

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Miriam González Pérez
CEPES Universidad de La Habana
Febrero 2002.

¿Qué se entiende por evaluación del aprendizaje?

La evaluación constituye una parte consustancial de toda actividad humana y es en sí misma una actividad que se manifiesta *como proceso*. Es el proceso y resultado de juzgar la valía de un objeto o fenómeno de la realidad (sus características esenciales, sus manifestaciones particulares, su devenir, su desarrollo actual y previsible), de acuerdo con criterios de referencia pertinentes a la naturaleza del propio **objeto** y a **los propósitos** que se persigan.

Como actividad, la evaluación posee una composición estructural y funcional: se realiza en función de *objetivos* o fines previstos, tiene un *objeto*: aquello que se evalúa, se realiza en *interacción del evaluador con el objeto* mediante un conjunto de *acciones y operaciones* que requieren el uso de *procedimientos y medios* adecuados, se organiza en ciertas *formas*, se efectúa en determinadas *condiciones* y tiene *resultados* que pueden coincidir en mayor o menor medida con los fines propuestos. Asimismo, supone fases de orientación, ejecución, control y regulación (de evaluación de la propia actividad).

La evaluación del aprendizaje, como caso particular de la evaluación, se puede definir en términos genéricos *como la actividad cuyo objetivo es la valoración del proceso y resultados del aprendizaje de los estudiantes, a los efectos fundamentales de orientar y regular la enseñanza y contribuir al logro de las finalidades de la formación*. Tiene entre sus características esenciales, las siguientes:

- Constituye un proceso de comunicación interpersonal, donde los roles de evaluador y evaluado pueden alternarse, e incluso, darse simultáneamente; y donde ambos sujetos se influyen recíprocamente, modificando sus representaciones sobre el proceso y el objeto de evaluación.
- Tiene una determinación socio-histórica. La evaluación se realiza con referencia a normas y valores vigentes en la sociedad y las concepciones y valores de los implicados en la misma (instituciones, personas). Aquello que se evalúa (conocimientos, habilidades, actitudes, modos de comportamiento, valores) y cómo se evalúa, dependen de lo que se considera valioso y pertinente en un contexto sociohistórico determinado.
- Cumple diversas funciones a la vez, complementarias y hasta contradictorias entre sí. Sus funciones esenciales deben ser las formativas.
- Responde a determinados propósitos, conscientemente planteados o latentes; coincidentes y compartidos por los participantes en la evaluación o no.

- Constituye un aspecto consustancial al proceso de enseñanza aprendizaje, como componente funcional del mismo. Como tal mantiene indisolubles vínculos con los demás componentes del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Abarca los distintos momentos del proceso del aprendizaje. Desde el estado inicial del sujeto de aprendizaje, el propio proceso en su despliegue, hasta los resultados parciales y finales correspondientes.
- Está compuesta por diversas acciones u operaciones relativas a la determinación de los objetivos, del objeto, la obtención y procesamiento de información, la elaboración de un juicio evaluativo, la retroinformación y toma de decisiones derivadas del mismo, su aplicación y valoración de resultados.
- Supone diversos medios, procedimientos, fuentes y agentes de evaluación.
- Abarca atributos cualificables y cuantificables del objeto de evaluación.
- Incide sobre todos los elementos implicados en la enseñanza y ayuda a configurar el ambiente educativo.

Las relaciones que se dan entre los elementos que intervienen en la evaluación del aprendizaje, permite comprender la naturaleza interactiva de la evaluación. En una situación de evaluación del aprendizaje, se pueden identificar componentes tales:

- **El estudiante** que es evaluado y que a la vez se autoevalúa. Esta doble dirección, que hace al estudiante sujeto y objeto de evaluación, tiene en la educación superior una marcada tendencia a incrementar la condición de sujeto, por imperativo de las finalidades y características de la formación profesional y por las peculiaridades de la edad juvenil –propias de los estudiantes universitarios- y del adulto que accede a los cursos para trabajadores y a la educación de postgrado.
- **El profesor y demás estudiantes** como evaluadores. La evaluación por los otros sujetos de la enseñanza mantiene su ineludible presencia en el nivel universitario, por su capacidad formativa y como portadores y garantes –sobre todo en el caso del profesor- de la misión y función social de la educación superior. El “otro” (quien mediatiza las relaciones del sujeto de aprendizaje con el objeto a aprender) en la evaluación sirve de mediador de la relación del estudiante consigo mismo.
- **El objeto de aprendizaje** (lo que se debe aprender) que se refleja en los objetivos y contenidos de enseñanza y se selecciona para su evaluación.
- **Las condiciones** concretas en su sentido más amplio, que incluye desde los aspectos espacio temporales, los medios, las vías de interacción, el clima sociopsicológico, hasta las características del vínculo de la situación concreta de aprendizaje y de evaluación del mismo con los sistemas mayores donde se inserta.

Las relaciones de la evaluación del aprendizaje con los demás componentes del proceso de enseñanza aprendizaje y de los elementos que integran el acto evaluativo pone en evidencia que los resultados evaluativos no dependen solo del sujeto del aprendizaje, es decir, del estudiante.

La concepciones sobre la evaluación han estado, con demasiada frecuencia, plagadas de reduccionismos que limitan y hasta distorsionan su práctica. **La evaluación no es calificar** (entendida como asignación de notas). **La evaluación no es examinar** (realizar exámenes). La evaluación trasciende a ambas acciones.

La calificación es una acción de la evaluación que permite expresar, de modo resumido, un juicio evaluativo y que se puede manifestar de maneras diversas (símbolos, adjetivos calificativos, informes descriptivos valorativos u otras). La nota juzga sumaria y concluyentemente un proceso continuo y no da cuenta de las fortalezas y las debilidades del aprendizaje del alumno, de su potencialidad para aprender, por lo que porta una información limitada. El examen es solo uno de los recursos o técnicas para obtener información sobre el aprendizaje de los estudiantes. En la práctica de la evaluación, tradicionalmente, se ha privilegiado en demasía la nota y el examen, de tal suerte que se aprende y se enseña en función del examen, para aprobarlo. Lo que interesa es la nota.

¿Por qué, para qué evaluar?.

La evaluación cumple múltiples funciones, tan diversas como:

- ◆ Definición de significados pedagógicos y sociales. Se refiere a los significados que se atribuyen a categorías lingüísticas como éxito y fracaso escolar, rendimiento educativo, buenos y malos estudiantes y profesores, calidad de la enseñanza, progreso escolar, excelencia escolar.
- ◆ Funciones sociales que tienen que ver con la certificación del saber, la acreditación, la selección, la jerarquización, la promoción. Los títulos que otorgan las instituciones educativas, a partir de resultados de la evaluación, se les atribuye socialmente la cualidad de simbolizar la posesión del saber y la competencia, en función de los valores dominantes en la sociedad.
- ◆ Función de control. Por la significación social que se le confiere a los resultados de la evaluación y sus implicaciones en la vida de los educandos, la evaluación es un instrumento potente para ejercer el poder y la autoridad de unos sobre otros, del evaluador sobre los evaluados. Esta es una de las funciones relativamente oculta de la evaluación.
- ◆ Funciones en la organización y gestión de la educación, en tanto sobre la base de los resultados de la evaluación se establecen las regulaciones de promoción, deserción docente, repitencia, certificación y demás aspectos que facilitan la organización del trabajo de las instituciones educativas y el paso de los estudiantes por diferentes niveles educativos.

- ◆ Funciones pedagógicas: orientadora, de diagnóstico, de pronóstico, creadora del ambiente escolar, de afianzamiento del aprendizaje, de recurso para la individualización, de retroalimentación, de motivación, de preparación de los estudiantes para la vida.

Estas últimas constituyen funciones esenciales que justifican el por qué de la evaluación del aprendizaje, en tanto son necesarias para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje y para la formación del estudiante. A tenor de lo dicho se pasa a comentar algunas de ellas:

Función de dirección del proceso de enseñanza aprendizaje: Agrupa aquellas funciones que *contribuyen* a orientar y conducir el proceso de enseñanza aprendizaje como sistema. Son las relativas a la comprobación de resultados, retroalimentación y ajuste del proceso, establecimiento del estado inicial o punto de partida y del final.

La comprobación de los resultados del aprendizaje y su calidad permite conocer si se ha alcanzado o no el *aprendizaje esperado y otros no previstos* y qué características o atributos posee, de acuerdo con los criterios asumidos a tal fin. Es particularmente importante cuando se evalúa el dominio de los estudiantes para tomar y ejecutar decisiones profesionales de alto riesgo, que pueden comprometer la integridad de las personas, del medio ambiente, de la sociedad.

La evaluación de los resultados aporta, además, información para acciones de ajuste y mejoras del proceso a más largo plazo, al contrastar lo logrado con las necesidades que le dieron origen y las metas propuestas, por lo que mantiene vínculo con la retroalimentación y regulación de la actividad.

Las funciones de retroalimentación, orientación y ajustes prevalecen en la evaluación que se realiza desde el inicio y durante el proceso de enseñanza aprendizaje, sustentada en la información y valoración del nivel de partida de los estudiantes y del aprendizaje en desarrollo, lo que permite su orientación y regulación acorde con las características de los estudiantes, las regularidades y requisitos que debe cumplir dicho proceso, las condiciones en que se realiza. En este sentido la evaluación es un elemento imprescindible para orientar y realizar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Función predictiva, o sea anticipatoria de realizaciones posteriores de los estudiantes, ya se trate dentro de la actividad de estudio o de la futura actividad profesional del mismo; esto es, sirve de base para hacer predicciones sobre el ulterior desempeño académico y profesional del estudiante. Dichas predicciones soportan muchas decisiones sobre el futuro mediato o inmediato del estudiante.

La función predictiva es consustancial a la evaluación y se justifica en las demandas que la sociedad hace a las instituciones de educación en cuanto a la formación de los estudiantes para una actividad profesional, para la vida. La evaluación debe aportar información que, en determinada medida y límite, anticipe el desempeño futuro del estudiante como profesional y ciudadano.

Dicha función se justifica además, por las propias regularidades del proceso de formación orientado al desarrollo de las potencialidades del estudiante. La evaluación se debe orientar, no al ayer, sino al mañana. La constatación y valoración de un estado como un momento en el que se hace un “balance” de lo alcanzado en procesos anteriores -se trate al inicio, intermedios o final de un ciclo de enseñanza- no tiene **sentido pedagógico** si no se orienta al futuro del propio estudiante. Desde esta perspectiva, los diagnósticos de lo que sabe o puede hacer el estudiante resultan importantes como base o punto de partida para el *desarrollo ulterior* y *para establecer las direcciones* de ese desarrollo, las mismas que pueden reorientar y compensar procesos insuficientes o deficientes y requieren tomar en cuenta aquellos procesos que se encuentran en estado de formación.

La evaluación debe indicar aquello que el estudiante no tiene pero puede tener por la acción transformadora de la enseñanza, en especial, aquellas adquisiciones que aun no puede hacer de modo autónomo con los medios psicológicos que posee, pero sí con determinada ayuda y, por tanto, informar sobre las direcciones potenciales del desarrollo del estudiante.

Función reguladora de la actividad de los estudiantes y de los profesores y de todos aquellos implicados o vinculados a la situación educativa y sus resultados. Se refiere al papel que desempeñan las concepciones y nociones que tengan los sujetos respecto a la evaluación del aprendizaje, en la regulación de su actividad. *La forma en que conciben y sientan la evaluación constituirá un elemento regulador de su comportamiento y de su actitud hacia el aprendizaje.* Esta función no aparece como tal en la literatura, sin embargo, a criterio de la autora, constituye una de las más importantes funciones de la evaluación.

Una manifestación del impacto de la evaluación sobre las actitudes que adoptan los estudiantes ante el estudio, es la existencia de umbrales bajos de satisfacción con los resultados esperados y obtenidos. Son casos en los que se estudia (una asignatura, una carrera) para aprobar, para “pasar”, para cumplir ciertos requisitos de promoción o titulación.

En cuanto a los profesores, es sabido que sus concepciones sobre la evaluación, las significaciones que le confieran a la misma, repercuten en los modos de realizarla y regula su actividad de enseñanza. Este efecto sobre el

profesor repercute en los estudiantes en variadas formas, tanto aceptables y deseables como de modo negativo.

La evaluación es un poderoso instrumento para clarificar las metas, conferir sentidos y movilizar a los estudiantes para lograr los objetivos de la educación.

Función formativa, en el sentido de servir de vía de enseñanza y aprendizaje, es decir la evaluación vista como un **medio o recurso para la formación** de los estudiantes.

En tal sentido se pueden considerar, como mínimo, dos dimensiones. Con un significado más estrecho, designa aquello que directamente contribuye a formar en los estudiantes: las estrategias de control y autorregulación como sujeto de la actividad y su autovaloración personal cuya génesis tiene un espacio en las valoraciones recíprocas que se dan en las interacciones con los demás copartícipes del proceso de enseñanza aprendizaje y consigo mismo.

En una acepción amplia se refiere al efecto formativo en general sobre el estudiante y su aprendizaje. Durante la evaluación el estudiante aprende, desarrolla sus cualidades, capacidades, intereses.

Uno de los efectos más relevantes de la evaluación sobre el aprendizaje, se refiere a su contribución en la formación de cualidades en los estudiantes como la autonomía, la reflexión, la responsabilidad ante sus decisiones, la crítica, que forman parte de los objetivos de la enseñanza universitaria.

Las relaciones de la evaluación con el aprendizaje no son mecánicas, simples, automáticas. La mejora en el aprendizaje, especialmente en las cualidades mencionadas y la capacidad de autoevaluación, se da a condición de una participación real y efectiva de los estudiantes en el proceso de evaluación, lo que requiere clarificar, compartir o negociar las metas con el profesor, intercambiar y comprender las intenciones y los criterios de la evaluación propuestos por los profesores y discutidos con el grupo y con cada estudiante o generados por los mismos.

La función formativa, en toda su extensión, como atributo y razón de ser del sistema de evaluación del aprendizaje y que subsume las restantes funciones, implica que ella sirva para **corregir, regular, mejorar y producir aprendizajes**, de modo que la evaluación esté al servicio del proceso de enseñanza y no a la inversa.

¿Qué evaluar?

La evaluación siempre está referida a algo, aquello que constituye su objeto. La definición del objeto –al igual que la de los fines- tiene connotaciones ideológicas y

axiológicas. La decisión de qué se evalúa, supone la consideración de aquello que resulta relevante, significativo, valioso del contenido de enseñanza y del proceso de aprendizaje de los estudiantes; es decir, qué contenido deben haber aprendido, cuáles son los indicios que mejor informan sobre el aprendizaje.

El aprendizaje es un mecanismo fundamental de formación de la personalidad, en tanto permite la apropiación del acervo histórico social, cultural, por parte del individuo, que lo ubican en su tiempo y espacio como ser social, que lo hacen devenir como ente portador y transformador de la cultura y de sí mismo. Constituye una actividad social mediante la cual el sujeto realiza una construcción personal de conocimientos, habilidades, normas de comportamientos, actitudes, valores; que promueve el desarrollo del individuo, en virtud de la interacción cooperativa entre los sujetos que intervienen en la situación de enseñanza aprendizaje.

Al valorar el aprendizaje de los estudiantes se debe considerar que:

1.- Se pueden dar diversas adquisiciones en el estudiante pero no todas tienen similar significado. Aquellas que revelan cambios significativos, avances en su desarrollo personal, profesional, acordes con ideales y objetivos de formación, tendrán más importancia y deben constituirse en centro de atención, esto es, *en objeto de evaluación*.

2.- Las diversas adquisiciones, que se traducen en *indicadores del aprendizaje*, guardan determinadas relaciones entre sí, que *deben expresar cambios cualitativos en el desarrollo* del estudiante, de modo integral. Las relaciones, por tanto, más importantes no son las aditivas, aunque éstas estén presentes, sino las de cambios estructurales en las formaciones psicológicas del sujeto. Determinar cuáles serían los indicadores de dichos cambios cualitativos constituye un problema especial.

Dos aspectos tienen singular importancia al respecto. Uno: las adquisiciones que implican reestructuraciones en el funcionamiento psíquico del individuo (en sus relaciones con los objetos, con otros sujetos, consigo mismo) y constituyen un nivel cualitativamente superior de sus funciones psíquicas. Otro: el acceso a la acción independiente. Ambos están interrelacionados.

El progreso del estudiante no suele ser lineal, porque el desarrollo no lo es. Pero el proceso es continuo, el estudiante adquiere nuevos conocimientos, hábitos, habilidades, modos de comportamiento, de diverso contenido, amplitud, profundidad, generalidad. Estas adquisiciones son las que, por lo general, se evalúan tradicionalmente, de modo fragmentado. Sin embargo *la inclusión de las mismas en un sistema mayor que permita y se exprese en una nueva forma, cualitativamente superior, de entender y comprender la realidad y de actuar sobre ella, es lo que resulta verdaderamente significativo* para el aprendizaje y por ende, para la evaluación.

Por otra parte, dado que el proceso de adquisición de la experiencia histórico cultural, de la formación de las funciones psíquicas superiores, sigue como ley, el curso desde la acción compartida, interpersonal a la acción independiente, intrapersonal, el indicador de independencia se revela como uno de los principales indicadores del aprendizaje en cualquier materia de estudio o área de formación en la educación superior.

La independencia no se debe limitar a la posibilidad de ejecución autónoma de una acción sobre un objeto o contenido de una materia de estudio, sino, además, al control y regulación por parte del estudiante de su propio comportamiento, a su relación con los demás, a la toma de decisiones y a la formulación de sus propios proyectos de vida.

La evaluación debe explorar las potencialidades a desarrollar en el estudiante, *las posibilidades de apropiación del nuevo contenido con la ayuda del otro*. Allí, donde el sujeto (estudiante) puede por sí mismo, de modo independiente, sin ayuda, adquirir nuevos conocimientos, la enseñanza cumple un papel menos demandante: la de facilitar fuentes de información, condiciones favorables para ello y para que el estudiante se “autoayude”, brindar ciertas orientaciones, ampliar y afianzar conocimientos, puntos de vistas y valores, entre otros; pero no tiene el reto de garantizar las condiciones para crear nuevas zonas de desarrollo en el estudiante basada en la interacción con el profesor.

Al explorar la zona de desarrollo próximo, la evaluación debe indicar vías y direcciones de formación no previstas. Como plantea R. Corral (1997) “la existencia de dominios ya maduros de sistemas simbólicos... pueden desviar la apropiación de nuevos sistemas simbólicos, no en el sentido de negar esta apropiación, sino en una utilización diferente que para un diagnóstico limitado aparecería como una imposibilidad de aprender. No es una imposibilidad: puede ser una diferencia a explorar que señala una nueva dirección de la zona de desarrollo próximo”.

Las fases o etapas en las que se va sucediendo el aprendizaje, desde una dimensión temporal y de las características de su contenido, constituyen a su vez objeto de evaluación y aportan índices relevantes para orientar el aprendizaje. La formación de las funciones psíquicas superiores pasa por diferentes planos desde la actividad externa a la interna, en los que el estudiante construye y reconstruye sus conocimientos, habilidades: en la lógica de la ejecución sensorio motriz, en la lógica del lenguaje y finalmente, a un nivel mental, al nivel de las acciones mentales interiorizadas y abreviadas.

Las líneas directrices que sigue este proceso de construcción de los conceptos y formación de las habilidades: desde una acción compartida a una acción independiente; desde la ejecución desplegada a una resumida en cada plano mencionado y en una dimensión global; desde una acción no generalizada a los niveles de generalización esperados; desde una ejecución en un plano externo a uno interno, mental. Así como los elementos que permiten valorar el avance de una etapa a otra,

sus características y las cualidades de las acciones que se trabajan en cada etapa, constituyen base para establecer indicadores de evaluación cuyos resultados permiten orientar y regular el aprendizaje.

Un aspecto destacable a evaluar es la comprensión, por el estudiante, de la actividad a realizar, su significado y su sentido, su plenitud y la forma en que se accede a dicha comprensión, como contenido de la necesaria *orientación* que marca calidades diferentes en el aprendizaje. Este supone necesariamente la acción del sujeto sobre el contenido de estudio, es decir, la ejecución de las acciones pertinentes para su apropiación. La orientación y la ejecución son objeto ineludible de evaluación.

Del aprendizaje resulta no sólo la capacidad de comprender y transformar la realidad objetiva (social, natural), sino además, la del propio sujeto, como instauración de su subjetividad. *Tanto los modos de accionar con la realidad, como las características de los objetos ofrecen parámetros a los efectos de la evaluación.* Se trata en lo esencial de la evidencia del dominio, por el estudiante, del sistema conceptual, procedimental, normativo, valorativo, establecido y aceptado por la comunidad científica, relativo a una esfera determinada de la realidad a aprehender; que ha sido seleccionado y convertido en contenido de enseñanza.

Resulta necesario, además, el conocimiento y dominio por el estudiante de la acción evaluativa, su estructura, significado y sentido, de modo que se convierta en una “herramienta” que coadyuve a la autorregulación de su aprendizaje durante sus estudios universitarios y de su futura actividad profesional y de superación continua.

La concepción sobre el aprendizaje y la reflexión sobre lo que se debe aprender, determinan el enfoque de la evaluación en cuanto a los atributos e indicadores pertinentes.

¿Cómo evaluar?

En la decisión de cómo evaluar intervienen diversos y numerosos aspectos, entre los que se encuentran los siguientes:

- Los objetivos o finalidades de la evaluación que se quiere realizar.
- El objeto de evaluación y sus atributos, teniendo en cuenta la importancia de una evaluación holística, donde se garantice la unidad de lo afectivo y cognitivo como principio de la formación.
- Las fases o momentos del proceso de enseñanza aprendizaje, sus formas y métodos.
- Las posibilidades o potencialidad de cada instrumento y procedimiento (y la combinación de los mismos) para ofrecer la información requerida sobre los atributos del objeto de evaluación y para conformar un juicio evaluativo.
- Las condiciones sociales, físicas, de disponibilidad de recursos, de preparación de los profesores y otras, en las que se realiza la evaluación.

La multiplicidad de factores que intervienen evidencia que no existen medios instrumentales que tengan un valor universal; esto es, que se ajusten a todas las finalidades, aspectos y circunstancias.

La evaluación del aprendizaje precisa, desde su dimensión metodológica, de la diversificación y la combinación racional de instrumentos y procedimientos. El empleo de un examen para evaluar el aprendizaje de un curso, como es frecuente, resulta insuficiente y lacera la validez de la evaluación. Se hace necesario, además, la búsqueda de la validez ecológica que acerque la evaluación a las condiciones naturales del proceso de aprendizaje y al contenido del mismo, así como el empleo del enfoque genético.

Hoy día se subraya la importancia de la apertura en la participación de los sujetos, emplear diversos agentes y fuentes personales en la evaluación, combinar la auto y la hetero evaluación, disminuir las relaciones asimétricas entre profesores y alumnos en la evaluación y subrayar la dimensión ética de la misma.

Si se asume que el proceso de enseñanza aprendizaje es un proceso comunicativo y formativo, y que la evaluación del aprendizaje también lo es, tiene, de modo consecuente, que ser participativa, como condición para que cumpla sus funciones y por derecho legítimo de los sujetos implicados

La evaluación "integral" del aprendizaje del estudiante es un problema por resolver. Sobre todo si se asume que no se trata de unir las partes que previamente se separaron, sino de partir de la integridad o unidad del estudiante, para entonces analizar y valorar cada atributo, con su particularidad y en su relación con otros atributos, como características y manifestaciones de un ser único.

Esto tiene una importante implicación metodológica, pues resulta necesario no "perder de vista" al estudiante concreto, singular, cuyos conocimientos, habilidades, actitudes etc. se valoran; es decir, repercute sobre el procesamiento de la información que se obtiene por diversas vías y la utilización de sistemas de referencias para la evaluación. Además, conduce a la búsqueda de instrumentos y procedimientos que eviten la fragmentación en esferas o ámbitos a explorar y en aspectos demasiados puntuales, como es común encontrar en exámenes compuestos de numerosos ítems o preguntas específicas, de detalles.

En la medida que para la evaluación se instrumenten situaciones o tareas integradoras, que vayan a aspectos esenciales del contenido, a formas de proceder con el mismo, que exijan determinadas relaciones del sujeto con el objeto y de interacciones con otros sujetos implicados en dichas situaciones se facilita la evaluación integral del aprendizaje. Esto es, la modelación de actividades profesionales esenciales con sus requerimientos, o la evaluación en condiciones naturales de la práctica profesional.

Indudablemente, la evaluación integral tiene muchas otras aristas y constituye aún un problema abierto, en espera de soluciones pertinentes.

¿Qué direcciones seguir para favorecer una evaluación formativa del aprendizaje de los estudiantes?.

Llevar a un primer plano la función formativa de la evaluación implica transformación de prácticas actuales relativas a la planificación, la ejecución, la utilización de los datos que aporta la evaluación. Dentro de esos cambios están:

En la planificación de la evaluación del aprendizaje.

- ◆ Diseñar el sistema de evaluación en cada nivel (asignatura, disciplina, año, carrera) de modo colegiado y con un *carácter de proyecto*, esto es, de propuesta abierta a los cambios que emanen de su aplicación a las condiciones concretas y específicas, a la confrontación y concertación con los estudiantes de los objetivos, indicadores, vías, momentos y formas de evaluación. Se trata de una planificación que orienta y regula, de modo abierto y democrático, donde todos los implicados tienen derecho a comprender los argumentos que la sustentan y tomar parte en las decisiones; no de un sistema que se impone y que resulta inamovible. La planificación no es completa hasta que no se discuta con los estudiantes.
- ◆ La planificación del sistema de evaluación requiere una clarificación, por parte de los involucrados en la misma, *de qué significa evaluar*, de la consideración de sus múltiples funciones y la decisión consciente de aquellas que se requiere priorizar en el caso concreto, de modo que se determinen los *finés de la evaluación*. Requiere, asimismo, prever las circunstancias y las condiciones para el logro de los fines.
- ◆ El diseño del sistema de evaluación del aprendizaje implica un análisis de su objeto como un asunto central. Dicho análisis parte de los objetivos y contenido de enseñanza, ambos orientan lo que se debe evaluar, pero en rigor, no constituyen el objeto. Ellos (objetivos y contenido) informan sobre el aprendizaje al que se aspira y sus cualidades, pero el objeto de evaluación es el aprendizaje mismo: su proceso y resultados. Por tanto, al planificar la evaluación hay que clarificar también, *que se entiende por aprendizaje* y debatir sobre los indicadores que pueden mejor informar sobre dicho aprendizaje, teniendo en cuenta los objetivos y el contenido de enseñanza aprendizaje en la asignatura, disciplina o la instancia de que se trate y las regularidades del aprendizaje.
- ◆ En este último sentido constituyen puntos de análisis, la naturaleza interactiva del aprendizaje, las regularidades del proceso de apropiación por el estudiante del contenido a aprender, las características de las formaciones psicológicas que se deben formar o que se forman, y, especialmente, el contenido y formas de expresión (exteriorización, “objetivización”) de dichas formaciones psicológicas. Este análisis se debe reflejar en las decisiones sobre indicadores, técnicas procedimientos y criterios de evaluación.
- ◆ En este mismo sentido se incorpora también el carácter integral del aprendizaje, en la dirección de la unidad de lo afectivo y cognitivo. Por tanto se requiere prever indicadores, medios y procedimientos que permitan obtener información, su

interpretación y valoración con referencia a un estudiante que actúa, conoce y siente a la vez. Hay que develar la dimensión afectivo valorativa de los conocimientos y habilidades de los estudiantes y el de las relaciones que establece con los otros (profesores, estudiantes, demás profesionales, personas con las que debe trabajar según corresponda).

- ◆ El diseño del sistema de evaluación debe ser lo suficientemente flexible como para garantizar la evaluación de aprendizajes no previstos en los objetivos, así como para admitir el hecho de que los estudiantes pueden llegar a similares objetivos por diferentes vías individuales pertinentes; y tener en cuenta que un objetivo se puede valorar de diversas formas.
- ◆ Diversificar los medios e instrumentos de evaluación. Conferir un mayor peso a modos de evaluación informales, a tareas evaluativas con validez ecológica (en condiciones de la práctica profesional o que la modelen), los exámenes a libro abierto, los proyectos individuales y colectivos, la evaluación de ejecuciones durante un período prolongado de trabajo del estudiante, y otras formas innovadoras. Desplazar, hasta donde sea posible y conveniente, los exámenes de papel y lápiz, en el aula, por dichas formas de evaluación.
- ◆ En particular estimular el uso y prueba de la evaluación de ejecuciones (“portafolios”) en aquellas materias que sea factible. Puede incluir ejecuciones diversas como ensayos, experimentos, informes, monografías, tareas investigativas de diversa índole, trabajos multimedia u otras, seleccionadas con el criterio de que muestran los mejores trabajos o producciones del alumno en el área y las contradicciones, limitaciones y avances que ha presentado en el curso de su desarrollo. La selección la hace el estudiante solo o con orientación del profesor, lo que da margen de libertad al alumno en sus decisiones y promueve la reflexión crítica y la autovaloración de su trabajo.
- ◆ Prever instrumentos y procedimientos que eviten la fragmentación en esferas o ámbitos a explorar y en aspectos demasiados puntuales, como es común encontrar en exámenes compuestos de numerosos ítems o preguntas específicas, de detalles. Instrumentar situaciones o tareas integradoras, que se centren en aspectos esenciales del contenido y en las formas de proceder con el mismo; que exijan determinadas relaciones del sujeto con el objeto y de interacciones con otros sujetos implicados en dichas situaciones y propicien poner de manifiesto cualidades de dichas relaciones.
- ◆ Diseñar preguntas o problemas que exijan el manejo de datos y hechos de forma reflexiva, razonada, que deje en evidencia, para el alumno, *la significación y necesidad* de su conocimiento. Esto lleva a eliminar las preguntas memorísticas que aparecen con frecuencia en los cuestionarios de exámenes, o variar el formato y condiciones de las mismas en la dirección de permitir que el estudiante haga uso de fuentes de información que le proporcionen los datos necesarios para solucionar el problema o dar respuesta a la pregunta planteada.
- ◆ El diseño de las tareas evaluativas debe prever variaciones en su contenido y formato de modo que resulten instrumentos potentes para explorar direcciones diversas del desarrollo potencial del estudiante. Esto implica romper, en determinada medida, la estandarización de la situación de examen y de los criterios

de evaluación. El contenido y la forma de la evaluación no tiene que ser igual para todos los estudiantes y grupos, aunque esté regida por fines comunes. Difiere por la especificidad individual y por la multiplicidad de direcciones del desarrollo posibles en el contexto sociohistórico dado y dentro de los límites que permiten los objetivos y las condiciones reales de la enseñanza

- ◆ Diseñar tareas de evaluación que prevean una gradación en los niveles de demanda de aprendizaje, a partir del nivel superior que admitan los objetivos de formación (sin ignorar que los resultados del aprendizaje pudiera trascender el nivel de los objetivos). Un recurso para ello es la introducción de “ayudas demandantes” entendidas como información que se le ofrece al estudiante, de requerirse, para provocar la generación y reestructuración de sus conocimientos. Dicha información puede diferir en contenido, extensión y formato; y en cualquier caso se debe prever en la planificación, como parte de la concepción de los instrumentos de evaluación.
- ◆ Se requiere ampliar y diversificar los indicadores de la evaluación del aprendizaje. Delimitar y dar prioridad a aquellos que informen sobre el desarrollo de los estudiantes, tales como: actuación independiente, autonomía de criterio, reestructuración de la base de conocimiento, reflexión crítica, creatividad, significación que confiere a lo que está aprendiendo y a cómo aprende, patrones y papel de las interacciones con sus compañeros, con los profesores, consigo mismo, la distancia entre el nivel inicial y final o cualquier momento posterior determinado, la magnitud de los cambios (cuantitativa y cualitativamente), sus direcciones, el ritmo de progreso y, en definitiva, su capacidad de aprendizaje o de autodesarrollo. Todos estos aspectos en su vínculo con las materias de estudios las que imprimen sus particularidades.
- ◆ Incluir, como indicador de aprendizaje, la capacidad de autovalorarse y de evaluar a sus compañeros.
- ◆ La planificación de los cursos y sus clases, debe prever el tiempo requerido para el análisis de la evaluación: sus propósitos, las formas de entenderlos, los procedimientos, la realización, la calificación, la retroalimentación de sus resultados y efectos. Estos asuntos se deben tratar durante las clases, como algo inherente, propios del proceso de enseñanza aprendizaje. Erradicar la errónea concepción de que abrir el espacio para debatir los problemas y resultados de la evaluación durante el curso, “roba” el tiempo necesario para enseñar los contenidos de las asignaturas.
- ◆ Reevaluar la organización del proceso docente en la dirección de definir la conveniencia o no de asignar un número considerable de semanas, de cada curso, a realizar evaluaciones finales. Valorar otras alternativas.

En la ejecución de la evaluación del aprendizaje.

- ◆ Introducir la autoevaluación y la heteroevaluación (entre estudiante, entre profesor y estudiante) como formas de evaluación que desempeñan un importante papel como vía o medio de aprendizaje. Colateralmente, para producir un efecto multiplicador del papel del profesor, en especial, en grupos numerosos.
- ◆ Desarrollar la evaluación en colaboración y establecer patrones de interacción diferentes entre profesores y estudiantes. Desplazar paulatinamente al profesor

como centro en la toma de decisiones y la responsabilidad en la evaluación, por una actividad conjunta y compartida con los estudiantes, soportada en la argumentación y el debate de las metas, procedimientos, indicadores y calificación y sin demeritar el papel y la implicación de los profesores. Abrir espacio para que el estudiante comprenda y asuma las metas contenidas en los objetivos y a su vez pueda establecer sus metas individuales.

- ◆ Compartir significados que propicie una comunicación respecto a las intenciones. Dado que una misma tarea o acción evaluativa, o un comportamiento, se pueden interpretar de modo diferente por los sujetos del proceso de enseñanza aprendizaje y, por tal causa, provocar efectos diversos, es necesario clarificar su intencionalidad de forma que se potencie la influencia educativa. La transformación en el sentido de mejora, de algún aspecto de la evaluación, puede no surtir los efectos deseados por no comprenderse o no compartirse sus fines.
- ◆ Durante la ejecución se precisan y enriquecen los indicadores y formas de evaluación. Las fuentes de aprendizaje no son solo los contenidos temáticos, sino además la experiencia que vivencia el estudiante, la situación concreta y específica que se da, el “aquí y ahora”. Dicha singularidad, por su riqueza, ofrece nuevos aprendizajes, nuevos indicadores para los ya previstos, y diversas maneras de obtención de la información.
- ◆ Utilizar un mismo instrumento o procedimiento para cumplir diversas funciones y varios fines de la evaluación simultáneamente, lo que aumenta la racionalidad, ya que posibilita que el sistema de evaluación no se sobrecargue de numerosas tareas evaluativas y favorece tanto a estudiantes y profesores, porque aumenta la disponibilidad de tiempo de ambos y disminuye tensiones y ansiedades.
- ◆ Utilizar el sistema de evaluación no solo para saber hasta donde ha llegado el estudiante, *sino para provocar el propio avance*, para modificar y *constatar tal modificación*, como indicador del *desarrollo* que emerge de y en la colaboración conjunta, en la relación con el otro. Las tareas y las formas en que se apliquen deben poner en tensión al estudiante de modo que constituyan un reto para avanzar y para tomar conciencia de la distancia entre el nivel de aprendizaje alcanzado, sus límites y las metas a lograr, creando un conflicto cognitivo que lo impulse a estudiar y ofreciendo información sobre posibles direcciones de su desarrollo.
- ◆ Integrar dimensiones cuantificables y cualificables del aprendizaje (lo que debe estar previsto desde el diseño). Erradicar la práctica de basar la evaluación, en lo que respecta a las técnicas de obtención de información y a la calificación, en formas estandarizadas y parciales, y en las cifras que se obtienen al asignar convencionalmente valores numéricos a las preguntas o tareas evaluativas y establecer una nota mediante la adición. La objetividad, principio válido de la evaluación, aumenta con la combinación de instrumentos, fuentes, agentes (multiangulación de la información) y con la integración de datos cuantitativos y cualitativos.
- ◆ Utilización combinada de diferentes sistemas de referencia para la evaluación (para emitir el juicio evaluativo). No se trata ya de comparar las realizaciones de cada estudiante con las de la media del grupo o con los estándares de los objetivos de enseñanza. Se trata de combinar sobre todo este último con los sistemas de

referencia centrados en el individuo, porque a la evaluación no le interesa tanto dar información sobre un estado, como sobre la dinámica del desarrollo del estudiante, su potencialidad.

- ◆ En los sistemas de referencia se incluye el contexto de aprendizaje. En la evaluación, y sobre todo para emitir el juicio evaluativo, se debe tener en cuenta la situación de aprendizaje, las condiciones reales en que transcurre el mismo; particularmente en el sentido de las posibilidades de promover el aprendizaje. La consideración del contexto es legítima en tanto forma parte del concepto de aprendizaje. Ello no se debe entender como una disminución de las exigencias para el estudiante, por el contrario, las aumenta, sobre el supuesto de que la enseñanza se orienta a crear las condiciones adecuadas para promover aprendizajes.
- ◆ Utilizar escalas de calificación que permitan expresar una medición cualitativa del aprendizaje. Evitar las escalas de 0 a 100 o similares, ya que estas escalas introducen distinciones arbitrarias en niveles de aprendizaje.
- ◆ La calificación y la obtención de determinadas notas, como expresión de la misma, dejan de ocupar el lugar central y la atención de los estudiantes y demás participantes se desplaza al proceso evaluativo y sus diversas funciones, al logro del aprendizaje, a valorizar el conocimiento y no la nota.

En el uso de los datos que aporta la evaluación.

- ◆ Mayor repercusión en la regulación del aprendizaje de los estudiantes y del proceso de enseñanza en general. Un estudiante puede avanzar hasta un límite y no más, quizás, porque la forma, organización del curso, la disponibilidad literatura y medios, la estructuración del objeto de conocimiento, la posibilidad de interacción con otros estudiantes y con el profesor, y otros aspectos, imponen dichos límites. O podría avanzar más de lo supuesto, precisamente porque los elementos mencionados permiten o facilitan dicho avance. Conocer e interpretar los datos que aporta la evaluación permite tomar y aplicar decisiones de modo más consciente y orientado a los fines educativos.
- ◆ Propiciar la atención a la necesidad del estudiante de precisar o de reafirmar su situación en el proceso o los logros que alcanza, de recibir la valoración de otros y de sentir el reconocimiento social de sus compañeros y profesores, cuando lo merece.
- ◆ Garantizar que la calificación tenga un sentido para el estudiante acorde con las finalidades del proceso de enseñanza aprendizaje, que lo oriente en sus debilidades y fortalezas, que lo incite a mejorar, que vea en los errores o insuficiencias una razón para avanzar, que contribuya a su autoevaluación
- ◆ Evitar el uso de la evaluación por el profesor, con un carácter compulsivo, de amenaza, para penalizar a los estudiantes, pues conspira contra el clima psicológico favorable que se requiere para un despliegue de las funciones formativas de la evaluación. Esto no implica menor exigencia: son dos aspectos diferentes que no guardan relación causal directa o unívoca.
- ◆ Relativizar el valor de la calificación como indicador del aprendizaje de los estudiantes. Como consecuencia se debe generar formas alternativas que complementen la información para la toma de decisiones administrativo docentes

(promoción, graduación, ubicación laboral de los graduados universitarios). La calificación no aporta toda la información del aprendizaje que se evalúa. A las certificaciones que se emiten sobre su base no se les debe extraer más información ni conferir más valor del que realmente tienen.

- ◆ Resulta injustificable pedagógicamente ciertas resistencias que presentan algunos (pocos) profesores a la revisión y esclarecimiento de los resultados obtenidos en alguna tarea evaluativa o examen, a solicitud del o los estudiantes implicados. Además de constituir una limitación de sus derechos como personas.
- ◆ Puede ser cuestionado el índice académico como indicador de rendimiento docente de los estudiantes, así como su valor predictivo. Como consecuencia debe disminuir su peso en las decisiones académicas, en la valoración del estudiante y su repercusión profesional.

En la preparación de los profesores.

- ◆ Someter a evaluación la evaluación. Reflexionar sistemáticamente sobre qué se evalúa, qué se selecciona del contenido de enseñanza para que sea objeto de evaluación; qué datos del aprendizaje del estudiante se buscan, se logran obtener y cómo se valoran; qué relación se establece entre evaluado y evaluador, cómo influyen sus percepciones mutuas, cuáles son sus intencionalidades, entre otros aspectos.
- ◆ Incorporar, como práctica cotidiana, la reflexión sobre la función de aprendizaje que desempeña la evaluación. Responder a la pregunta ¿aprendieron mis estudiantes de esta evaluación?.

En síntesis, la evaluación educativa del aprendizaje debe orientarse a explorar, valorar y coadyuvar al desarrollo de las potencialidades de cada estudiante y a la búsqueda de vías de desarrollo a partir de la diversificación de oportunidades y espacios que la enseñanza y la propia sociedad brinda, o debe brindar.

BIBLIOGRAFIA

1. Alonso, M; Gil, M. Y Martínez-Torregosa, J. (1996): Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias. En: Investigación en la escuela. No. 30, Valencia.
2. Álvarez Méndez, J. M. (1985): Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas. Alamex. Barcelona.
3. Castro Pimienta, O (1996) Evaluación en la escuela ¿Reduccionismo o desarrollo?. ISPETP, La Habana.
4. Corral Ruso, R. (1997): El concepto de zona de desarrollo próximo. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
5. Díaz Barriga, A. (1993): El examen: un problema de historia y sociedad. En: el examen: texto para su historia y debate. UNAM, México.
6. Díaz Barriga, A. (1993): El problema de la teoría de la evaluación y de la cuantificación del aprendizaje. En: Díaz B. (comp.): El examen: textos para su historia y debate. UNAM, México.
7. Gimeno Sacristán, J. (1993): La evaluación en la enseñanza. En: Gimeno y Pérez Gómez (comp.) Comprender y transformar la enseñanza. Morata, Madrid
8. González, M. (1997) La evaluación del aprendizaje de los estudiantes en la enseñanza superior. CEPES- UH.
9. Rico Montero, P. (1991): La formación de acciones de control y valoración de la actividad de aprendizaje en escolares primarios. En Revista Cubana de Psicología. Vol. VIII, 1, La Habana.
10. Talízina, N. F. (1989): Artículo introductorio. En Psicodiagnóstico, Teoría y Práctica. CEPES, Universidad de La Habana.
11. Thomson, K y N. Falchinikov (1998): "Full on until the sun comes out": The effects of assessment on student approaches to studying. En: Verdana,Arial,Helvetica. Assessment and Evaluation in Higher Education. Dec 1998.
12. Vigotsky, L.S. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. En Colectivo de autores (Eds.) Selección de Lecturas de Psicología de las Edades. Tomo III. Facultad de Psicología, ENPES, La Habana.
13. Vigotsky, L. S. (1989) El problema de la enseñanza y del desarrollo mental en la edad escolar. En Puzirei: El proceso de formación de la Psicología Marxista, Edit. Progreso, Moscú.
14. Villarroel, J. (1990): Evaluación educativa. Estudio crítico. Universidad Técnica de Ibarra, Ecuador.
15. Vizcarro, C. (1997). La evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje: la evaluación tradicional y sus alternativas. En Vizcarro y León (comp.) Nuevas tecnologías para el aprendizaje. Edición Pirámide, Madrid, 1997.
16. Witzlack, G. (1977): Fundamentos del Psicodiagnóstico. En Psicodiagnóstico: Teoría y Práctica. CEPES, 1989, La Habana.
17. Zabalza, M. A. (1987). La evaluación. Cap. II del libro Diseño y desarrollo curricular. Madrid.