la escuela obliga a programar la enseñanza colectivamente dentro de un tiempo definido administrativamente. Asimismo, que éste depende de múltiples factores y el docente sólo intenta aproximarse al mayor número posible que le permita programar estrategias apropiadas. Lo fundamental es que se deben respetar las estructuras cognitivas del estudiante y la naturaleza del aprendizaje que está construyendo. Ejemplo de ello es que en momentos resulta imposible avanzar en una competencia si ésta no está precedida por otra, dentro de un nivel de consolidación aceptable.

Partiendo de la igualdad social y la relevancia de las competencias a lograr, **lo fundamental en el proceso de enseñanza es que el docente tenga claro para qué se enseña, para luego establecer el cómo lo logra.** Esto le podrá facilitar la escogencia y la secuencia en la planificación de las competencias a desarrollar durante un período escolar.

Como habíamos dicho antes, para observar las competencias recurrimos a sus indicadores, que expresan las formas concretas de cómo se manifiestan en el alumno/a. De esta manera, la adquisición de los diversos saberes (distintos tipos de contenidos) que están asociados a las competencias, vuelven a integrarse para obtener una visión holística, tal como se encuentran en la realidad.

La competencia es una manifestación estructurada de diversos saberes adquiridos. Cada indicador combina algunos de éstos, por eso se hace necesario

más de uno para percibir el estado de desarrollo de dicha competencia.

La **indisoluble relación que hay entre el proceso de enseñanza y la evaluación del aprendizaje** es lo que explica que el indicador de logro de la competencia sugiera las actividades y estrategias didácticas más apropiadas para consolidarlas. Recuerde que la enseñanza es para el aprendizaje del alumno/a no para demostrar que el docente posee la competencia o, en último caso, los padres que ayudan a sus hijos/as a realizar sus tareas. Utilizar el indicador como referente fundamental tanto para la programación didáctica en el aula, como para la evaluación evita la disociación entre ambas. En tal sentido, un contenido procedimental se evalúa como *aprender haciendo* y un contenido actitudinal *siendo*. En la práctica tradicional se encuentran muchas disociaciones, por ejemplo evaluar de manera memorística las normas de cortesía, que deben observarse en la actitud cotidiana del estudiante.

Las situaciones de evaluación no están diferenciadas de la enseñanza para el aprendizaje. Se hace necesario romper con el viejo esquema de preparar al estudiante para la prueba. Y que al estudiante solo le interese demostrar que sabe en vez de aprender. Se trata, como dice Litwin (1998) de que los docentes “recuperen el lugar de la evaluación como el lugar que genera información respecto de la calidad de una propuesta de enseñanza. Un lugar privilegiado para generar consideraciones de valor con respecto de la propuesta metodológica y de los procesos de enseñanzas de los docentes” (p. 12).

La figura 10 relaciona los distintos componentes para programar la enseñanza-evaluación del aprendizaje y establece una secuencia para poder comprenderla, sin que, necesariamente, este sea el orden que se lleva en la práctica. En principio se requiere saber qué conocimientos se demandan (contenidos) y su relación con lo que se adquiere, las competencias. Estas encuentran en sus indicadores formas concretas de manifestación que sugieren al docente las actividades a través de las cuales se pueden mediar estos aprendizajes y por tanto evaluar. En este momento estamos en condiciones de establecer, coherentemente con las acciones previstas, cómo evaluar (procedimientos). Así como escoger con qué instrumentos evaluar y por tanto diseñarlos. Para su elaboración se puede partir de los indicadores de la competencia y construir a partir de ellos sub-indicadores más sencillos para hacer las observaciones.

Igualmente es importante resaltar que centrar la programación didáctica en el aprendizaje del alumno/a evitará errores de muchos docentes que, aún con la mejor disposición, han sido marcados por la concepción técnico-pedagógica dominante. Es común encontrar situaciones donde el docente se esmera por ser entendido por los estudiantes, utilizando recursos y medios sofisticados en su afán de ser comprendido y, sin embargo, los resultados en cuanto al aprendizaje de sus alumnos/as no son los esperados, dejando la sensación de un esfuerzo perdido. Lo que evidencia que, en ocasiones, las buenas intenciones y los grandes

esfuerzos no son suficientes. El docente deberá reflexionar para encontrar la falla. Una de las posibilidades está en la falta de correspondencia de la estrategia empleada con la naturaleza del aprendizaje que se quiere mediar.

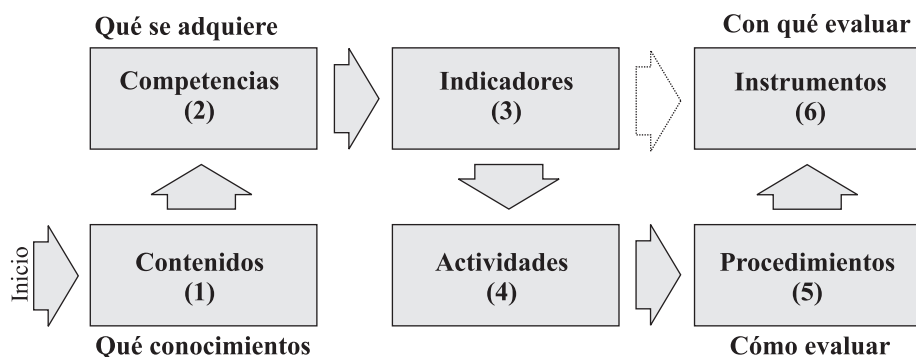


Figura 10: Relaciones entre los componentes de programación de la enseñanza-evaluación.

Por ejemplo, un aprendizaje que requiere para su logro una estrategia de “aprender haciendo” no se obtiene exclusivamente con una explicación, por excelente que sea. Requiere crear o favorecer un espacio para que el estudiante realice la práctica. El docente, en muchas ocasiones, debe informar sobre conocimientos previos indispensables antes de una práctica, pero estos aprendizajes no se adquieren hasta que los estudiantes los construyan sobre la base de su propia experiencia.

La organización de la evaluación

La evaluación en las estrategias de enseñanza para el aprendizaje

En la planificación de la enseñanza para el aprendizaje deben aparecer elementos directrices que señalen desde la intención hasta lo específico que se desea evaluar, se define y caracteriza la manera cómo se pretende alcanzar esta evaluación, así como los recursos y el momento cuando se va realizar.

En este sentido, la evaluación supone la definición previa de procedimientos acordes con las actividades programadas para el aprendizaje y el diseño de instrumentos sensibles para proporcionar la información que se necesita para valorar la adquisición de conocimientos expresados en el proceso de construcción del aprendizaje. Debería advertir sobre errores que requieren atención y poseer un grado de organización tal que permita apreciar el aprendizaje de acuerdo con su estructura cognitiva y con su proceso de construcción. Por tanto, debe garantizar una información para mejorar la acción pedagógica, para orientar al estudiante y, si es necesario, para modificar la estrategia pedagógica.

Las corrientes positivistas han tenido como norte resaltar la importancia de las técnicas, por eso consideramos necesario cambiar la visión en cuanto al diseño y uso de los procedimientos e instrumentos de evaluación. **Estas técnicas deberían estar subordinadas a la concepción del aprendizaje.** El verdadero cambio se ve reflejado cuando nuestros docentes comprenden, en la práctica, que evaluar cualitativamente ayuda a transformar la realidad social. Si se logra esta comprensión, las demás actividades derivadas del quehacer educativo serán más fáciles de desarrollar. Porque seremos capaces de convertir cada oportunidad de enseñanza en una posibilidad de aprendizaje.

Hemos venido reflexionando acerca de la evaluación como elemento transformador de la realidad social. **Toda actividad pedagógica que realicen docentes y alumnos/as tiene una finalidad formativa y, por ello, se deberá evaluar de modo que las actividades y técnicas utilizadas contribuyan realmente a la construcción del aprendizaje de los alumnos/as y del propio docente.**

La evaluación en el aula, por tanto, implica una búsqueda sistemática acerca de los procesos de aprendizaje y de sus resultados, generados en el estudiante. Los mecanismos empleados para buscar la información requerida se denominan técnicamente como procedimientos. Estos están constituidos por el conjunto de acciones que se emplean para indagar y recolectar datos. Los procedimientos de evaluación indican cómo se obtendrá la información o a través de qué mecanismos. Entre los más importantes se destacan: la prueba, la

observación, la entrevista y el análisis documental.

Por su parte, los instrumentos son recursos que se emplean para recolectar y registrar la información y deben poseer ciertas condiciones para que se garantice una evaluación acorde con el nuevo paradigma. La calidad de los instrumentos no está en ellos mismos, de allí que Celman (1998) plantee que “no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen” (p. 43).

Los instrumentos se pueden diferenciar, de acuerdo a su naturaleza, en orgánicos, cuando la estimación se hace por los órganos de los sentidos; mecánicos o electrónicos (grabadores de audio y video, cámaras fotográficas, reloj, entre otros) y los denominados de papel y lápiz. Entre los instrumentos más utilizados se destacan la prueba escrita, la hoja de registro y el cuestionario.

Dentro de esta nueva visión, el instrumento no es la esencia de la evaluación. Constituye un medio para obtener información y por tanto influye en la reconstrucción de la realidad a evaluar. La lectura que se haga, estará condicionada por la intencionalidad del que lo diseñó y el que lo interpreta. De allí que se afirme que **el instrumento no es neutral ni objetivo**. Por cuanto se sabe de la influencia que tienen los instrumentos en la reconstrucción de la realidad a valorar, se debe tener cuidado en su naturaleza y la calidad que demandan en su elaboración.

Dentro de esta misma perspectiva, la evaluación integrada a la práctica cotidiana de la clase aparece como una oportunidad privilegiada para apreciar en tiempo real y en escenarios naturales el proceso de aprendizaje. Por eso es que la observación y el análisis de contenido son los procedimientos más acordes con la evaluación cualitativa, y se hace indispensable contar con instrumentos que recojan la mayor cantidad de información.

Cuando se van a escoger los procedimientos y diseñar los instrumentos de evaluación, el docente debe tener claro qué se debe enseñar, cómo aprende el alumno/a, cuál es la naturaleza de los conocimientos que los alumnos/as van a adquirir y qué función va a cumplir el programa para valorar el logro del aprendizaje esperado. El número de estudiantes obliga a que éstos sean sencillos y pertinentes a lo que se desea valorar. En otras palabras, el docente debe saber qué conceptos, procedimientos y actitudes debe observar de manera integrada, para evidenciar el aprendizaje o sus posibles obstáculos.

Los procedimientos de asignación de tareas y todos aquellos en los que medie un informe implican un proceso complejo por cuanto deberían ser sometidos a un segundo procedimiento, como es el análisis documental, para posteriormente registrarlo en un instrumento adecuado. En este caso no parece coincidir el procedimiento de enseñanza con el de evaluación, ya que el estudiante

le presenta un producto acabado al docente para su consideración. Un segundo caso complejo, dentro de este paradigma, es el de las autoevaluaciones y coevaluaciones que demandan más de un procedimiento (análisis documental y entrevista) con sus instrumentos respectivos, además de un cambio cultural que permita darle un carácter formativo al proceso, para superar fallas y fortalecer los avances. Este se logra con la auto-observación y observación de sus pares y la posterior reflexión individual y colectiva.

Sin negar la importancia de realizar productos que sinteticen procesos más acabados que no pueden desarrollarse por completo dentro del aula, el docente debe evitar que por comodidad se le dé más importancia a los trabajos realizados totalmente en casa. En el caso que resulte inevitable trasladar al hogar parte de la tarea escolar, debería hacer un seguimiento del proceso antes de que culmine el trabajo, para poder mediar en el aprendizaje y hacer una evaluación formativa.

A manera de síntesis, en la evaluación cualitativa la elaboración y aplicación **de los instrumentos no va a ser el problema central de la acción educativa.** Lo realmente importante es la coherencia existente entre el desarrollo de las competencias del alumno/a y la manera como el docente obtiene la información para la valoración del progreso del estudiante. No hay que temer eliminar instrumentos, parcial o totalmente, si evidenciamos que no ofrecen información válida para evaluar. Por otra parte es importante resaltar que un mismo instrumento puede servir para distintos propósitos. Su versatilidad dependerá de su diseño. Mientras más centremos el interés en capturar evidencias sobre los procesos de aprendizaje, sin negar la importancia de los resultados, su poder para ofrecer información que facilite el crecimiento del alumno/a se incrementará. Por el contrario, analizar productos sin observar su proceso, no ayuda mayormente al estudiante.

Procedimientos para la evaluación cualitativa del aprendizaje

El procedimiento por excelencia para valorar el proceso de aprendizaje es la observación, bien sea la que hace el docente a los estudiantes, como la que se hacen los mismos entre sí, o la auto-observación tanto del docente como la del alumno/a. Sin embargo, la evaluación cualitativa emplea otros procedimientos entre los que podemos destacar: la tarea, la prueba y, en algunas ocasiones, la entrevista.

De acuerdo al propósito-momento de la evaluación, programación, proceso de aprendizaje y balance, los procedimientos empleados para la evaluación cualitativa se pueden clasificar al menos en cuatro tipos diferentes: de **observación**

sobre actuaciones naturales y programadas, de indagación sobre actuaciones anteriores y sobre el contexto, de **ejecución** como pruebas y tareas en el aula y en el hogar y de **reflexión** sobre las acciones pedagógicas.

La observación

La observación es un procedimiento que permite evaluar utilizando los sentidos del observador (evaluador) por lo que debe ayudarse con ciertos instrumentos para registrar y valorar los comportamientos observados con mayor precisión y menor dispersión (registros anecdóticos, escalas de estimación, entre otros).

Analizar la información, que a través de los órganos sensoriales recibe el docente, no se puede aislar del contexto en donde se halla la misma, así como del sujeto que la recibe. Martínez (1989) afirma que lo que se impone, desde un principio, a la percepción es un conjunto estructurado, una estructura total que posee un significado personal. Este significado dependerá de la formación previa, de las expectativas teóricas actuales, de las actitudes, creencias, necesidades, intereses, miedos e ideales y de la teoría (asimilada) del instrumento que se está usando.

Este tipo de procedimiento aporta una gran cantidad de información cualitativa, por lo que exige la mayor naturalidad de las condiciones de la experiencia que se está evaluando. Ésta puede ser libre o espontánea para apreciar el proceso, o valorar el aprendizaje adquirido, dependiendo de la situación específica. De esta manera, se podrá mejorar la precisión en cuanto a lo que se quiere evaluar.

En cuanto al tipo de contenido se podría señalar que la observación **facilita la evaluación de los contenidos conceptuales**. Aunque se pueden aplicar otros procedimientos con gran efectividad, **es necesaria para los procedimentales y prácticamente indispensable para los actitudinales**.

Para favorecer la observación, el docente debe propiciar situaciones adecuadas (con coherencia entre lo que queremos observar y la actividad didáctica), precisar el o los aspectos a observar (seleccionarlos para evitar dispersión) y elaborar una guía de observación, acorde con el nivel de estructuración que se quiere precisar. Por ejemplo, se deben generar debates y actividades en grupos si lo que se quiere observar es la participación y la interacción del grupo.

El observador debe poseer una actitud favorable para aprehender lo observable, debe estar abierto a las distintas percepciones que pueda apreciar de un mismo hecho y debe hacer un esfuerzo por integrar las distintas apreciaciones.

La auto-observación, por su parte, conduce a que el estudiante o el

profesor se evalúen a sí mismos, por lo cual se enmarcan dentro de la concepción democrática y formativa. En tal sentido, ayuda a la auto-realización, a desarrollar la capacidad crítica, favorece la independencia y propicia el compromiso con su propio aprendizaje y desarrollo personal. De allí la importancia de emplear este procedimiento con frecuencia para favorecer el cambio de cultura.

La entrevista

La entrevista consiste en una conversación (planificada o no) entre el evaluado y el evaluador para determinar el estado inicial, el progreso o logro de aprendizajes, así como las condiciones socioeconómicas y culturales del alumno/a.

Cuando se planifica requiere una preparación previa para definir el objetivo, estructurar las preguntas que guían la entrevista y preparar el ambiente de trabajo en función del propósito y del tipo de aprendizaje que se quiere valorar. Los datos producidos se registran en algún instrumento que permita dejar constancia de los detalles.

La entrevista con propósito evaluativo puede ser estructurada en mayor o menor grado, pero debe permitir la flexibilidad en la respuesta e incluso admitir la presencia de elementos no contemplados por el evaluador. Por eso se considera que para apreciar la riqueza del contenido de la entrevista se requieren varias lecturas del material.

La entrevista puede ser una acción deliberada del docente frente a una situación que requiere con urgencia tratar o realizarse de forma espontánea dentro de la acción pedagógica. En cualquiera de los casos, se debe realizar de manera natural, sin que el alumno/a se sienta presionado, de forma que pueda surgir la información real de la situación a evaluar.

Tareas en el aula

La tarea es una actividad de enseñanza estructurada en el ambiente escolar, secuenciada y que constituye un modelo pedagógico para el aprendizaje del alumno/a. En tal sentido, es una oportunidad insustituible para evaluar las competencias en proceso de formación. Las tareas tienen una finalidad específica (precisa) y se ocupan de contenidos preprogramados, aunque no deben despreciarse las situaciones imprevistas surgidas de manera espontánea en la ejecución de las mismas.

El profesor fomenta el aprendizaje comprensivo dando acceso a los alumnos/as al diálogo crítico sobre los problemas que encuentran al llevar a cabo sus tareas. Este tipo de evaluación forma parte del proceso de aprendizaje y no es

sólo una actividad final centrada en los resultados (Elliot, 1990, p. 224).

La facilidad de evaluar productos, propio del paradigma positivista, ha conducido a reducir sistemáticamente las tareas en el aula y a enviarlas a casa, en donde no existe ninguna posibilidad de mediación del docente y se expone a que otros realicen la tarea del alumno/a. En un momento en que intentamos cambiar la cultura pedagógica dominante, en la que nos hemos formado, es un riesgo evidente transferir la responsabilidad de estas actividades a la familia, aun contando con profesionales de la docencia en el hogar, ya que hemos visto todas las implicaciones ideológicas, culturales y epistemológicas que implica la formación de los sujetos. Pero más preocupante resulta, en una sociedad con tantas carencias culturales y desigualdades sociales, delegar la responsabilidad sin tomar en cuenta las condiciones del entorno familiar. Lejos de ayudar esto pudiera contribuir a reproducir las desigualdades existentes.

El análisis anterior valora más aún la importancia de realizar tareas en el aula, en donde se pueden adquirir conocimientos trabajando de manera individual y en grupo, bajo la mediación del docente y en un ambiente que favorezca la convivencia, la cooperación y la solidaridad. Este es uno de los retos para que la escuela recobre su liderazgo en la transformación de la sociedad y en el ejercicio del derecho a la educación.

Las pruebas

Las pruebas (escritas, orales y prácticas) han sido los procedimientos mayormente utilizados en la concepción tradicional de la evaluación. En particular, las pruebas escritas, por la facilidad que significa que ellas mismas son el instrumento en donde se recogen “las evidencias del aprendizaje logrado”.

La búsqueda permanente para darle un carácter científico a la evaluación, significó un gran esfuerzo por lograr la “objetividad de las pruebas” a través de técnicas o procedimientos que garantizarán la validez y la confiabilidad. Lo que hemos planteado hasta ahora, no sólo niega la existencia de esa objetividad, sino que el empleo de la prueba es limitado e insuficiente para valorar el aprendizaje, al contrario de lo que se ha venido creyendo.

Entrar en un nuevo paradigma implica romper con los propósitos de los procedimientos tradicionales que impiden el cambio. No negamos el uso de las pruebas sino la concepción que ha privado en ellas y su utilidad. Por tal razón, a continuación vamos a realizar una crítica al tipo de pruebas tradicionales para luego plantear una alternativa coherente con la propuesta de evaluación presentada.

Crítica a las pruebas escritas tradicionales

Como su nombre lo indica en estas pruebas el estudiante debe responder

a las preguntas de manera escrita. Éstas son de varios tipos: de identificación y completación de las respuestas; elaboración de ensayos y la combinación de estas dos formas. Esto clasifica a las pruebas escritas en objetivas, de ensayo y mixtas, respectivamente. Este tipo de prueba representa un testimonio del estudiante que permite analizar las respuestas y emitir “un juicio” sobre la base de algo escrito. A continuación veremos características de cada uno de estos tipos de pruebas.

Las pruebas objetivas requieren que el estudiante lea la pregunta, piense en la respuesta y marque la que ha seleccionado o complete una oración en forma breve. La gran ventaja de estas pruebas, según sus promotores, es la “eliminación de la subjetividad”, pues los criterios para corregir y puntuar están establecidos y no son variables. Esto permite que la corrección de las mismas se haga de una manera más fácil, aunque su elaboración sea compleja. Las pruebas objetivas pueden estar integradas por reactivos de varios tipos:

- Verdadero-falso: respuesta dicotómica que sólo permite seleccionar entre esas dos alternativas.
- Pareo: relacionar de acuerdo a un criterio dos listas paralelas.
- Completación¹: ante un planteamiento incompleto, suministrar una información breve que le dé coherencia al mismo.
- Selección simple y múltiple: seleccionar la respuesta correcta entre cuatro o más alternativas que se encuentran relacionadas con el enunciado.

Como todo instrumento de evaluación, las pruebas objetivas deben estar conformadas por reactivos que constituyan una muestra representativa de los contenidos a evaluar. Esto puede lograrse a través de una tabla de especificaciones, que compara y relaciona los contenidos con los objetivos pedagógicos para decidir cuáles serán los reactivos que conformarán la prueba.

Una de las ventajas que se le atribuyen a las pruebas objetivas es la brevedad con la que pueden darse las respuestas y permitir así ampliar el muestreo del conocimiento, con respecto a otros tipos de pruebas. Sin embargo, consideramos que la cantidad de reactivos aumenta la representatividad buscada. Pero la velocidad de respuesta exigida se contrapone a procesos del pensamiento que permitan la construcción de aprendizajes, en la misma producción de la respuesta, como son el razonamiento lógico, la deducción, la inducción y en general cualquier tipo de reflexión crítica. Por lo tanto marca una tendencia hacia la evocación de conocimientos adquiridos. Esto no sólo constituye un atropello

³ Algunos autores incluyen los reactivos de completación en las preguntas de tipo ensayo, pero las autoras de este material consideran que se encuentran dentro de las objetivas, ya que existe un patrón de respuesta establecido que no permite respuestas variadas.

al desarrollo del pensamiento, sino que pone a depender “la demostración del conocimiento” a una suerte de memoria que no considera el ocasional olvido como algo natural.

Las pruebas objetivas, según Ruiz Bolívar (1998), miden el reconocimiento mecánico de reactivos de conocimiento o de información referida a hechos, datos o fechas (primer nivel de la taxonomía de Bloom), que generalmente son inconexos y triviales y tienen limitaciones para medir conocimientos de un nivel más alto. Se requiere una gran experticia para elaborar correctamente una prueba que mida capacidad de síntesis, análisis, aplicación y comprensión. Por otra parte, si las respuestas pueden ser acertadas por simple azar y no por conocimientos verdaderos ¿qué confiabilidad puede existir en ellas?

Aunque la prueba estuviese bien elaborada, técnicamente impecable, y pedagógicamente ajustada a los requerimientos (objetivo, competencias, contenidos, etc.), **la principal limitación de este tipo de prueba, dentro de una concepción constructivista del aprendizaje y cualitativa de la evaluación, es que no se admite su condición de “objetiva”**. Por el contrario consideramos que para obtener conocimiento del proceso que va a valorar, el docente debe asumir la subjetividad del alumno/a y la propia para hallar significados dentro de una historicidad y una acción comunicativa entre docente y estudiantes. De igual forma, no se considera una virtud la invariabilidad de la respuesta, por cuanto niega la naturaleza del sujeto evaluado y sobreestima la capacidad para valorar el conocimiento, que sólo puede ser visto en pequeñas parcelas que niegan la riqueza de su estructura y dinamismo. Lo que se hace con una prueba de este tipo es medir, no evaluar.

Después de realizada esta reflexión crítica a las pruebas escritas tradicionales, nos atrevemos a proponer que el uso de este tipo de procedimiento dentro de los nuevos paradigmas está condicionado a que no se denominen pruebas objetivas, sino de respuesta única y que su uso se limite a evaluaciones exploratorias y referenciales y se complementen con otros procedimientos para valorar los aprendizajes.

Aunque es difícil darle carácter cualitativo a este tipo de prueba, a la hora de escoger las preguntas deberán tomarse en cuenta los distintos tipos de contenidos y competencias dentro de una estructuración que le dé significado al conocimiento que se quiera evaluar, sin pretender establecer niveles de dificultad. Y en la medida de las posibilidades las respuestas deberían dejar espacios para la reflexión y la adquisición de nuevos conocimientos, más que el uso de la memoria.

Las pruebas de ensayo están conformadas por reactivos en donde el estudiante tiene completa libertad para responder, ya que éste decidirá cómo enfocar el problema, qué información utilizar y la organización de la respuesta. En el paradigma tradicional esto implica que el estudiante tendrá que demostrar,

por lo general, niveles más complejos, y permite apreciar su capacidad en cuanto a producción, organización y expresión de sus ideas, de manera escrita.

Básicamente existen dos tipos de reactivos para la elaboración de pruebas de ensayo, los de respuesta restringida y los de respuesta libre. Los reactivos de respuesta restringida se relacionan directamente con los resultados específicos del aprendizaje, pero no dan mucha oportunidad para integrar, organizar y desarrollar patrones de respuesta nuevos.

Los reactivos de respuesta libre permiten al estudiante la suficiente libertad como para demostrar su capacidad de síntesis y de evaluación, imponiéndole un control necesario para asegurar que la pregunta ponga de manifiesto el conocimiento que se desea evaluar. Cuando las pruebas de ensayo se hacen con criterios parecidos a las pruebas objetivas tradicionales, también poseen ciertas limitaciones. Algunas de las críticas que se la han hecho y que ha recopilado Ruiz Bolívar (1998), se presentan a continuación:

1. Presenta un muestreo bastante limitado del área de conocimiento a ser evaluado.
2. La forma de escribir o la redacción del alumno/a “tiende a influir en la calificación”, ya que la respuesta es escrita con sus propias palabras.
3. Existe una gran probabilidad de evaluar con “subjetividad”, a pesar de haber establecido previamente ciertos criterios, además se hace un proceso muy laborioso, que consume mucho tiempo y las puntuaciones tienden a no permanecer estables aun siendo el mismo evaluador.

No obstante, estas críticas se hacen desde una perspectiva no cualitativa ya que el problema no es demostrar que se conoce un poco de todo (muestra de contenidos) sino que se tiene un conocimiento estructurado de lo más relevante, de la esencia del fenómeno o hecho descrito o analizado. Por otra parte, la valoración que hace el propio estudiante para discriminar entre lo importante y lo banal dependerá de sus valores y propias apreciaciones, por lo que se respeta su subjetividad, así como la construcción particular de su propio aprendizaje.

Desde la perspectiva cualitativa este tipo de prueba puede representar una oportunidad de creación de aprendizajes significativos, siempre y cuando se constituyan en experiencias estructuradas de diversos contenidos globalizados.

La vigencia de las pruebas orales y prácticas

Las pruebas orales, como su nombre lo dice, requieren por parte del estudiante emitir la respuesta a la pregunta formulada por el examinador en forma oral. Este tipo de pruebas fueron bastante usadas en el pasado, y en la actualidad no han desaparecido. La prueba oral enfrenta al estudiante a situaciones que implican, además del dominio del tema en cuestión, el uso del lenguaje oral para

ser desarrollados en condiciones y tiempo que se estipule para ello. A través de este tipo de prueba se pueden apreciar aspectos como la apariencia personal, modales, desenvolvimiento, capacidad de argumentación, facilidad de expresión, impresión causada en otras personas, además es una oportunidad ideal para explorar, corregir y potenciar destrezas comunicacionales indispensables para intervenir en público.

Dentro de las pruebas orales planificadas se pueden señalar las exposiciones de temas, los debates, los interrogatorios, la representación de diálogo, entre otras muy usadas en la escuela, por las bondades adicionales que brindan para la formación integral del estudiante. El uso de las pruebas orales puede constituirse en un procedimiento de gran utilidad en la evaluación cualitativa del aprendizaje, siempre y cuando se trate de crear condiciones naturales en donde la tensión del alumno/a no altere su desenvolvimiento.

Como implica una dedicación individual a cada estudiante para obtener una muestra válida de sus conocimientos, requiere de bastante tiempo en su realización y limita la frecuencia de su uso, a pesar de reconocer sus virtudes. Este tipo de procedimiento requiere de un instrumento en donde se registra la información.

Las pruebas prácticas, por su parte, proponen al estudiante un conjunto de actividades que deberá llevar a cabo haciendo uso de sus destrezas sensorio-motrices. Este procedimiento es apropiado e imprescindible para la evaluación de aprendizajes que impliquen ejecución de tareas prácticas, es decir, aquellos en los que el hacer predomine sobre el saber o en los que el saber se demuestre a través del hacer. Igual que las pruebas orales pueden ser informales y planificadas y constituyen una oportunidad para explorar, corregir y potenciar destrezas propias del hacer.

Algunas pruebas, por la complejidad del hecho a evaluar, constituyen sólo simulaciones o aproximaciones del hacer, mientras que otras evidencian el hacer real e integral. Esto debe ser tomado en cuenta para planificar y evaluar, por cuanto pueden alterar la acción y con ella su apreciación. Por ejemplo, no son iguales las condiciones de una prueba deportiva que la que se puede presentar en la competencia. En cada caso está sometido a una tensión distinta.

Las dramatizaciones son actividades que combinan extraordinariamente todos los tipos de conocimiento. La sola preparación entre grupos de alumnos/as representa una oportunidad para compartir e interactuar. Si bien entra en la clasificación de tareas complejas para lograr distintos contenidos, tiene un poder de motivación tan extraordinario que facilita el aprendizaje significativo, independientemente de que algunos o todos estos contenidos no estén asociados a la programación pedagógica didáctica que se esté desarrollando.

Instrumentos para la evaluación con énfasis en la programación para el aprendizaje

Para este propósito-momento de la evaluación del aprendizaje, los instrumentos deben recoger información sobre situaciones y condiciones previas a la programación pedagógica didáctica. Bien al inicio del período escolar o el curso, o antes de comenzar alguna programación específica. Se trata de obtener toda la información necesaria para programar la enseñanza para el aprendizaje. Por tal razón, se podrá apoyar en evaluaciones anteriores, aunque hayan sido programadas para otros propósitos. Así como en evaluaciones programadas por el propio docente o por la escuela. Entre los principales instrumentos encontramos la ficha descriptiva (que pudiera ser la misma de inscripción), el registro de ideas previas y el registro de informes cualitativos cuando se trata del aprendizaje del alumno/a, y registro de relación de programa/proyecto cuando se quiere hacer el seguimiento de lo que se va y de cómo se va ejecutando.

A través de la información que proporcionan los instrumentos, se debe construir una visión global de las características personales, familiares y del entorno que condicionan su desempeño social, así como de los conocimientos previos que posee el alumno/a relacionados con los nuevos que se desean facilitar. Por tal razón, deberán usarse varios instrumentos para aproximarse de la mejor forma posible sin que se convierta en una evaluación exhaustiva con un propósito en sí mismo. Esta evaluación facilita la programación didáctica individual y colectiva.

Instrumentos para la evaluación con énfasis en el proceso de aprendizaje

El docente, a través de la evaluación, puede explorar cómo se va gestando el aprendizaje en los estudiantes, para lo cual se deben obtener evidencias de los logros alcanzados, las fallas y limitaciones. Los instrumentos de evaluación permiten recolectar esta información necesaria. Cada uno de éstos cumple diversas funciones, es decir, unos sirven para ciertos objetivos y otros no. Lo importante es conocer su uso adecuado y aplicarlos a la situación indicada.

De acuerdo al tipo de contenidos a valorar y a partir de los conocimientos que debe tener el docente, se elaborarán los instrumentos que se emplearán durante el proceso de aprendizaje. Entre los más relevantes se encuentran: la guía de observación, los registros (anecdótico, descriptivo, cualitativo), las escalas de estimación y la lista de cotejo. Así como otros que se recomiendan para la Educación Básica, como es el caso del portafolio⁴ y el registro de avance del proyecto pedagógico.

Guía de observación

Para cada situación a observar se puede establecer una sencilla guía que facilite centrarnos en lo que nos interesa. Esta puede ser más o menos estructurada y sirve para observar situaciones naturales en el aula, mientras se produce la acción pedagógica o para reportar los resultados de un análisis de contenido de pruebas escritas o informes.

Hojas de registros estructurados

Son tarjetas u hojas prediseñadas, que contienen los aspectos referidos a las evidencias de aprendizaje que se están explorando, con espacios destinados a registrar lo que sucede. Las hojas de registro cerradas poseen un gran nivel de estructuración, por cuanto presentan espacios donde se debe marcar o señalar la información. Los aspectos que conforman este instrumento deben ser minuciosamente seleccionados para que éste contenga las posibles manifestaciones de aprendizaje que los estudiantes deberán evidenciar en el área trabajada.

Se presentan dos situaciones diferentes: la lista de cotejo cuando sólo se señala la ausencia o presencia de un determinado rasgo, característica o evento, y la escala de estimación cuando la apreciación tiene gradación.

Para definir los elementos que componen la hoja de registro, y para escoger el tipo de hoja que se utilizará, se deben abordar los siguientes pasos: (1) se seleccionan las competencias e indicadores a evaluar, (2) se determinan los niveles de logro y (3) se establecen los criterios o preguntas para cada indicador, y la naturaleza de la respuesta (dicotómica, escalar, entre otras).

Las hojas de registro pueden ser individuales, en donde se combinan varios rasgos y distintos momentos para la valoración del mismo alumno/a, y colectivas cuando se incorpora un grupo completo. En este caso es recomendable colocar los rasgos en distintas columnas para que la lectura de cada estudiante se haga de manera horizontal.

Al realizar cualquier hoja de registro se debe ser muy cuidadoso con las ambigüedades de las escalas, ya que esto puede conllevar a errores de interpretación. Por ejemplo, en algunas ocasiones el “sí” puede significar logro, y en otras ocasiones lo contrario. Para evitar esto, la pregunta se debe redactar de manera tal que el “sí” siempre signifique lo mismo en cuanto al logro o proceso. Por ejemplo, para evaluar la ortografía se podría preguntar: (a) ¿coloca adecuadamente las mayúsculas? o (b) ¿se equivoca en el uso de las mayúsculas? Para una misma situación de un estudiante con un alto rendimiento, la respuesta en el primer caso sería sí, mientras que en el segundo sería no.

⁴ El portafolio lo explicamos en el próximo capítulo de la Educación Básica.

La mayoría de las actividades se pueden evaluar combinando distintos tipos de registro, como lo son el cotejo, la escala, la anécdota o la descripción. Por eso, hay que tener cuidado en la estructuración del instrumento manteniendo la coherencia para facilitar su posterior interpretación.

La elaboración y aplicación de las listas de cotejo para valorar la parte afectiva, debe ser efectuada con varias observaciones antes de completar la lista de control. Por ello, este instrumento se aplicará con espacios de tiempo, volcando en él los datos obtenidos en varias observaciones.

La escala de estimación ha sido utilizada con mucha frecuencia para valorar de manera numérica cada rasgo. La valoración se asigna dentro de una escala gradual que suele ir del número 1 (muy malo) al 5 (excelente). Para ser coherentes con el enfoque cualitativo, se recomienda utilizar una escala nominal o letras, porque le permite al docente expresar con mayor claridad los aspectos a evaluar, siempre y cuando cada letra o nombre tenga una descripción o definición del sentido que representa. Por ejemplo, una escala que va desde la A, que significa el máximo logro, hasta la E, que representa carencias significativas de las competencias esperadas.

Registros no estructurados

Los registros anecdóticos son descripciones de incidentes y acontecimientos significativos. El docente discute la situación escolar, reseñando objetivamente los hechos. Las descripciones pueden registrarse en una tarjeta o en una hoja para cada alumno/a individual. Se debe indicar fecha, hora y el contexto donde se desarrolló la observación (Avolio, 1987). Se sugiere escribir algunas recomendaciones para contribuir al mejoramiento de la actuación del educando, además de utilizar símbolos o colores que se acerquen a una valoración más cualitativa.

El registro descriptivo es el instrumento que permite recoger información acerca de la ejecución de los alumnos/as como resultado de la observación de los diferentes elementos que intervienen en la praxis educativa del escolar. Allí se debe detallar minuciosamente la actuación del estudiante con relación a los aspectos a evaluar, previamente establecidos y la interpretación de los hechos evidenciados. Se debe describir el proceso, ya que permite lograr una mayor claridad al evaluar al estudiante.

Instrumentos para registrar la evaluación de balance

Existen instrumentos propios de la evaluación de balance y otros que pudieran variar de acuerdo a la dinámica. Entre los que se encuentran: el informe

cualitativo, el registro de balance de aprendizaje (perfil de competencias), el registro de avance de los proyectos pedagógicos y de la actuación global, el certificado de promoción y el registro de balance del aprendizaje.

Para este momento de la evaluación, es necesario tener presente el perfil de competencias a obtener luego de terminado el año, el grado o el curso. Este perfil es el resultado de la síntesis de los balances parciales del avance de las competencias en cada programación pedagógica didáctica. No se trata de establecer promedios. La valoración se asigna después de hacer una evaluación cualitativa de los contenidos logrados y la relación entre ellos, para definir el estado de la competencia. En los casos en que en una sola programación pedagógica didáctica se valore una competencia, se deberá colocar directamente la evaluación integral.

Este perfil de competencia debe estar acompañado de un informe cualitativo que permita registrar todas aquellas situaciones que faciliten la comprensión de lo expresado simbólicamente y sintéticamente en el cuadro. Sobre todo en los casos en que no se hayan adquirido los contenidos o consolidado la competencia. Este informe ayudará a la interpretación y a la continuidad del proceso de aprendizaje del estudiante.

Los informes cualitativos

A diferencia de los informes descriptivos, el cualitativo debe permitir realizar interpretaciones y reflexiones para que cumpla con las funciones definidas en el paradigma de evaluación como reflexión crítica. En tal sentido, consideramos que además de identificar al alumno/a y describir el proceso que se desea evaluar, se realiza una interpretación de las observaciones. En estas interpretaciones se resaltan los aciertos, las deficiencias, errores y omisiones que permitan dar paso a las argumentaciones pedagógicas que justifican las valoraciones dadas, de forma tal que el lector (estudiante, padre y otros docentes) capten y acepten tales valoraciones. Finalmente, este análisis reflexivo conducirá con mayor facilidad a proponer recomendaciones que puedan incidir en el alumno/a y al proceso global de enseñanza.

Para lograr cierta eficiencia en la redacción de un informe cualitativo, se atiende al criterio de relevancia de la información a proporcionar. Además de que debe ser claro y preciso, en pocas palabras, tener poder comunicativo.

El historial del alumno/a

El historial de evaluación de alumno/a reúne un conjunto de instrumentos que permiten registrar la actuación de balance del estudiante al culminar cada

fase del proceso de aprendizaje: (a) durante un mismo año escolar, grado o curso de acuerdo a las programaciones pedagógicas didácticas o unidades didácticas, (b) al finalizar cada curso o grado y (c) al finalizar una etapa, que incluye varios cursos o períodos.

Para ser coherentes con el nuevo paradigma cualitativo, se propone la creación de un reporte que combine el registro de balance del aprendizaje (perfil de competencias) y los informes cualitativos al culminar cada programación pedagógica didáctica y el año escolar o curso.

Este tipo de reporte sustituye al boletín tradicional de calificaciones numéricas por áreas que se promediaban para otorgar una calificación final para la promoción o no del alumno/a, al grado inmediato superior, por lo que su aplicabilidad en los niveles de educación básica es fundamental, como veremos en el próximo capítulo.

IV

La evaluación en la Educación Básica

Educación Básica venezolana

En la historia reciente de la educación venezolana se han realizado importantes cambios que no se han visto reflejados, necesariamente, en el nivel de vida de la población. Quizá uno de los más significativos fue la creación de la Educación Básica en 1981, que no sólo extendió a nueve años la educación mínima obligatoria¹ sino que representó una propuesta pedagógica de avanzada para el momento.

Sin que los distintos gobiernos, que se han sucedido en las dos décadas precedentes, hayan realizado una evaluación a fondo de este nivel educativo, las múltiples evidencias de deterioro del sistema, reflejado en el decrecimiento del nivel de rendimiento de los egresados, hicieron obvio el problema. Así mismo, el incremento de la exclusión escolar, contrarios a los preceptos de democracia y equidad social, obligaron a que el gobierno de 1993-1998, favorecido por la banca internacional, ordenara la realización de una reforma educativa que se inició con la redefinición del diseño curricular.

La Educación Básica (EB) en Venezuela, consagrada en la Ley Orgánica de Educación de 1981, tenía como finalidad contribuir a la formación integral del estudiante, mediante el desarrollo de destrezas, capacidades (científicas, técnicas, humanistas y artísticas) e iniciarse en el aprendizaje de disciplinas y técnicas que le permitan el ejercicio de una función socialmente útil, estimular el deseo de saber y desarrollar la capacidad de ser de cada individuo de acuerdo con sus aptitudes.

¹ La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999, estableció la obligatoriedad hasta el nivel de media, diversificada y profesional (entre 2 y 3 años adicionales).

El Ministerio de Educación² inició el *proyecto de reforma educativa* aplicada a la EB venezolana que preservó su carácter original en el diseño de un nuevo currículo y definió las normas de la práctica educativa dentro de nuevas concepciones pedagógicas. La publicación de este nuevo currículo para la primera etapa fue en el año 1997, y para la segunda en 1998. Se inició oficialmente en el aula con la primera etapa de la EB (primero, segundo y tercer grado) y el siguiente año escolar 1999-2000 se continuó con la segunda etapa (cuarto, quinto y sexto) para el año. En la actualidad los seis años están regidos por los nuevos programas.

Esta reforma se presentó en un contexto social de deterioro acumulado de muchos años de desidia hacia los planteles, de condiciones laborales precarias de los docentes y de pérdida creciente de credibilidad de la escuela como institución capaz de incidir en los cambios que la sociedad demanda. Todo ello sumado a carencias socioeconómicas y culturales que se reflejan en las pésimas condiciones de vida de la mayoría de la población y que inciden directamente en las necesidades y expectativas del educando, que han de tomarse en cuenta para elevar la calidad de la formación.

Más allá de las implicaciones políticas e ideológicas que esta situación pueda reflejar, se ha evidenciado la ausencia de protagonismo de los actores involucrados directamente en la acción educativa en la definición y construcción de un proyecto educativo cónsono con la realidad histórica y social de nuestro país. Y resaltamos construcción porque un cambio se puede iniciar por arriba, pero si no tiene repercusión en la realidad concreta se quedará como una mera declaración de principios.

En la actualidad está en discusión una nueva Ley Orgánica de Educación y, el actual gobierno, está construyendo un nuevo *proyecto educativo nacional*, inspirado en las grandes transformaciones que amerita el país y en la nueva Constitución de la República Bolivariana de Venezuela que consagra la educación como un derecho humano y de calidad para todos. Estos instrumentos incidirán en la concepción teórica que subyace en el actual diseño curricular, así como en sus mecanismos de implantación y adaptación a las distintas realidades sociales del país. Sin embargo es conveniente recordar que todo proyecto educativo que se lleva a la práctica requiere ser evaluado exhaustivamente antes de modificarlo y esta reforma apenas se está iniciando. Parecería recomendable atender con prioridad los elementos de carácter funcional que dificultan un verdadero cambio en la educación venezolana. Transformar la cultura pedagógica dominante exige claridad teórica y programática, pero más aún, reclama un viraje radical en el ámbito escolar. Construir socialmente programas que incidan en la realidad requiere de un docente formado y comprometido y de una comunidad dispuesta a protagonizar cambios.

² Actualmente Ministerio de Educación Cultura y Deportes.

El currículo básico nacional

La reforma contempla un currículo nacional que permita establecer los elementos comunes que nos identifican como nación en la demanda de determinados saberes socioculturales y currículos regionales que incluyen saberes propios de una entidad federal.

La concepción de este Currículo Básico Nacional (CBN) se entiende a través de las relaciones con el contexto sociocultural, escolar, familiar. Se sustenta en la transversalidad que sirve de integración con respecto a las diferentes áreas curriculares en la acción pedagógica. Y de esta forma se aspira tener un carácter integral, holístico y sistemático de la acción educativa (Ministerio de Educación, 1998-a).

Al surgir en un momento de profundos cambios sociales, la vigencia del actual modelo curricular depende de su capacidad para responder a los avances del desarrollo del pensamiento pedagógico, de su capacidad para propiciar la transformación de la realidad y de su flexibilidad para incorporar los ajustes necesarios, de acuerdo con la dinámica social. Esto nos obliga a participar en todos los procesos de reflexión y construcción de esta nueva realidad educativa nacional.

La línea política educativa del CBN provee una organización de escolaridad en etapas a fin de favorecer la continuidad de la construcción y de la apropiación de los saberes dirigidos a los alumnos/as. Esta noción de etapas responde a una doble intención: (1) tomar en cuenta los ritmos de aprendizaje de los alumnos/as y (2) contar con una organización menos rígida de los programas con la finalidad de evitar rupturas en el proceso escolar del estudiante.

El CBN se diseñó dentro de una concepción curricular integral que define el perfil del egresado al culminar el nivel educativo y los objetivos a lograr en cada una de las tres etapas de la EB y en cada año en particular. Para la primera y segunda etapa (los seis primeros años o grados), se elaboraron los programas respectivos que definen las áreas de conocimiento, las competencias con sus indicadores y los distintos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los ejes transversales por su parte relacionan los contenidos entre sí y con la realidad social, de forma tal que aparezcan estructurados, de manera natural, para facilitar la construcción de aprendizajes significativos para el estudiante.

Cada eje transversal se presenta con sus dimensiones y alcances que facilitan su concreción en la práctica pedagógica y en la realidad. De esta manera ayudan a integrar conocimientos que en la vida real se hallan en un todo, con una estructura multidisciplinar, que permite además vincular el contexto escolar,

familiar y sociocultural, a la actividad de aula³.

El CBN propone como estrategia de enseñanza y aprendizaje el diseño y desarrollo de varios proyectos pedagógicos de aula o programaciones pedagógicas didácticas durante el año escolar. Este proyecto es una propuesta elaborada colectivamente entre el docente y los alumnos/as de un aula específica, para que a través de la investigación, la reflexión y la acción práctica, los estudiantes puedan construir sus aprendizajes. De esta manera, se construye socialmente el currículo y se establece un compromiso social con el aprendizaje educativo (Ministerio de Educación, 1998-b).

Es posible que algunos contenidos no alcancen a ser incluidos en los distintos proyectos de aula y haya necesidad de programar de manera complementaria unidades didácticas relacionadas con los mismos proyectos, aunque de manera distinta a las que se derivan de tema generador, que da origen al proyecto. Es algo así como abrir una ventana para que se asuman contenidos fundamentales que la realidad impone o exige. Lo importante dentro de esta concepción es que el docente entienda que el problema del aprendizaje del alumno/a se expresa en la consolidación de las competencias sin necesidad de adquirir todos los contenidos. Estos tienen un valor en sí, que es la adquisición de saberes fundamentales culturalmente, pero además son una vía para lograr las competencias. El docente tendrá que valorar cuándo la exclusión o sustitución de un contenido puede no ser importante. Por ejemplo el petróleo para los venezolanos es fundamental para comprender los recursos energéticos.

El CBN presenta como eje primario la relación entre el ser, conocer, hacer y convivir. Se trata de desarrollar en el alumno/a el espíritu científico para así evitar la imposición académica (Pérez y Sánchez, 1999). A esto podríamos agregar que el alumno/a, a través de un proceso más profundo, puede llegar a niveles de interpretación y de reflexión crítica que le permiten incidir en su transformación personal y social.

De esta manera, se evidencia la necesidad de vincular al alumno/a con su realidad. No se trata de que el estudiante capte conocimientos muy bien elaborados por el docente, “se trata de una socio-investigación de objetos de trabajo académicos” (Pérez y Sánchez, 1999, p. 40), donde participa el docente con un rol distinto que facilite la participación activa del estudiante en la construcción de sus aprendizajes. A través de una relación vivencial se puede potenciar el conocimiento que posee el alumno/a, bien sea por la discusión o por la acción.

Esto no niega la exposición del docente y el uso de tecnología educativa

³ A los fines de comprender esta terminología se recomienda revisar los programas de cada año escolar que editó el Ministerio de Educación en los años 1997 - 1998 para la primera y segunda etapas de la EB.

elaborada especialmente para apoyar la enseñanza y facilitar el aprendizaje, lo importante es que el docente sepa administrar los recursos (personales y medios) para favorecer esa construcción de aprendizaje en el alumno/a. Muchas veces se le atribuye a una clase magistral dada con una gran experticia o a un video muy bien elaborado un cierto poder mágico para lograr el aprendizaje. En cualquier caso la garantía de éxito de este tipo de estrategia pedagógica está en la interacción que se produzca con los alumnos/as.

Por tanto la evaluación del aprendizaje en la EB de la primera y segunda etapas se fundamenta en el enfoque cualitativo, la cual se entiende como el proceso constante de investigación aportando evidencias de la participación del alumno/a, docente, familia y el entorno social donde se desarrolla el proceso educativo. Mediante el proceso evaluativo se observan e interpretan los aprendizajes significativos y la enseñanza es entendida como proceso de ayuda en la construcción de ese aprendizaje. De allí que se puede entender la evaluación del aprendizaje como un proceso participativo, democrático, social, holístico, constructivo, abierto e interactivo.

La idea principal, apoyada en el paradigma cualitativo de evaluación, es la convicción de que la socialización y el diálogo coherente contribuyen a la consolidación y construcción de los aprendizajes. En el momento en que se da la progresiva consolidación del aprendizaje y se estén desarrollando actividades evaluativas, el alumno/a estará construyendo aprendizajes. De allí, que las relaciones conceptuales y procedimentales provienen de la parte consciente de su nivel de conocimiento o desconocimiento sobre el contenido.

Entender que la evaluación forma parte del proceso constructivista del aprendizaje supone tomar en cuenta cuatro aspectos fundamentales:

- a) Que la evaluación no es la simple repetición de lo aprendido; es decir que actúa más como transferencia de conocimiento.
- b) Que se debería entender la evaluación más centrada en su componente significativo que en sus componentes formales.
- c) Que la evaluación se centra en el desarrollo potencial del alumno/a. Es decir, genera momentos de aprendizajes, con un valor predictivo importante donde puede funcionar coherentemente la planificación de nuevos contenidos.

A estos elementos se puede agregar “Que la evaluación vinculada a los procesos de enseñanza y aprendizaje reflexiona e interpreta la influencia de todos los factores que intervienen en la construcción del conocimiento” (Rodríguez, 1999, p.2).

Como la evaluación es parte del currículo es necesario comprender primero las estrategias del proceso de enseñanza para el aprendizaje para indicar la evaluación que se halla inserta en el mismo. Esta evaluación podría ser dentro o fuera del aula, en la adquisición de conceptos, procedimientos o actitudes, a través de la socio-investigación o de actividades lúdicas, de manera individual o colectivamente. Además, se haya integrada al desarrollo de los proyectos pedagógicos de aula o en el desarrollo de bloques de contenidos paralelos previamente planificados.

En cualquiera de los casos, la evaluación deberá realizarse durante el proceso y vinculada a la realidad concreta. Insistimos en que la evaluación no es una actividad aparte y mucho menos final.

Cuando se define la actividad de enseñanza para el aprendizaje también se deciden las formas de evaluación, así como el momento. De acuerdo al CBN existen las competencias, los contenidos y los indicadores de estos contenidos. A partir de ellos se puede organizar la evaluación. La tendencia es a desagregar, a trabajar con lo más concreto, el indicador. Este nos permite valorar la acción educativa a través de una descripción detallada del rasgo y de su estado de desarrollo. Sin embargo, ellas obedecen a una estructura del conocimiento específico expresado en los distintos tipos de saberes que deben ser estructurados por el docente (interpretados) para trascender a lo descriptivo y proporcionar una visión global, integrada de todo el proceso vivido por el estudiante y dentro de un contexto sociocultural específico que le da significado. Como señala Rodríguez (1999) toda estrategia de aprendizaje es una oportunidad de evaluación.

Evaluar dentro de esta nueva visión curricular, en donde se revolucionan los conceptos y la práctica de la enseñanza para el aprendizaje, luce, en un primer momento, compleja. Pero es el inicio de un cambio de cultura pedagógica que exige que el docente construya su propio aprendizaje a partir de su propia experiencia. Todo lo que incorpore a su estructura cognitiva legítima su compromiso con la transformación de la educación que se propone, y lo motiva a seguir avanzando en la consolidación del proceso que garantiza su liderazgo en el aula.

Sería contradictorio con la misma concepción de aprendizaje que se plantea, creer que se trata de internalizar los conocimientos ofrecidos en este libro y que por arte de magia el docente saldrá preparado. Sólo pretendemos contribuir a orientar la discusión y sobre todo a facilitar el proceso de cambio que implica comprender las nuevas concepciones, lograr una visión crítica de las prácticas tradicionales, a fin de desechar lo que se convierta en obstáculo, potenciar lo que sigue siendo válido e incorporar los elementos nuevos que surjan al respecto. La evaluación dentro del enfoque que venimos manejando, implica una visión integral y dinámica conjuntamente con todo el proceso de enseñanza para el aprendizaje.

De igual forma, se verifica el desarrollo individual del aprendizaje del alumno/a. Desde esta perspectiva es posible lograr una transformación social tanto del alumno/a como del conjunto de involucrados directamente y del entorno escolar.

Tener una visión integral de la realidad no es fácil. La cultura de investigación del docente y la tradición pedagógica se reducen al análisis, en el mejor de los casos a la descripción y, a lo sumo, a la explicación de la realidad. Lo más difícil, pero que conduce a conocer la realidad a fondo, es la reflexión crítica, por cuanto permite llegar a soluciones reales. No obstante, todos desarrollamos herramientas mentales para la reflexión crítica. Cada vez que solucionamos algo, por muy sencillo que parezca, hemos reflexionado, con cierto grado de visión holística, para llegar a esta respuesta.

Pongamos un ejemplo: imagínense que queremos describir el fenómeno del embarazo precoz. Enunciamos características: edad mínima, edad promedio, número de casos, relación con estratos socioeconómicos, entre otros rasgos. Hasta aquí sólo hemos descrito el fenómeno. Ahora determinamos las principales causas: desinformación, abuso sexual o carencia de figura paterna, y consecuencias: problemas en la madre y en el feto al nacer, abandono de niños, mala alimentación y maltrato del hijo, abandono de estudios de la menor madre, entre otras. Esto nos permite darnos una idea de la gravedad del fenómeno. Ya hemos comenzado a explicarnos la situación. Sin embargo, pudieran ir más allá y relacionar el conjunto de elementos y darle cierta estructura que permita interpretarlo. Más allá del análisis hay que construir una síntesis, en donde surjan las llamadas propiedades emergentes, la esencia del fenómeno, vinculando los datos significativos con las causas y con las consecuencias. Por ejemplo, el incremento de las cifras con la situación socioeconómica del país, asociada a la promiscuidad, así como a la educación sexual y los efectos de los medios de comunicación, con la precocidad de las relaciones sexuales y todos ellos entre sí. A pesar de que el problema se complica, empezamos a interpretar el fenómeno, a ver una luz en el camino de la comprensión de la realidad estudiada, con criterios de totalidad.

Si hacemos esto entenderemos el problema del embarazo precoz, pero habría que hacer un esfuerzo adicional. Reflexionar de manera crítica, detenernos a pensar desde una perspectiva de transformación de la realidad, para buscar soluciones reales y construcciones creativas que vinculen el conocimiento con la vida misma.

Este tipo de aprendizaje sólo es posible en un ambiente democrático, que propicie la autonomía del estudiante y legitime su participación colectiva en la transformación de la realidad. Así como un ambiente pedagógico que crea en el estudiante y en el docente, en sus múltiples inteligencias y en su poder creativo para construir aprendizajes significativos a partir de sus propias realidades.

Implica también un currículo flexible que oriente hacia donde ir, pero que permita innovar en el cómo llegar. El cómo se construye en la práctica, de acuerdo con la dinámica y realidades concretas. El CBN así lo define, al establecer los contenidos y competencias que debe adquirir el alumno/a de acuerdo al año y nivel. Pero **deja en manos del docente y del estudiante la socio-construcción de los proyectos pedagógicos de aula o programaciones pedagógicas didácticas**, en donde deberá establecerse, a través de la acción y la investigación, la manera de lograr dichas competencias y adquirir los conocimientos señalados en los contenidos y, por ende, la manera de evaluarlos.

En síntesis, como resultado del desarrollo del pensamiento humano, se ha venido configurando un nuevo paradigma de evaluación del aprendizaje. La adopción de **lo cualitativo en la práctica pedagógica** busca, a partir de la reflexión crítica, transformar al sujeto. Convierte a la evaluación en una oportunidad de aprendizaje, una manera de adquirir conocimiento tanto para el docente como para el estudiante. La incorporación de este enfoque en los procesos de reforma educativa en Venezuela como parte de las nuevas corrientes pedagógicas, nos conduce a la ruptura de lo tradicional, a la creación de una nueva cultura en el aula, que favorece **el aprendizaje, la autonomía y la creatividad**.

La programación de la enseñanza para el aprendizaje

La primera fase para la programación de la enseñanza se refiere a la programación del año escolar. Hay que tener en cuenta la estructura del programa del grado y su relación con cada área y cómo se pretende integrar. Cada competencia o grupo de competencias por área se logra a partir del desarrollo de los bloques de contenidos. Por ejemplo, el área de matemática de primer grado tiene nueve competencias que se logran mediante el desarrollo de cinco bloques de contenido.

El docente llega al bloque de contenido, que es lo concreto, y éste le sugiere, por lo general, la competencia que se puede alcanzar. Un análisis exhaustivo de los bloques y su relación con el proceso de aprendizaje permite comprender la secuencia interna para el desarrollo de los contenidos, así como la relación del área interna de cada bloque (desde la absoluta independencia, la simultaneidad o secuencia).

Una vinculación de este análisis con la realidad grupal o individual dentro del aula es la que permitirá en definitiva programar la distribución más apropiada de los contenidos durante el año para lograr todas las competencias del área. El docente deberá prever que durante el año escolar se distribuyan las distintas competencias. Para lo cual sugerimos una programación flexible y tentativa al inicio del año escolar.

Un análisis de las competencias en los programas de EB demuestra la existencia de competencias de distinta naturaleza. Algunas se asemejan a contenidos específicos (conceptuales, procedimentales o actitudinales), mientras que las otras se acercan a los objetivos generales del área académica.

A manera de ejemplo, se observa que lengua y literatura de primer grado tienen competencias que deben desarrollarse durante todo el año. Éstas hacen énfasis en un gran número de contenidos procedimentales que requieren de un esfuerzo didáctico. **El saber hacer qué caracteriza este tipo de aprendizaje implica una selección adecuada de los contenidos, así como de las estrategias,** lo cual explicaremos más adelante. La naturaleza de este tipo de aprendizaje y las exigencias para poder lograrlo conducen a suponer, casi por sentido común, que la mayoría de las competencias de esta área se deben trabajar durante todo el año.

Enfatizamos que la cantidad de contenidos no es la principal referencia, sino la relevancia de los mismos en la consecución de las competencias. Hay contenidos actitudinales relacionados con los ejes transversales que aparecen en diferentes bloques y que en una programación integral se pueden simplificar.

De manera muy rápida, hemos hecho un recorrido que permite ilustrar cómo puede ir configurándose una programación general que sirva de referencia al docente. En el cuadro 14 se presenta una matriz que sirve de ejemplo para desarrollar una propuesta de distribución de las competencias durante un año escolar con cuatro proyectos pedagógicos en cualquier grado de la primera y segunda etapa de EB. Para proceder a llenar los distintos recuadros es necesario tomar en cuenta los siguientes aspectos:

1. Trabajar primero en la dirección horizontal, por cada área, tomando en cuenta las competencias de largo, mediano y corto alcance, así como la distribución más apropiada de los bloques de contenidos. Por ejemplo, para primer grado parecería recomendable manejar todas, o casi todas las seis competencias de manera simultánea en cada proyecto así como sus cuatro bloques. Sólo que en cada bloque se escogerán algunos contenidos, cuidando respetar la relación entre ellos. Mientras que en matemática se pueden distribuir a lo largo del período escolar.
2. Trabajar en dirección vertical hasta lograr un equilibrio entre las distintas áreas y establecer prioridad. Al inicio del año, en aquellas competencias claves para el resto de las áreas. Por ejemplo, en el caso de primer grado, la experiencia dice que habría que darle prioridad en el primer proyecto a la integración de las áreas alrededor de lengua y matemática.

Cuadro 14: Distribución de las competencias durante un año escolar					
Áreas académicas	Distribución de las competencias (C) y bloques de contenidos (BC) para _____ Grado				
		1er PPA	2do PPA	3er PPA	4to PPA
Lengua y literatura	C				
	BC				
Matemática	C				
	BC				
Ciencia y tecnología	C				
	BC				
Ciencias sociales	C				
	BC				
Educación estética	C				
	BC				
Educación física	C				
	BC				

Recordemos que esta planificación es sólo referencial. La dinámica la determinan las programaciones pedagógicas. Pero no se puede perder de vista la visión global del año escolar, por cuanto el tiempo es limitado y requiere una respuesta administrativa.

Esta programación anual que recomendamos a los docentes de estas etapas fundamentales para la vida de la sociedad, sirve para que reflexionen sobre su papel, cómo orientar su práctica, su misión como facilitadores del aprendizaje y, en definitiva, su liderazgo profesional que exige creatividad y autonomía.

Los contenidos y las competencias

La organización del conocimiento en el CBN se realiza por áreas (Lengua y literatura, matemática, ciencias sociales, ciencias de la naturaleza y tecnología, educación estética y educación física) y por tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), los cuales mantienen una estrecha relación con las competencias a desarrollar en el estudiante.

Para decidir sobre las áreas y los contenidos, se requiere un gran acuerdo nacional y regional, por cuanto la pertenencia a un grupo social compromete a la educación formal a facilitar la apropiación de los aprendizajes de dicha cultura,

así como la posibilidad de que continúen su desarrollo fuera de la escuela. Es así como los contenidos que se escogen deben representar ese interés social. La existencia de contenidos referenciales para toda una población, no significa la homologación del aprendizaje, ya que el respeto a las diferencias individuales depende de la estrategia y del concepto de aprendizaje que se considere. Lo que está en el fondo es la igualdad de oportunidades, la democratización de la educación.

En todo caso, la validez de estos contenidos se produce en la práctica en la medida en que resulten significativos y se mantenga una actitud de permanente reflexión sobre los mismos, para que generen nuevas alternativas de contenidos.

Para no parcelar ni descontextualizar el conocimiento, se hace uso del concepto de transversalidad. En la actual reforma se han considerado los ejes transversales como una vía para integrar los diferentes contenidos y vincularlos con lo que pueda tener significado para el estudiante, de acuerdo a su interés personal y de su colectivo.

Sobre estos ejes giran los contenidos curriculares. Se organizan en forma de red para facilitar el encuentro entre las disciplinas, a través de relaciones significativas entre los diversos tipos de contenido. Lo importante, como señala Coll (1998), es que los alumnos/as puedan construir significados y atribuir sentido a lo que aprenden. De esta manera, el aprendizaje de contenidos cumple una función que tiene señalada para contribuir en el crecimiento personal y su desarrollo social.

Uno de ellos, en el CBN, es **el lenguaje**, ya que a través de él se logra buena parte de la comunicación. Para comunicarnos necesitamos tener tolerancia, afectividad por los otros, claridad, orden lógico de las ideas y coherencia en la expresión de mensajes.

La diversidad lingüística, la capacidad creativa para producir expresiones (verbales y no verbales) y para comprender los mensajes que se transmiten en el entorno, así como la identificación sociocultural, a través del diálogo y la convivencia, son indicadores de formación del individuo (Ministerio de Educación, 1997). Su contenido puede ser muy variado, por lo que debe existir la disposición y la flexibilidad suficiente para diferenciar el fondo de la forma.

Prepararse para la vida significa, entre otras cosas, tener capacidad de resolver problemas, crear soluciones, tomar decisiones, en otras palabras, desarrollar el pensamiento, y esto se presenta en cualquier situación de vida (Ministerio de Educación, 1998). De allí, que éste sea otro eje transversal que permite organizar los contenidos. Cuando describimos, analizamos, jerarquizamos, resumimos, sintetizamos o producimos una respuesta creativa o efectiva, estamos utilizando y desarrollando nuestra capacidad de crear y razonar.

Muchas veces nos preguntamos, ante la decadencia ética y moral de nuestra sociedad, cómo hacer para que nuestros hijos se formen con valores sólidos. Cuánto contribuye la familia, la escuela y la sociedad en la formación de esos valores. Se requiere una gran armonía dentro de los distintos niveles sociales: la familia, la escuela y la sociedad.

El tema de los valores merece un punto aparte. Sin embargo la intención de este material no es hacer un tratado sobre este aspecto, sólo señalar que éstos no se forman a través de clases magistrales sino en la coherencia de las actuaciones y el discurso. Eso es lo más difícil, ya que el discurso moralista choca con los intereses del mercado, en donde muchas veces el fin justifica los medios. El afán de dinero puede justificar la prostitución, las drogas, la corrupción y otras formas de enriquecimiento ilícito. Y más aún, de manera “legal” se venden, a través de los medios, violencia, promiscuidad, traición, individualismo, discriminación, irrespeto, entre otros antivalores.

Por otra parte, las condiciones de riesgo social dificultan la formación de valores. Es difícil que un hijo de un delincuente proveniente de una familia con muchas carencias pueda comprender sobre lo malo que es robar, mientras come y viste bien, a diferencia de otros que evidentemente pasan hambre. Pero hay que hacerlo y buscar manera de incidir en esa formación de valores que le permiten socializarse.

Los valores los establece la sociedad. Son cambiantes, pero siempre existe un acuerdo tácito sobre los mismos. Se encuentran de manera legal en la Constitución y demás leyes, en los códigos de ética y en la sabiduría del pueblo que sabe apreciar lo que conviene para el bien colectivo. El Estado está en la obligación de crear las condiciones para que se ejerzan los derechos y se cumplan los deberes. En la medida en que mejoren las condiciones de vida de la población y se cree un ambiente de justicia social, cambiará la cultura para el fortalecimiento de la creencia en nosotros mismos y en los demás, en el respeto de nuestra condición humana y social, la identidad con nuestras raíces y el sentido de la responsabilidad.

Esto compromete más aún a la escuela, porque es parte del Estado. Un Estado que debemos reconstruir entre todos. No podemos esperar en las gradas que los cambios pasen para montarnos en ellos. Debemos construirlos colectivamente y persuadir a los que se quedan a que se incorporen a ellos.

Dentro de este planteamiento, se pueden destacar de manera particular y por su complejidad tratarlos de manera especial, **la valoración al trabajo y al ambiente**. Sin entrar a hacer ninguna consideración filosófica ni sobre modelos económicos, la reforma educativa venezolana destaca que el trabajo dignifica al hombre en tanto contribuye a solucionar problemas sociales en pro de una mejor calidad de vida. Lo difícil es crear este valor si no existe un soporte social que respete el derecho al trabajo y al trabajador como garantía real

de calidad de vida.

Por su parte, la valoración al ambiente nos ubica en una situación espacio-temporal y una relación armónica con la naturaleza con la intención de mejorar la calidad de vida y preservar el planeta.

Es así como el lenguaje, el desarrollo del pensamiento, los valores, el trabajo y el ambiente, han sido considerados por el CBN como los ejes transversales que pueden generar situaciones de investigación y de acción. Alrededor de ellos se organizan contenidos de distinto tipo y áreas, capaces de producir aprendizajes significativos siempre que hayan surgido de los intereses de los propios alumnos/as y se construyan a partir de las propias estructuras cognitivas y experiencias personales y colectivas.

De esta manera, el aula se abre al entorno sociocultural y se democratiza al negar el individualismo y la imposición. Lo que falta por definir es la manera como cada docente, frente a la realidad socioeconómica y cultural que vive el país y la situación específica que rodea a su escuela, pueda estructurar las distintas dimensiones de esos ejes transversales. Situación que debe asumir para enfrentar los obstáculos que la propia familia y comunidad puedan imponer para propiciar un verdadero cambio que desarrolle y haga crecer a todos los alumnos/as de manera personal y social.

Ese es el reto de la acción educativa. Sus logros se verán a mediano plazo. No pueden esperarse resultados milagrosos e inmediatos, porque la reforma apenas se está iniciando (Rodríguez, 1999). Se requieren grandes esfuerzos en distintas áreas para lograr la transformación de la EB.

La evaluación en el proceso de enseñanza para el aprendizaje

Las situaciones de evaluación no están diferenciadas de la enseñanza para el aprendizaje. Y como bien se expresa en el CBN la evaluación, como proceso de aprendizaje, está incluida dentro de las estrategias de enseñanza.

El docente, aunque sea de modo general, posee una información acerca de los alumnos/as (características, niveles de entrada, motivación, entre otras) que le sirve para realizar su apreciación previa y tomar decisiones sobre la evaluación. Mientras más información posea será más asertivo en el trato con sus alumnos/as. El mismo docente que hace la programación pedagógica, organiza la evaluación que le corresponde.

De una manera sintética se podrían señalar como condiciones que debe cumplir una programación de evaluación del aprendizaje, las siguientes:

1. Evaluar los aprendizajes que se esperan que los alumnos/as desarrollen

y permitir que las respuestas irrelevantes o la ausencia de ellas, puedan advertir errores que requieren atención. De esta manera no sólo se establecerá el estado de progreso, sino que permitirá su explicación.

2. Poseer un grado de organización tal que permita apreciar el aprendizaje de acuerdo a su estructura cognitiva, de manera parcial e integral, como sea el caso.
3. Combinar procedimientos e instrumentos diversos para obtener una cobertura adecuada.
4. Demostrar claridad en cuanto a la oportunidad en la cual se realiza cada acto evaluativo y las condiciones en que se debe realizar el mismo, tanto para el estudiante como para todos los que deberán intervenir.

Es así como en una programación de la enseñanza para el aprendizaje aparecen elementos directrices que señalan desde la intención hasta lo específico que se desea evaluar, se define y caracteriza la manera como se pretende alcanzar esta evaluación, así como los recursos y el momento cuando se va a realizar.

La práctica de la evaluación de la primera y segunda etapas de la EB, implica la realización de una serie de actividades pedagógicas de forma ordenada, interrelacionada y coherente con el aprendizaje que se quiere construir y el tipo de contenido que se quiere incorporar a la estructura cognitiva del estudiante. Por ello, la evaluación del aprendizaje implica desentrañar la red de relaciones que se establecen entre los distintos tipos de contenido (conceptual, procedimental o actitudinal) de cada área de conocimiento.

En concreto, en un proyecto pedagógico-didáctico se orquestan distintos contenidos de diferentes áreas. El docente debe comprender cómo se evalúa de acuerdo a la naturaleza del área y del contenido y cómo se integran estos en un mismo acto de evaluación.

En el caso de la EB se establecieron tres niveles para valorar el estado de desarrollo de las competencias: iniciada, en proceso y consolidada. Los indicadores de las competencias se constituyen en los referentes para establecer criterios generales de este desarrollo. Sin embargo, es posible que para distintos docentes, valorar una competencia como iniciada, en proceso o consolidada no sea igual. O entre una competencia y otra se encuentren variaciones importantes al respecto. La imprecisión sobre estas valoraciones deja en manos del docente la apreciación y exige la sistematización de la experiencia en el aula, para construir teorías, a corto plazo, que faciliten la valoración. Esta teorización deberá tomar en cuenta, además de los aspectos propios del aprendizaje, las diferencias culturales y sociales que influyen en el desarrollo de las competencias.

La construcción de instrumentos para la evaluación cualitativa

En el capítulo anterior nos referimos a los procedimientos propios de la evaluación cualitativa: la observación, la entrevista, las tareas y las pruebas adaptadas a este paradigma. Su aplicabilidad en la EB es apropiada, lo que hace innecesario volverlos a tratar. Lo que sí resulta importante es acercarnos a la práctica concreta de la construcción de instrumentos propios para este nivel educativo.

En el libro de la *Orientaciones para la práctica en el aula*⁴, desarrollamos con más detalle la elaboración y ejemplificación de instrumentos para evaluar el aprendizaje para la primera y segunda etapas de la EB venezolana. En esta parte esbozaremos los instrumentos más recomendados en estas etapas de acuerdo al propósito-momento de la evaluación.

Instrumentos de evaluación en la programación para el aprendizaje

Entre los instrumentos más importantes que, a nuestro parecer, se corresponden con una evaluación inicial para programar el proceso de aprendizaje, encontramos:

- Fichas de inscripción (al inicio del año).
- Registros de ideas previas por cada proyecto pedagógico.
- Registros de informes cualitativos.
- Registro de relaciones programa/proyecto.

Ficha de Inscripción

Entre las fichas descriptivas, al inicio del año, se destaca, como la más empleada para programar el aprendizaje, la ficha de inscripción. Para su diseño se deben tomar en consideración los siguientes aspectos:

1. Identificar el contexto escolar, su ubicación geográfica.

⁴ En el año 2000 publicamos el libro “Evaluación cualitativa. Orientaciones para la práctica en el aula” con la ediciones Cerined. Está dirigido a facilitar la práctica concreta de la evaluación cualitativa en el aula, para docentes de la primera y segunda etapas de la EB.

2. Relacionar características del niño con el nivel del grado y su ubicación residencial y origen.
3. Obtener una visión general del estado de salud para relacionarlo con el aprendizaje.
4. Obtener información que ayudaría a realizar actividades extraescolares que lo vinculan con la comunidad.
5. Obtener datos de identificación y ubicación de los padres y el representante para tener una visión socioeconómica del alumno/a.
6. Registrar información adicional significativa.

Al iniciar el año escolar se registrarán en una ficha de inscripción un conjunto de informaciones sobre las condiciones generales del estudiante. La información registrada en esta ficha tiene características de cierta permanencia a lo largo de un periodo escolar, e incluso en una etapa, con pequeños ajustes que obligarían a actualizar los datos, cuando se produzca un cambio importante a ser tomado en cuenta. De allí, que se proponga que este tipo de instrumento forme parte del historial de evaluación del alumno/a, al cual tendrán acceso todos los docentes que tenga el estudiante durante su proceso de formación, en las distintas etapas de EB, así como los demás actores involucrados que participan activamente en su formación.

Esta ficha es muy valiosa como punto de partida, ya que sirve como registro administrativo para el plantel. Contribuye a ubicar a los alumnos/as de acuerdo a secciones y además obtener información general y de interés sobre aspectos biosicosociales y culturales del estudiante⁵. Para facilitar la elaboración de este tipo de ficha presentamos a continuación el cuadro 15 que sintetiza los diferentes elementos a registrar y unos posibles descriptores.

⁵Esto no sustituye el trabajo profesional de psicólogos y trabajadores sociales, si así se amerita, tan sólo es una ayuda para la programación del docente.

Cuadro 15: Elementos para elaborar una ficha de inscripción		
Aspectos a registrar		Posibles descriptores
Datos del plantel		Nombre del plantel Distrito Escolar Entidad Federal
Datos de alumno(a)	Identificación	Nombre Edad Sexo Talla Nacionalidad Lugar de nacimiento Dirección Con quién vive el alumno/a
	Salud	Enfermedades que padece o ha padecido Tipos de alergias Vacunas aplicadas
	Hábitos culturales	Actividades recreativas o deportivas que practica o le gustaría realizar (Otros que surjan del medio social)
Datos de padres y representante		Nombre de los padres Profesión y ocupación Dirección de trabajo y de habitación Nombre del representante y relación con el alumno/a

Registros de informes cualitativos

Cuando el docente lo considere necesario, registrará información confidencial que ayude a comprender la realidad del estudiante. En este caso, el tipo de instrumento más idóneo sería un informe cualitativo, el cual requiere de una entrevista, con distintos actores incluido el propio estudiante, y el análisis de los datos derivados de la ficha de inscripción.

El informe cualitativo al inicio del período escolar o antes de cualquier acción pedagógica se hace indispensable ante evidencias de maltrato físico o

verbal, abuso sexual, niño trabajador, cuadro de desnutrición, depresión afectiva, con necesidades educativas especiales, entre otras. Algunos de estos casos requerirán ayuda profesional calificada.

Registro de ideas previas

De igual forma, para la programación del aprendizaje, el docente requiere de una evaluación de los conocimientos o ideas previas de sus alumnos/as. Así como de obtener una visión global de las características personales, familiares y del entorno que condicionan su desempeño social y afectivo. Todo ello se detecta a través de una evaluación exploratoria

Cuando el docente requiere de una evaluación de las ideas previas, es recomendable que utilice diferentes procedimientos que le permitan detectar, de manera rápida y efectiva, el nivel en que se encuentra el alumno/a para construir sus nuevos aprendizajes. Esta evaluación es de carácter referencial, por tanto debe ser concebida como una aproximación al conocimiento de esa realidad del estudiante, y no como una evaluación exhaustiva que pudiera demandar mucho tiempo en la realización. Se trata de lograr un equilibrio entre el necesario conocimiento previo que requiere el docente del estudiante y la urgencia de programar las acciones educativas con la mayor pertinencia posible en un contexto de aula con diferentes realidades.

Los instrumentos utilizados para la fase de evaluación exploratoria inicial, deben incluir la mayor cantidad de datos que garanticen aportes para la evaluación integral. La información dependerá, en gran medida, de la necesidad que tenga el docente de conocer antecedentes del perfil de competencias y las informaciones sobre anteriores evaluaciones que le puedan servir de referencia.

Para elaborar una exploración de ideas previas, se deben tomar en cuenta los siguientes elementos:

1. El perfil de competencias de entrada. En el caso de la EB sería el del grado o nivel anterior.
2. Las destrezas y habilidades relacionadas con los conocimientos adquiridos para establecer su perfil en diferentes áreas o disciplinas.
3. Información social y cultural del entorno que permita su ubicación dentro del proceso.
4. Elementos significativos (aciertos, deficiencias y recomendaciones), con carácter formativo para interpretar las informaciones anteriores y otras no registradas para programar la enseñanza.

Como la función de la evaluación exploratoria es obtener una visión general para programar la acción educativa, es necesario contar con ella, antes

de cada programación pedagógica. Esto no significa que los resultados, parciales o globales, de una evaluación explorativa anterior puedan ser utilizados al inicio de otra programación didáctica.

Instrumentos de la evaluación en el proceso de aprendizaje

Durante el proceso de aprendizaje que se produce por la acción pedagógica programada, el alumno/a va demostrando, de manera natural, en sus actuaciones individuales y colectivas, el avance en la construcción de aprendizajes y el desarrollo de competencias. Los instrumentos deben tener la capacidad para registrar información relevante para precisar lo que se quiere captar.

Esta evaluación es de carácter eminentemente formativo. Los instrumentos deben proporcionar información para orientar al alumno/a. El docente no debe perder la perspectiva dinámica de la evaluación. Para ello requerirá de varios instrumentos entre los que se destacan: la guía de observación, los registros (anecdótico, descriptivo, cualitativo), escalas de estimación, lista de cotejo y el portafolio.

Guía de observación

Se usa cuando las características de la actividad exijan enunciados poco o nada estructurados y sirven para observar situaciones naturales, mientras se produce la acción pedagógica, o para reportar los resultados de un análisis de contenido de pruebas escritas o informes. Por ejemplo, este instrumento puede ser útil para aplicar estrategias de aprendizajes por descubrimiento, en un paseo al aire libre, o donde puedan presentarse experiencias inesperadas.

Hojas de registros estructurados

La hoja de registro debe ser capaz de ofrecer información necesaria para verificar el logro esperado del contenido o de la competencia. Se hace necesario, por lo tanto, operacionalizar o desglosar contenidos que se puedan expresar en un informe, discurso o actuación, de forma tal que resulte más cómodo evidenciar las manifestaciones concretas y abstractas del aprendizaje.

El uso lo determina la situación a observar. Por ejemplo no se podría utilizar una lista de cotejo cuando el rasgo que se observa es “ser ordenado”, porque esto puede tener gradación, mientras que si lo que se observa es si “trajo el uniforme”, basta con señalar si o no. La combinación de ambas es posible, para

reducir el número de instrumentos y facilitar el trabajo.

Luego de seleccionar las competencias e indicadores a evaluar, se determinan los niveles de logro (iniciado, en proceso o consolidado) y posteriormente se establecen los criterios o preguntas para cada indicador, y la naturaleza de la respuesta (dicotómica, escalar, etc.).

Supongamos que un profesor de educación física quiere diagnosticar las capacidades de los estudiantes para planificar su clase de baloncesto a partir de la observación. Para elaborar una hoja de registro, se requiere desglosar las distintas competencias que se quieren evaluar y que están expresadas en el diseño de la actividad de evaluación: ejecución práctica de ciertas acciones como tiro libre, doble paso y rebote.

El segundo paso es determinar para cada dimensión a evaluar los indicadores necesarios para observar (la experticia en el tiro libre, en el doble paso, etc.) y establecer las preguntas que se hará el docente sobre cada indicador, o el criterio que utilizará para valorarlas. Por ejemplo, ¿cuántos lanzamientos logró acertar? ¿cuál es su movilidad para penetrar? ¿aplica reglas del juego?

La naturaleza de estas preguntas determina el nivel que se puede apreciar. Por ejemplo: si demuestra con su acción conocer una regla determinada, la apreciación será sí o no. Mientras que si se quiere determinar un nivel de experticia, no es igual cuatro aciertos de cinco oportunidades, que ningún acierto en el mismo número de oportunidades. En este caso se puede asignar un valor. Este análisis permite decidir si se trata de una lista de cotejo (para respuestas dicotómicas) o una hoja de registro escalar o escala de estimación.

El diseño de la hoja de registro requiere, en primer lugar, determinar si será utilizada para cierta cantidad de alumnos/as, de manera individual o a un grupo. Esto permitirá establecer la estructura principal de la hoja, debido al espacio que se requiere según sea el caso. Así, cuando la hoja va a ser utilizada para evaluar a varios estudiantes, contendrá una columna que identifica a cada estudiante, a diferencia de las hojas utilizadas de manera individual, que sólo requieren identificar la hoja sin poseer un espacio especialmente establecido para esto.

Cuando se trata de una **hoja de registro colectiva**, se estructura como una matriz bidireccional, que posee de manera vertical la identificación de cada alumno/a, y de manera horizontal diversas columnas que poseen las preguntas o criterios de los indicadores previamente establecidos. Los datos que se vacían en la hoja deben ser explícitos y bajo un mismo criterio.

Otro ejemplo de este tipo de instrumento es el que nos sirve para registrar las evaluaciones de los alumnos/as a lo largo de un período o una etapa (tres años en el caso de EB) y en cada programación pedagógica didáctica que haya participado. Este instrumento sirve de testimonio del progreso en cada una de las competencias.

Atendiendo las observaciones dadas en el capítulo anterior para construir hojas de registro, recordamos que la mayoría de las actividades se pueden valorar utilizando distintos instrumentos, tomando en cuenta la naturaleza de la observación a realizar.

La construcción de una escala de estimación

Luego de definida la competencia y las actividades, se diseñan un conjunto de rasgos a observar, tales como:

- Conocimiento del tema.
- Tono de voz adecuado.
- Respeto a las ideas de sus compañeros.
- Expresión fluida de ideas.
- Toma en cuenta las ideas de los demás.

Cada uno de estos rasgos pudiera ser apreciado de manera gradual. En cuanto a las valoraciones, se recomienda usar letras con un significado claro tanto para los alumnos/as como para el docente. Por ejemplo: SE: Superó las expectativas de logro, LT: logro total, LP: logro parcial, PD: presenta deficiencias y NL: no alcanzó el logro.

Otra forma de apreciar sería utilizando una valoración jerarquizada por frecuencia (nada, poco, suficiente o mucho), por grado de acuerdo (totalmente de acuerdo hasta en desacuerdo) o por cualquier otra clasificación categórica que permita describir con claridad la situación valorada.

Es importante resaltar que tanto la escala de estimación como la lista de cotejo sólo permiten ubicar a un estudiante dentro de una valoración predeterminada y su poder sólo alcanza a describir situaciones. Para poder interpretar sería necesario realizar pequeños informes u observaciones cualitativas complementarias.

La construcción de una lista de cotejo

A continuación registramos ejemplos de conductas a observar para la realización de una lista de cotejo para evaluar la actitud hacia el grupo. Se recomienda observar la naturaleza dicotómica de los enunciados: (1) Trata de dominar a los demás. (2) Se muestra amable. (3) Acata las decisiones del grupo. (4) Sabe escuchar. (5) Tiene muchos amigos.

Registros no estructurados

Registro anecdótico

Los registros anecdóticos son descripciones de incidentes y acontecimientos significativos. Es necesario que el docente agregue algunas recomendaciones para contribuir al mejoramiento de la actuación del educando.

Se hace necesario señalar algunas pautas en el uso de los registros anecdóticos:

- Seleccionar los alumnos/as que necesiten estudio intensivo.
- Determinar por adelantado qué es lo que se va a observar, pero permanecer atento para descubrir cualquier comportamiento significativo.
- Describir tantos incidentes por semana como sea posible.
- Registrar incidentes de comportamiento tanto positivo como negativo.
- Separar la descripción de los hechos, de su interpretación.
- Registrar el incidente lo antes posible, después de realizar la observación.
- No interpretar cada incidente sin reunir varias anécdotas de un estudiante antes de extraer conclusiones relativas a su comportamiento habitual (Avolio, 1987).

Para la construcción de un registro anecdótico, luego de identificar al alumno/a, su edad y los datos sobre lugar y fecha, es importante incluir:

1. Datos sobre la situación y su ubicación en el tiempo.
2. Descripción del incidente.
3. Interpretación del mismo, luego de varias anécdotas, para aproximarse a una valoración del proceso de adquisición de contenidos específicos o manifestaciones de avance de la competencia.

Registro descriptivo

El registro descriptivo detalla minuciosamente la actuación del alumno/a con relación a lo que se quiere evaluar. A diferencia del registro anecdótico, aquí no se relata la experiencia o incidente vivido. Por tanto, después de identificar al estudiante, el lugar y las competencias a evaluar, se incluye una descripción

breve en donde se destacan los elementos más resaltantes y una interpretación del estado de las competencias antes señaladas.

El portafolio

Se refiere a la recolección y ordenación de trabajos escritos, con la finalidad de que el estudiante observe su progreso durante todo el proceso de la acción pedagógica. Esta actividad conlleva a realizar la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación externa que serían las opiniones de los representantes y otro actor del proceso de enseñanza para el aprendizaje.

Esta estrategia es importante porque ayuda a darle valoración a los trabajos de: guiones de teatro, producción del periódico escolar, proyectos pedagógicos de aula, consultas bibliográficas, entre otras. Cumple con su finalidad cuando se realiza de manera organizada y se aprecian los procesos de aprendizaje, de tal forma que permite al docente apoyar y retroalimentar las ejecuciones que los alumnos/as realizan.

Instrumentos en la evaluación de balance

Registro de balance del aprendizaje

Para la EB venezolana se recomienda hacer un perfil de competencias en los distintos proyectos o programaciones didácticas y al final de los mismos una síntesis del balance final e integral de cada competencia. No se trata de establecer promedios. La valoración se asigna después de hacer una evaluación cualitativa de los contenidos logrados y la relación entre ellos, para definir el estado de la competencia. En los casos en que en un solo proyecto se valore una competencia, se deberá colocar directamente la evaluación integral.

En el cuadro 16 presentamos un ejemplo parcial de un instrumento que registra el perfil de primer grado de EB. El ejemplo se refiere al área de lengua y literatura de cualquiera de los tres grados de la primera etapa, el cual deberá estar acompañado de las demás competencias por áreas. Se incorpora un espacio para el balance de los contenidos para cada proyecto o programación pedagógica didáctica y uno para reportar el balance integral de la competencia.

Es importante recordar que, para los efectos de valorar cualitativamente al estudiante, es indispensable acompañar el perfil de competencia con un informe cualitativo. Este podría redactarse de manera integral o diferenciando los distintos elementos ya explicados en la sesión de instrumentos para registrar balance. De lo contrario, se podría perder una importante información para que el estudiante pueda seguir avanzando en su proceso de aprendizaje.

Registro de avance de los proyectos pedagógicos

El seguimiento de la acción pedagógica por parte del docente requiere de la elaboración de un conjunto de registros del estado de avance de los proyectos pedagógicos o programaciones didácticas. En algunos casos, sirven para determinar interferencias, niveles de adquisición de las competencias, alternativas de superación, entre otras. Y, en otros casos, para verificar la actuación global del grupo con relación al desarrollo de los proyectos.

Para el diseño de estos registros se recomienda elaborar hojas tipo matriz que contemplen en una dirección los criterios a valorar y en la otra los momentos a registrar (por actividades o al finalizar cada proyecto o programación pedagógica didáctica) o los estudiantes si se trata de un seguimiento global del grupo.

Cuadro 16: Perfil de competencias de primer grado de Educación Básica					
COMPETENCIAS POR ÁREAS	Balance de contenidos				Balance integral de competencia
	PROGRAMACIÓN PEDAG. DIDÁCTICA				
ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA	1	2	3	4	
Participa en intercambios comunicativos orales con propiedad y adecuación.					
Lee diversos tipos de textos.					
Produce textos significativos escritos de acuerdo con su nivel de aproximación al código o sistema alfabético.					
Inicia el reconocimiento y uso de algunos elementos normativos y convencionales básicos del sistema de la lengua oral y escrita.					
Descubre la literatura como fuente de disfrute y recreación.					
Manifiesta sus potencialidades creativas a través de la función imaginativa del lenguaje.					
A continuación se anexan las demás áreas, con sus competencias.					

Los informes cualitativos

Para realizar un informe cualitativo se requiere tomar en cuenta los elementos que se señalan a continuación:

Datos de identificación: Permiten identificar al alumno/a, el tipo de informe, el destinatario, la fecha, el plantel y todo aquello que pueda ayudar a identificar la situación a evaluar.

Descripción del proceso: Incidencias relevantes durante el proceso y que se relacionan con el aprendizaje del estudiante. Dificultades, respuestas a las recomendaciones hechas durante el proceso al surgir un problema, ausencias, anécdotas, entre otras. Todas narradas de manera descriptiva.

Interpretación de las observaciones: Aquí se valora el proceso global y parcialmente, por lo que se resaltan los aciertos, deficiencias, errores y omisiones del alumno/a, vinculadas al programa, las estrategias, las actividades y los recursos.

Reflexión teórica: Es el argumento que justifica pedagógicamente las valoraciones y por tanto facilita el razonamiento y aceptación del lector del informe.

Recomendaciones: Son las apreciaciones que pueden incidir en el alumno/a. Se requiere un esfuerzo de creatividad y de síntesis, por el gran poder formativo que tiene para el alumno/a. Señalan propuestas concretas que orienten el camino a seguir tanto del estudiante como del proceso de enseñanza.

Como es imposible reseñar todos los aspectos y competencias se debe atender al criterio de relevancia de la información a proporcionar, además de su poder comunicativo. Se recomienda realizar este tipo de informe al finalizar cada proyecto de aula, el año escolar y la etapa. Durante el desarrollo de un proyecto de aula, sólo se realizará cuando sea indispensable para reportar una situación difícil de un alumno/a.

En el caso del informe al finalizar el año, se debe interpretar resumidamente lo más relevante del conjunto de las competencias por cada área académica. Para ello, podrá tomar en cuenta el perfil de competencia del balance global. Debe ser visto como los resultados parciales de un proceso que ha de continuar el siguiente año. La historia académica del alumno/a, reflejada en ese informe, se debe tomar como referencia para reiniciar el próximo año.

Aquí el docente debe reflexionar sobre el futuro inmediato del alumno/a, facilitarle lo mejor posible su avance posterior en la adquisición de nuevos conocimientos. Ponerse en el lugar de quienes les toca asumir la responsabilidad de continuar facilitando el proceso de aprendizaje del estudiante: padres,

representantes, autoridades y los futuros docentes. Comprender el potencial formativo que puede tener este informe hará más fácil su redacción.

De igual manera, al finalizar cada etapa debería reportarse un informe cualitativo que facilite la incorporación del estudiante a una etapa distinta. Entre la primera y la segunda, quizá el cambio no es muy drástico. Sin embargo, la mayoría de las competencias en las áreas son distintas con respecto a la primera etapa, lo que deja en el aire muchas competencias no consolidadas, para ser incorporadas a proyectos en cuarto grado. El docente de este grado, deberá atender, de manera especial, estas deficiencias o insuficiencias traídas del año anterior, para cada alumno/a en particular.

La situación para sexto grado, en donde finaliza la segunda etapa de la EB, es mucho más complicada, por cuanto se dará un cambio más fuerte para el alumno/a que mantenga competencias en estado inicial o en proceso. Sobre todo hasta que no se definan con claridad los nuevos programas de la tercera etapa de EB adaptados a la reforma curricular, así como las estrategias pedagógicas-didácticas acorde con la naturaleza disciplinar de esta etapa. Resulta altamente recomendable que, para estos casos, el docente de sexto grado elabore un informe cualitativo que sirva como evaluación diagnóstica para los docentes de las distintas asignaturas donde el estudiante presente inconvenientes, insuficiencias o dificultades.

De igual forma, hay que alertar a los docentes de séptimo grado de EB, sobre esta situación. Para que tomen en cuenta la evaluación cualitativa, que reciben de los alumnos/as que egresan de sexto, para sus programaciones didácticas. Es posible que allí encuentren muchas respuestas a los inconvenientes y las dificultades que presentan los estudiantes en las distintas áreas académicas, así como los avances que puedan tener en otras.

El historial del alumno/a

Como afirmamos en el capítulo anterior el historial del alumno/a reúne un conjunto de instrumentos que permiten registrar la actuación de balance del estudiante al culminar cada fase del proceso de aprendizaje: (a) durante un mismo año escolar o grado, para las programación pedagógica didáctica o unidades didácticas, (b) al finalizar cada grado y (c) al finalizar la etapa.

Encierra un potencial para poder informar y con ello orientar al estudiante durante todo su proceso en la escuela, sin fracturar el proceso natural de continuidad en el aprendizaje. Este tipo de reporte sustituye al boletín tradicional de calificaciones numéricas por áreas que se promediaban para otorgar una calificación final para la promoción o no del alumno/a al grado inmediato superior.

Entre los principales instrumentos de registro que debe poseer este historial del alumno/a están la ficha de inscripción, el perfil de competencia por área y global, así como informes cualitativos parciales y globales tanto del docente, como de otros miembros del equipo interdisciplinario e incluso el representante. Estos pequeños informes deben destacar los elementos esenciales y podrán incluirse al finalizar cada proyecto didáctico, el año y la etapa.

Es importante recordar que todo lo que se incluya en el historial no debe tener características de confidencialidad, por cuanto es de uso colectivo. Así como el lenguaje empleado jamás deberá ser descalificador, ni punitivo.

En el caso de la EB venezolana se han venido utilizando expresiones para valorar el avance de las competencias, tales como: iniciado, en proceso o consolidado. Aunque se pueden incluir otras como: adquirido, en proceso de adquisición, no adquirido, no tratado. U otras, que el docente o la institución consideren aplicables y pertinentes para valorar cualitativamente el progreso.

Para los efectos de la promoción o certificación final el MECD propuso una escala alfabética, de la A a la E⁶, cuya única posibilidad de no ser promovido es la E. Cada institución deberá otorgar un certificado de promoción que identifique a la institución y al alumno/a y cumpla con los criterios establecidos por el Ministerio, para que sea válido en el ámbito nacional e internacional. Es importante recordar que el informe cualitativo es lo que le da sentido a esta letra.

⁶ Según la Resolución 266 del MECD, del 20/12/1999, la escala alfabética para la interpretación de los resultados del rendimiento estudiantil es:

A: El alumno alcanzó todas las competencias y en algunos casos superó las expectativas previstas para el grado.

B: El alumno alcanzó todas las competencias previstas para el grado.

C: El alumno alcanzó la mayoría de las competencias previstas para el grado.

D: El alumno alcanzó algunas de las competencias del grado pero requiere de un proceso de nivelación al inicio del nuevo año escolar para alcanzar las restantes.

E: El alumno no logró adquirir las competencias mínimas requeridas para ser promovido al grado inmediato superior.

V

La evaluación de la enseñanza

Contextualización de la enseñanza

De acuerdo con la concepción que hemos manejado de la educación, la planificación de la enseñanza para el aprendizaje incorpora todos los procesos de reflexión que le darán marco a la acción educativa; es decir, la experiencia y conocimiento de los docentes y los alumnos/as. Esto supone una intencionalidad determinada asociada al contexto sociocultural y las condiciones del entorno del aula, de la escuela y de la comunidad.

Desde esta perspectiva, la visión es de contexto y de totalidad. El evaluador es sujeto, por lo tanto le da significado a la información que emerge de la realidad, de acuerdo a su percepción, por lo que no pretende agotar la riqueza de la realidad sino aproximarse a ella sin fragmentarla, preservando su estructura y dinamismo.

Así, la evaluación de la programación pedagógica-didáctica y la del docente, se entrelaza con el resto de los elementos para cobrar significado en esa red de relaciones en donde están inmersas. En otras palabras, la programación del aula o proyecto pedagógico, que toma como base los contenidos y competencias articulados por ejes transversales señalados en el currículo, cobra sentido cuando los actores (docentes y estudiantes) la perciben como significativa. Esta percepción se forma a partir de referentes particulares (actitudes, creencias, necesidades, intereses) producto de sus experiencias previas y características socioculturales, sólo así se logrará la construcción del aprendizaje, objeto de la educación.

No obstante, una de las características del paradigma pedagógico tradicional es que la realidad en estudio está separada del contexto. Este problema de descontextualización tiene una doble dimensión: política y social. La **dimensión política del contexto** involucra los mecanismos de diseño y decisión en la prescripción del currículo que emana desde el órgano rector¹ hasta la concreción en el aula. Entonces, es posible trasladar concepciones pedagógicas, aún con

¹ En el caso de la educación venezolana es el Ministerio de Educación Cultura y Deportes.

buena intención, sin que sean asimiladas en el contexto social donde se van a implementar. De allí que esté implícita también una dimensión ideológica. Si lo que se quiere es reproducir en el aula, los saberes constituidos que garantizan la continuidad de lo establecido, su carácter normativo predomina y la participación se cierra. Mientras que si se pretende dotar al individuo de un poder creador y crítico, sustentado en la apropiación de todos los saberes culturales, que le permitan el desarrollo individual e incidir en el cambio social, el currículo adquiere una condición más flexible. En este caso, se orienta hacia un fin claro e incorpora, orgánicamente, aprendizajes propios del entorno social y, por tanto, se abre a la participación, a la socioconstrucción del programa, en todos los niveles: aula, escuela y proyecto nacional.

Es importante resaltar que la dimensión política/ideológica es la que permite comprender que más allá de la propuesta que emane del órgano rector la validación sociohistórica de los contenidos e incluso de las competencias señaladas en las áreas y las dimensiones de los ejes transversales, en última instancia, se produce en la praxis educativa.

Por otra parte, la **dimensión social del contexto** involucra mecanismos de participación en la construcción de saberes, en tanto el sentido del aprendizaje trasciende al individuo, al aula y a la escuela. Como la condición humana es intrínsecamente social, el individuo siempre percibirá desde el contexto de su formación y para dar respuesta al contexto social (Alves, 1997). Así las metas individuales de adquisición de conocimientos no son ajenas a las demandas sociales.

Aún trabajando con proyectos pedagógicos-didácticos vinculados a la realidad en el aula, se corre el riesgo de la descontextualización cuando domina una tendencia “natural” de quedarse en lo inmediato, en lo personal, en el pequeño mundo que nos rodea y no trascender a lo social, a lo universal de la cultura y la sociedad. Este último implica el proyecto de país y el papel que deben ocupar los ciudadanos en la construcción del mismo.

Desde una orientación social-reconstruccionista el profesor es un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre su práctica para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como el contexto en que tienen lugar, de manera que su acción facilite el desarrollo autónomo y emancipador de los que participan (Tejada, 2000).

De allí que afirmemos que el docente debe abrirse para comprender el impacto de sus acciones más allá de sus intenciones. Toda acción educativa en el aula está orientada por un programa que le da sentido a la tarea del docente. Por eso, la programación pedagógica-didáctica no es la simple suma de proyectos

pedagógicos. Esta implica una visión holística en donde están contenidos los propios objetivos del docente como sujeto social, su concepción de la realidad y de su relación con los estudiantes.

Esta mirada a la meta, cuando puede ser entendida en el contexto sociohistórico en el que se inscribe el proyecto, le permite al docente, a través de la evaluación y en una permanente confrontación, interpretación e interpelación de la relación entre estrategias y direccionalidad, ir superando las razones técnicas de su práctica (Palou de Maté, 1998).

Según Tejada (2000) en una perspectiva cultural moderna, el docente es el centro de donde nace y desde donde se programa la acción. Éste no se centra tanto en la transmisión de valores como en la estimulación del desarrollo personal del alumno, de manera que pueda ser un constructor de cultura más que un continuador de la misma.

Durante el desempeño en el aula, en su intervención profesional en un contexto específico, el docente adquiere conocimientos y habilidades especializadas que constituyen un valioso proceso de formación. De alguna manera se va configurando un perfil profesional dinámico que dificulta su evaluación.

El docente queda inmerso en un medio ecológico complejo y cambiante, cual es el aula y el centro, escenarios psicosociales cambiantes, definidos por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones.

La evaluación de la programación pedagógico-didáctica

Como señalamos anteriormente, la programación es la reflexión sistemática e intencional que hacemos para proyectar la acción educativa. Existen al menos tres niveles de programación en educación: el diseño del programa o proyecto educativo nacional, la programación escolar y la programación de aula, los cuales deben tener una coherencia teórica y práctica. E incluso ilustrábamos la relación sistémica entre estas tres programaciones.

En esta oportunidad vamos a hacer hincapié en la programación en el aula, o proyecto pedagógico-didáctico, que en la reforma educativa se ha centrado en la construcción de proyectos pedagógicos de aula. Estos requieren de una articulación y complementariedad que se garantiza si el docente ha comprendido el diseño curricular y está comprometido con su práctica. Esta situación requiere un proceso de madurez, por lo que es posible que, en un principio, los proyectos de aula que se construyan colectivamente sean insuficientes para lograr el objetivo de un año escolar y obliguen al docente a complementarlos.

La programación en el aula implica la planificación de actividades diversas con el fin de ayudar a los estudiantes a asimilar saberes de la ciencia y de la cultura que socialmente hayan sido considerados como esenciales para su desarrollo y socialización y que, difícilmente serán asimilados sin el concurso de una ayuda específica (Coll, 1998).

Si los nuevos aprendizajes parten de los anteriores, éstos no se circunscriben al aula, por lo tanto el docente debe conocer cuáles son los aprendizajes previos para poder programar y además considerar que la adquisición de estos conocimientos se puede dar dentro y fuera de la escuela. Debe crear situaciones para que se propicie el aprendizaje y jerarquizar los contenidos de acuerdo a un criterio cultural y social. En primera instancia los contenidos vienen especificados en el programa, pero existe la posibilidad de incorporar nuevos, además de seleccionar los más relevantes. Recuerde que el problema no está en garantizar la totalidad de los contenidos sino las competencias y que éstos son una manera de lograrlas. Es así como el docente tiene la responsabilidad de establecer, con mayor o menor participación de otros actores, según sea el caso, cuáles serán los saberes esenciales que incluirá en la programación.

La historia cognitiva, afectiva y social es diferente en cada sujeto y en cada aula, independientemente de que tengamos el mismo derecho a apropiarnos de todos los saberes de la cultura a la que pertenezcamos y que contribuyen a elevar nuestra calidad de vida. Sabemos que esta diferencia está asociada a las oportunidades del acceso real a esos saberes.

La escuela democrática sigue siendo una utopía realizable y por eso planteamos la necesidad de que el docente, sobre todo el de las zonas con desventajas para acceder a estos saberes significativos, debe hacer un esfuerzo para “simplificar el programa”, a fin de que sea realizable, atendiendo a las competencias y contenidos esenciales. Esto es, hacer gala de su profesionalismo y conciencia social para no conformarse con “reproducir la miseria” a la cual parecen estar condenados algunos sectores sociales. Se trata de comprender la realidad y resolverla, no de compadecerse y conformarse. De no ser así, es posible que el docente responsable y comprometido sufra grandes frustraciones y tenga la sensación de impotencia.

El programa no tiene vida propia, ni puede ser impuesto, por tanto su calidad no está garantizada por sí misma. Obviamente, no es un problema técnico, aunque internamente deba cumplir con algunas exigencias asociadas al currículo (organización de contenidos y competencias). Pero su verdadera validación se produce en la acción.

La confrontación crítica de las relaciones entre esa finalidad y las estrategias, permite la superación de lo técnico, de lo instrumental. El programa no se puede ver como una suma de actividades prediseñadas en su totalidad y secuencialmente ordenadas, porque se corre el riesgo de caer en una visión parcelada y estática de la realidad. La direccionalidad implícita o explícita sólo puede entenderse en el contexto sociohistórico y no está restringida al objetivo del proyecto. Tampoco se trata de una meta mensurable, más bien se acerca a una finalidad individual y social que guía toda la actuación del docente como miembro de una cultura determinada.

La posibilidad cierta de que participen docentes y estudiantes, así como diferentes instancias en la construcción de los proyectos de aula o cualquier otro tipo de programación didáctica para el logro de los aprendizajes, obliga a considerar distintas percepciones del mismo y por tanto a utilizar diferentes procedimientos para abordarlo.

Esta perspectiva, que posibilita diferentes miradas de lo que acontece en el aula, permite a la evaluación ocupar un papel mediador, ya que es ella la que recoge información sobre las repercusiones que tiene el proyecto en su contexto y los impactos que de él recibe. Esto impide tanto dejar de lado aspectos que habitualmente no son tenidos en cuenta y que inciden en la práctica, como sobredimensionar otros que la penetran, distorsionándola (Palou de Maté, 1998, p. 107).

La comprensión del fenómeno educativo desde una perspectiva holística debe contemplar las distintas dimensiones (política, social, ideológica), la reconstrucción de una realidad específica a evaluar (la programación de aula), y debe enriquecerse con informaciones provenientes de distintas fuentes.

La evaluación del programa de aula debe identificar, como señala Palou de Maté (1998), las concreciones y niveles de desarrollo, reconociendo incluso las tensiones y contradicciones que se generan en el entramado de su realización.

La organización para la evaluación de la programación de aula

El programa se evalúa en dos niveles: el general y el de cada proyecto didáctico. Ambos están relacionados con un modelo pedagógico. En el caso de la Educación Básica, es el que está contenido en el CBN. Sin embargo, al permitir la construcción sobre la práctica con la participación de distintos sujetos, los referentes con los cuales va a ser valorado no pueden ser fijos ni preestablecidos. Un programa de aula, por tanto, se debe construir a distintos niveles, a lo largo de su aplicación y permitir la incorporación de ajustes que eleven su calidad.

Participarían en la evaluación todos aquellos que tienen algún interés en el programa y están involucrados (alumnos/as, docentes, comunidad educativa, autoridades institucionales, entre otros). Se esperan discrepancias y acuerdos, así como el surgimiento de posibles obstáculos que permitan la elaboración de alternativas de acción. Se trata de ir más allá de la descripción y relacionar dimensiones, confrontar posiciones, interpretar situaciones, llegar a las propiedades emergentes que apuntan a la esencia misma del fenómeno. Consiste en un proceso de reflexión sobre la acción en cuanto a la direccionalidad que ha tenido, dentro de una concepción holística y profundamente democrática.

Una función particular que debe cumplir el docente que se dispone a evaluar el programa de aula, es la de recolectar y organizar información pertinente e incluso realizar un primer análisis que sirva de base para iniciar la interpretación, que no es exclusiva del docente. Por lo tanto, debe hallar un espacio para que otros involucrados entren en la discusión y reconstrucción de esa realidad.

La metodología propuesta, obviamente, es cualitativa, por ende, sensible a la integración de distintas lecturas o percepciones de la realidad, con instrumentos capaces de aprehender la complejidad y totalidad de lo que implica un programa de aula².

Una manera de iniciar este proceso es a partir de interrogantes sobre aspectos generales, particulares y relativos a la estructura (relaciones y organización). Ejemplos de interrogantes podrían ser las siguientes: ¿el proyecto pedagógico facilita la construcción de los aprendizajes y el desarrollo de las competencias? ¿los contenidos resultaron de interés personal, familiar y comunal?

² Aquí se aplica la metodología de investigación-acción participante, aunque no de manera exclusiva.

¿se logró una buena articulación entre los contenidos y la contextualización en el medio social?

Todo programa tiene tanto lineamientos teóricos como metodológicos. En consecuencia éstas son dos dimensiones importantes a considerar. De la totalidad surgen categorías de análisis que pueden organizarse para darle estructura y organicidad al programa. A su vez, cada categoría tiene una o más expresiones concretas que nos acercan a la realidad, que en la metodología científica se denominan indicadores. La experiencia en el aula permite construir múltiples indicadores, mientras que el proceso intelectual de síntesis facilita la generación de categorías y dimensiones.

Evaluación de los proyectos pedagógicos didácticos

La programación de aula está integrada por varios proyectos pedagógico-didácticos. La primera condición que se le exige, a cada uno, es su pertinencia social. Se espera que a través de su desarrollo el estudiante encuentre respuestas a sus inquietudes e intereses. Que los alumnos/as puedan apropiarse de saberes a partir de una situación que tenga sentido, que sea de interés para él o ella, para su familia y para su comunidad. Es una estrategia de enseñanza, centrada en el estudiante para que logre construir aprendizajes significativos desde su propia realidad. Por tanto, es indispensable que el docente se involucre con la escuela y su entorno.

La práctica no se concibe como una actividad asistémica, acrítica, de aplicación de principios teóricos, sino que se entiende como una ocasión para adquirir conocimientos y en ello reside su importancia (Tejada, 2000)

Luego de haber escogido el tema y el objetivo del proyecto pedagógico-didáctico, de manera conjunta con el grupo de estudiantes, y haber valorado el nivel inicial de los alumnos y alumnas, el docente deberá seleccionar los contenidos y competencias que pueda cubrir, así como las dimensiones de los ejes que puedan ayudarlo a integrar. Al momento de construir el proyecto pedagógico didáctico nos podemos encontrar con exigencias a las cuales no responderán con facilidad algunos estudiantes o la mayoría de ellos. La flexibilidad del currículo le permite al docente la adecuación, la organización y la selección de estrategias de enseñanza (donde incluye tipos de actividades, uso de medios, entre otras) que respondan a las necesidades y características de los alumnos/as.

A partir de esta visión integral, los testimonios obtenidos en la evaluación de los proyectos pedagógicos-didácticos, servirán de información para valorar todos los componentes del proceso de enseñanza para el aprendizaje: al propio estudiante, el programa, al docente, los materiales didácticos y los ambientes de aprendizaje, así como las relaciones y conexiones entre ellos y con la totalidad del proceso con su entorno.

Otra consideración importante que hay que hacer para evaluar un proyecto pedagógico-didáctico es entender que en su esencia constitutiva está la comunicación a todos los involucrados, sobre el progreso y resultado obtenidos. Recordemos que desde la perspectiva que venimos manejando, la evaluación es comprensión, es construcción de aprendizaje individual y colectivo.

En todo este proceso no se puede desconocer que tomar conciencia del contexto institucional requiere de procesos cognitivos que deben ser desarrollados. Mantener un equilibrio entre la reflexión del sujeto docente y las miradas de otros integrantes que constituyen el proyecto pedagógico-didáctico podría permitir un accionar informado, sujeto a una permanente reconstrucción (Palou de Maté, 1998, p. 112).

De acuerdo con la dinámica de la acción del aula, la evaluación de la programación didáctica tiene al menos tres momentos:

1. **La programación en sí**, cuando todavía está por realizar. Se evalúa su calidad intrínseca y su adecuación aparente al contexto.
2. **En desarrollo**: se evalúan su aplicación al objetivo y su adaptación al contexto sociocultural.
3. **Al finalizar**: se evalúan los logros.

A continuación se presenta el cuadro 17 que resume algunas dimensiones, categorías e indicadores que podrían servir de ejemplo para considerar los elementos a evaluar en un programa pedagógico de aula³.

A partir de los indicadores de cada categoría se podrían elaborar las distintas preguntas de acuerdo al momento. Por ejemplo con relación a la organización de las competencias y los contenidos, en la fase inicial se podría preguntar, entre otras, si existe coherencia entre ellos, si consideró todos los contenidos vinculados al objetivo del proyecto. Mientras que en el desarrollo, se indagaría si los alumnos/as vinculan los nuevos contenidos con los anteriores, o en la fase final, si lograron incorporar los nuevos contenidos.

Entre los **procedimientos** de recolección de datos pueden estar, además de la observación de clases y las entrevistas, el registro de las discusiones con otros docentes y las reuniones con los padres; la interpretación documental del currículo y los reportes, portafolios o carpetas de los alumnos/as. El docente deberá tomar las previsiones para tener, en cada una de las actividades, **instrumentos** que recojan toda la información pertinente para evaluar el proyecto pedagógico-didáctico o programación de aula.

³ Para la realización de este cuadro se tomaron en cuenta las sugerencias hechas por Palou de Maté (1998).

Cuadro 17: Elementos para evaluar un programa pedagógico		
<i>Dimensiones</i>	<i>Categorías</i>	<i>Indicadores</i>
Propuesta pedagógico-didáctica	Relación teoría-práctica	Fundamentación de las acciones llevadas a cabo en el aula.
	Tratamiento de contenidos	Actualización de conocimientos en el desarrollo del campo científico.
Contextualización	Política	Relación con el currículo.
		Participación en la construcción del proyecto.
	Adaptación a los alumnos/as	Relación con los conocimientos y experiencia previos.
		Relación con intereses y motivaciones de los alumnos/as.
	Social	Relación con el entorno.
		Relación con los intereses de la comunidad.
Organización académico-administrativa	Organización del tiempo y del espacio	Posibilidades de generar espacios de discusión.
		Distribución horaria.
		Recursos requeridos.
	Estrategias didácticas	Organización de las competencias y los contenidos.
		Actividades programadas.

Los instrumentos de recolección de datos, como expresión de la metodología, deben tener una estructura que permita no sólo dar respuestas a categorías puntuales sino que repare en lo singular, en lo imprevisible y en lo no pensado, lo que equivale a decir que proporcione información tanto de los efectos buscados como de los no buscados, de estándares o de casos particulares (Palou de Maté, 1998).

Con relación a los **informantes**, aparecen en primer lugar los estudiantes y el propio docente. En segundo lugar, encontramos a los directivos de la escuela, alumnos que han cursado anteriormente, los padres y representantes, miembros de los equipos multidisciplinarios de la escuela (directivos, psicólogo, trabajador social, maestro especialista, entre otros).

Es importante recordar, a la hora de analizar la información, las distintas lecturas de la realidad que pueden hacer los actores involucrados y la significación que pueden tener para valorar la programación de aula.

Evaluación global de la programación de aula

La programación pedagógica, a lo largo de todo el año escolar, es una elaboración donde el docente tiene una alta responsabilidad profesional. En tal sentido, la asume como propia, aunque hayan participado otros sujetos en su diseño. ¿Qué pasa si los proyectos pedagógicos didácticos no cubren los contenidos y las competencias del programa?

Desde el punto de vista epistemológico, la evaluación del programa implica comprender lo que debemos hacer o cómo propiciar que otros realicen actividades para lograr un fin. Y desde la perspectiva ética se requiere valorar lo que proyectamos hacer con lo que hicimos en la práctica.

Si hemos realizado una evaluación de proceso al programa pedagógico y hemos ido compensando posibles fallas o carencias sobre la marcha, es posible que se finalice el año escolar con la satisfacción del deber cumplido, aunque hayan quedado pendientes contenidos y competencias señaladas en el currículo de menor importancia.

La evaluación de la programación de aula, a lo largo de todo el año escolar, requiere de una reconstrucción de todo lo vivido, lo aprendido, sentido, hecho y compartido durante el año escolar. Es lograr una visión holística del proceso para valorarla en su totalidad.

Asumimos con respeto el criterio del propio docente, su condición profesional para tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza para el aprendizaje. El compromiso del docente no es con el programa sino con sus alumnos/as. Por tanto nada hacemos con resaltar o cuidar una imagen, ocultando o cambiando información para quedar bien frente a las autoridades educativas. Esta visión nos da la libertad para reflexionar sobre todo el proceso y para comprometernos con la verdadera transformación de la realidad educativa y social.

Evaluación del docente

Critica a la evaluación tradicional del docente

La evaluación que se hace del docente dependerá de la concepción que se tenga del mismo. El modelo derivado de un enfoque empírico-positivo exigirá su calidad como técnico pedagogo capaz de demostrar metodologías eficaces. Mientras que desde una óptica interpretativa hará hincapié en la toma de decisiones en contextos reales. En este modelo del profesor como orientador y guía, no interesa el número de elementos o sucesos, sino el significado que adquieren para las personas afectadas. Pero más allá de este enfoque alternativo al tradicional, está otro: el sociocrítico. En éste se destaca la generación de actitudes críticas de normas, valores y pautas que vienen impuestas desde arriba (De la Torre, 2000).

Para no entrar en esta discusión nos ha parecido conveniente señalar, al menos, dos condiciones indispensables para evaluar al docente dentro del enfoque que hemos manejado: una que se realice dentro de su **contexto social y cultural**, y otra que el único propósito es **contribuir a mejorar su desarrollo como profesional** y como miembro de un colectivo. A partir de estas dos condiciones vamos a realizar la crítica a los métodos tradicionales de evaluación del docente.

Siempre ha existido una preocupación por evaluar al docente, especialmente a los de la Educación Básica, más porque se duda de su eficiencia y se le responsabiliza de buena parte del deterioro educativo, que por querer ayudarlo a superar posibles fallas o deficiencias.

El compromiso que establece un docente con la institución donde labora (sea esta oficial o privada), pareciera legitimar el derecho de ser evaluado por las autoridades, sin necesidad de rendir cuenta a la sociedad. De hecho la evaluación pasa a ser un control administrativo, dejando de lado la naturaleza de la función que cumple.

Las evaluaciones o mediciones a los docentes suelen hacerse para ser seleccionados y contratados, para clasificarlos o para ascenderlos y rara vez con propósito formativo.

Una fuente fundamental de información para evaluar al docente es el aprendizaje logrado por sus estudiantes. Pero si este es el principal elemento que se toma en cuenta podríamos estar valorando equivocadamente. Por ejemplo, imagínense dos secciones de primer grado atendidas por dos docentes y escuelas diferentes, en donde la totalidad de los niños y niñas logran leer y escribir al finalizar el año escolar. En el primer caso la escuela queda en un barrio en donde la mayoría de los estudiantes no contaron con una adecuada educación preescolar

y probablemente existan muchas diferencias socioculturales en el grupo y la otra en una urbanización, en donde todos provienen del preescolar del mismo plantel. Esta diferencia nos habla de dos esfuerzos distintos no comparables entre sí.

Ahora consideremos la evaluación que hace un supervisor que viene a observar su interacción con los niños en el ambiente natural de aula. La presencia de un extraño en el aula no sólo perturba al docente que se siente evaluado sino al desarrollo mismo de la actividad pedagógica. De la misma manera que los estudiantes, el docente se siente presionado para salir bien en la evaluación y se prepara para la misma.

Otra manera de evaluar al docente es a través de la comparación de su conducta observable con criterios de desempeño laboral, sacados del perfil profesional, en donde se toman en cuenta distintas variables sobre sus habilidades, conocimientos y personalidad. Que si bien puede ofrecer una caracterización técnico-pedagógica, no dice nada sobre su relación con el proceso de sus alumnos/as.

Y si nos centramos en una evaluación interna con los involucrados podemos encontrar formas tradicionales en donde los estudiantes evalúan a sus propios docentes y éstos se coevalúan y autoevalúan. En el primer caso, más allá de la falta de experiencia de los estudiantes y sus visibles dificultades para valorar aspectos profesionales, es el ambiente de aula el que condiciona estos resultados. En un ambiente poco democrático, cargado de resentimientos sociales, es posible desvirtuar la valoración que se le haga al docente. De igual manera, en un ambiente competitivo y poco colaborador resultaría difícil considerar la evaluación de colegas.

Por último, la autoevaluación dentro de la perspectiva tradicional también es usada para fines de control y no con el propósito de orientar al docente. Si éste ve amenazada su estabilidad laboral probablemente no será sincero en su evaluación. Otra limitación de la autoevaluación es la poca capacidad real para auto-observarse.

Hacia una nueva forma de evaluar al docente

La evaluación del docente es la valoración que se hace a partir de la reconstrucción de su práctica pedagógica. El estudio sistemático permite construir evidencias sobre su incidencia en los procesos de transformación individual y social, tanto de sí mismo como de sus alumnos/as, y dentro de una intencionalidad preestablecida.

Para efectos de la realización de este capítulo sólo nos centraremos en la evaluación del docente en el aula, sin desconocer que a otros niveles también deberá ser evaluado (escuela, supervisión, juntas calificadoras, entre otras). En

cualquiera de los casos consideramos que la evaluación del docente debería ayudarlo a mejorar su práctica y contribuir a su formación permanente.

De acuerdo al perfil profesional universitario del docente, éste debería poseer un dominio de la estructura técnica y cultural de los contenidos de las áreas que va a desarrollar, así como conocimiento de las estructuras psicopedagógicas que constituyen las bases del currículo. Además, conocer técnicas de análisis de procesos que le permitan reflexionar sobre su propia práctica (Tejada, 2000). Es importante considerar que estas competencias deben ser contextualizadas, adaptadas y renovadas permanentemente para mediar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, en los distintos escenarios en los que deberá actuar el docente.

En lo que se refiere al proceso de enseñanza para el aprendizaje y de acuerdo al enfoque que hemos desarrollado, la autoevaluación se constituye en la manera natural y más provechosa de evaluar la labor docente. Esta afirmación la sustentamos en dos premisas:

1. que sólo el ser humano en procesos de auto-observación es capaz de pensar, sentir y constatar los resultados del proceso de aprendizaje.
2. que el trabajo docente es un proceso de enseñanza y aprendizaje constante: se aprende para enseñar y se aprende enseñando.

En el perfil del docente se destaca la condición de investigador. Este deberá indagar permanentemente en la cambiante **realidad** del aula, la escuela y la sociedad, en el **conocimiento científico, tecnológico y cultural** que debe poseer para facilitar y contextualizar su labor y en la **comprensión de sí mismo**.

Palou de Maté (1998) plantea que el docente puede ubicarse frente a su propia práctica reflexionando acerca de los supuestos que dan sentido a su tarea con relación a para qué, qué y cómo enseña, cómo aprenden sus estudiantes y cómo promueve la relación con el conocimiento. Esto le permite dar sentido a su profesión.

Elliot (1993) distingue dos tipos muy diferentes de desarrollo reflexivo de la práctica docente, el que inicia la acción y el que se inicia en la acción.

La reflexión que inicia la acción, no es más que la programación (analizada en la primera parte de este capítulo); mientras que la evaluación de lo que hemos hecho en la práctica, es la reflexión sobre la acción.

El docente no puede actuar sin comprender la realidad. Cambiar una estrategia implica llegar a la naturaleza del ajuste o transformación que se quiere hacer. El docente indaga, emprende investigaciones sobre su práctica docente para introducir cambios, que luego valorará para reafirmar o modificar dicha práctica. Por lo tanto, como diría Elliot (1993) la decisión de adoptar una estrategia de

cambio precede al desarrollo de la comprensión.

Estas decisiones, y por lo general todas aquellas que orientan su acción, están apoyadas en un marco ideológico-axiológico, de la manera de ver la vida, su relación con los demás, su misión como docente, su pertenencia a una cultura. O lo se podría denominar los valores implícitos que son diferentes en cada docente.

Hemos considerado procesos de auto-observación en la autoevaluación para que el docente pueda enfrentar obstáculos, que bien podrían estar en él mismo, en el programa, en otros actores, y sepa diferenciarlos.

La costumbre de que todo lo que hace el docente es porque se le indica, se corresponde con que lo evalúen otros y sea penalizado por lo que deje de hacer. Pero desde el momento en que se le da libertad para actuar como profesional, lo importante es que establezca un compromiso y forme parte de su evaluación. Planificar desde esta perspectiva, le abre una posibilidad de autonomía que debe estar acompañada de una clara conciencia de la necesidad de autoevaluarse. El docente tiene que conquistar esa libertad de acción. Eso permitirá elevar su autoestima y entender que su valor como docente no está en la cantidad de papeles que tenga su currículum vitae, sino en su actuación como profesional y su compromiso social.

Cómo evalúa el docente su propia práctica

La autoevaluación, dentro de la concepción que hemos venido manejando es fundamental, por cuanto lo que se busca es valorar la acción del docente desde un compromiso real, que no pretende penalizar los errores ni castigar el desconocimiento, sino aprender del error y descubrir las carencias para propiciar su superación.

La autoevaluación es un proceso **autoreflexivo y crítico** que involucra la direccionalidad de las acciones en el aula. Consiste en auto-observarnos e interrogarnos sobre nuestros propios intereses, motivaciones y valores, así como el compromiso que asumimos con el programa que diseñamos. Muchas veces se dan por comprendidos y no nos atrevemos a ponerlos en duda.

También una mirada de reconceptualización de su tarea, y reconocer los entrecruzamientos epistemológicos, éticos y políticos como parte constitutiva de su propia práctica. Es el tomar distancia de la práctica para trabajar sobre ella, así como también observar las propias posibilidades y limitaciones y desde allí poder ver lo que en la acción es imperceptible (Palou de Maté, 1998).

En primer lugar, el docente debe considerar las propuestas de trabajos como hipótesis sujetas a modificación, que permita la reflexión sobre ellas. La aceptación o rechazo debe estar sustentada en una reflexión profunda y auténtica, para evitar así la crítica excesiva y la superficialidad. La primera incidirá en la autoestima, la segunda va en contra del cambio necesario.

Esta pérdida de autoestima sólo puede ser entendida si su práctica se valoriza desde su capacidad metacognitiva, de la ponderación de los análisis que surgen de la reflexión con valoración de ese proceso. Es muy difícil aceptar desde una mirada tradicional, donde el valor de la práctica de los docentes está totalmente ligado a los resultados de los aprendizajes de los alumnos, la falta de éxito en este sentido (Palou de Maté, 1998).

Un buen punto de partida para la autoevaluación es encontrar las consistencias o contradicciones que existen entre niveles, componentes e intereses. En principio, podemos considerar dos dimensiones: su **conocimiento y posición pedagógica, así como su actuación**.

El docente requiere de una gran coherencia entre lo teórico y lo práctico y de compartir con otros interlocutores válidos. De lo contrario, puede llegar a actitudes autocompasivas o rendirse ante la magnitud de la responsabilidad. Es necesario cruzar distintas formas de leer la realidad.

Las características más relevantes que debe poseer un docente innovador son: (a) conocimientos del entorno para adaptarse a las necesidades y tener respuestas idóneas, (b) capacidad de reflexión sobre la práctica, (c) actitud

autocrítica y evaluación profesional, (d) capacidad de adaptación a los cambios, flexibilidad, (e) tolerancia a la incertidumbre, al riesgo y a la inseguridad, (f) capacidad de iniciativa y toma de decisiones, (g) autonomía para intervenir, (h) trabajo en equipo, (i) voluntad de autoperfeccionamiento y (j) compromiso ético profesional (Tejada, 2000).

Para organizar un sistema de referencias, unificamos criterios, en categorías e indicadores, presentados por Palou de Maté (1998), Saturnino de la Torre (2000), Tejada (2000) y algunos incorporados por nosotros. De manera práctica elaboramos el cuadro 18, el cual permite guiar la autoevaluación del docente, a partir de una síntesis de los principales aspectos considerados en este análisis.

Condiciones institucionales para la autoevaluación del docente

La autoevaluación, como proceso autocrítico del docente, debe comprenderse en el marco del proyecto en el que se inscribe, sus objetivos, estrategias y en los supuestos ideológicos y axiológicos que lo enmarcan. Su alcance dependerá de la propia escuela, de la disposición de los pares a autoevaluarse para poder compartir sanamente, sin competencias, sin “pases de factura”, dentro de un ambiente democrático.

Para derrotar la tradición de sanción y de control en la evaluación del docente, se requiere una cultura pedagógica que promueva y facilite los espacios y cree las oportunidades para que éste pueda formarse mediante procesos de autorreflexión y de auto-observación. Todo esto se puede dar dentro de un ambiente que confíe en el docente y en sus múltiples inteligencias para lograr su autodesarrollo y, por ende, favorecer la interrelación con su entorno.

Cuadro 18: Elementos para la autoevaluación del docente		
<i>Dimensiones</i>	<i>Categorías</i>	<i>Indicadores</i>
Personal	Concepciones pedagógicas	Objetivos profesionales. Relación teoría y práctica.
	Compromiso social	Identificación con la escuela y el grupo social. Búsqueda de la calidad y la igualdad. Colaboración y trabajo conjunto.
	Relación consigo mismo	Auto-imagen de transformación. Disposición a valorar lo positivo. Tendencia a la superación y autoformación. Creer en la creatividad personal. Actitud autocrítica y de auto-perfeccionamiento.
Conocimiento	Actitud frente al conocimiento	Progreso. Consolidación. Diversidad. Iniciativa.
	Organización	El cambio como organizador conceptual de la acción pedagógica. Estrategias de integración de contenidos, competencias y ejes transversales. Análisis de necesidades para la planificación escolar. Flexibilidad y adaptabilidad de los objetivos, contenidos, estrategias y evaluación.
	Contextualización	Actitud para aprender del medio y de los errores. Relación con el programa. Relación con la realidad.
Relación docente-alumno/a	Actitud frente al alumno	Visión clara del tipo de persona y ciudadano que quiere formar. Comprensión de su lógica particular. Creación de situaciones de aprendizaje relevantes para el alumno/a. Interpretación de los requerimientos. Alerta sobre su propia actitud de censura. Desarrollo del pensamiento creativo y espíritu crítico.
	Actitud frente al grupo	Respeto por acuerdos contractuados. Alerta ante las posibilidades de negociación de significados que brinda el grupo.

Apéndice 1

Evaluación tradicional vs. evaluación como reflexión crítica

En la elaboración y construcción progresiva que hemos venido haciendo sobre el paradigma cualitativo de la evaluación del aprendizaje, hemos utilizado el recurso del contraste crítico con la evaluación tradicional. La coexistencia de enfoques y métodos, así como el peso de la cultura pedagógica dominante, hacen más fácil el análisis a partir de lo concreto (lo que sucede en el aula) y mucho más complejo comprender el plano teórico. Sin embargo, es innegable la importancia del manejo ontológico y epistemológico para la transformación de la práctica educativa. Esto obliga a un esfuerzo adicional que hemos querido sistematizar en cuadros comparativos entre la evaluación cuantitativa, que ha prevalecido tradicionalmente, y la cualitativa.

Iniciamos el análisis diferenciando ambos paradigmas en el nivel ontológico, en donde destacamos **la naturaleza de la realidad a evaluar** y la **percepción que se forma el evaluador del evaluado**, en donde se contraponen la objetividad con la subjetividad, lo estático con lo dinámico, lo parcial con lo integral.

Comparación del nivel ontológico entre paradigmas de evaluación	
Tradicional	Reflexión crítica
Naturaleza de la realidad a evaluar	
El docente es un experto conocedor de la realidad. Capaz de comprobar objetivamente el conocimiento adquirido por el alumno/a.	El docente es sujeto participante, le interesa lo que observa e interpreta del alumno/a y de sí mismo. Toma en cuenta su subjetividad y la del alumno/a.
El alumno/a es un receptor pasivo. Un aprendiz que debe demostrar sus logros.	El alumno/a es un constructor de su propio aprendizaje.
El conocimiento se proporciona de manera secuencial y gradual, independientemente del nivel de logro precedente.	El aprendizaje se construye progresivamente a partir de las estructuras cognitivas previas y la demanda de saberes para el desenvolvimiento socio-cultural.

Tradicional	Reflexión crítica
Percepción de la realidad	
Apreciación descriptiva, explicativa y predictiva de los logros del alumno/a.	Comprensión interpretativa y reflexiva del proceso global del alumno/a, como parte integrante de un grupo familiar, cultural, escolar y social.
Las dimensiones socio-afectivas y culturales del alumno/a se analizan de manera complementarias a lo cognitivo.	Visión integral de la formación del alumno/a, donde se relacionan y conectan los saberes de las áreas académicas con los culturales.
Concepción objetiva, estática y centrada en los resultados del aprendizaje.	Concepción subjetiva, dinámica y estructurada del proceso de aprendizaje que permite abordar su evaluación de múltiples maneras, durante la acción práctica.

Luego de comparado el nivel ontológico se puede analizar el nivel epistemológico. Para lo cual hemos considerado: la **racionalidad para la obtención del conocimiento de la realidad a valorar**, la **relación docente-alumno/a** y la **intencionalidad del evaluador** que subyace en cada paradigma.

Comparación del nivel epistemológico entre paradigmas de evaluación	
Tradicional	Reflexión crítica
Racionalidad para la obtención del conocimiento de la realidad a valorar	
Neutralidad valorativa como criterio de objetividad. La objetividad como única vía para obtener evidencias irrefutables.	Experiencia interpretativa que busca significado dentro de una historicidad del alumno/a. La subjetividad como forma de conocimiento derivado de la interacción de los actores sociales que participan en el proceso de una acción comunicativa.
Representación parcial y atomizada de aprendizaje que va adquiriendo el estudiante.	El aprendizaje del alumno/a es una estructura conectiva. Construcción progresiva e integral de la realidad del estudiante.

Tradicional	Reflexión crítica
Relación docente-alumno/a	
El docente es un técnico pedagogo que planifica estrategias colectivas de enseñanza, para lograr objetivos comunes.	El docente es un mediador de situaciones de aprendizaje. Planifica actividades colectivas e individuales basadas en las experiencias previas para lograr desarrollo de competencias demandadas culturalmente.
El docente se guía de manera normativa por un programa preestablecido.	El docente va construyendo con sus estudiantes las programaciones pedagógicas didácticas de acuerdo a las orientaciones curriculares establecidas.
El docente penaliza los errores en la calificación y establece los correctivos para futuras situaciones.	El alumno/a desarrolla capacidad para la auto-corrección. El docente orienta el proceso para mejorar de manera inmediata.
El desempeño del docente se califica por el fiel cumplimiento de una programación.	El desempeño del docente se valora a partir del desarrollo académico y personal de sus alumnos/as y del propio.
Intención de la evaluación	
Verifica la adquisición de distintos tipos de conocimientos con diferentes grados de dificultad.	Interpreta el desarrollo del aprendizaje. Contribuye a la obtención de aprendizajes significativos social y culturalmente con una posición crítica que le permita su transformación real.

Finalmente, esquematizamos el nivel metodológico o modo de obtener conocimientos para poder valorar. En el cuadro siguiente apreciaremos las diferencias entre ambos paradigmas sobre **la lógica procedimental y la organización y los procedimientos** empleados en la evaluación que se derivan de los niveles anteriores.

Comparación del nivel metodológico entre paradigmas de evaluación	
Tradicional	Reflexión crítica
Lógica procedimental	
Lineal, formalista, predeterminada.	Concepción cíclica, abierta a lo imprevisto.
Estrategia deductiva. Se parte de hipótesis.	Estrategia inductiva. Se parte de los hechos de la realidad.
Escenario artificial, parcelado.	Escenario natural, contextualizado.
Procedimientos e instrumentos	
Procedimientos únicos y confiables para verificar y comprobar resultados a partir de la racionalidad analítica.	Pluralidad de procedimientos que favorecen la acción práctica, la interpretación y la reflexión crítica. Flexibilidad en los instrumentos para favorecer el protagonismo del alumno/a en el proceso de aprendizaje. Constructora sistemática de la realidad para definir las propiedades emergentes que ayudan al crecimiento integral del alumno/a.
La validez es previa y estadística, para garantizar la objetividad de los instrumentos.	La validez se va construyendo en el proceso sobre la base de la intersubjetividad, en varios momentos y con varios actores.
Las evidencias arrojadas por el instrumento sirven a un solo propósito y por tanto cumplen funciones definidas. Para cada propósito habrá un instrumento distinto.	El instrumento debe arrojar siempre información con propósito formativo y dar evidencias del desarrollo del alumno/a. El instrumento puede contribuir a una función distinta a la programada de acuerdo a las evidencias registradas.

Apéndice 2. Ejercicios de reflexión

Ejercicio de Reflexión 1

Situación hipotética 1

La profesora Elena al finalizar cada clase en donde expone un contenido diferente del área de Lengua, utiliza 15 minutos para interrogar a los estudiantes y evaluar el logro de los objetivos. ¿Qué tipo de evaluación realiza la profesora?

Dada la naturaleza de este tipo de asignatura, ¿usted cree que es conveniente este tipo de evaluación para verificar el aprendizaje adquirido? Razone su respuesta.

Situación hipotética 2

Después de concluida la totalidad de los contenidos de un proyecto pedagógico de aula, el profesor del curso hace un balance de las evaluaciones parciales y encuentra que sólo 10 estudiantes de 40 han consolidado los aprendizajes, 20 sólo han progresado tímidamente y los 10 restantes se han quedado en un nivel inicial, sin avanzar prácticamente. De allí que decide darle una oportunidad a los 30 que presentan problemas. Para ello realiza unas actividades remediales y los evalúa con una prueba sólo en aquellos contenidos que no dominaron. Los resultados finales demuestran que de los 20 estudiantes en fase de proceso, sólo consolidaron la mitad y que los 10 restantes no lograron superarse.

¿Qué tipo de evaluación utilizó el profesor?

¿Qué utilización le asignó a las evaluaciones parciales para tomar esas decisiones?

¿Qué fallas se le pueden atribuir a los instrumentos de evaluación de acuerdo al propósito que se le asigna y a los resultados obtenidos?

¿Que haría usted, en su lugar, si quisiera elevar el éxito de este curso, en futuras situaciones?

Ejercicio de Reflexión 2

Analice detenidamente la situación que se presenta a continuación:

En una institución de Educación Básica se discute acerca del proceso que permitirá determinar la participación de la institución en un evento científico, donde los estudiantes tendrán que realizar debates y ponencias acerca de

diferentes temas, a fin de ser “justos” con esa selección, se pide la opinión de diferentes docentes:

Docente A: Sugiere la realización de un examen, donde se incluyan los conocimientos científicos vinculados con la temática del evento, con el fin de escoger a aquellos alumnos y alumnas que demuestren poseerlos.

Docente B: Recomienda que se seleccione en cada sección el estudiante que tenga la calificación más alta, para conformar un grupo de cinco estudiantes, a fin de garantizar que la cantidad de alumnos y alumnas seleccionados para representar al colegio, no exceda el cupo establecido para el evento.

Docente C: Considera que debe hacerse un proceso de inscripción para aquellos alumnos y alumnas interesados en participar en el evento, para posteriormente ser seleccionados por un grupo conformado por profesores de gran trayectoria en la institución.

1. Para cada caso precise la concepción de evaluación que se evidencia y las consecuencias no deseables desde el punto de vista pedagógico.

2. Si usted tuviera que decidir ante la situación planteada qué posición tomaría. ¿Se identifica con algún profesor? De no coincidir, cuál posición teórica está asumiendo. Razone su respuesta.

Ejercicio de Reflexión 3

Lea y reflexione sobre las cinco definiciones de evaluación que se presentan a continuación. ¿A qué enfoque se corresponde? Describa una situación donde se evidencie la necesidad de evaluar con cada concepción.

- La evaluación consiste en la comparación entre los aprendizajes adquiridos por el alumno y alumna y los adquiridos por el grupo, con la intención de clasificarlos en buenos, regulares y deficientes.

- La evaluación consiste en las semejanzas o discrepancias entre los aprendizajes adquiridos por los alumnos y alumnas y los ideales del docente, en la medida que se asemejen, el juicio será favorable.

- La evaluación consiste en recolectar y procesar información para ser juzgada desde distintos criterios con la finalidad de proponer alternativas de mejoramiento que orienten la toma de decisiones.

- La evaluación se concibe como un recurso pedagógico de ayuda permanente al docente y al estudiante, quienes la asumen como un proceso de investigación real que les permite conocer, analizar y valorar continuamente el proceso de aprendizaje que se va gestando en los encuentros didácticos.

La evaluación consiste en la comparación entre los aprendizajes adquiridos por los alumnos y alumnas y los objetivos propuestos, en la medida que se asemejen, el juicio será favorable.

Apéndice 3. Ejemplos de actividades en el aula

Ejemplo 1

Se diseña una actividad de enseñanza que permitirá al estudiante definir el significado de ambiente, como parte de una evaluación integral. La evaluación del estudiante se aprecia a partir de los siguientes pasos:

- **Construye** su propio concepto de ambiente.
- Valora el proceso de adquisición del conocimiento y lo **transfiere** a la situación real.
- **Reconoce** la palabra ambiente entre varias opciones ofrecidas.
- **Identifica**, a través de ejemplos, los diferentes ambientes que conoce.
- Realiza una composición del ambiente natural de manera organizada para **reconstruir** el concepto emitido inicialmente.

Ejemplo 2

Se define una acción pedagógica en donde el estudiante deberá aprender los pasos para organizar distintas situaciones del quehacer cotidiano. El contenido procedimental que sirve de referencia es la organización de los instrumentos musicales en el aula.

Este contenido no está desvinculado de los contenidos conceptuales y actitudinales, pero para facilitar su comprensión hacemos énfasis en los procedimientos implicados.

Para valorar este contenido procedimental es necesario evidenciar la coherencia del estudiante en la secuencia lógica de los pasos en la construcción de su aprendizaje. Se sugieren las siguientes fases. El docente debe estar atento a que la omisión de una fase puede obedecer al conocimiento previo del estudiante:

- **Conoce** los instrumentos musicales que tiene en el aula de música, colocados sin ningún criterio pre-establecido.
- **Identifica** las diferentes familias de los instrumentos.
- **Clasifica** los instrumentos según familia (cuerda, de viento percusión)
- **Ordena** los instrumentos según las indicaciones anteriores.

Ejemplo 3

El profesor de geometría explica, en clase el concepto de recta y de relaciones entre rectas, a partir de la unión de dos puntos en el espacio. Luego realiza una práctica en donde ofrece coordenadas de cuatro puntos (A, B, C y D). Utiliza como plano horizontal el piso, el vertical la pared que está de frente a los alumnos/as y el lateral la pared izquierda, quedando como punto $(0, 0, 0)$ el vértice entre los tres planos señalados.

Luego, cuatro estudiantes con una bolita en la mano representan los puntos, se ubican de manera aproximada por las coordenadas dadas. Dos alumnos/as con una vara en la mano cada uno simularán las rectas que se pueden formar entre los distintos puntos, asumiendo la dirección entre cada par de ellos.

El grupo discutirá sobre las distintas alternativas de rectas que se pueden formar y la relación entre ellas (paralelismo, corte, perpendicularidad). Luego se sacarán conclusiones.

Bibliografía

- Alves, E. y Acevedo, R.** (2000). Evaluación Cualitativa. Orientaciones para la práctica en el aula. Valencia: Cerined.
- Alves, E.** (1997). Modelo dinámico e integral del ambiente físico. Tesis doctoral. Mimeografiado. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Avolio, S.** (1987) Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje Buenos Aires: Ed. Marimar.
- Barrios Y., M.** (1988). Conceptualización y diseño de estudios de evaluación institucional en la educación superior. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Serie de trabajos de ascenso N°3.
- Camilloni, A** (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que lo integran. En Camilloni, A y otros: La evaluación de los Aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Argentina: Paidós.
- Camilloni, A.** (1998). Sistemas de Calificación y regímenes de Promoción en Camilloni y otros: La Evaluación de los Aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.
- Camperos, M.** (1995). La evaluación del aprendizaje en las instituciones formadoras de docentes. Mimeografiado. UCV Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Dto. de Didáctica. Cátedra de Evaluación.
- Camperos, M.** (1986). Unidad II Guía de aprendizaje. Mimeografiado. UCV Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Dto. de Didáctica. Cátedra de Evaluación.
- Capra, F.** (1998). La trama de la vida. Anagrama, Barcelona.
- Celman, S.** (1998). ¿Es posible transformar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En Camilloni, A y otros: La evaluación de los Aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Argentina: Paidós.
- Coll, C.** (1998). Introducción a los contenidos en la educación escolar. En Coll, César y otros. Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Aula XXI, Santillana.
- De la Torre, S y otros** (1994). Errores y Currículo. Tratamiento didáctico de los errores en la enseñanza. Barcelona: PPU, SA.

- De la Torre, S** (2000). El profesorado que queremos. Maestros innovadores y creativos. En Saturnino de la Torre y Oscar Barrios (coords.). Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio. Colección Recursos, n° 31. Barcelona: Octaedro.
- Elliot, J.** (1993). El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid: Morata.
- Gallego-Badillo, R.** (1996). Discurso sobre constructivismo. Nuevas estructuras conceptuales, metodológicas y actitudinales. Colección Mesa Redonda. Bogotá: Magisterio.
- Gallo, S.** (1998). Conocimiento y transversalidad. The paideia Project. On Line. <http://www.bu.edu/wcp/Paper/TKno/TKnoGall.htm>.
- García, L.** (1997). Nuevas tendencias en la evaluación: propuestas metodológicas alternativas. Bordón. Sociedad Española de Pedagogía. Vol.49, Número 2.
- Gimeno Sacristán, J.** (1993) La evaluación en la enseñanza. 143/ La Evaluación su Teoría y su Práctica. Segunda Edición. Caracas: Ed. Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Gimeno Sacristán, J.** (1999) Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna. www.2.uca.es/HEURESIS/heuresis99/v2.html
- Guba E. y Lincoln Y.** (1990). Fourth generation in evaluations. London: SACE Publications.
- Guba E. y Lincoln Y.** (1994). Competing paradigms en qualitative research, en N.K. Denzin & Lincoln (eds) Handbook of qualitative research California.
- Hernández Poveda, R M.** (1998) Los procesos significativos de aprendizaje y valoración del proceso escolar. Revista Educación Vol. 22, Número 1, 1998. Edición de la Universidad de Costa Rica.
- Litwin, E.** (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, A y otros: La evaluación de los Aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Argentina: Paidós.
- Marengo, R y Sverdlick, I.** (1996). La evaluación sigue en debate. Perspectivas docentes. Número 20, Sep.-Dic. Argentina.
- Margalef García, L** (1997). Nuevas tendencias en la Evaluación. Propuestas metodológicas alternativas. Bordón. Vol 49, N° 2. Sociedad Española de Pedagogía.
- Martínez, M.** (1997). El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica. México: Trillas.
- Mestres, J.** (1994). Cómo construir el proyecto curricular del centro. Vicens Vives: España.
- Ministerio de Educación UCEP** (1997) Currículo Básico Nacional. Programa de Estudio de Educación Básica. Primera Etapa. Caracas
- Ministerio de Educación UCEP** (1998) Currículo Básico Nacional. Programa de Estudio

de Educación Básica. Segunda Etapa. Caracas

Ministerio de Educación (1998) El Proyecto Pedagógico de Aula “Un camino para mejorar la calidad de los Aprendizajes. Cuadernos Educere n° 3 julio de 1998 Caracas.

Ministerio de Educación (1999) Proyecto del Régimen de Evaluación para la Primera y Segunda Etapa de Educación Básica. Caracas.

Pacheco, A y Flores, L. (1993). La evaluación de los aprendizajes. CIDE Revista del Centro de Investigación y Docencia en Educación. Universidad Nacional. Número 8, Octubre 1993. Costa Rica.

Palou de Maté, M. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En Camilloni, A y otros: La evaluación de los Aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Argentina: Paidós.

Pérez Gómez, A. I. (1993). Modelos contemporáneos de evaluación en 143/ La Evaluación, su teoría y su práctica. Editorial Cooperativa. Laboratorio Educativo. Segunda Edición. Caracas.

Pérez, O y Portuondo, R. (1998). La actividad valorativa en la evaluación del aprendizaje. Revista cubana de educación Superior. Vol. XVIII, Número 2, 1998.

Pérez, E y Sánchez, J (1999). La Evaluación Cualitativa en la Educación Básica. EDUCERE, año 3, N° 5, febrero 1999. Mérida: Universidad de los Andes

Rodríguez, R (1995). Crisis educativa y evaluación de los aprendizajes. Laurus. Número 1, año 1. Enero 1995. UPEL. Revista del Vicerrectorado de docencia.

Rodríguez, R (1999). Entrevista al profesor Rodríguez. Mimeografiado.

Ruiz Bolívar, C. (1998). Instrumentos de investigación educativa. Barquisimeto: Ediciones CIDEG.

Santos Guerra, M. (1998) Evaluar es comprender Río de la Plata Argentina: Ed. Magisterio.

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). Evaluación sistémica. Guía teórica y práctica. Madrid: Paidós.

Tejada Fernández, J. (2000). Perfil docente y modelos de formación. En Saturnino de la Torre y Oscar Barrios (coords.). Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio. Colección Recursos, n° 31. Barcelona: Octaedro.

Tejada Fernández, J. (2000). El docente innovador. En Saturnino de la Torre y Oscar Barrios (coords.). Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio. Colección Recursos, n° 31. Barcelona: Octaedro.

Valles, M. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Madrid: Editorial Síntesis.

