



La evaluación cualitativa

en los procesos y prácticas
del trabajo en el aula

Porfirio Morán Oviedo

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

educación

iisue

Este libro representa un esfuerzo continuado y comprometido a lo largo de muchos años de trabajo académico en proyectos y programas de formación de profesores e investigación educativa, tanto en la UNAM como en otras instituciones educativas del país, por parte del autor, quien argumenta que la evaluación se debe concebir, antes que nada, como un apoyo para quienes participan en la educación: estudiantes, profesores e investigadores. La evaluación debe entenderse como un proceso de análisis, reflexión e investigación de la práctica docente, que permita a los profesores construir estrategias adecuadas para la enseñanza; y a los alumnos, pensar en su aprendizaje. La evaluación es un fenómeno educativo (si es educativo debería educar al realizarse) que condiciona todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los sistemas de evaluación escolar —señala el autor— mantienen más que propósitos formativos de carácter educativo, procesos políticos y sociales que alejan a la escuela de sus objetivos de desarrollo, de crecimiento, de autoafirmación; con lo que hacen de la evaluación un mecanismo de exclusión y de eliminación que no sólo de selección.

La evaluación cualitativa

en los procesos y prácticas
del trabajo en el aula

Porfirio Morán Oviedo



iisue

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2012

Esta ficha catalográfica corresponde a la versión impresa de esta obra

LB2822

.75

M64

Morán Oviedo, Porfirio.

La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula /
Porfirio Morán Oviedo. - - México: UNAM, Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación, 2012

236p.- (Educación)

ISBN 978-607-02-3274-9

1. Evaluación educativa. 2. Mediciones y pruebas educativas. 3.
Educación- - Metodología. I. t. II. Ser.



iisue

Coordinación editorial
Dolores Latapí Ortega

Edición
Martha Irene Díaz Cañas

Diseño de cubierta
Diana López Font

Diseño de interiores
Estudio Sagahón / Leonel Sagahón (M.R.) / Susana Vargas

Primera edición: 5 de junio de 2012

DR © Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, México, D. F.
<http://www.iisue.unam.mx>
Tel. 56 22 69 86
Fax. 56 64 01 23

El artículo “Tendencias en la evaluación de los aprendizajes: sus implicaciones educativas y sociales”, se publicó en *La docencia como actividad profesional* (México, Gernika, 1995), con el título “La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales”.

ISBN: 978-607-02-5809-1

Esta obra está registrada ante el INDAUTOR por la el IISUE de la UNAM. Se puede utilizar para fines académicos y educativos, no lucrativos ni comerciales. Al utilizarla, total o parcialmente, por favor otorgue el crédito correspondiente y no olvide citar el URL así como su fecha de consulta. Crea tu propia obra, evita el plagio.

Hecho en México

ÍNDICE

- 13 **Introducción**
- 23 **Docencia e investigación en el trabajo académico: funciones íntimamente vinculadas**
- 23 Introducción
- 27 La docencia profesional: una función sustantiva, compleja y trascendente
- 32 La docencia como recreación o construcción del conocimiento
- 37 Somera caracterización de los tipos de investigación en el ámbito de la docencia
- 40 Supuestos y postulados de la docencia de la investigación en el currículum vivido
- 44 Sentido pedagógico de la investigación en el trabajo docente
- 47 Propuesta de una docencia en forma de investigación en la universidad
- 53 **Tendencias en la evaluación de los aprendizajes: sus implicaciones educativas y sociales**
- 53 Introducción
- 54 Diversas concepciones de evaluación educativa
- 61 La evaluación con *referencia a la norma*: antecedentes y conceptualización
- 68 La evaluación con *referencia al criterio o dominio*: antecedentes y conceptualización
- 77 Implicaciones educativas y sociales en esta visión de la evaluación

85 La evaluación: tema y problema en la tarea docente.

Una perspectiva desde la didáctica grupal

85 Introducción

86 ¿Qué es la evaluación de acciones educativas en la docencia y en la práctica educativa?

89 Algunos conceptos que pueden ayudar a explicar la evaluación del aprendizaje

92 Distinción convencional entre evaluación y acreditación de los aprendizajes

94 ¿Qué es la evaluación como proceso en la tarea docente?

104 ¿Qué es la *acreditación* del aprendizaje escolar?

113 Hacia una evaluación cualitativa en el espacio del aula: reto para comprender y transformar la docencia

113 Introducción

115 Docencia y evaluación: dos tareas académicas consustanciales

117 Un esbozo sobre los paradigmas cuantitativo y cualitativo de la evaluación

121 Breve acercamiento a la evaluación formativa y al aprendizaje grupal

125 El portafolio como una estrategia idónea de evaluación formativa

129 Recapitulación

131 El portafolio como estrategia de evaluación formativa en la docencia: su fundamentación y operatividad

131 Introducción

135 Concepción, sentido y funciones de la evaluación del trabajo en el aula

142 Consideraciones psicopedagógicas de la evaluación de los aprendizajes

153 El portafolio como estrategia de evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje

156 Escenario de la experiencia: un *laboratorio de didáctica* en la docencia universitaria

163 Recapitulación

- 167 Estrategia metodológica de la evaluación en el aula. Técnicas, métodos, instrumentos y mecanismos**
- 167 Introducción
- 170 Los instrumentos de medición y evaluación:
características generales, de María Forns Santacana
- 174 La evaluación del proceso de aprendizaje, de Feliciano Gutiérrez
- 196 Diseño e instrumentación de actividades de aprendizaje y
evaluación de aprendizajes, de Carlos Zarzar Charur
- 207 La evaluación como iluminación y su instrumentación como
estrategia de investigación y evaluación en los espacios
académicos, de Malcom Parlett y David Hamilton

225 Bibliografía

231 Hemerografía

La evaluación cualitativa supone una plataforma de diálogo entre los evaluados y evaluadores, entre diversos estamentos de los evaluados, entre los evaluadores y las diversas audiencias, entre éstas y los evaluados, etc. Pero el diálogo tiene una doble finalidad: por una parte, trata de generar comprensión del proceso y, por otra, de mejorar la calidad del mismo [...] Mientras se realiza el diálogo y, porque se realiza, se produce la comprensión. Cuando se produce la comprensión es más fácil y enriquecedor el diálogo. El diálogo fecundo es una parte de mejora del proceso [...] la evaluación así es esencia de la comprensión, el diálogo y la mejora.

Miguel Ángel Santos Guerra, 1995

Hoy, la evaluación educativa ha tomado un lugar central en los discursos de diversas autoridades del entramado social, tal parece que se cree inexorablemente que su ejercicio dará la pauta para consolidar un sistema educativo de calidad que esté a la altura de los países que se asumen como desarrollados.

Lo cierto es que bajo este afán, la evaluación se ha convertido en una práctica politizada, ideologizada y contradictoria, es decir, por una parte inicia en el aula “midiendo” las capacidades de los alumnos y de profesores; pero, por otra, se vuelve ajena a este espacio en por lo menos dos vertientes: a) no toma en cuenta las condiciones contextuales de las que parte, las cuales determinan sus resultados, y b) sus efectos rara vez son utilizados para mejorar las condiciones del acto educativo. Al contrario, la información que proporcionan la evaluación y sus resultados sirve para justificar diversas decisiones: la promoción de políticas y acciones; el aumento o recorte de presupuestos; influye en el prestigio o descalificación de instituciones, sectores sociales y personas individuales; avala o legitima proyectos; en suma, es usada para la perpetuación del *statu quo* y la estructura social del país.

En este devenir, la importancia de la evaluación se ha ido acentuando y diversificando poco a poco. Para continuar su proceso académico, a un alumno ya no le cuentan mucho las evaluaciones realizadas en el aula, ahora es necesario que se someta a exámenes externos. El sueldo de un profesor ya no se basa en sus años de práctica, trayectoria académica y experiencia profesional, sino en

sus producciones validadas a través de programas de estímulos; ahora, el pago al mérito es la única oportunidad para mejorar sus condiciones salariales. En el caso de las instituciones, ya no bastan la autorreflexión, la autocrítica y la autoevaluación internas; hoy, su prestigio y reconocimiento dependen del resultado que obtengan tanto los alumnos como los profesores en las evaluaciones externas.

De esta forma, la evaluación ha dejado de tener la finalidad de promover el desarrollo académico de los alumnos; ya no es una preocupación exclusiva de profesores y escuelas, sino que incluye una serie de especialistas que formulan estrategias, mecanismos y criterios para obtener información que sustente y justifique la toma de decisiones que afectan tanto personal como socialmente a los involucrados.

Advertimos que no es nuestro deseo señalar el lado negro de la evaluación que se aplica en los procesos de enseñanza-aprendizaje; únicamente pretendemos destacar algunos aspectos negativos que contaminan y denigran la tarea educativa, entre los que se encuentra el actual concepto cuantitativo de medición y calificación que debe ser sustituido por una verdadera evaluación pedagógica.

Dadas las graves implicaciones de este asunto, es necesario subrayar que en los sistemas escolares, la evaluación del aprendizaje ha desempeñado, la más de las veces, un papel negativo, pues ha sido y sigue siendo un mecanismo de selección, exclusión, discriminación, premiación y castigo de los estudiantes.

Los resultados de la evaluación educativa —que en realidad es una medición— no se traducen en políticas de mejoramiento del servicio educativo porque, en general, las deficiencias y los fracasos se atribuyen casi exclusivamente al mal desempeño del estudiante (porque carece de “talento”, o porque no se “aplica” al estudio); cualquier otra causa del fracaso, atribuible a la institución, a los materiales de estudio o a los maestros, normalmente no se considera (Pérez, 1994).

La evaluación escolar condiciona el funcionamiento de las instituciones educativas, las actividades de los docentes y las de los administradores del quehacer académico; ello explica el porqué en los años recientes se dedican mayores acciones y recursos a la creación de departamentos o dependencias especializadas en la evaluación de

los aprendizajes, del currículum, de las instituciones y del sistema educativo en general.

Quizá a ello se debe que algunas instituciones de educación media superior y superior, en sus procesos de superación académica busquen propiciar la participación colegiada de los profesores y de los alumnos para la implementación de proyectos y estrategias de evaluación en el trabajo académico de las instituciones educativas.

La evaluación educativa debería concebirse, antes que nada, como un importante apoyo a quienes participan en la educación: los estudiantes, los profesores y los investigadores. La evaluación del aprendizaje de cada estudiante debe traducirse, en primer lugar, en información útil para él mismo, información acerca de lo que sabe y de lo que ignora, de sus avances y deficiencias. La evaluación del aprendizaje, de los medios utilizados y de los programas debe convertirse en información al servicio del maestro y de los administradores, de manera que también ellos puedan reconocer sus aciertos y sus errores (Pérez, 1994).

Finalmente —sólo finalmente, insiste este autor—, la evaluación debería servir para la *acreditación* y la *certificación* del conocimiento. En efecto, las instituciones educativas y el Estado tienen la responsabilidad de acreditarlo y certificarlo. Esta función es de gran utilidad para las propias instituciones educativas, pues en ella la administración escolar puede basarse para la toma de diversas decisiones; también es de gran utilidad para los empleadores y el público en general que busca el servicio competente de técnicos o profesionales suficientemente preparados.

La evaluación es un término muy complejo y, por ende, difícil de definir y manejar con precisión en la tarea educativa, por todas las connotaciones que encierra; se incluye en dicho término una variedad de elementos y factores que juegan un papel determinante en el proceso de aprendizaje, si nos referimos a lo que pasa en el acontecer sustantivo del aula. La evaluación, entonces, es un proceso o conjunto de procesos para obtener información e interpretarla en términos de productos, avances o resultados del aprendizaje escolar.

De esta manera, la evaluación de los aprendizajes se ubica en el marco más amplio de la evaluación educativa y, más específicamen-

te, de la evaluación de los educandos; por lo tanto, es esperable que estos tipos de evaluación compartan su enfoque, sus conceptos, su metodología y sus instrumentos como un todo.

Por medio de todas las estrategias de enseñanza y aprendizaje usadas por el docente, el alumno debería recibir de manera implícita o explícita una valoración, en unos casos para verificar el resultado o rendimiento de una tarea y, en otros, para retroalimentar su aprendizaje al detectar fallas, lagunas o deficiencias del proceso; y tomar las medidas pertinentes que reorienten el camino, con el propósito de mejorar el aprovechamiento de los alumnos.

Con el fin de descubrir las dificultades que surgen en el proceso, para superar los obstáculos y adecuar la acción pedagógica a los medios disponibles es necesario realizar de manera continua una valoración cualitativa de los logros parciales o preliminares que apuntan al resultado o producto.

Desde una perspectiva más profunda, se entiende la evaluación de los aprendizajes como un proceso de análisis, reflexión e investigación de la práctica docente que permite a los profesores construir estrategias adecuadas para la enseñanza y, a los alumnos, reflexionar sobre sus aprendizajes, el tiempo empleado, utilidad, acciones que desplegaron para aprender, recursos empleados; partiendo de esta base podrán autoevaluarse (Gutiérrez, 2002).

La evaluación es una actividad del proceso didáctico que puede servir para muchos propósitos; pero lo importante es utilizarla como apoyo para el aprendizaje, como un modo de comprender primero y para mejorar después las prácticas que aborda. Las repercusiones educativas y sociales que implica sirven para comprender, de manera fehaciente, que se puede hacer la evaluación para calificar, clasificar, comparar, seleccionar, castigar o, sencillamente, para excluir. Es necesario; sin embargo, utilizarla para cobrar conciencia antes, durante y después del accionar docente, y para mejorar las formas de aprender de los alumnos, el desempeño de los docentes, la dinámica de las escuelas, la formación de los profesores y la implantación de las reformas educativas.

La evaluación puede concebirse y utilizarse para propiciar el aprendizaje, para su regulación y no sólo para la comprobación de

su adquisición. No es el momento final de un proceso y, aunque así sea frecuentemente, es también la conciencia vigilante de ese proceso; puede convertirse, además, en el comienzo de un nuevo proceso más profundo y fundamentado.

En suma, la evaluación se convierte en un apoyo pedagógico idóneo, tanto para el alumno como para el docente, y además se extiende la corresponsabilidad a los padres de familia a través de un procedimiento basado en un razonamiento comunicativo y participativo.

Una vez planteadas las anteriores consideraciones sobre la naturaleza, importancia y trascendencia de la evaluación educativa y, específicamente, la evaluación del aprendizaje escolar; así como sus implicaciones, alcances y limitaciones en el ámbito del aula, la institución educativa y el entorno social, damos paso a bosquejar los capítulos que conforman el presente libro.

Iniciamos con “Docencia e investigación en el trabajo académico: funciones íntimamente vinculadas”, donde desarrollamos la tesis básica de este libro, la cual plantea que la docencia ha sido siempre una profesión de ayuda personal que facilita el crecimiento humano. Por lo tanto, la personalidad del maestro es uno de los asuntos más importantes que considerar si nos referimos a la complejidad de la tarea educativa. Luego entonces, la labor del docente consiste en ser el verdadero orientador personal y profesional del estudiante.

En este capítulo se destaca que la enseñanza, desde la visión de la *docencia en forma de investigación*, está dirigida a lograr un cambio de actitud hacia la investigación, tanto del profesor como de los alumnos, pues necesita transformarse en una tarea creativa que conjugue las estrategias básicas de la indagación y las capacidades intelectuales de los protagonistas del proceso docente, no sólo para adquirir conocimientos sino para recrearlos, enriquecerlos y transformarlos.

La *docencia en forma de investigación* implica que en el trabajo del aula se experimente, se analice, se cuestione, se problematice y se reflexione en los procesos de enseñar y aprender, que se fusionen creativamente la actitud crítica y autocrítica como estrategias que hagan posible que el alumno aprenda no únicamente nuevos cono-

cimientos, sino la forma misma de aprenderlos, que es en esencia el reto de todo proceso formativo.

La *docencia en forma de investigación* conlleva la construcción o recreación del conocimiento; es una visión renovada y crítica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Éste, si bien requiere un encuadre institucional, se plasma en el currículum y en la conducción del profesor. Lo verdaderamente importante aquí es propiciar un espacio en el que el profesor aprenda a la vez que enseñe y el alumno enseñe a la vez que aprenda.

Pasamos después a “Tendencias en la evaluación de los aprendizajes: sus implicaciones educativas y sociales”,¹ cuya preocupación principal se centra en entender y atender la delicadeza y complejidad que entraña el tema de la evaluación en el trabajo docente, se destaca su importancia en la concepción, planeación y conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje, y concibe éste como un todo organizado, propiciando que los elementos que lo integran mantengan una interacción recíproca que potencie y consolide el trabajo pedagógico.

En este capítulo realizamos un recorrido histórico, se analizan y se reflexiona sobre dos tendencias de la evaluación de los aprendizajes: la evaluación con referencia a la *norma*, cuyo uso y abuso, aun sin basarse en rigurosos tratamientos estadísticos, está muy generalizado en los niveles, grados y ciclos de nuestro medio educativo; y la evaluación con referencia al *criterio* o *dominio*, con un enfoque filosófico y educativo de carácter formativo, que correctamente aplicada constituiría una alternativa prometedora para las prácticas tradicionales todavía dominantes. Desafortunadamente, esta última tendencia evaluativa es poco conocida y, como consecuencia, escasamente promovida por las instituciones y practicada por los docentes. Creemos que su utilización introduciría cambios sustanciales en el desarrollo del acto educativo, sobre todo si pensamos en el aspecto formativo de los educandos.

1 Este artículo fue publicado en una versión preliminar en *La docencia como actividad profesional* (México, Gernika, 1995), con el título “La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales”.

El documento cierra su planteamiento con una reflexión sobre las implicaciones psicopedagógicas y sociales de la evaluación como un llamado de atención a los involucrados en la tarea educativa: estudiosos del tema, autoridades, profesores, alumnos y padres de familia.

El siguiente capítulo, por demás sugerente e interesante por el aporte que hace al campo de lo pedagógico, lo didáctico y a los intentos innovadores en los desarrollos curriculares contemporáneos, es “La evaluación: tema y problema en la tarea docente. Una perspectiva desde la didáctica grupal”. En este trabajo se tratan la evaluación y la acreditación como dos categorías teóricas y metodológicas redimensionadas, respecto de cómo se entienden y aplican en las prácticas evaluativas convencionales en nuestra realidad educativa.

Este replanteamiento obedece fundamentalmente a la observación de los reiterados fracasos del paradigma cuantitativo de la medición para dar cuenta de los desempeños académicos de los alumnos, donde los responsables de estas tareas académicas se preocupan obsesivamente por la objetividad de los resultados. Por eso consideramos impropio y absurdo que la valoración de cualquier acción educativa se realice a través de instrumentos estandarizados, aplicados por personas extrañas a la vivencia directa de la experiencia educativa, porque de hacerse así se pierde la esencia misma del proceso y, más aún, así es imposible incorporar los aspectos más relevantes que se viven en toda experiencia de enseñanza-aprendizaje.

En este capítulo proponemos como estrategia metodológica establecer una distinción convencional entre los conceptos de *evaluación* y *acreditación* del aprendizaje escolar para poderlos instrumentar simultáneamente durante el desarrollo de cualquier experiencia de enseñanza-aprendizaje.

Para tal efecto nos abocamos primero a desarrollar el contenido teórico de tales conceptos, para pasar después a elaborar planes concretos de evaluación y acreditación de aprendizajes susceptibles de ser aplicados por los docentes en sus respectivas asignaturas y sus diversas actividades académicas.

Toca el turno a uno de los trabajos quizá más acabados y más recientes de mi producción académica, su título tal vez refleja lo

sustantivo de su contenido, nos referimos al ensayo “Hacia una evaluación cualitativa en el espacio del aula: reto para comprender y transformar la docencia”. Este capítulo aborda la problemática de la evaluación de los aprendizajes en el marco de la docencia de hoy, y es el reflejo de una serie de experiencias en el campo de la formación de profesores universitarios en los últimos años. Se recogen en él resultados de debates teóricos y metodológicos, de reiterados análisis y discusiones con alumnos y profesores participantes en la materia de teoría pedagógica y laboratorio de didáctica, de la carrera de Pedagogía, en la Facultad de Filosofía y Letras; asimismo, el diplomado La docencia como espacio de reflexión, creatividad e intervención pedagógica, ambos impartidos en escuelas y facultades de la Universidad Nacional Autónoma de México, así como en conferencias dictadas a profesores, alumnos y cuerpos académicos en diversas instituciones del país.

Desarrollamos cuatro aspectos que pretenden configurar una perspectiva de la evaluación cualitativa o formativa, a saber: una problematización de la docencia y la evaluación en tanto conceptos y prácticas consustanciadas al quehacer pedagógico; un esbozo sobre los paradigmas cuantitativo y cualitativo de la evaluación; un planteamiento somero sobre la evaluación formativa y el aprendizaje grupal como dos opciones estratégicas que posibilitan la puesta en marcha de esta noción de evaluación, y unas reflexiones sobre el sentido y el significado del capítulo en su conjunto.

En cuanto a “El portafolio como estrategia de evaluación formativa en la docencia: su fundamentación y operatividad”, es un escrito en cuya apertura se esboza y problematiza la naturaleza de la evaluación educativa y de los aprendizajes en el trabajo académico del aula y otras acciones que tienen que ver con el desarrollo curricular e institucional; en un segundo segmento, se plantea un acercamiento que intenta develar la idea, las intenciones y las tareas que debería cumplir la evaluación en la escuela si atendiera a la complejidad, la importancia y las repercusiones que entraña esta actividad en la tarea docente, así como las implicaciones educativas y sociales que encierra.

En el siguiente apartado, revisamos y documentamos un aspecto escasamente abordado por los estudiosos de la evaluación, nos

referimos a las condiciones psicopedagógicas que permean y determinan el correcto funcionamiento de cualquier acto educativo, sobre todo, si nos atenemos a la visión técnica y aséptica que normalmente envuelve el tratamiento de la evaluación, subrayando aquí la desatención de la dimensión subjetiva de la evaluación cuando se aplica a los sujetos primordiales de la relación pedagógica: alumnos y profesores.

Pasamos después a ocuparnos de un punto medular de este documento: el carácter pedagógico del portafolio como herramienta relativamente reciente que puede viabilizar la evaluación cualitativa o formativa en el desarrollo de una docencia donde se propicie un ambiente de aprendizaje, que haga válido un principio de la teoría de grupo aplicada en el aprendizaje grupal y en la perspectiva del vínculo de la docencia y la investigación en el trabajo del aula, es decir, una docencia donde *el profesor aprenda a la vez que enseñe y el alumno enseñe a la vez que aprenda*; como cierre se ofrecen algunas reflexiones que invitan a los lectores a seguir pensando e imaginando caminos para mejorar la siempre difícil tarea de la formación humana.

Finalmente, desarrollamos el capítulo que se ocupa prioritariamente de la operatividad de la evaluación de los aprendizajes: “Estrategia metodológica de la evaluación en el aula. Técnicas, métodos, instrumentos y mecanismos”. Se trata de una propuesta que se ocupa de la comprobación, verificación y valoración de los procesos y resultados del trabajo docente desde una perspectiva amplia, diversa y significativa; la cual, me parece, no podría ser representada de manera cabal con la visión de un solo autor y una sola perspectiva —en este caso de la mía únicamente—, de ahí que en este apartado incorporemos las formulaciones de distinguidos autores sobre el tema de la evaluación, que consideramos compatibles con los enfoques y orientaciones teórico-metodológicas que postulamos en los capítulos precedentes que conforman el presente libro. Sin embargo, nos parece importante hacer hincapié en que en cada una de las propuestas teórico-metodológicas de los colegas escogidos respetamos el sentido que cada uno le imprimió en su respectiva propuesta.

Los autores y las propuestas de instrumentación de la evaluación seleccionados son: a) “Los instrumentos de medición y evaluación: ca-

racterísticas generales, de María Forns Santacana; b) “La evaluación del proceso de aprendizaje”, de Feliciano Gutiérrez; c) “Diseño e instrumentación de actividades de aprendizaje y evaluación de aprendizajes”, de Carlos Zarzar Charur, y d) “La evaluación como iluminación y su instrumentación como estrategia de investigación y evaluación en los espacios académicos”, de Malcolm Parlett y David Hamilton. Es pertinente señalar que la ficha bibliográfica completa de los autores en cuestión aparece en la bibliografía final de este libro.

La puesta en práctica de una evaluación cualitativa y constructiva en las prácticas pedagógicas exige que cada docente esté en el deber y la obligación de poner en juego su creatividad y su capacidad para realizar la selección de las técnicas e instrumentos de evaluación y llevar a cabo las adecuaciones para cada situación de docencia, tomando en cuenta los contenidos curriculares y los recursos que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gutiérrez, 2002).

Procedemos, entonces, a desarrollar los diferentes capítulos que conforman el presente libro, los cuales representan un esfuerzo continuado y comprometido a lo largo de muchos años de trabajo académico en proyectos y programas de formación de profesores e investigación educativa tanto en la UNAM como en otras instituciones educativas del país.

DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN EL TRABAJO ACADÉMICO: FUNCIONES ÍNTIMAMENTE VINCULADAS

Hoy se habla, con insistencia, del profesor investigador. En mi opinión lo que hay de investigador en el profesor no es una cualidad o una forma de ser o de actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador.

Paulo Freire, 1997

INTRODUCCIÓN

Es un hecho que la docencia ha sido punto de debate desde la formalización de la educación hasta nuestros días; sin embargo, los temas por debatir no han cambiado mucho al correr de los años, siguen concentrándose en métodos, técnicas, corrientes pedagógicas, teorías psicológicas, planes y programas de estudio, evaluación, etc., con ello se ha pretendido responder a las problemáticas que presentan los sistemas educativos.

Por eso ahora es necesario hurgar en el otro rostro de la docencia, para interrogarla desde su quehacer, desde sus fines, desde la construcción de las personas como seres individuales y sociales. Es preciso saber ¿qué significan las acciones de profesores y estudiantes? ¿Cómo se organiza la vida en el aula? ¿Se enseña por gusto y se aprende por placer? ¿Cómo se relaciona la vivencia de la escuela con lo que pasa fuera de ella? Esta actitud inquisitiva pretende ser una invitación a retornar al mundo de la escuela para dar cuenta de los valores que se viven, se enseñan y se aprenden en ella, sus tensiones y conflictos y de cómo las personas llevan a la práctica social, institucional y familiar esos valores aprendidos (González, 1998).

La intencionalidad de una docencia renovada es propiciar aprendizajes individual y socialmente significativos. Esta actividad, además del dominio de la disciplina o área de conocimiento y de la conciencia clara de las implicaciones del ejercicio docente requiere una formación específica y una dedicación que trasciende el trabajo en el aula y que se inserta en un currículum, dentro de una estructura y una organización institucional que rebasa la actividad individual de los profesores y que debe ser asumida como una tarea colectiva del conjunto de los involucrados en dicha labor: profesores, alumnos, autoridades y padres de familia.

La docencia es un espacio atravesado por muchos factores e intenciones en el que maestros y alumnos aprenden formas de construir conocimiento: saber y saber pensar, investigar y enseñar a pensar la realidad; es decir, la docencia es un proceso creativo a través del cual los sujetos que enseñan y los que aprenden interactúan con un objeto de conocimiento, develando así su propia lógica de construcción, y al hacerlo ambos se transforman. Ello supone a la docencia como una tarea compleja y trascendente, cuyo desempeño cabal exige una actitud profesional en el más estricto de los sentidos.

La actual actitud educativa fomenta pasividad, dependencia y conformismo en el alumno, lo convierte en un “pasmado mental” (De Zubiría, 1985). El profesor ignora o pretende ignorar la riqueza y complejidad de la personalidad del estudiante y, en vez de estimularlo, termina por represar su potencial y energías creativas. Es ésta una forma de procesar al estudiante industrialmente, en lugar de ayudarlo a crecer intelectual, emocional y socialmente; es decir, el estudiante en esta situación es una persona que cree aprender, porque acumula saberes, emite respuestas, obtiene notas y acredita materias, pero sin comprender qué aprende, cómo aprende y para qué aprende.

Una de las misiones de la docencia es formar personas conscientes de su mundo y de lo que son capaces de hacer a favor de ese mundo. La verdadera docencia es aquella que propicia que el alumno se forje la necesidad y las condiciones de aprender por su cuenta y encontrar en el profesor un guía, un acompañante de travesía para llegar al conocimiento, y en el grupo un espacio de encuentro, de intercambio, discusión y confrontación de ideas.

Sin duda, la docencia ha sido siempre una profesión de ayuda personal que facilita el crecimiento humano, y por ello es preocupante que hasta el momento actual muchos de los docentes no hayan tenido la formación adecuada para el ejercicio cabal de la profesión de enseñar. Por lo tanto, la personalidad del maestro es uno de los asuntos más importantes que considerar si nos referimos a la complejidad de la tarea educativa.

El objetivo general de este capítulo es proponer una definición esencial de enseñanza para la función del docente universitario y no universitario. Blanco (1982) considera que la labor de todo docente consiste esencialmente en ser el verdadero orientador personal y profesional del estudiante.

El aprendizaje de conocimientos y el desarrollo de habilidades, y el aprendizaje de actitudes y de buenas formas de comunicación no están reñidos en la tarea docente. Que se hallen disociados hasta hoy en las prácticas de las instituciones educativas no significa que deban permanecer de este modo.

Aquí comienza la renovación de la imagen del docente, en la que su tarea principal es proporcionar las situaciones y experiencias que permitan el logro de los aprendizajes significativos del alumno para el desarrollo académico y el ejercicio profesional, en un ambiente de relación interpersonal que facilite el logro de una identidad personal adecuada. El maestro debe tener en cuenta que la mayoría de las dificultades que encontrará en su camino se deben a que en muchas ocasiones está ante la necesidad de reeducar, para después educar. Esta idea nos recuerda al escritor y dramaturgo irlandés Bernard Shaw, quien afirmaba con peculiar ingenio y sarcasmo: “mi proceso educativo iba bien, hasta que me lo interrumpió la escuela”. Como educadores no nos haría nada mal meditar un poco sobre esta aparente broma y actuar en consecuencia.

La mayoría de los teóricos de la educación plantean el problema del miedo que viven los estudiantes —y el maestro— cuando se presentan situaciones diferentes de aprendizaje. Los primeros en pedir la vuelta al sistema tradicional son los mismos estudiantes, porque temen la novedad que implica encontrarse con la posibilidad de aprendizajes no sólo intelectualizados, sino además que les modi-

fican realmente su vida, es decir, aquellos aprendizajes que movilizan sus esquemas referenciales.

Se puede afirmar que la docencia ha sido, es y, seguramente será, a pesar del embate de la era virtual de hoy, fin y función sustantiva de cualquier institución de educación superior. De ahí que impartir educación en este nivel sea un quehacer constitutivo del concepto y de cualquier modalidad de institución educativa.

Históricamente, la sociedad ha encomendado a las instituciones de educación superior la preparación de profesionales, científicos y técnicos útiles, todos ellos dispuestos a generar, aplicar y difundir conocimientos provechosos para dicha sociedad, y además que busquen ser individuos críticos y creativos, capaces de innovar su ejercicio profesional.

En esta línea de pensamiento, se puede afirmar que la transformación académica de toda institución educativa pasa necesariamente por una docencia renovada y por un docente innovador, formado en una doble perspectiva: la disciplinaria y la pedagógica-didáctica. Por eso hoy, más que nunca, se requiere ejercer una docencia transformadora, profesional; enseñar para el cambio, para lo nuevo, incluso para lo desconocido.

Hay dos caminos para ello, ambos prometedores. Primero, preparar para el cambio, enseñando a producir conocimientos, no sólo a consumirlos; aludimos aquí a la figura del docente y del investigador que enseñan lo que investigan y hacen de su práctica docente objeto de estudio.

Segundo, enseñar para la transformación auspiciando crítica y creativamente los saberes prácticos de la profesión; nos referimos a la figura del profesor que a su vez es un profesional en ejercicio, entonces enseña lo que practica y transmite criterios y procedimientos para superar su propia práctica profesional (Sánchez, 1990).

En una palabra, la docencia actual necesita urgentemente revisar y replantear sus supuestos teóricos y sus prácticas en los espacios del aula. Imprimir ingenio, creatividad y compromiso en la acción de todos los días, de todas las veces. Porque en la tarea docente quien no cambia en el acontecer cotidiano de enseñar y aprender, no cambia nada.

LA DOCENCIA PROFESIONAL: UNA FUNCIÓN SUSTANTIVA, COMPLEJA Y TRASCENDENTE

En los medios académicos universitarios y no universitarios, generalmente se entiende por docencia todo lo concerniente a la transmisión de conocimientos; mientras que la investigación es todo lo relacionado con la generación y producción de conocimientos.

En términos teóricos más estrictos, la docencia se concibe más que como transmisión, como un proceso complejo en el que interactúa una diversidad de elementos, entre ellos, de manera destacada, la información y la relación pedagógica entre profesores, estudiantes y otras instancias académicas, donde la atención se centra en los procesos de diversos aprendizajes: conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, etcétera.

La intención de una docencia renovada es propiciar aprendizajes individual y socialmente significativos. Esta actividad, además del dominio de la disciplina o área de conocimiento y del manejo de las implicaciones del ejercicio docente, requiere una dedicación específica o prioritaria que trasciende las aulas y que se inserta en un currículum, dentro de una estructura y una organización institucional que rebasan la actividad individual de los profesores y que deben ser asumidas como tareas colectivas del conjunto de los involucrados en dicha tarea: profesores, autoridades, padres de familia, entre otros.

La docencia es un espacio atravesado por muchos factores e intenciones en el que maestros y alumnos aprenden formas de construir conocimiento: saber y saber pensar, investigar y enseñar a pensar la realidad. La docencia es un proceso creativo a través del cual los sujetos que enseñan y los que aprenden interactúan con el objeto de conocimiento, develan así su propia lógica de construcción y al hacerlo se transforman. Ello supone a la docencia como una tarea compleja y trascendente, cuyo desempeño cabal exige una actitud profesional en el más estricto de los sentidos.

Hasta hace algunos años el deber ser de la docencia se centraba básicamente en exposiciones magistrales, a través de las cuales se iban dosificando cápsulas de saber que los estudiantes debían con-

sumir y asimilar, las cuales eran aceptadas sin reflexionar ni protestar, pues el rol de cada uno de los actores estaba bien definido: el del profesor como protagonista, dueño de la escena, estratega, instructor y dictaminador de la tarea académica; y el del alumno, que asumía con frecuencia actitudes de pasividad, receptividad, dependencia y sumisión.

Los educandos en esta visión son reconocidos como receptáculos que hay que llenar, y no como sujetos, como proyectos de vida, como seres en proceso de formación. Para este concepto de docencia, el grupo es sólo un conjunto de personas que no se comunican ni interactúan durante el proceso de aprender, porque, en esta visión de la educación y de su evaluación no hace falta ni comunicación ni interacción ni reflexión, pues el alumno pasa a ser un simple espectador y consumidor de información.

Con los últimos avances de la investigación educativa, específicamente con sus aportaciones al descubrimiento de nuevas concepciones educativas, al de nuevas corrientes psicopedagógicas y nuevos métodos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, nos encontramos con una posibilidad diferente de pensar y realizar la docencia, que ya no se limita sólo a procurar la comunicación e interacción grupal en su desarrollo sino que la promueve y la aprovecha intencionadamente como fuente y medio de experiencias y situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Vista así, la docencia se caracteriza como un proceso de interacción entre personas, en el que los profesores y estudiantes establecen interrelaciones e intercambio de conocimientos, experiencias y puntos de vista, donde el diálogo constante potencia sus oportunidades no sólo de aprender sino aprender la forma de aprender.

Ahora bien, conviene enfatizar que no basta con aceptar y ponderar que la interacción grupal es fuente y medio de experiencias para el aprendizaje y que a través de ella la persona se desarrolla como tal, pues aún falta que la docencia sea concebida y practicada como un ejercicio de reflexión, creatividad, de intervención pedagógica. Como se puede apreciar en este planteamiento, el término docencia resulta más apropiado que el de enseñanza por las fuertes connotaciones formativas que lo envuelven.

La acción de conocer aparece implicada en la enseñanza y el aprendizaje, y a su vez ambos conceptos están ligados a la docencia, que es una actividad intencionada, esto es, regida por finalidades que pueden ser conscientes e inconscientes, precisas o ambiguas, individuales y sociales, impuestas o acordadas.

El carácter intencionado de la docencia y su matiz ideológico implican un conjunto de problemas, discutidos con amplitud en el ámbito educativo, que aluden a la necesidad de un espacio compartido y de un consenso mínimo entre los actores de los procesos educativos. El consenso se dificulta porque precisamente el origen de las diferencias se ubica tanto en las historias personales y sociales como en las caracterizaciones psicológicas de los sujetos del aprendizaje (Glazman, 1990).

La docencia es, asimismo, una actividad profundamente matizada por los componentes ideológicos del docente, del alumno, de la institución que la promueve y del propio campo disciplinario que se estudie.

En la enseñanza, el maestro revela las razones de las creencias que quiere transmitir y, de ese modo, las somete al examen crítico y a la valoración del estudiante; está totalmente comprometido con el diálogo por medio del cual espera enseñar y en la medida que enseña arriesga sus propias creencias en mayor o menor grado. La persona comprometida con la enseñanza no quiere lograr únicamente creencias, sino lograrlas por medio del juicio libre y racional del estudiante.

Para Glazman (1990), la docencia es una acción de promoción de la libertad y de la racionalidad en el marco del compromiso mutuo; el maestro pone en juego sus creencias, sus supuestos morales y racionales; promueve la sustentación de criterios para la conformación de juicios, pero en este proceso él mismo y sus afirmaciones son objeto de una evaluación a partir de los criterios que el alumno ha construido.

En este sentido, toda enseñanza es guiada hacia aquello que el maestro asume como verdadero y éste tiene como tarea no sólo que el alumno aprenda lo que él asume como verdadero, sino que debe formarlo para sostener justamente eso que considera verdadero, con criterios adecuados que se suponen autorizados. En la medida en

que el maestro enseña, arriesga, en todo caso, sus propios juicios particulares de verdad, los expone a la crítica general y al juicio crítico y libre de la mente del estudiante.

En un sentido metafórico, Bleger (1977) decía que desde la perspectiva de la psicología social y del aprendizaje grupal, en particular, el profesor al actuar en clase se “desnuda” ante el grupo, pues arriesga sus puntos de vista, enseña sus cartas y queda al descubierto.

Por lo expuesto, entonces puede deducirse que la docencia tiene un carácter intencionado, que es una actividad dirigida a la confrontación de ideas, a la conformación de una concepción de mundo en el educando, que actúa en el marco de creencias del estudiante y del maestro.

En consecuencia, la profesionalización de la docencia desde el plano pedagógico y didáctico se entiende como un proceso por medio del cual el profesor adquiere una formación teórica, metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa. Así, toma a la docencia como objeto de estudio y de aprendizaje en función de la sistematización y continuo mejoramiento de ella, y la reconoce de este modo como una práctica social en el nivel de profesión.

En este mismo sentido, la profesionalización de la docencia se concibe como una formación especializada que implica un conjunto específico de conocimientos, habilidades y destrezas en un área o disciplina determinada y en los aspectos científicos y técnicos (psicopedagógicos) que requiere el ejercicio formal de la docencia.

Desde la perspectiva de la formación de profesores universitarios, se trata, entonces, de propiciar la profesionalización de la práctica docente, de que ésta se convierta en una actividad exclusiva o prioritaria, insertada en el nivel institucional y de que las tareas del docente rebasen el ámbito del aula y, de alguna manera, trasciendan a la misma universidad.

En otro sentido, desde la perspectiva de la división social del trabajo, puede hablarse legítimamente de la docencia universitaria como una práctica social especializada que puede considerarse profesional, en tanto práctica específica que implica un rol determinado y que requiere una formación académica para su desempeño.

En suma, la estrategia de profesionalización de la docencia, en el marco de los procesos formativos, de las instituciones educativas, puede ser representada como un conjunto de rasgos, de carácter evolutivo, que la expresan en niveles diversos y que la definen por el énfasis que se le otorga a los siguientes referentes específicos:

- a) En el nivel de dedicación: como una consagración exclusiva y prioritaria a la actividad docente. Esto implica que esta misma actividad constituya la principal fuente de ingresos, de interés y vocación profesional. Esta tendencia es, de alguna manera, condición de posibilidad para la concreción de las siguientes.
- b) En cuanto formación especializada: como el conjunto específico de conocimientos y habilidades de un área o disciplina determinada, y en los aspectos científicos y técnicos que requiere el propio ejercicio de la docencia.
- c) En relación con la investigación: como binomio inseparable de ésta con la docencia, es decir, enseñar lo que se investiga e investigar lo que se enseña. Asimismo, como la posibilidad de convertir la docencia en objeto y práctica de la investigación.
- d) En el nivel de inserción institucional más amplio: como la realización de las tareas académicas que desembocarán en servicios concretos de enseñanza en el aula, elaboración de materiales didácticos, diseño de planes y programas de estudio, asesorías e investigaciones específicas; en el ejercicio responsable de la libertad de cátedra, como actividad que ejerce la crítica en el marco de los fines de la propia universidad, y la participación de los mismos profesores en los procesos académicos de la institución.
- e) En relación con la sociedad: como actividad consciente de la función social de la institución, en el sentido de orientar sus programas y actividades a la satisfacción de las necesidades y requerimientos de la comunidad. Del mismo modo, como instrumento social de preservación, transmisión y acrecentamiento del acervo cultural de la nación y como posible instrumento para lograr una sociedad autónomamente desarrollada. Esto supone que los profesores sean conscientes de las implicaciones histórico-sociales que conlleva el ejercicio de la docencia (CISE, 1982).

Por ello, la concepción de docencia y su práctica necesitan reconsiderar sus dimensiones propias como práctica social inscrita en un proceso histórico determinado, cuya especificidad se configura por la situación concreta en que se realiza. Esta práctica se define, entonces, por el tipo de relaciones dialécticas que existen entre los diferentes elementos que la componen. Es, además, una actividad determinante y determinada, productora del desarrollo histórico y de su determinación actual.

Los docentes, inmersos en una sociedad determinada, no realizan una tarea individual, ni aislada. Por ello, la práctica educativa que se desarrolla en las instituciones escolares no puede reducirse a la relación cotidiana del docente con sus alumnos, es decir, a la actividad en el aula, la cual, en sí misma, es un lugar donde se entrecruzan distintas intenciones y conceptos sobre la propia institución, los profesores, los estudiantes, etcétera.

El reconocimiento de la práctica educativa como quehacer humano, plantea la posibilidad de su conocimiento y de su transformación. Esto incluye que puede ser abordada desde una mirada totalizadora, para fines de investigación o de transformación y no sólo desde un enfoque que la circunscriba al aula o escuela, que tienden a parcelar el conocimiento y a reproducir las estructuras sociales, tal como se ha venido haciendo en gran parte dentro de las concepciones puramente valorativas o meramente técnicas.

LA DOCENCIA COMO RECREACIÓN O CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Los enfoques psicológicos del constructivismo y cognitivismo se derivan de Piaget y Bruner, quienes señalan que cada sujeto construye sus conocimientos, a la vez que sus estructuras, por lo que el maestro sólo puede enseñar a aprender, investigar, cuestionarse y trazar estrategias para descubrir los principios y las leyes que rigen el mundo físico, químico, biológico y social.

Estos enfoques propician estudiantes curiosos, ansiosos de saber y capaces de adquirir, con ayuda del maestro, las habilidades

necesarias para localizar la información, procesarla, degustarla, comunicarla y actuar en función de ella, mientras ellos construyen una concepción del mundo basada en los adelantos de la ciencia actual, en permanente proceso de elaboración personal y grupal.

Así, abundando un poco más en la postura constructivista del conocimiento y del aprendizaje, ésta se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas genéricamente con la psicología cognoscitiva: el enfoque psicogenético piagetano, la teoría de los esquemas cognoscitivos, la ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, y la psicología sociocultural vigotskiana, entre otras. A pesar de que estos enfoques se sitúan en encuadres teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares. En este sentido, el constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: alude a un sujeto cognoscente que aporta, que se involucra, que claramente rebasa a través de su labor constructiva lo que ofrece su entorno (Coll, 1988).

Esta concepción constructivista psicopedagógica se sustenta en la idea de que la finalidad de la docencia que se realiza en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Los conocimientos no se producirán satisfactoriamente a no ser que se ofrezca una ayuda específica que propicie la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas que logren promover en éste una actividad mental constructiva.

Otros autores afines a la presente postura psicológica, entre ellos destacadamente Coll (1990), sostienen que la concepción constructivista del conocimiento y el aprendizaje se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

- El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su entorno cultural, y puede convertirse en un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa; incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.

- La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que “descubrir” o “inventar” en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Dado que el conocimiento que se enseña en las instituciones educativas es en realidad el resultado de un proceso de construcción en el nivel social, los alumnos y profesores encontrarán en buena parte los contenidos curriculares ya elaborados y definidos. En este sentido es que decimos que el alumno más bien reconstruye un conocimiento preexistente en la sociedad, pero lo construye en el plano personal desde el momento en que se acerca en forma progresiva y comprensiva a lo que significan y representan los contenidos curriculares como saberes culturales.
- La función del docente es engarzar o conectar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no sólo se limitará a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

Resumiendo este planteamiento, podemos decir que la construcción del conocimiento educativo es en realidad un proceso de elaboración personal o grupal, en el sentido de que el alumno o los alumnos seleccionan, organizan y transforman la información que recogen de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas y conocimientos previos.

Lo anterior supone la necesidad de que el profesor se prepare teórica, metodológica y técnicamente para estudiar, ejercer y transformar la tarea docente. Por ello se sostiene que la formación de profesores en el país ha sido y es un problema complejo que requiere ser atendido en todos los niveles. Su abordaje plantea una serie de retos a las instituciones de educación media superior y superior que implica buscar soluciones en situaciones muy diversas, que van desde la delimitación de políticas de promoción laboral, tendientes a fortalecer la carrera académica en la perspectiva de la profesionalización docente, hasta la propuesta de programas específicos

de formación y actualización psicopedagógica y disciplinaria de las plantas docentes.

No obstante que han existido y existen esfuerzos que llevan varias décadas, todavía hoy los profesores de enseñanza media superior y superior, principalmente, se enfrentan a diario con problemas relacionados con la consabida transmisión del conocimiento, con sus propias formas de pensar lo educativo, con el manejo a veces incipiente del propio campo disciplinario y, de manera más desarmada epistemológicamente hablando, con el reto de la construcción del conocimiento, punto medular de un replanteamiento de su trabajo docente.

De ahí la importancia de establecer un puente entre teoría del conocimiento y enseñanza en el quehacer pedagógico, pues la teoría del conocimiento tiene una función muy importante que cumplir en la enseñanza, en la medida en que puede ayudar al docente a colocar en la mesa de la discusión los problemas sobre la construcción del conocimiento que se transmite en el aula.

Por ello, señala Bloch (citado por Zemelman, 1987), resulta sumamente necesario establecer una diferencia entre lo que es un producto de lo que es un producente en el ámbito del conocimiento, esta diferenciación es una clave importante para el accionar docente. Un conocimiento no es sólo algo dado, no es sólo un producto acabado; es también una manera de pensar ese producto y por tanto de recrearse como producto o crear a partir de él otro producto.

Esta distinción es fundamental en la docencia universitaria y no universitaria, ya que no podemos continuar enfrentando al alumno sólo con un producto acabado; por el contrario, hay que promover el desarrollo de capacidades críticas y creativas como estrategia para transformar los productos en algo abierto a nuevos conocimientos; es decir, recrear la teoría y no sólo repetir mecánicamente lo que dice un profesor, un libro o cualquier otro recurso tecnológico sofisticado como los que hoy abundan, pero que las más de las veces, sólo ayudan a repetir mejor lo ya repetido.

Más aún, se diría que hay que enfrentar al alumno a situaciones y experiencias que enseñen formas de construir el pensamiento, usando textos y estrategias didácticas que desarrollen y develen ló-

gicas de pensar, que posibiliten los descubrimientos; antes que consumir diversos libros, con mucha información, que sólo los satura e indigesta teóricamente, en lugar de hacerlos ejercitar su inteligencia.

Los planteamientos anteriores nos confirman la necesidad e importancia que tiene la vinculación entre la docencia y la investigación en el campo de la educación y, de manera especial, en las estrategias didácticas, como lo hemos desarrollado con más detenimiento en otros trabajos (Morán, 1995; 2003a y b). Incluso puede afirmarse que el futuro investigador, profesor o profesional en general, se está desarrollando ya en la práctica docente que ha vivido como estudiante. Se podrá “enseñar” desde los libros derivando hipótesis, y los discursos teóricos, ejercitando la especulación, pero sin que ello signifique pensar, indagar y transformar su trabajo académico.

En este contexto es pertinente señalar que toda actividad docente requiere tanto un dominio de la disciplina, de una actitud frente al mundo y de un uso pertinente y crítico del saber. Por eso hoy transmitir conocimientos, recrearlos y enriquecerlos ante el devenir histórico, se convierte en un desafío de todo profesor. Para que esta labor sea provechosa y trascendente, el maestro debería mantener en el aire estas preguntas: ¿quién es el sujeto al que va a formar, cómo y para qué se va a comunicar con él, en qué medida compartirán y lograrán emprender el camino del aprendizaje juntos, cuáles son las tareas y los compromisos que ambos asumirán en el quehacer cotidiano del aula?

Transmitir de la mejor manera un conocimiento en la perspectiva “de quien sabe a quien no sabe” puede ser una labor sencilla, consabida y hasta cómoda. No así cuando nos involucramos teórica, metodológica y técnicamente en un proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el vínculo profesor-alumno se concibe como un fenómeno complejo y que en consecuencia exige mínimamente un conocimiento psicológico, pedagógico y sociológico, para que a los educandos se les deje de considerar objetos de enseñanza y sean sujetos de aprendizaje.

Por ello, la pregunta urgente en el debate académico de hoy no se centra en cómo transmitir un conocimiento didácticamente instrumentado, sino en cuestionar cómo es que los educadores llevan a

cabo esa mediación, no para reiterar, repetir y comprobar, sino para inducir, descifrar, contrastar e innovar y, con ello, recobrar el asombro, y pensar para construir, no sólo para consumir pasivamente el conocimiento. Entonces cabría preguntarnos:

- ¿Cómo es posible que todavía hoy, en los inicios del tercer milenio, en nuestras instituciones de enseñanza media superior y superior, sea más importante enseñar a repetir cosas sabidas y no a descubrir nuevos saberes?
- ¿Cómo puede ser más importante enseñar a ser consumidor pasivo de información que sujeto activo y responsable de su propio aprendizaje?
- ¿Cómo puede ser más importante para una institución de educación superior engrosar las filas de profesionistas egresados que formar profesionales capaces, polivalentes, autónomos, con actitudes de compromiso para abordar y transformar la realidad que enfrenten?

SOMERA CARACTERIZACIÓN DE LOS TIPOS DE INVESTIGACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA DOCENCIA

A partir de la segunda mitad de la década de los setenta surge en los programas de formación de profesores la preocupación por el tema de la vinculación entre la docencia y la investigación, y se empiezan a perfilar por lo menos tres tendencias más o menos claras al respecto: a) investigación *de* la docencia; b) investigación *para* la docencia, e c) investigación *como* docencia, veámoslas brevemente:

- La investigación *de* la docencia coloca a ésta como un objeto de conocimiento. El especialista en investigación decide conocer cómo se presenta ésta, las variantes que existen, las características de una y otra modalidad según el campo disciplinario o la orientación conceptual de una asignatura o área de conocimiento. Las preguntas que orientan el trabajo del investigador son: ¿qué es la docencia?, ¿cuál es su importancia en la formación

de los egresados?, ¿cuáles son sus supuestos?, ¿cómo se practica la docencia?, ¿qué tipos o estilos de docencia se generan en las instituciones?, ¿cuáles son las dimensiones y los retos que tiene la docencia actual?, etcétera.

- La investigación *para* la docencia se entiende como la propuesta de acciones reflexivas sobre el quehacer docente, propuesta que insiste en la formación del maestro a partir del análisis de su práctica. Esta docencia implica un acceso a la administración del saber por la vía de la indagación; en un proceso que integra la adquisición de conocimientos, la detección de errores y la transformación de concepciones y ejercicios relacionados con las tareas de enseñanza y aprendizaje, mediante una labor de análisis de los docentes sobre la importancia de su tarea; una definición personal de los alcances y límites de su responsabilidad y una reflexión de sus funciones y ejercicio (Mata, 1967). La investigación para la docencia emprende el estudio de problemas y fenómenos relacionados con la transmisión o recreación del saber y son múltiples los enfoques desde los cuales se aborda.
- La llamada investigación *como* docencia representa un camino para introducir al alumno al quehacer de la indagación y es concebida como una aproximación a los procedimientos de la investigación en sus múltiples manifestaciones o como el proceso para la propuesta de soluciones a problemas diversos. En todos estos casos, se busca que el alumno conozca los criterios que guían la selección de un problema para su tratamiento, las finalidades de la investigación, su significado e implicación (Glazman, 1990).

La investigación como docencia parte de considerar la acción docente como una actividad profesional que persigue la generación, recreación y apropiación de conocimientos, se inscribe en un proyecto de formación del sujeto y se realiza en un espacio colectivo, caracterizado por la interacción.

Esta forma de investigación presume que la construcción del saber es imposible por la vía de la recepción pasiva de contenidos, por el contrario, propugna por la participación del alumno en problemas específicos a los que tendrá que buscar soluciones.

En este sentido, la formación en investigación alude más a los procesos y estrategias de elaboración del contenido plasmado en los planes y programas de estudio y a la actitud crítica que tanto profesores como alumnos asuman frente al conocimiento. Asimismo, en esta línea de pensamiento, se perfilan otras orientaciones de la investigación educativa, éstas son:

- La investigación como un proceso cuya finalidad consiste en propiciar y fomentar el interés y el espíritu creativo en un proceso de aprendizaje. En este sentido, la investigación no se propone como intención primaria producir conocimientos nuevos, es más bien un procedimiento didáctico.

Nos referimos aquí al tipo de investigación que en el ámbito escolar, de cualquier nivel educativo, se requiere para la obtención de información, y que constituye un medio de aprendizaje, es decir, la investigación como un procedimiento didáctico, que propicia en el que aprende no sólo la obtención de información sino la adquisición de múltiples habilidades.

- La investigación que, además de generar actitudes críticas frente a fenómenos educativos concretos, se orienta al conocimiento y análisis de fondo sobre determinadas problemáticas detectadas en la realidad educativa para su transformación y solución posible. Así, es medio eficaz para la praxis pedagógica.

En este tipo de actividades de investigación se enmarca y enfatiza el binomio acción-reflexión/reflexión-acción, cuyo punto medular es la acción eficaz y eficiente, sobre una realidad determinada que se quiere transformar. Para ello se necesita del conocimiento y análisis de la realidad en la que se pretende intervenir (Arredondo, 1988).

- Finalmente, la investigación como un quehacer profesional especializado que implica la concepción de la investigación misma como un proceso formal que conduce a la producción de conocimientos nuevos. Esta orientación supone un vasto conocimiento sobre los fenómenos mismos que se van a investigar en vistas a su explicación e interpretación más fecundas.

Este tipo de actividades de investigación está centrado en el conocimiento, la explicación e interpretación de problemas o fenómenos; implica procedimientos rigurosos y sistemáticos, así como el recurso de referentes teórico-metodológicos pertinentes.

Evidentemente, esta orientación de la investigación exige condiciones materiales de carácter institucional y supone una dedicación plena, es decir, la adopción de la investigación como profesión, como oficio y como práctica prioritaria.

SUPUESTOS Y POSTULADOS DE LA DOCENCIA DE LA INVESTIGACIÓN EN EL CURRÍCULUM VIVIDO

Si la formación de personas de pensamiento autónomo es tarea de la universidad, entonces, ¿en qué momento, durante la vida académica del estudiante, se intenta de manera sistemática e intencional tal desarrollo? ¿Qué medios se ponen real y eficientemente para alcanzar esa formación integral? Puede argüirse que la investigación sola no fomenta las disposiciones deseables mencionadas, pero sí colabora eficazmente en su desarrollo, cuando no contamos con la experiencia real y concreta. En consecuencia se proponen cinco supuestos y diez postulados acerca de la docencia en y para la investigación en el desarrollo del currículum.

La formación investigativa debería iniciarse desde la escuela primaria, pero mientras eso sucede, ¿por qué demorar las transformaciones que pueden acontecer ahora en el salón de clases de la universidad, soslayándolas con eruditas evasivas?

En efecto, actualmente en cada carrera universitaria, el estudiante recibe estímulos —aislados, dispersos— destinados, directa o indirectamente, a desarrollar disposiciones deseables. Se propone no estar librados o supeditados al capricho del azar y provocar intencional y sistemáticamente tal estimulación.

No se trata de reemplazar, sustituir, distorsionar o maltratar la supuesta formación rigurosa que proporcionan los posgrados, sino por el contrario, se propone ampliar su base, anticipar el estímulo de tales disposiciones que sirven para toda la vida.

A continuación, siguiendo a Soria (1985), se describen someramente los cinco postulados básicos de la docencia de la investigación en el contexto de la universidad latinoamericana:

- a) La investigación, como toda actividad académica, es susceptible de enseñarse y de aprenderse en el salón de clases, en el laboratorio, en el espacio de prácticas y en la comunidad.
- b) La investigación, como proceso y como contenido, es el producto de la suma de conocimientos, valores, destrezas y habilidades, susceptibles de ser aislados, identificados y transmitidos de manera ordenada, secuencial y con un grado creciente de complejidad, de acuerdo con el nivel de desarrollo del estudiante.
- c) La investigación puede ser introducida eficazmente en la docencia universitaria, clara y explícitamente formulada como un constitutivo importante de la formación del joven estudiante.
- d) La investigación puede nutrir los currícula, el contenido de las materias, las experiencias docentes, las actividades y las tareas diarias a lo largo de toda la carrera, desde el ingreso a la licenciatura hasta la obtención de grado académico.
- e) La identificación de disposiciones deseables para la investigación, susceptibles de ser enseñadas, consecuentemente pasa a ser tarea crucial para fomentar su estimulación pertinente.

De los supuestos anteriores se desprenden los siguientes postulados sobre la docencia de la investigación en el currículum universitario:

- 1. La investigación científica susceptible de enseñarse a los estudiantes universitarios, de cualquier área del conocimiento y disciplina, necesita ser parte de la formación integral que la universidad proponga y promueva en los educandos.
- 2. La formación en y para la investigación promueve el desarrollo de capacidades y destrezas fundamentales en la formación integral del estudiante universitario: creatividad, pensamiento riguroso, crítico y sintético; disciplina, constancia, amplitud de criterio y objetividad; apego a la verdad, reconocimiento de limitaciones, solución de problemas y la reflexión.

3. La formación universitaria debe perseguir de manera intencional —sistemática y evaluable— el desarrollo de tales disposiciones deseables, orientadas a la formación en el estudiante de criterio autónomo, creativo y apegado a la verdad; básicas para la formación de hombres libres, en una sociedad abierta y dinámica.
4. Para lograr tal especificación de destrezas deseables por desarrollar en el estudiante universitario, debe promoverse una reorientación de los acontecimientos en el salón de clases, susceptibles de verificarse: actitud del maestro hacia la materia, modalidad de presentación de ella, utilización de recursos idóneos, manejo de fuentes de información, estimulación de la iniciativa del estudiante, relación de la materia con la realidad circundante y con su propia cultura.
5. El cambio verdaderamente significativo, trascendental y transformador debe operar en el salón de clases, para ello se requiere la utilización de lo existente —currículum, aula, métodos, cursos, textos, tecnología—, y nutrirlo y reorientarlo hacia el desarrollo de la capacidad investigativa en el estudiante.
6. Los cambios, sin embargo, deberían operar transformadoramente en diversos niveles de mayor a menor, en el nivel sistemático, con la formulación, promoción y divulgación de políticas claras destinadas a crear un clima externo facilitador, estimulante y remunerador de la investigación en cuanto tal y, por lo tanto, de la enseñanza de la investigación.
7. En las instituciones de educación superior, este cambio debe darse mediante la formulación de políticas claras y plausibles, destinadas a crear un clima favorable dentro de la institución que facilite la enseñanza de la investigación.
8. El cambio en la investigación, experimentación e innovación curricular se da nutriendo y rediseñando los currícula, los textos, las experiencias y demás elementos que integran la relación maestro-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El diseño curricular debe ser horizontal y vertical, cooperativo y seriado.
9. En el estudiante, el cambio se da motivando —estimulando, facilitando— una nueva actitud hacia el estudio, el conocimiento, la investigación, la ciencia, la realidad circundante y la cultura.

10. En el profesorado universitario, en los programas de formación y actualización en estricto y amplio sentido, el cambio se da sobre todo en los programas de formación docente en servicio, con el objetivo práctico de nutrir cada materia que facilite el desarrollo de tales disposiciones deseables.

Como corolario a los postulados enumerados conviene insistir en que no se intenta convocar a una “nueva cruzada” de utopía. El cambio trascendental debe operar en el salón de clases, en la relación maestro-alumno, en el diseño de un nuevo texto apropiado, en el proyecto de investigación en el aula, en la innovación curricular. Indudablemente que sería deseable que el cambio favorable se diera simultáneamente en todos los niveles del sistema educativo, pero donde no puede faltar es en el salón de clases.

Se cree ingenuamente que las reformas legales, la formulación de políticas y los “planes de trabajo” transforman la realidad, cuando lo que se debe arreglar es la desarticulación imperante entre los distintos niveles que conforman el sistema educativo nacional. ¿No valdría la pena transformar la realidad primero para después provocar las otras transformaciones?

Debe esperarse menos de lo que hagan otros, arriba o abajo, y confiar más en el esfuerzo que cada quien esté dispuesto a realizar. No todas las instituciones estarán en condiciones de intentarlo, ni todas considerarán importante hacerlo, pues todavía existe la idea de que la investigación es un lujo innecesario, un bien inaccesible, el patrimonio de una élite, un estatus deseable o del dominio exclusivo del nivel de posgrado.

Si la investigación es realmente una misión decisiva e irrenunciable de las universidades: ¿cómo y cuándo relacionarla con la docencia? ¿Por qué esperar hasta el posgrado? ¿Por qué no hacerlo de manera propedéutica para facilitar su desarrollo posterior? ¿Quién podría resultar perjudicado con este énfasis intencional en la iniciación de la mentalidad investigativa? Si no hay perjuicios, sino por el contrario, múltiples beneficios individuales, institucionales y sociales al poner “cimientos” al posgrado, vale la pena considerar con seriedad la conveniencia de promover lenta pero continuamente la

transformación de la teoría y la práctica de la docencia nutriéndola de investigación.

Con esto estaremos, por lo menos, reflexionando, analizando y replanteando la naturaleza de la docencia; su concepto, sus prácticas y alternativas en una sociedad que plantea nuevos retos que es necesario enfrentar desde el proceso formativo del estudiante que, desafortunadamente, es a quien más descuidado tenemos en nuestras universidades.

SENTIDO PEDAGÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL TRABAJO DOCENTE

El problema de la superación humana ha sido, de una u otra forma, la principal demanda que se ha hecho históricamente a la educación. En nuestro tiempo, dicha superación está vinculada estrechamente con la investigación en todos sus tipos y modalidades.

Advertimos que estas ideas pretenden aprovechar la energía, la intención y el potencial de la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No queremos explicar exhaustivamente la naturaleza y el significado de la investigación en sí, sino plantearnos cómo aplicarla formativamente en la docencia de nuestras instituciones educativas.

Quizás estas ideas parezcan utópicas, pero podría ser que, con todo y su utopía, servirían a un futuro investigador y, más aún, a todo profesor y, por qué no, a todo estudiante y, consecuentemente, a todo futuro profesional como una herramienta intelectual básica para enfrentar con mayores elementos teóricos y metodológicos tanto su proceso formativo como su propio ejercicio profesional.

Así, el propósito de estas consideraciones sobre el vínculo de la docencia y la investigación no tiene otra pretensión que señalar un itinerario académico, esperando que dichas señales sirvan de reflexión y guía a profesores y estudiantes en tanto que sujetos sociales protagónicos del quehacer cotidiano en las aulas.

Por otro lado, es muy probable que no exista institución de enseñanza superior actual que reste importancia a la investigación en todas sus formas dentro de su actividad académica. Es, asimismo,

factible que no haya mayor desacuerdo en admitir que la investigación es una de las funciones sustantivas de la educación superior y, sin duda alguna, se incluye dentro de sus funciones básicas; pero, posiblemente sí haya marcadas divergencias en cuanto a que en los centros educativos se diseñen y apliquen obligatoriamente estrategias didácticas de la investigación en sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta actitud dubitativa y a veces excluyente, tan común en nuestras instituciones, confina la investigación a un espacio sumamente restringido de la vida académica, y respetuosamente se ubica en un lugar seguro, bajo la protección y ejercicio de unos cuantos destacados profesores con el correspondiente aval institucional, pero sin la osadía de llevarla al centro neurálgico de la actividad académica; desde nuestra perspectiva, el ámbito más apropiado para llevarla a cabo, dadas sus implicaciones formativas, sería la entraña misma de la práctica docente, que es donde se forjan los futuros profesionales de la universidad: técnicos, profesores e investigadores.

La investigación no debería ser privilegio de unos cuantos “iluminados”, o una función que merezca un tratamiento de excepción en nuestra realidad educativa, sino un requerimiento básico para el avance y desarrollo de cualquier sociedad. Por eso, desde una perspectiva pedagógica, debería tener un sentido propedéutico en todo trayecto de formación académica, que influenciara, con las adecuaciones pertinentes de cada caso, los diferentes niveles del sistema educativo nacional.

Si prepararse para la investigación es una necesidad tan importante para el individuo y, consecuentemente, para el desarrollo armónico y democrático de la sociedad, entonces la sistematización de ese espíritu de búsqueda, orientado a fines específicos de formación, requiere expresarse en un régimen y operacionalizarse como un método, múltiple en sus procedimientos; se necesita echar mano de todos los recursos posibles que encaminen dicha investigación hacia propósitos claros de superación.

Reiteramos que esta estrategia metodológica es el generador más poderoso de la energía científica y cultural de cualquier institución de enseñanza superior que se precie de serlo. De ahí que se

considere a la investigación como el método pedagógico superior de la docencia en cualquier modalidad educativa.

Por ello, si la docencia universitaria y no universitaria se aleja del sentido intrínseco de la investigación sólo propicia conocimientos legitimados; posición que entiende al conocimiento como algo dado y acumulado y no como la experiencia misma que le dio origen. Conocer en el nivel superior es saber un qué y un cómo llegó a ser descubierto algo, pero además, un para qué.

Separar la docencia de la investigación es quitar al acto de aprehender la oportunidad de conocer el proceso de hallazgo y el sentido de su finalidad —que es otra forma de investigación—, además es no haber ofrecido al educando una visión unilateral en el aprender y sólo haberle propiciado un conocimiento estéril, ya que se priva del poder fecundo de asimilar y hacer propia una estrategia de aprendizaje para crear y recrear otros conocimientos, en otras situaciones acaso inéditas.

Este planteamiento tiene el propósito de superar un vicio muy arraigado en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el sujeto sabe, pero no tiene elementos para hacer progresar su saber. No olvidemos que el proceso de investigación es generalmente tan fecundo, o más, que el resultado mismo, el cual lleva a nuevas indagaciones que incrementan el conocimiento.

Si partimos del hecho de que en algunos ámbitos universitarios existe en teoría un cierto consenso de que la docencia y la investigación son dos actividades articuladas: ¿por qué, entonces, no buscar la fuente y las condiciones idóneas donde se desarrollen ambas, ser el vehículo que siempre las conduzca, el ser que hace de dos una? Ése ser fuente, vehículo, puente y unitaria naturaleza es lo que el maestro Mata (1967) llama docencia en forma de investigación, que hace de la docencia un método de enseñar a investigar; y de la investigación, un método de enseñar a aprender.

De ahí que sostengamos que una docencia sin rigor epistemológico, teórico y metodológico (es decir, sin los atributos, virtudes y cualidades de la investigación) puede conducir a formar profesionistas especulativos, tecnócratas, autómatas aplicadores de teorías, de fórmulas, de procedimientos técnicos sofisticados, pero sin un

dominio conceptual y sin el criterio académico universitario para manejar situaciones problemáticas con solvencia, ingenio y dominio profesional.

PROPUESTA DE UNA DOCENCIA EN FORMA DE INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

A manera de recapitulación desarrollamos a continuación una propuesta de docencia en forma de investigación, como una de las estrategias pedagógicas que recoge —según nuestro parecer— lo más consolidado teórico y metodológicamente de la experiencia del ex Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM, en sus programas de formación de profesores y de investigación educativa, sobre todo, en los subprogramas curricularmente más estructurados. La concepción de docencia que subyace en dichos programas entiende la práctica educativa como una práctica social, cuyos postulados rebasan con mucho los niveles del aula y de la institución.

Para el maestro Mata (1967), destacado educador guatemalteco, la docencia en forma de investigación no constituye una utopía educativa más, y asienta que es posible lograr que el estudiante de nivel medio y superior realice por sí mismo la tarea informativa, y adquiera, con la guía del profesor y la vivencia del proceso grupal, el espíritu y la actitud favorable en torno a la investigación como experiencia cotidiana de su proceso formativo, concibiendo esta investigación como la forma de docencia creadora que permite contribuir a las indispensables transformaciones de la práctica docente actual.

La docencia en forma de investigación consiste básicamente en aplicar las estrategias, procedimientos y técnicas de investigación en el aprendizaje por descubrimiento y practicar las habilidades intelectuales del docente en la búsqueda del conocimiento y los métodos básicos de la información necesaria dentro de una rama del saber.

La concepción de docencia que subyace en los anteriores apartados de este capítulo, nos confirma que se trata de una tarea de indagación necesaria que trasciende la naturaleza de un quehacer docente

intuitivo, rutinario e improvisado, para orientarse hacia la formación de un docente problematizador, investigador y transformador de su propia práctica, lo cual no es tarea fácil, pero ése es el reto si verdaderamente estamos convencidos e interesados en mejorar cualitativamente los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

Como se puede observar, nos pronunciamos por la figura de un docente intelectual, capaz de percibir, interpretar y problematizar las situaciones relevantes que cotidianamente le ofrece la práctica docente. Al respecto, queremos destacar la problematización como un concepto estratégico de esta propuesta de docencia.

La problematización la entendemos, siguiendo a Sánchez (1993), como un cuestionamiento radical del ser y actuar del profesor universitario. El profesor que se asume como investigador de su práctica, se interroga sobre su función, sobre su papel y sobre su figura; se pregunta sobre su quehacer y sus objetivos de enseñanza; revisa los contenidos y métodos, así como los instrumentos y procedimientos que utiliza; regula el trabajo didáctico, evalúa el proceso y los resultados. La problematización es revisar a fondo los propósitos, las estrategias, los programas y las acciones concretas.

Problematizar es una manera de ser del científico, es una forma de proceder del investigador. El catequista no problematiza, transmite su enseñanza sin cambio, siempre igual. El catequista es rutinario; más aún, no importa que se repita, él exige que su mensaje se memorice y se diga al pie de la letra. El dogmático tampoco problematiza; no acepta alteraciones en su doctrina ni de forma ni de fondo: para él hay cánones, catálogos de verdades que no se tocan, reglas y preceptos cuyos meros enunciados son objeto de absoluto respeto.

En este sentido, el profesor que se asume como investigador es distinto del repetidor de consignas, del profesor anquilosado y del sectario; no tiene nada que ver con el doctrinario: el problematizador es un científico, no un catequista ni un instructor; es un técnico, no un fanático ni un domesticador.

En el campo de la pedagogía y de la investigación educativa, este vínculo, en teoría, se fortalece y cobra mayor significación cuando a la docencia se le considera como objeto de investigación y al docente como investigador de su propia práctica educativa.

Para Aristóteles, por ejemplo, hacer ciencia, es decir, buscar explicaciones a los fenómenos, a los hechos o a las cosas, tiene su origen en la curiosidad intelectual. En este sentido, solamente el profesor con actitud de investigador, con capacidad de sorpresa, termina vinculando la docencia con la investigación.

La incredulidad, por ejemplo, ante resultados inesperados de rendimiento escolar de su grupo; la extrañeza por las dificultades en la apropiación de los contenidos programáticos por parte de los estudiantes; la perplejidad ante reacciones insospechadas de los alumnos, son motivos que desencadenan el cuestionamiento de su quehacer, investigar su programa de estudios, estudiar su desempeño en el aula. Si no hay capacidad de asombro, la problematización disminuye sensiblemente y el deseo de investigar se apaga (Sánchez, 1993).

Por ello, desde la perspectiva de la formación de profesores y de la investigación educativa, la propuesta de una docencia en forma de investigación es la estrategia pedagógica que puede viabilizar y dar concreción al vínculo crítico y creativo entre la docencia y la investigación en la cotidianidad del trabajo en el aula.

En la perspectiva que se viene planteando, la figura del docente-investigador es el perfil idóneo, pues este profesional de la vida académica, además de la tarea de enseñar, problematiza, reflexiona y transforma su quehacer; es el promotor y el animador permanente que impulsa y sostiene este concepto de docencia; es, asimismo, un colega, un guía, un compañero de travesía de los estudiantes, ya que éstos son desde el principio aprendices de la investigación, son investigadores noveles que echan mano —apoyados en los recursos técnicos y las habilidades de, para, o como docencia— en las capacidades investigativas (creatividad, crítica, análisis, síntesis, rigor, disciplina, objetividad, responsabilidad, pertinencia, etc.) para alcanzar el doble propósito de su autoinformación y autoformación. Tal pretensión nos llevaría necesariamente a preguntarnos: ¿acaso un profesor convencional, básicamente expositor, podría actuar como docente promotor de la búsqueda y la indagación si no ha vivido la investigación, ni se ha formado en ella?

En este sentido, el filósofo alemán Karl Jaspers (1954) afirmaba que el mejor investigador es a la vez el único docente idóneo. Porque

el investigador puede ser poco hábil para la mera conducción de la materia que enseña, pero sólo él pone en contacto con el propio proceso del conocimiento y, por intermedio de éste, con el espíritu de la ciencia, en vez del contacto con los conocimientos acabados, cerrados y legitimados, quizá fáciles de asimilar, más no de hacerlos propios ni de transformarse como persona ni como profesional a través de ellos.

Sólo el investigador es ciencia viva. Él despierta impulsos similares en los alumnos. Él conduce a la fuente del conocimiento. Sólo el que personalmente investiga puede enseñar a investigar en estricto sentido. El otro sólo transmite lo fijo, ordenado e instrumentado didácticamente. Pero la UNAM no sólo es escuela, en el sentido convencional de instancia transmisora de saberes, sino Alta Escuela que, además de la tarea de transmisión, cumple con la muy importante misión de crear y recrear el conocimiento, que nutre de contenido y orientación a la propia docencia.

La meta primordial de la docencia renovada procura realizar un hábil desarrollo de aquella conciencia de la manera de aprender, la cual no se orientaría en primer término hacia el abordaje de determinados objetos de estudio, sino hacia el desarrollo de la habilidad de enseñar a aprender. Éste es, quizá, el mayor desafío que enfrenta el docente universitario y no universitario tanto en su proceso formativo, como en su práctica concreta.

La actitud del docente será, en todo momento, la de hacer que el estudiante actúe siempre por sí mismo: “que vuestro alumno” —decía Rousseau— “no sepa algo porque se lo habéis dicho, sino porque lo haya comprendido por sí mismo; que no aprenda la ciencia, sino que la cree, que viva su proceso y devenir” (Mondolfo, 1943).

En toda experiencia de enseñanza-aprendizaje que busque comprender y explicar la tarea docente, no pueden interesar solamente los resultados, sino el proceso que lleva a ellos. Si bien son importantes las evidencias de aprendizaje, las comprobaciones, lo verdaderamente formativo está en la posibilidad de recrear las experiencias significativas en cada nueva situación de aprendizaje.

De ahí que el maestro debe hacer que todo lo que dice surja delante de los oyentes; no debe contar lo que sabe, sino reproducir su

propio acto de conocer, para que ellos no acumulen solamente conocimientos y ejerciten la especulación y hagan gimnasia intelectual, sino que contemplen siempre en forma inmediata la actividad de la razón, la emoción y la acción en la construcción del conocimiento; porque ciencia sin conciencia no es más que ruina del alma.

Ahora cabe preguntarse: ¿cómo impartir la enseñanza racional, científica y creativa que tan esencial e indispensable es para toda formación académica profesional? Podemos responder esta pregunta con una sencilla sentencia y de sentido muy evidente: tenemos que promover la apropiación de los conocimientos científicos reconstruyendo el proceso histórico de su adquisición: su devenir, sus continuidades, sus rupturas.

Según lo expuesto, profesores y estudiantes trabajan conjuntamente, y sin esta conjunción de metas y esfuerzos, donde se comparten responsabilidades, la tarea docente no podrá promover una formación académica que satisfaga demandas y expectativas de los estudiantes, de las instituciones y de la sociedad.

Así, en la propuesta de docencia en forma de investigación, el profesor requiere estar fundamentado en un marco teórico congruente con una metodología de la investigación, una sólida formación disciplinaria y, como marco, una cultura general. Su misión es además de compleja, ambiciosa: desarrollar las habilidades autoformativas latentes en el estudiante, así como alentar su poder creador.

Una tarea docente con estas características ha de poner cimientos firmes para sobre ellos poder edificar nuevos conocimientos, proyectar formas inéditas de pensar y de problematizar, y hacer que hasta lo que se “transmite” se redimensione y adquiera rasgos de recreación.

La docencia, desde esta perspectiva, lleva a la construcción o recreación del conocimiento, tiene su manifestación principal en una visión renovada y crítica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Éste, si bien requiere un encuadre institucional, una propuesta de aprendizajes plasmada en el currículum y una conducción ejercida por el profesor, lo verdaderamente importante es propiciar un espacio en el que el profesor aprenda a la vez que enseñe y el alumno enseñe a la vez que aprenda.

Este punto de vista es importante en cuanto a la naturaleza del aprendizaje y su transferencia, pues éste será más real si se aprende apropiadamente, es decir, de acuerdo con las condiciones favorables que prevalezcan al aprender. Para ciertas teorías psicológicas esto es cierto, de manera que aprender en condiciones óptimas lleva a aprender el modo de aprender.

Al respecto, Bruner (1972) afirmaba que el primer objetivo de cualquier acto de aprendizaje, además del placer que pueda causar, es que nos sirva en el futuro. El aprendizaje no sólo debe conducirnos a alguna parte, sino permitirnos seguir todavía más lejos, con mayor facilidad y, si fuera posible, con satisfacción.

El verdadero aprendizaje no únicamente incide en el aspecto intelectual, en el uso del raciocinio, como suele ser concebido por muchas de las teorías psicológicas que nutren el debate educativo en nuestra cultura occidental. Aprender, desde la perspectiva de la psicología social, significa un cambio y una transformación en las pautas de conducta (Bleger, 1977), es decir, en las formas de pensar, de sentir y de actuar del individuo, lo que involucra al ser humano en su totalidad. Esto le da una dimensión más comprensiva y profunda al aprendizaje y, más aún, le da un reconocimiento a la complejidad del proceso educativo y, por ende, a la complejidad del ser humano.

Con esta propuesta pedagógica se busca que el estudiante cobre conciencia y asuma su responsabilidad como sujeto de su propio aprendizaje y que no espere pasivamente a ser enseñado y evaluado por un docente, una institución o la misma sociedad. Por eso, la docencia que se requiere para formar a los estudiantes y profesionales del siglo XXI debe ser muy diferente de la que predomina en la actualidad, centrada en el profesor y la transmisión de conocimientos, que se sustenta en el concepto tradicional de enseñanza y aprendizaje.

Por el contrario, si pretendemos además de enseñar, educar, formar personas, tenemos que abreviar en los cinco postulados de la educación del futuro: a) que los alumnos aprendan a conocer; b) que aprendan a hacer; c) que aprendan a convivir y a trabajar con los otros; d) que los alumnos aprendan a aprender y, fundamentalmente, e) que aprendan a ser en las diversas situaciones a que los enfrente la vida (Delors, 1996).

TENDENCIAS EN LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: SUS IMPLICACIONES EDUCATIVAS Y SOCIALES

Los sistemas de evaluación escolar mantienen más que objetivos formativos de carácter educativo, procesos políticos y sociales que alejan a la escuela de sus objetivos de desarrollo, de crecimiento, de autoafirmación y de emancipación, haciendo de la evaluación un mecanismo de exclusión y de eliminación que no sólo de selección.

Juan Manuel Álvarez, 1980

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente se ha concebido y practicado la evaluación escolar como una actividad terminal del proceso de enseñanza-aprendizaje; se le ha adjudicado una posición estática e intrascendente en el proceso didáctico; se le ha conferido una función mecánica, consistente en aplicar exámenes para asignar calificaciones al final de los cursos; se ha utilizado, además, como un arma de intimidación y represión que algunos profesores suelen esgrimir en contra de los alumnos. En una palabra, la evaluación, no obstante su trascendencia en la comprensión y explicación del proceso educativo en general y en la toma de decisiones en el acto docente ha cumplido preponderantemente el papel de auxiliar en la tarea administrativa de las instituciones educativas.

La presente obra pretende subrayar la importancia y las implicaciones que la evaluación tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Concebimos dicho proceso como un todo organizado, donde los elementos que lo integran mantienen una interacción potencial y que, cuando esta potencialidad se convierte en un hecho, el proceso didáctico se consolida y cumple cabalmente con su cometido.

En este capítulo se abordan también dos tendencias de la evaluación: la evaluación con referencia a la *norma*, cuyo uso, aun sin

basarse en acabados procesos estadísticos, está muy generalizado en todos los niveles de nuestro medio escolar; y la evaluación con referencia al *criterio* o *dominio*, la cual presenta una alternativa a las prácticas tradicionales. Desgraciadamente, dicha tendencia es poco conocida y, como consecuencia, escasamente practicada por los docentes. Creemos que su aplicación introduciría cambios sustanciales en el desarrollo del acto educativo, sobre todo si pensamos en el aspecto formativo de los educandos.

Entendemos el aspecto formativo de la docencia como una propuesta que se opone en su concepción:

a la enseñanza de tipo enciclopédico, memorístico, meramente informativo y convencional y, que, en respuesta, plantea una alternativa educacional crítica, activa, formadora, incluso interdisciplinaria, por la cual el alumno aprende a aprender y adquiere habilidades para informarse e interpretar, sistematizar y aplicar esa información (Pantoja, 1980).

Finalmente, presentamos algunas consecuencias o repercusiones a las que conduce la aplicación de las prácticas de la evaluación (en estricto sentido se trata de prácticas de medición) en lo referente al análisis e interpretación de los resultados de la siempre difícil tarea de la docencia.

DIVERSAS CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

La educación hoy en día es muy costosa; sin embargo, su rendimiento no siempre corresponde a las inversiones. La supervivencia y el futuro de nuestras naciones dependen, generalmente, de las medidas que se adopten para lograr una mejor educación en una mayor cantidad de niños, jóvenes y adultos. El prestigio y beneficio de muchas instituciones educativas son juzgados en razón de la educación que imparten, en cantidad y calidad, y ésta se controla directamente por medio de programas y sistemas de evaluación (Lemus, 1974).

Se ha reconocido que la evaluación, en sentido amplio o restringido, es necesaria si el complejo proceso de la educación debe

ser administrado de manera eficiente, efectiva y económica. Sin embargo, en general, ha habido una marcada y seria deficiencia en su concepción y aplicación en los distintos niveles del sistema educativo. Quizás uno de los primeros problemas que se viven con respecto a la evaluación sea la dificultad que entraña el definirla con propiedad.

Esto es, el hecho de que al término “evaluación” se le atribuya una gran cantidad de significados y de que éste describa, a su vez, numerosos procesos, ocasiona una verdadera confusión. Por ejemplo, Taba (1976) señala que cuando nos referimos al currículo o plan de estudios de una escuela, todo puede ser evaluado: sus objetivos, sus alcances, la calidad del personal docente, la preparación de los estudiantes, la importancia relativa de las diversas materias, el grado en que se cumplen los objetivos, los medios de enseñanza, etcétera.

En una segunda acepción es posible aplicar el término evaluación para designar diferentes procesos que pueden consistir simplemente en el juicio valorativo emitido por un experto.

En una tercera opción, también manejada frecuentemente, se asienta que la evaluación puede practicarse en diversos niveles y por especialistas de diferentes categorías. Chadwick (1977) señala cuatro de esos niveles: el individual, el programa o componente, la institución y el sistema, aunque todos sus planteamientos mantengan continuidad e influencia en un momento dado.

Por otra parte, considerable número de autores equiparan la evaluación con la calificación. Evidentemente esta concepción reduce todo lo que se conoce acerca del progreso académico de los estudiantes a una simple nota o número. Es éste, sin lugar a dudas, el concepto más limitado de evaluación. Pero aun dentro de esta definición limitada existen confusiones. El principal punto de disensión es si la calificación debe representar un progreso o una condición comparativa; es decir, con frecuencia no se encuentra el modo de establecer adecuadamente la diferencia entre la evaluación del progreso y la del punto hasta el cual los estudiantes satisfacen ciertos estándares relativos o absolutos planteados en los objetivos.

Una concepción más explica la evaluación como un proceso intrincado y complejo que comienza con la formulación de objetivos,

que involucra la evidencia de su logro, los procesos de interpretación para llegar al significado de esta evidencia y los juicios sobre las seguridades y las deficiencias de los estudiantes, y que finaliza con las decisiones acerca de los cambios y las mejoras que necesitan el plan de estudios y la enseñanza.

Quizá una de las maneras más comunes de concebir la evaluación, en el contexto de la práctica educativa y —a nuestro juicio— de consecuencias más nefastas, es el hecho de identificarla con la medición. Esta confusión sienta sus bases en el origen de la evaluación, la cual aparece de la mano de la medición en el campo de la psicología educativa; de hecho, a principios del siglo pasado los psicólogos aludían a la evaluación cuando en realidad estaban hablando de medición. Pensamos que esto obedece a la carencia de una explicación teórica del discurso de la evaluación. A falta de esta explicación, los teóricos sobre este tema se han abocado a desarrollar la teoría de la medición.

En este sentido, resulta muy clara la vinculación de la psicología conductista con el problema de la medición: la psicología conductista define como objeto de estudio la conducta observable, utilizando para su aprehensión el método experimental. Es precisamente en el método experimental donde aparece la teoría de la medición como un elemento que posibilita un tratamiento estadístico de ciertos datos (Díaz, 1980).

Por tanto, la evaluación constituye una empresa más amplia y compleja que la de someter a los estudiantes a exámenes. Para una autora clásica del currículum, esta tarea comprende:

- clarificación de los aprendizajes que representan un buen desempeño en un campo particular;
- desarrollo y empleo de diversas maneras de obtener evidencias acerca de los cambios que se producen en los estudiantes;
- medios apropiados para sintetizar e interpretar esas evidencias, y
- empleo de la información obtenida acerca de si los estudiantes progresan o no, con el objeto de mejorar el plan de estudios y la enseñanza (Taba, 1976).

Consideramos que la evaluación es un proceso integral del progreso académico del educando: forma conocimientos, habilidades, intereses, actitudes, hábitos de estudio, etc. Este proceso comprende, además de los diversos tipos de exámenes, otras evidencias de aprendizaje como son trabajos, reportes, ensayos, discusiones, etc. Es también un método que permite obtener y procesar las evidencias para mejorar el aprendizaje y la enseñanza. Asimismo, la evaluación es también una tarea que ayuda a la revisión del proceso grupal, en términos de las condiciones en que se desarrolló, los aprendizajes alcanzados, los no alcanzados, así como las causas que posibilitaron o imposibilitaron la consecución de las metas propuestas.

En síntesis, coincidimos con Olmedo (1973) cuando afirma que la evaluación como actividad indispensable en el proceso educativo puede proporcionar una visión clara de los errores para corregirlos, de los obstáculos para superarlos y de los aciertos para mejorarlos.

La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Una vez establecido el panorama conceptual de la evaluación a manera de punto de referencia, destacaremos que la presente obra abordará específicamente la evaluación referida al proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque quizá en algún momento, por exigencias del propio desarrollo del trabajo, aludamos a enfoques más amplios de la evaluación. Con toda intención hemos omitido entrar en detalles sobre los instrumentos o técnicas de evaluación, ya que pensamos que el énfasis debe centrarse en la concepción de la evaluación y en la claridad sobre su aplicación en el proceso didáctico.

Contrariamente a lo que se cree y se practica, la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje no se inicia cuando termina el curso, o cuando se señalan o comienzan a realizarse los exámenes. Antes de comenzar el curso, cuando se especifican sus propósitos en términos de aprendizaje, es cuando en realidad comienza el proceso de evaluación, lo cual implica que la evaluación no es una etapa fija ni final del proceso docente. En la planeación de un curso, es decir,

desde la determinación de los objetivos de aprendizaje, va ya implícita la consideración del proceso de evaluación.

Desde esta perspectiva, la evaluación es un proceso eminentemente didáctico. En otras palabras, la evaluación, en esencia, se concibe como una actividad que puede coadyuvar a mejorar la calidad del quehacer pedagógico.

De lo anterior, convenimos en que toda situación de docencia mantiene el propósito de evaluar lo que profesores y alumnos hayan realizado y logrado como experiencias de aprendizaje. Esto supone una mutua relación entre la organización y las características de la enseñanza, así como respecto del tipo de evaluación que se practique, es decir, el tipo de evaluación no es independiente, sino que está sujeto a la estructura del proceso de enseñanza que se maneje. De ahí que una modificación del concepto de evaluación debe partir necesariamente de una modificación en la naturaleza de la enseñanza.

En este sentido, la experiencia que relata un autor venezolano adquiere relevancia en la medida en que pone en claro ese vínculo indisoluble entre enseñanza y evaluación cuando afirma:

hemos podido observar, sobre todo a nivel universitario, que los docentes que se salen del esquema de enseñanza memorística han tenido que introducir nuevas formas de evaluación que quizá no son las mejores, pero que evidencian la necesidad de buscar una estructura evaluativa más acorde con las nuevas formas de enseñanza (Villarroel, 1974).

Esta postura teórica pone de relieve que la evaluación no es un acto mediante el cual un profesor juzga a un alumno, sino un proceso a través del cual el profesor y el alumno aprecian en qué grado logró este último los aprendizajes que ambos perseguían.

La evaluación juega un papel trascendente en la determinación, implementación y consecución de los aprendizajes; sin una cabal conciencia de esta realidad se podrá enseñar y comprobar resultados, pero tanto el acto docente como el aprendizaje² tendrán un

2 Entendemos el aprendizaje como un proceso, más que como un resultado. Al respecto, Azucena Rodríguez (1976) expresa: "Todo aprendizaje consiste en una serie de acciones orien-

carácter, además de azaroso, irrelevante, por no corresponder a las necesidades e intereses de los individuos en particular y a las demandas de la sociedad en general.

La acelerada tecnificación de la evaluación ha originado que se conciba como una estructura básicamente psicométrica, divorciada casi totalmente del aspecto didáctico. Tal concepción resulta equivocada y ha ocasionado que los esfuerzos y recursos para mejorar la evaluación se hayan dirigido hacia el problema de la diversificación de las técnicas o instrumentos y no hacia el replanteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje como un todo dentro del cual está inmerso el proceso de evaluación (Villarroel, 1974).

La tendencia actual de tecnificar la evaluación lleva aparejada la idea de adjudicarle un carácter de objetividad con el perfeccionamiento de los instrumentos de que se vale y mediante la aplicación del tratamiento estadístico de los datos arrojados por los mencionados instrumentos, pretensión que nos parece parcial y además equivocada, puesto que el aspecto realmente importante de la evaluación radica en la concepción e instrumentación de la estrategia docente, que implica ya la evaluación misma.

Esta preocupación por la objetividad de la evaluación pretende despojar al docente de sus rasgos intrínsecos de personalidad (apreciaciones, intereses, emociones, percepciones, etc.), situación que se antoja imposible e improcedente.

Estamos de acuerdo con Villarroel (1974) cuando afirma que:

la evaluación del aprendizaje no puede ser propiamente objetiva, pues, filosóficamente, algo es objetivo cuando existe independientemente del sujeto; sin embargo, el proceso de evaluación, aun en el caso en que

tadas hacia determinadas metas [...] Estas acciones involucran a la totalidad de la persona humana [...] Estas acciones o conductas son toda reacción del ser humano ante estímulos externos e internos, en su permanente adaptación al medio. Se trata de acciones simbólicas: analizar, relacionar, generalizar, etc., operaciones manuales: manipular objetos, reunir materiales, movilizarse, etc.; así como sentimientos, valoraciones y formas de relación con el medio social [...] Una persona aprende cuando se plantea dudas, formula hipótesis, retrocede ante ciertos obstáculos, arriba a conclusiones parciales, siente temor a lo desconocido, manipula objetos, verifica en una práctica sus conclusiones, etc., es decir, cuando se producen modificaciones, reestructuraciones en su conducta social [...]” (véase Rodríguez, 1976: 8 y 9).

se utilicen pruebas objetivas, o se le encargue a un programador de computadora, no puede prescindir de la influencia del sujeto docente, quien es el que delimita los objetivos, elabora los instrumentos, establece la respuesta correcta.

Además, las “pruebas objetivas” no confieren al aprendizaje justicia y exactitud, porque aun aceptando que la objetividad es una propiedad importante de los instrumentos de medición, habría que considerar la validez y la confiabilidad, que también influyen para otorgar objetividad técnica a los mencionados instrumentos, mas no al proceso de aprendizaje. De ahí que no se justifique el excesivo culto a la objetividad de la evaluación y a la identificación de esta pretendida objetividad con la científicidad, pero sí conviene desentrañar en esta tesis una implícita propuesta empirista (Benedito, 1975), surgida de las ciencias naturales, que a su vez propició el desarrollo del conductismo como corriente psicológica, para la cual los fenómenos del comportamiento humano son validados en tanto que reúnen las características de observables, medibles y verificables.

Esta concepción de ciencia, basada en la aplicación del método experimental, resulta cuestionable cuando es transferida al campo de la educación, sobre todo si consideramos que el comportamiento humano difiere sustantivamente del de los animales y de los fenómenos naturales y que, por lo mismo, no puede ser reducido caprichosamente sólo a manifestaciones externas, es decir, observables.

Otro aspecto que amerita nuestra consideración, es que la evaluación del aprendizaje adquiere verdadera importancia porque las decisiones que se toman a partir de ella rebasan con mucho los límites de la escuela, y su impacto afecta individual y socialmente a los educandos; o, para decirlo mejor, en la aparente neutralidad de la didáctica de corte tecnicista, presente en todo proceso de evaluación, subyacen aspectos ideológicos que alienan a los educandos para que acepten, entre otros aspectos, que ellos son los únicos responsables de su situación escolar y social.

Lo cierto es que la escuela, al conferirle autoridad al profesor, avala y legitima su papel de dictaminador del desempeño y de las perspectivas de los alumnos. Es sabido que para cumplir con esta

delicada misión el profesor se vale de los *inofensivos* y *asépticos* mecanismos de evaluación. Pero la realidad es que la escuela se convierte así en un órgano efectivo de control social, en perjuicio, naturalmente, de grandes sectores de la población que presentan marcadas desigualdades socioeconómicas.

Es necesario señalar que, por ahora, únicamente dejaremos enunciado este problema en el cual participa la evaluación del aprendizaje, problema al que volveremos más adelante, cuando desarrollemos los temas ya anunciados: evaluación con referencia a la *norma* y evaluación con referencia al *criterio* o *dominio*; así como en los capítulos subsiguientes del presente libro.

LA EVALUACIÓN CON REFERENCIA A LA NORMA:

ANTECEDENTES Y CONCEPTUALIZACIÓN

Si meditáramos un poco sobre la trayectoria que seguimos desde los años de la escuela elemental, seguramente estaríamos en condiciones de recordar algunos momentos solemnes en los que se premiaba a los estudiantes que habían obtenido el primero, segundo o tercer lugares por su aprovechamiento dentro del grupo; asimismo, recordaríamos el otorgamiento de diplomas o medallas o el reconocimiento a quienes descollaban por su conducta o por pertenecer a la escolta de la bandera, por ser los alumnos más brillantes, etc. Vendría a nuestra memoria también el recuerdo de quienes tuvieron el privilegio de aparecer en el cuadro de honor del periódico mural de la escuela o cualquier otra forma de premiación de las que tan frecuente uso se hace.

Todos los casos mencionados no son circunstanciales, sino que se ajustan a una concepción de la evaluación educativa que se conoce con el nombre de evaluación con referencia a la *norma*. Conviene precisar qué se entiende por este tipo de evaluación. Para Carreño (1977), la evaluación por normas consiste en la comparación y enjuiciamiento del desempeño de cada alumno respecto al grupo al que pertenece, en el que participan todos con características que se suponen semejantes.

Esto es, se compara el aprendizaje particular de cada estudiante aplicando la escala que representa el aprendizaje de un grupo, de los grupos o muestras representativas, para lo cual es necesario efectuar un tratamiento estadístico, más o menos elaborado, de los datos desprendidos de los exámenes.

Con este tipo de evaluación, lo que se hace es clasificar a los alumnos comparando su desempeño con el de cada uno de los demás miembros del grupo, se olvida el aprovechamiento personal de los estudiantes, sus logros, sus carencias, y se prescinde de la distancia que hay entre lo que saben y lo que deberían saber, etc. Mager (1975) expone un ejemplo que ilustra claramente las características de este tipo de evaluación:

Si tuviéramos cinco automóviles descompuestos, podríamos medir la amplitud de sus fallas y señalar que el automóvil B es el que funciona menos mal. Desde luego que ninguno de los cinco funciona bien, pero el B es el que mejor trabaja. Éste es un ejemplo típico de una evaluación con referencia a la norma. Conforme a esta tendencia, si decimos: califiquen a ese automóvil con 10, estaríamos calificándolo sobre la base de una evaluación con *referencia a la norma*.

Esta tendencia de la evaluación ha contribuido a que se considere a la educación como un conjunto de tareas de aprendizaje que se hacen paulatinamente más difíciles a medida que se avanza desde el primer grado de la enseñanza elemental hasta el último grado de la escolaridad formal. También se ha supuesto que, mientras se asciende por esa pendiente de la educación, un número cada vez menor de alumnos dispondrá de los dones innatos o conocimientos y habilidades desarrollados, necesarios para escalar con éxito los peldaños superiores.

Durante mucho tiempo se ha pensado que la educación es una suerte de pirámide: todos, o la mayor parte de los individuos más jóvenes, asisten a la escuela en la base, y muy pocos alcanzarán la cúspide, para lo cual se han utilizado distintos tipos de exámenes y formas de evaluación que decidirán a quiénes se les permitirá el acceso al nivel superior (Bloom, 1975).

La evaluación escolar, como proceso interno institucional, no es el único factor que incide en la selección de los estudiantes, en su promoción o no promoción escolar. Hay otros factores que influyen poderosamente en ello, como son la historia personal de cada sujeto y su extracción social, que no son tomadas en cuenta por las instituciones educativas al realizarse el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque para la educación, en teoría, se arguya la igualdad de oportunidades.

Durante mucho tiempo se aceptó como algo natural que cada profesor, ateniéndose a su particular punto de vista, aprobara o reprobaba, promoviera o suspendiera y aceptara o no como bueno el aprovechamiento de sus alumnos, sin someterse a los requisitos de ningún manejo técnico de datos y empleando los recursos probatorios que considerara prudentes.

Esta situación, largamente mantenida por diferentes razones, empezó a variar en ciertos ámbitos de la enseñanza profesionalizada, concretamente en la enseñanza normal, con la creación de cuerpos técnicos encargados de normar la elaboración de pruebas, algunas ya con carácter objetivo; de supervisar su aplicación y convertir las puntuaciones en calificaciones. Pero esta participación técnica se reducía, en el mejor de los casos, a preparar pruebas o exámenes finales, y su implantación obedeció a la imposibilidad de capacitar a todos los profesores en la difícil tarea de la evaluación.

En las primeras décadas del siglo pasado, Carreño (1977) señalaba que algunos intentos científicistas incorporados al campo de la educación hicieron que se copiaran íntegramente para el proceso de enseñanza-aprendizaje varios modelos metodológicos (estadísticos) sumamente útiles en otras ramas de las ciencias naturales, como es el caso de la física, la biología, la fisiología, etc., que si bien tienen el valor inapreciable de la cuantificación e interpretación de sus fenómenos, en cambio, transferidos al campo de la evaluación educativa pierden buena parte de su sentido original y su objetividad al acudir a comparaciones y contrastaciones improcedentes, por falta de un principio que dirigiera el manejo adecuado de los datos.

Los procedimientos estadísticos así utilizados constituyen lo que genéricamente se conoce como evaluación por normas o evaluación

con referencia a la norma. Quienes nos dedicamos a la enseñanza hemos utilizado durante tanto tiempo la evaluación con referencia a la norma para calificar a nuestros alumnos, que hemos llegado a creer dogmáticamente en ella y nos hemos aferrado a sus resultados por la fuerza de la costumbre.

A falta de otro principio, el anterior operó y sigue operando en muchas instituciones educativas; pero dada la dificultad inherente a la formación de los profesores en el uso de este procedimiento estadístico relativamente complicado, subsiste la condición que obliga a la formación de grupos técnicos que realicen y supervisen los pasos de la evaluación estadísticamente procesada. Carreño (1977) considera que:

Al no tener referencias precisas contra las cuales calificar el aprendizaje individual, los profesores hemos optado por medir a cada alumno relacionándolo con un grupo de semejantes (grupo norma), calificando al estudiante según la ubicación de los resultados en el cuadro total de puntajes. Es decir, se asigna la más alta calificación al más alto resultado, calificaciones medianas a las puntuaciones que hacen mayoría, o “normales”, etc., independientemente del grado mismo de aprendizaje.

Lógicamente, también estamos preparados para reprobar por fuerza a un determinado porcentaje en los grupos. Resulta claro que este fracaso escolar está determinado con bastante frecuencia por la posición que los estudiantes guardan en el grupo y no por la capacidad para apropiarse de los aprendizajes esenciales que prevé el curso. Así las cosas, bien puede afirmarse que nos hemos acostumbrado a clasificar a los estudiantes en diferentes niveles de desempeño y a calificarlos en consecuencia, conforme a esta concepción, de una manera relativa. Está claro que para esto no importa que quienes hubieran reprobado en ciertos grados de determinada escuela tengan un desempeño equivalente a los estudiantes calificados con las mayores notas en otra.

Algunas características de la *evaluación* con referencia a la norma

Como ya dijimos, la evaluación referida a la norma proporciona información acerca de la capacidad de un alumno en relación con otros. De ahí que sea usada para ordenar alumnos en un grupo, en lugar de valorar el logro de los aprendizajes específicos de un curso. Suele suceder que algunas sociedades desarrolladas científica, industrial y tecnológicamente, sólo pueden utilizar en su fuerza de trabajo a un reducido número de personas altamente capacitadas, y nada más pueden brindar apoyo económico a sólo una porción de los estudiantes para que terminen la educación media superior. A veces, sin estar presentes claramente estos propósitos, como el caso de México, se queda en el camino gran parte de la población estudiantil. Para ilustrar esta aseveración utilizaremos un ejemplo que cita Livas (1977): “En México, en el año de 1959 ingresaron a la primaria 1 763 113 alumnos, y 17 años después 52 185 terminaron carreras universitarias, es decir, sólo 2.95 por ciento de los que se iniciaron, terminaron la enseñanza superior.”

Sin pretender realizar generalizaciones gratuitas, este ejemplo manifiesta que mucho del esfuerzo que realizan las escuelas, incluyendo su sistema de exámenes de acreditación y de admisión, se dedica a encontrar formas para rechazar a un considerable número de estudiantes en diversos niveles del sistema educativo y para descubrir a los alumnos talentosos, a quienes se les han de proporcionar oportunidades de trabajo. Estas sociedades invierten mucho más en predecir y seleccionar talento que en desarrollarlo (Bloom, 1975). Ahora bien, si el propósito de las escuelas es proporcionar experiencias de aprendizaje oportunas, adecuadas e interesantes para el mayor número de estudiantes que concurren a ellas, entonces se deben producir cambios sustanciales en las actitudes de autoridades, docentes y estudiantes, así como en las estrategias de enseñanza y en todo lo que fundamente las actividades docentes.

Parece insoslayable que los exámenes y otros procedimientos de evaluación se utilicen para tomar decisiones críticas, de profunda trascendencia para cada estudiante y su futuro, en un determina-

do sistema educativo. Estas decisiones y clasificaciones afectan a menudo el proceso académico y a veces hasta la propia vida del estudiante. No obstante, las consecuencias de este enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje no han significado una preocupación fundamental para las personas responsables de esta delicada tarea, puesto que poco se ha hecho por adoptar un sistema de evaluación con mejor fundamentación teórica-metodológica.

Propósitos de la evaluación con referencia a la norma

La evaluación por normas, al utilizar procedimientos basados en la concepción naturalista de la sociedad que distribuye a los alumnos en una curva normal, muestra algunos elementos que desmienten la neutralidad en la que suelen encubrirse los docentes. Es posible advertir la correspondencia entre la curva normal y ciertas concepciones “darwinistas” de la sociedad y de la educación. Ahora bien, si como modelos de convivencia social se acepta la libre competencia y su implicación en la supervivencia de los más aptos ¿se podría aceptar también que la curva normal reflejara una distribución “natural” de la población? (Nilo, 1973). Estas consideraciones nos permiten arribar a lo siguiente:

- El propósito de la evaluación con *referencia a la norma* consiste, fundamentalmente, en clasificar y etiquetar a los estudiantes, es decir, en el descubrimiento de los que han tenido éxito, de los que se han limitado a salir del paso y de los que han fracasado.
- Como se puede observar, estas mediciones del rendimiento basadas en la curva normal se proponen, velada o explícitamente, detectar diferencias entre los alumnos, aunque éstas sean triviales en términos de la información que se maneje en cierta asignatura, módulo, área, etcétera.
- Esta práctica de la evaluación (medición) aporta las puntuaciones consabidas: *buenos*, *regulares* y *malos*, y provoca extrañeza en los profesores cuando no se presentan los resultados que se tienen previstos; es más, en ocasiones, no se aceptan.

- Sin ser claramente manifiesto, la evaluación por normas cumple la función de legitimar las desigualdades normales, en tanto que opera a base de comparaciones entre individuos con marcadas diferencias socioeconómicas.
- Desarrolla entre los estudiantes un espíritu de competencia que muchas veces, lejos de fomentar la solidaridad crea rivalidades, fraudes y deshonestidades que en nada contribuyen a la formación de los educandos.
- En suma, esta práctica evaluativa, con sus diferentes matices que dependen del nivel y de las características de cada institución educativa, era y sigue siendo muy común. Sus fines parecen ser claros: seleccionar y enaltecer a un reducido grupo de estudiantes que “sobresalen”, y recalcarles a otros, menos afortunados, que son incapaces y que por esta razón fracasan.

Interpretación de resultados de esta perspectiva de la evaluación

Las diferencias individuales de los alumnos son realidades de vital importancia para el profesor. Estas variaciones se deben tener presentes porque necesariamente influyen, tanto en la manera de concebir el proceso didáctico como en los indicadores que se establezcan para apreciar el rendimiento esperado. Sólo en estas condiciones se podrán atender las necesidades emergentes de cada situación educativa.

Una de las tareas básicas de la docencia es encontrar estrategias que tomen en consideración esas diferencias individuales, de tal modo que promuevan el más pleno desarrollo del individuo. La experiencia nos dice que en la realidad no se cumple con estos postulados, como lo muestra una investigación realizada por Bloom, Hicklin y Payne en los años 1962-1964, la cual descubre que la escuela recompensa en cada nivel a algunos estudiantes con notas altas, mientras que a otros se les recuerda, una y otra vez, que son estudiantes de niveles bajos, es decir, de tercera o cuarta categoría.

El resultado de este procedimiento de distribución de los individuos en categorías, intenta convencer a algunos de que son capaces,

buenos y deseables (desde el punto de vista del sistema educativo, naturalmente), y a otros de que son deficientes, malos e indeseables. Curiosamente, señala Nilo (1973):

Los malos alumnos lo son justamente por su propia culpa: no estudian, no se esfuerzan, no trabajan, posiblemente no tienen aptitudes o les falta interés o simplemente no les gusta estudiar o no aprecian lo que la educación significa [...] no es una extraordinaria coincidencia, no es una maravillosa y tranquilizadora comprobación el hecho de que los malos alumnos pertenezcan a los estratos bajos de la sociedad participando así de sus vicios de clase.

Resulta difícil aceptar que este sistemático etiquetamiento pueda tener consecuencias beneficiosas para el desarrollo educativo del estudiante; más bien, lo lógico es que tenga consecuencias desfavorables en la autoestima de muchos estudiantes. En conclusión: los resultados de la evaluación por normas, ya sea que se expresen en términos ordinales o numéricos, proporcionan información poco confiable acerca del grado en que los estudiantes poseen habilidades o conocimientos que se están evaluando. Por ejemplo: esta evaluación nos dice si el alumno A es más o menos eficaz que el alumno B para hacer divisiones con regla de cálculo, pero no nos dice qué tan eficaz es uno y otro, ni en qué punto concreto se le facilita o dificulta la tarea a ninguno de los dos (Livas, 1977).

LA EVALUACIÓN CON *REFERENCIA AL CRITERIO O DOMINIO*: ANTECEDENTES Y CONCEPTUALIZACIÓN

En el modelo de enseñanza tradicional, la tarea del profesor consiste, generalmente, en transmitir conocimientos a través de la clásica lección y en comprobar si esos conocimientos fueron adquiridos. En estas circunstancias, el profesor no tiene suficientemente claros los propósitos que persigue con su quehacer docente, y parece lógico suponer que si el propio profesor tiene poco claras sus metas, o bien las maneja implícitamente, menos claras las podrán tener los

alumnos, sobre todo si tomamos en cuenta el manejo que se hace de la autoridad y de la comunicación con esta concepción de docencia.

En estas condiciones, el profesor y la institución misma no pueden saber con precisión si logra o no sus fines; tampoco pueden establecer comparaciones válidas si no tienen suficientes estudios y evidencias para emitir sus juicios. Ciertamente, con la situación un tanto confusa de las metas educativas del sistema tradicional, resultaba prácticamente imposible llevar a cabo la evaluación con referencia al criterio o dominio.

Esta perspectiva de la evaluación exige que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje se cuente con propósitos claramente definidos, que sirvan de marco de referencia en el momento de comprobar los resultados alcanzados, situación que no podría darse si no se cuenta con una rigurosa concepción y planeación del proceso didáctico.

Así, cuando se introducen en la práctica docente los primeros intentos de la tecnología educativa,³ en concreto el aspecto de la formulación de objetivos de aprendizaje, prácticamente se da paso a la evaluación conforme a criterios, aunque cabe señalar que lo importante y sobre todo difícil de esta alternativa de la evaluación del aprendizaje es precisamente la formulación de criterios o dominios con fundamento, claridad y con el mayor grado de integración posible,⁴ puesto que ahí reside el punto esencial de esta práctica de la evaluación.

3 Entendemos la tecnología educativa como el conjunto de procedimientos e instrumentos de carácter técnico que, fundamentados en los marcos teórico-metodológicos de las ciencias que estudian a la educación, nos permiten planificar, realizar y evaluar el proceso total de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en diversos sistemas educativos (cfr. el trabajo: Notas para la conceptualización de la tecnología educativa. Departamento de Tecnología Educativa, CISE, UNAM, 1978, p. 3).

4 Concretamente, aquí nos pronunciamos en contra de lo que parece ser una costumbre muy generalizada, consistente en desglosar y atomizar exhaustivamente los contenidos programáticos, situación que impide una comprensión global de los objetos de estudio. Por el contrario, la propuesta de la evaluación con referencia al criterio o dominio subraya la importancia de hacer un análisis cuidadoso del contenido de la materia, módulo o área de conocimientos de que se trate, de tal manera que se expliciten las ideas básicas, los conceptos fundamentales y, en una palabra, la estructura de la disciplina (véase Bruner, 1972: 26-50 y Taba, 1976: 229-240).

El significado de los resultados de la evaluación con referencia al criterio se deriva del lugar que ocupa el estudiante en relación con el logro de los aprendizajes previstos en el programa de estudios, y no de la relación de su evaluación con la de los demás compañeros. En consecuencia, la evaluación con *referencia al criterio* puede conceptualizarse como la comparación entre el desempeño del estudiante y los objetivos de aprendizaje (dominios) de la materia o plan de estudios de que se trate.

La evaluación con referencia al criterio no tiene tradición en el campo pedagógico mexicano, incluso existe la creencia de que su aplicación es más viable en los sistemas abiertos o bien en la enseñanza individualizada. Esta evaluación centra su preocupación en el desarrollo pleno de los educandos; rechaza la idea de que existan alumnos que puedan aprender mucho y alumnos que puedan aprender poco. Considera, más bien, que esta actitud puede ser una justificación o una excusa de algunos profesores para no esforzarse en mejorar su labor docente.

Características de la evaluación con referencia al criterio o dominio

Como ya apuntábamos, la evaluación referida a un criterio se propone reflejar integralmente los aprendizajes que prevé un determinado programa de estudios. Cuando por distintas razones el estudiante no alcanza los resultados esperados, el profesor le hace oportunamente el señalamiento, tanto de los aprendizajes que ya domina como de los que no domina todavía, a fin de que aquél, conociendo ya su situación escolar, actúe en consecuencia.

Mager (1975) ilustra de manera muy clara la evaluación con referencia al criterio de la siguiente manera: esperamos que un alumno pueda escribir correctamente 60 por ciento de las palabras que hay en un folleto y escribe bien 56 por ciento. Cuando decimos que ha escrito correctamente 56 por ciento, describimos los resultados de una evaluación con referencia a la norma. Al evaluar con referencia al criterio tendríamos que decir: no satisfizo el criterio de 60

por ciento; por lo tanto hay que enseñarle más. Cuando lo que nos interesa realmente es saber si se ha cubierto un criterio o dominio (en este caso 60 por ciento de las palabras correctamente escritas), el procedimiento adecuado para ello es la evaluación con referencia al criterio.

Con el fin de clarificar la naturaleza de este tipo de evaluación recurrimos una vez más a Mager (1975), quien, de manera caricaturesca, cita el ejemplo siguiente: observemos qué sucede con un piloto que es el mejor de la clase en casi todas las asignaturas. Imagine que está volando en un avión a reacción, Jumbo, y que el piloto dice por el micrófono: señoras y señores, vamos a iniciar el descenso. No hay nada de qué preocuparse, y luego añade condescendentemente: he obtenido las más altas calificaciones en casi todos mis exámenes, sólo me aplazaron en aterrizaje.

Creo que la sensación que experimentaríamos en esta situación sería exactamente la misma que sentiríamos al acudir a cualquier profesionista para solicitar sus servicios (un médico, un abogado, un ingeniero, etc.) y nos hiciera conocer más a fondo las carencias con las que se los prepara y cómo se los evalúa para obtener un título profesional.

Ahora bien, ¿qué tienen que ver estos ejemplos con la evaluación con referencia al criterio? En este tipo de evaluación, lo importante es verificar los dominios establecidos. No se trata de que profesor y estudiantes se esfuercen por aproximarse a la meta, sino de que el estudiante demuestre el logro de los conocimientos y habilidades requeridos para ser promovido.

Cuando los criterios o dominios que se pretenden lograr son vitales, es decir, cuando hay una auténtica necesidad de alcanzarlos porque son determinantes de un correcto desempeño durante el proceso de formación y, consecuentemente, del ejercicio profesional, es necesario verificarlos en su justa dimensión: la única manera de hacerlo es comparando el desempeño de cada alumno con los criterios establecidos.

Los estándares de este tipo de evaluación se toman como puntos fijos y establecidos, mediante los cuales se puede juzgar adecuado o inadecuado el dominio o el logro de la habilidad, al margen del

desempeño colectivo de los grupos de referencia. Estos patrones denominados estándares referidos a un criterio son absolutos porque no dependen de un grupo de referencia y porque indican lo que un individuo puede hacer respecto a metas de aprendizaje cuidadosamente determinadas (Housden y Le Gear, 1974).

En la literatura que existe sobre este tipo de evaluación encontramos que diversos autores utilizan los términos: criterio, dominio y objetivo para referirse aproximadamente a lo mismo. Para Popham (1975), un criterio es un área de conducta bien definida cuyo fin es establecer un nivel individual del logro respecto a ella.

Para Bloom (1975), un dominio es el establecimiento de normas de alta exigencia, ajenas a la competencia entre los estudiantes, seguidas de esfuerzos adecuados para elevar hasta esas normas a todos aquellos que sea posible, lo cual sugiere una noción de criterios absolutos.

Consideramos que, en última instancia, los autores citados se refieren, con diferentes términos, al tipo de evaluación de la que estamos hablando, la cual, a su vez, constituye el marco de referencia con el que deberá compararse el desempeño de los estudiantes. Este marco nos permitirá emitir un juicio respecto al logro de dichos criterios.

Propósitos de la evaluación con referencia al criterio o dominio

Cuando la evaluación del aprendizaje no considera como una tarea primordial el diagnóstico de las múltiples diferencias individuales; cuando se olvida del individuo y de sus circunstancias; cuando se utiliza para justificar procedimientos existentes, disimular problemas o fundamentar decisiones que desea tomar un administrador, se convierte en una situación por demás paradójica, ya que la escuela se plantea como una de sus funciones esenciales el desarrollo individual y social del educando. En congruencia con estas ideas, la práctica de la evaluación conforme a criterios deberá perseguir los siguientes propósitos:

- Evaluar el desempeño individual en relación con criterios absolutos, que indiquen lo que un individuo puede hacer en función de dichos criterios y no en relación con el desempeño de otros individuos.
- Establecer un sistema de verificación de logros en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que permita detectar oportunamente los aciertos y errores para tomar las medidas pertinentes.

El cumplimiento de estos propósitos permitiría:

- Obtener información sistemática de los aprendizajes obtenidos, a fin de decidir las secuencias pedagógicas más indicadas en cada caso.
- Tomar las medidas pertinentes para superar las deficiencias, es decir, establecer programas o acciones de enseñanza remedial.
- Propiciar un mayor nivel de preparación del educando y del profesional egresado.

Propuesta de operacionalización de la evaluación con referencia al criterio

Suponemos que el análisis teórico llevado a cabo hasta este momento, a pesar de no ser exhaustivo, aporta elementos que fundamentan la necesidad de generar un cambio en la concepción y en la práctica de la evaluación; asimismo, acorde con estos planteamientos, sostenemos que la evaluación con referencia al criterio, aplicada con rigor teórico-metodológico podría contribuir sustantivamente a la tarea de redefinir la concepción de la *docencia*⁵ y con ello a la formación de los educandos.

5 El concepto de docencia hace referencia al de educación, pero con una acepción delimitada; es más amplio que enseñanza, aunque comúnmente sea utilizado como sinónimo. Desde nuestra perspectiva, el concepto de docencia implica al de enseñanza y hace referencia a situaciones educativas donde se realiza un proceso de enseñanza-aprendizaje, en las que se efectúa un proceso de interacción entre profesores y estudiantes, y en las cuales existe un

De ahí que nos sintamos en la obligación de hacer la propuesta que desarrollamos a continuación:

Momentos de operacionalización

Pensamos que aun actualmente, a pesar de los replanteamientos teóricos que han surgido en torno a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la práctica sigue sin concedérsele la importancia que realmente tiene. Por este motivo nos permitimos sugerir la implantación de la evaluación con referencia al criterio, conforme a las etapas que esbozamos a continuación.

Definición de los criterios o dominios

El punto de partida de la evaluación por criterios deberá ser *la definición de criterios o dominios* que el estudiante debe alcanzar. Estos dominios se desprenderán del perfil profesional o del perfil académico del estudiante, según el nivel de que se trate, perfil que toda institución educativa debería tener elaborado explícitamente a fin de orientar el desarrollo de conocimientos y habilidades necesarios para promover al alumno al nivel inmediato superior, o bien para aceptar su ejercicio profesional, conforme a las exigencias de la sociedad a la cual deberá servir y no conforme a la decisión arbitraria de la institución y del profesor, la cual, en este caso, no sería un criterio evaluativo, al menos como se concibe en esta perspectiva.

Los criterios más amplios tendrían que definirse en el momento mismo de la elaboración del plan de estudios de la carrera respectiva, en tanto que los más específicos se plantearían en cada etapa o nivel del proceso de formación, de tal manera que en cada uno de ellos se pueda determinar el grado de preparación del estudiante.

nivel de institucionalidad con finalidades explícitas, donde, finalmente, la acción educativa es estructurada y organizada a través de una tecnología para la consecución de los resultados buscados (véase: Arredondo, West y Uribe, 1979: 5 y 6).

Todo perfil profesional y, en consecuencia, el plan de estudios donde se concreta su desarrollo, deberá ser tan flexible como las propias demandas de la sociedad y ser el resultado de un proceso racional y permanente de planeación y de evaluación educativa.

Selección de contenidos curriculares

Una vez que se han definido claramente los criterios, la segunda etapa será la *selección de contenidos curriculares*. Dado que no todos los conocimientos y habilidades por lograr tienen la misma significación, se sugiere una selección cuidadosa de ellos y evitar las posiciones enciclopedistas, que en vez de propiciar la profundización en el conocimiento provocan dispersión en la formación de los educandos.

En consecuencia, la institución, el profesor y los propios estudiantes deben estar conscientes de que tanto la promoción de un grado a otro como su egreso de estudiantes, estarán supeditados al dominio de los aprendizajes que muestran relevancia profesional.

Pensamos también que es de suma importancia proporcionar a los alumnos información sobre el tipo de aprendizajes que la institución se propone promover. Esto permitiría al estudiante tener una visión clara de la calidad de su formación; adoptar una actitud de compromiso para adquirir dichos aprendizajes; tener la oportunidad de autoevaluarse y acabar así con la idea —tan arraigada en los estudiantes— de esperar a ser calificados.

Sería ésta una alternativa para que los estudiantes se responsabilizaran de su propio aprendizaje y se comprometieran con su evaluación, ya que sabrían de antemano qué es lo que están aprendiendo, para qué les va a servir, en dónde podrán aplicarlo y las repercusiones de su aplicación.

Selección y planeación de instrumentos de evaluación

Es necesario que los mecanismos de verificación que emplee el profesor para definir el objeto de evaluación, recabar información, emitir

juicios y tomar decisiones sean válidos y utilizados con propiedad, es decir, para obtener evidencias de que el proceso de aprendizaje se ha desarrollado convenientemente y que los criterios o dominios establecidos se han alcanzado, es necesario seleccionar, o bien elaborar, diversos instrumentos y formas de evaluación, teniendo en cuenta:

- El tipo de evidencia que se desea obtener, de tal modo que valore tanto el proceso didáctico como el logro, o no, de los objetivos.
- Los alcances y limitaciones de los instrumentos en sí.
- Las posibilidades de los alumnos y del profesor en cuanto a tiempo, recursos y capacidad para trabajar con los instrumentos de evaluación utilizados.

Análisis e interpretación de resultados

Este análisis e interpretación constituyen la tarea esencial para emitir el juicio sobre los conocimientos y habilidades que la institución, el profesor y los alumnos se plantean como metas, y sobre el grado en que las alcanzaron estos últimos a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho análisis nos permitirá tomar racionalmente una serie de decisiones. Al inicio del curso servirá para:

- saber si los conocimientos y habilidades de los alumnos cubren los requisitos básicos para participar en él;
- permitir al profesor y al alumno determinar y aclarar esas expectativas de entrada para replantear, en lo posible, de acuerdo con ellas, las experiencias de aprendizaje;
- conocer las deficiencias del grupo y, en consecuencia, tomar las medidas indicadas para superar posibles carencias y poder iniciar satisfactoriamente el curso correspondiente.

Durante el curso servirá para:

- retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje, una vez detectadas y analizadas las fallas; saber el tipo de instrucción reme-

dial para aquellos estudiantes que no van logrando los aprendizajes esperados.

Al término del curso servirá para:

- certificar la capacidad alcanzada por los estudiantes respecto a los criterios o dominios establecidos;
- evaluar la coherencia interna y externa del proceso de enseñanza-aprendizaje: el desarrollo grupal, los resultados obtenidos y su relación con los requerimientos individuales y sociales de los alumnos.

En suma, consideramos que para la evaluación con referencia al criterio, el sistema de acreditación idóneo debería ser el binomial: aprobado, no-aprobado; acreditado, no-acreditado; promovido, no-promovido, con la condición de que se defina con todo rigor la naturaleza de cada una de estas categorías para evitar confusiones e inconformidades en los estudiantes y padres de familia.

IMPLICACIONES EDUCATIVAS Y SOCIALES EN ESTA VISIÓN DE LA EVALUACIÓN

Una vez que hemos intentado caracterizar las prácticas de la evaluación por normas y criterios, presentamos algunas de las implicaciones educativas a que conduce su aplicación. Estamos conscientes de que este estudio resulta apenas un esbozo del problema que nos ocupa y sería ilusorio pensar que en él se ha agotado el tema.

Evaluación con referencia a la norma

Uno de los propósitos explícitos de las instituciones educativas consiste en propiciar el máximo desarrollo de los estudiantes tanto en lo individual como en lo social. Esto implica que la labor del maestro ha de estar encaminada a promover dicho desarrollo y a buscar que se propicie el aprendizaje en todos los estudiantes.

Una de las funciones docentes es la certificación de la capacidad alcanzada por los estudiantes, y se ve desvirtuada al utilizar procedimientos evaluativos ajenos a dicha función. Nos referimos a la evaluación con referencia a la norma.

Conviene recordar que la evaluación por normas funciona a base de comparar el aprovechamiento de los participantes en un grupo, y que olvida lo importante: verificar los logros y las deficiencias de cada uno de ellos para buscar alternativas que remedien las deficiencias. Quizá una de las mayores aberraciones de la evaluación por normas es que al aplicarla se proceda como si sólo una pequeña parte de los estudiantes tuviera capacidad para aprender lo que se les tiene que enseñar. En realidad lo que sucede es que los alumnos más aventajados de un grupo determinado lo son, generalmente, no porque el sistema de enseñanza lo haya promovido, sino porque hay una selección natural de capacidades y de un ambiente adecuado previo, en el que se desenvuelve la clase social de la que proceden los alumnos.

Salta a la vista que con la evaluación por norma no se fomenta el desarrollo individual; por el contrario, se crea un ambiente competitivo donde lo que importa es sobresalir, obtener las mejores notas, sin importar mucho la forma en que se logren y sin que ello refleje necesariamente la posesión de las capacidades requeridas para el dominio teórico-práctico de una profesión, con lo que se corre el riesgo de que tal situación lleve al estudiante al fraude, al engaño o a otras actitudes que en nada lo ayudan en su formación como persona. En estas condiciones, los que no poseen la suerte de quedar entre los mejores, porque tienen carencias socioeconómicas o ambientales, se forjan una imagen devaluada de sí mismos, que interfiere en las expectativas de aprendizaje, en detrimento de un deseo real de aprender y no únicamente de aprobar materias. Todo esto surge en una situación de diferencias de clase que se viene a legitimar a través de la escuela en tanto aparato ideológico del Estado.

Con esta visión de la evaluación, los profesores nos convertimos en profetas de nuestros resultados, pues aceptamos de antemano que entre los educandos se darán irremediabilmente niveles distintos de aprovechamiento y acabamos por aceptar el “darwinismo educativo”, es decir, la supervivencia de los más aptos.

Actitudes como éstas tienen implicaciones muy serias respecto a la esencia de la educación: sencillamente demuestran que en vez de esforzarnos en ayudar a que un mayor número posible de alumnos logre todos los objetivos importantes, tratamos de establecer un límite de tolerancia respecto al logro del intento educativo (Mager, 1975).

Esto significa que la educación no ha sido planeada aún para lograr éxito pleno, y la utilización de la curva normal que distribuye y clasifica a los alumnos a través de un tratamiento estadístico de un examen es una prueba fehaciente de esta aseveración, ya que por bueno que sea el desempeño del alumno, por mucho que satisfaga las expectativas del curso, tendrá que competir con sus compañeros, y sólo a un reducido número de ellos se les permitirá sentirse competentes.

Inversamente, por deficiente que sea el aprovechamiento global de un grupo de alumnos, quienes realizan mejor las tareas educativas recibirán la más alta calificación. Esta situación debería cuestionar la eficiencia y la eficacia de nuestra labor docente. La distribución del rendimiento escolar debería ser muy distinta de la que implica la curva normal. En realidad hasta podemos insistir en que nuestros esfuerzos educativos no han tenido éxito en la medida en que la distribución de los rendimientos se aproxima a la curva normal de frecuencias (Bloom, 1975).

En síntesis, la evaluación con referencia a la norma no estimula el desarrollo individual y grupal; no se busca mejorar, lo que se hace es reforzar la competición estudiantil, donde no se lucha por un compromiso establecido (perfil académico del alumno), sino por sobresalir entre los compañeros, sin importar si se aprende o no, sin preguntarse qué es lo que se aprende y para qué se aprende. La escuela, en esta forma, reproduce ciertos esquemas sociales al reforzar los valores imperantes: predominio del tener sobre el de ser del sujeto.

Evaluación con referencia al criterio o dominio

En el campo de la educación es un hecho que las prácticas evaluativas, en cuanto al uso de instrumentos técnicos —que es lo menos

trascendente— se ha diversificado continuamente; pero en este momento se requiere una transición en la concepción misma de la evaluación, del aprendizaje y de la enseñanza, como ya apuntábamos en la primera parte de este trabajo. En la línea de evaluación con referencia al criterio, este cambio debe hacer hincapié en la definición explícita de los dominios o estándares para valorar los aprendizajes curriculares y relacionarnos a la vez con los propósitos educativos considerados importantes para la formación de los educandos.

Lo que en este momento parece incuestionable es que la evaluación del aprendizaje necesita redefinir su propuesta, o sea, dejar de preocuparse por hacer comparaciones entre estudiantes y, en vez de eso, establecer patrones más estables y representativos que reflejen con mayor precisión dichos aprendizajes y, al mismo tiempo, se apeguen a la realidad individual, institucional y social de los sujetos que aprenden.

Consideramos que la evaluación por criterios manifiesta una concepción de la educación totalmente distinta de la que siguen las prácticas tradicionales, es decir, que su propósito fundamental no consiste en encontrar a los pocos que puedan tener éxito, sino en esforzarse porque la mayoría de los estudiantes adquiera las habilidades, las actitudes y los conocimientos considerados esenciales para su desarrollo armónico, siempre y cuando se les ofrezca la oportunidad y el tiempo necesario para lograrlo.

Por ello es que, cuando la educación postula y practica una *evaluación con referencia al criterio*, enfatiza el compromiso que la institución educativa tiene de esforzarse para brindar a todos los estudiantes un amplio programa de experiencias de enseñanza y aprendizaje para buscar el mejor aprovechamiento posible en todos y cada uno de los participantes.

Estos planteamientos vienen al caso porque las estadísticas revelan (índices de rezago, reprobación y deserción) que a muchos estudiantes les va mal en la escuela; unos fracasan totalmente; otros realizan muy poco en comparación con sus posibilidades. Pero a pesar de que el panorama descrito resulta de hecho un problema serio, no constituye una preocupación para las autoridades educativas —aun cuando les compete tomar una serie de decisiones trascen-

dentes— ni para los profesores —que son los agentes directos de los cambios y de la buena marcha del proceso docente—.

Lamentablemente, la *evaluación con referencia al criterio* es en estos momentos casi desconocida en el medio educativo, y los profesores que la conocen están convencidos de que no es eficiente y, por comodidad, la utilizan poco. Se habla de comodidad con toda intención, pues si bien creemos que este tipo de evaluación, empleado con rigor teórico-metodológico podría mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, no reconocemos que su aplicación represente un cambio radical en las actitudes de autoridades, profesores y estudiantes, respecto de las que prevalecen actualmente en las instituciones educativas.

Somos conscientes de que tendrían que afrontarse varias dificultades para implantar la evaluación por criterios, debido a que en este tipo de evaluación lo que interesa es el logro de los estándares establecidos, sin importar el número de intentos que se requieran para lograr los aprendizajes.

Seguindo a Irene Livas (1976) podría decirse que un sistema educativo congruente con la evaluación por criterios (cursos, medios de acreditación permanente y número indefinido de cursos por alumnos) resultaría mucho más costoso que los sistemas normales, lo cual podría ser un obstáculo para su implantación.

Por otra parte, y sin menospreciar la importancia del problema económico, quizá el mayor obstáculo que habría que superar para implantar un sistema administrativo adecuado a la evaluación por criterios, sería de actitud, pues la competitividad está tan arraigada en nuestra cultura que seguramente muchas personas relacionadas con la educación: autoridades, maestros, alumnos y padres de familia considerarían injusto un sistema tendiente a eliminar el reconocimiento de la superioridad de unos sobre otros.

Estas aseveraciones no buscan invalidar la evaluación con referencia al criterio, o bien hacer pensar que no existen posibilidades para aplicarla; simplemente se pretende señalar que para llevarla a cabo se tienen que afrontar obstáculos de diferente índole, y que, dadas las características un tanto rígidas de muchas de nuestras instituciones educativas, reacias a la introducción de cambios, se re-

quiere conciencia profesional y vocación de servicio por parte de los docentes para conducirse conforme a nuevas propuestas.

La evaluación como concepto y como práctica es inherente a todo proceso educativo. La evaluación no debe ser jamás un hecho aislado y mucho menos un accidente en el hecho educativo, pues forma parte de él. No puede concebirse la tarea educativa sin la evaluación de sus circunstancias y resultados. La evaluación del aprendizaje, por consiguiente, no debe ser un asunto ajeno o separado; tiene que estar estrechamente ligado a todos los aspectos determinantes del resultado educativo:

- La naturaleza de la evaluación depende, en primer término, de las metas que trata de alcanzar y, en segundo, de los propósitos para los cuales se utilizan los resultados de la evaluación. Cuanto más amplias y complejas sean las metas, más compleja será la tarea de la evaluación.
- Frecuentemente, las innovaciones educativas no son realizadas de acuerdo con una evaluación cuidadosa. Esta carencia de evaluaciones sistemáticas y científicas es la causa de que en la educación en general y, específicamente, en los cambios de la práctica docente, se adopten estrategias pedagógicas ajenas a los avances de la investigación educativa.
- La *evaluación con referencia a la norma* no propicia la formación del estudiante, puesto que no toma en cuenta si los alumnos están en condiciones de desarrollar las habilidades pretendidas. Más bien, y si son mejores que los demás, se les asigna mayor calificación, sin importar para esto que hayan alcanzado o no los conocimientos exigidos.
- La *evaluación con referencia al criterio* sí propicia la formación del educando, ya que en esta práctica lo que importa es que se logren los aprendizajes establecidos. Si los estudiantes no demuestran su logro satisfactoriamente, la institución y el profesor no podrán certificarlos.
- Considerando que la evaluación de los aprendizajes tiene la delicada misión de conducir a múltiples decisiones —a veces irreversibles— que afectan y perjudican el porvenir de los estudiantes, y

pensando en que se la acusa de haberse limitado —en la mayoría de los casos— a reproducir los pequeños grupos de privilegiados, se necesita urgentemente redefinir su concepción y práctica.

Ahora bien, una vez que en este segundo capítulo se han abordado dos tendencias de la evaluación de los aprendizajes escolares, así como sus respectivas implicaciones educativas y sociales en los procesos y prácticas del ejercicio docente, en el siguiente capítulo, nos ocuparemos también del mismo tema de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero ahora enfocándolo como tema y problema de la docencia desde una perspectiva del aprendizaje grupal, enfoque poco usual en los abordajes de esta temática en nuestra realidad educativa.

LA EVALUACIÓN: TEMA Y PROBLEMA EN LA TAREA DOCENTE. UNA PERSPECTIVA DESDE LA DIDÁCTICA GRUPAL

Es necesario tener presente que en cada situación de docencia no es ni posible ni deseable evaluar todo; es indispensable definir y elegir qué evaluar y cómo hacerlo.

Porfirio Morán Oviedo, 1985

INTRODUCCIÓN

La evaluación de los aprendizajes realizada a través de la planta de profesores es indiscutiblemente uno de los andamiajes fundamentales en los que se ha apoyado tradicionalmente la escuela. Dadas las características ideológicas que comporta es, quizá, el proceso que más claramente refleja el poder de decisión que el ejercicio de esta función implica.

Un análisis de los fundamentos teóricos y epistemológicos del actual discurso de la evaluación nos lleva a pensar que esta actividad necesita revisar y replantear su concepción de sujeto, de aprendizaje, de conocimiento, de proceso grupal y de realidad; por ejemplo, nos parece imprescindible dejar de concebir al ser humano como un sistema de almacenamiento y de emisión de información, y al aprendizaje como un proceso mecánico, como un resultado acabado, como un estado del sujeto, como algo ya conquistado para siempre, para en lugar de ello adentrarse psicológicamente en la dinámica interna del aprendizaje y con ello entender al grupo escolar no únicamente como *objeto* de enseñanza, sino como *sujeto* de aprendizaje; lo cual permitiría analizar y debatir las condiciones internas y externas del aprendizaje, así como las bases teóricas y técnicas del proceso grupal,⁶

6 Para mayor profundización en aspectos relacionados con la teoría de grupos y aprendizaje grupal, recomendamos los trabajos de: Hoyos, 1980; Zarzar, 1982 y Santoyo, 1981.

pues sólo conforme a estas circunstancias es posible reconstruir y sustentar teórica y metodológicamente la discutible concepción actual de la evaluación, la más de las veces, confundida con la teoría de la medición.

Conviene adelantar que discrepamos de los planteamientos de la corriente didáctica de la tecnología educativa cuando propone que la evaluación del aprendizaje sea una actividad fundamentalmente técnica y que por lo mismo deba ser llevada a cabo a través de departamentos especiales que cuenten con “expertos” en el tema.

Haremos una distinción convencional entre los conceptos de evaluación y acreditación del aprendizaje, para luego poderlos instrumentar simultáneamente durante el desarrollo de cualquier experiencia de enseñanza-aprendizaje.

¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN DE ACCIONES EDUCATIVAS EN LA DOCENCIA Y EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA?

Generalmente, cuando en la práctica docente se habla o bien se discute sobre la evaluación de acciones educativas y, más específicamente, sobre la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, resulta común echar mano de la noción técnica e instrumentalista en la tarea de comprobación y certificación de conocimientos, en la que interesa básicamente estudiar los resultados o productos del proceso didáctico.

Esta acepción de evaluación —que en realidad es una noción de medición— se puede advertir de manera clara en los siguientes tres pasos señalados por Thorndike y Hagen (1973):

1. señalar y definir la cualidad o atributo que se habrá de medir;
2. determinar un conjunto de operaciones en virtud del cual el atributo puede manifestarse y hacerse perceptible;
3. establecer un conjunto de procedimientos o definiciones para traducir las observaciones.

Esta concepción tecnocrática de control de aprendizajes y de asignación de calificaciones por exigencia institucional y consecuen-

temente social es la que ha predominado en el campo de la educación. Cabe señalar que si bien en ella hay añejas raíces históricas, su mayor influencia se presenta en nuestro medio educativo a partir de los años setenta, con la introducción de la corriente didáctica de la tecnología educativa, dentro de la propuesta de la sistematización de la enseñanza.

Conviene insistir en que esta concepción de evaluación se fundamenta en los principios de la psicología conductista, que apuntala el desarrollo de una teoría de la medición, más que de una teoría de evaluación propiamente dicha. A partir de esta concepción distorsionada de la evaluación, surge con inusitada fuerza una propuesta de programación didáctica fincada en los objetivos conductuales del aprendizaje.

Como es sabido, este tecnicismo se plantea en términos de conductas unívocas, observables y medibles. Pensamos que aquí se explicita nuevamente una concepción mecanicista y reduccionista del aprendizaje, en la medida en que se lo concibe como un resultado, como un logro alcanzado, más que como un proceso dialógico que se enfrenta en su dinámica a un conjunto de problemas y exigencias que demandan solución o que ocasionan la paralización de dicho proceso.

De ahí que consideremos que la concepción de la evaluación (medición) centrada en la cuantificación y comprobación de resultados para la toma de decisiones, básicamente de carácter académico-administrativas, resulta simplista y sin mayor preocupación por comprender y explicar los procesos mismos de enseñar y aprender.

Estamos convencidos de que la evaluación es una tarea compleja, con serias implicaciones sociales, ideológicas y políticas; asimismo, es una actividad inherente del proceso didáctico y, por lo mismo, condicionada por las circunstancias y características tanto históricas como las propias del “aquí y ahora” en que está inmerso dicho proceso.

La evaluación del aprendizaje y del proceso didáctico debe partir de un marco teórico y operativo que oriente todas y cada una de las acciones que tengan que llevarse a cabo. Estas acciones u orientaciones presentan, de acuerdo con nuestro concepto de evaluación, los rasgos propios de un proceso:

- a) *totalizador*, que integre el proceso de aprendizaje en una concepción amplia no sólo de actividad docente sino de práctica educativa, descomponiéndolo en sus diferentes elementos institucionales que permitan dar cuenta de su esencia;
- b) *histórico*, que recupere el acontecer sustantivo y las dimensiones sociales en que está inmerso todo proceso grupal;
- c) *comprensivo*, que no únicamente describa la situación del desarrollo grupal dentro del aula, sino que también aporte elementos de interpretación de la situación de docencia que priva en la dinámica académica de la institución educativa;
- d) *transformador*, que permita no sólo hacer una lectura correcta de la realidad imperante, sino que propicie la producción de conocimientos, así como operar con dicha realidad y modificarla; es decir, plantear una revisión dialéctica de teoría y práctica que derive en una verdadera praxis.

En este sentido no se debería considerar a la evaluación una actividad terminal, mecánica e intrascendente de asignación de notas o calificaciones, con intenciones fundamentalmente administrativas, ya que, en esencia, constituye un proyecto de indagación que, además de abordar teóricamente el problema por investigar en torno a la tarea evaluativa, necesita determinar a su vez las estrategias de recuperación, análisis e interpretación de la información más significativa en los distintos niveles en que se va a desarrollar dicha estrategia.

Un proyecto de evaluación formativa inserto en la perspectiva del aprendizaje grupal se inscribe, necesariamente, en la línea de la observación participante y de la investigación-acción, las cuales plantean el compromiso de la participación comprometida de todos los involucrados en el quehacer docente, en una interacción que los convierte, alternativamente, en *sujetos* y *objetos* del proceso de evaluación.

Esta participación estaría definida como un ejercicio compartido por todos los implicados en la tarea educativa, de tal manera que se confundiera con el proceso mismo del aprendizaje colectivo y donde su producto constituiría un nuevo proceso, iniciado, conocido y realizado por los involucrados en tal empeño.

ALGUNOS CONCEPTOS QUE PUEDEN AYUDAR A EXPLICAR LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

En algunos medios educativos actuales hay cierto consenso respecto a que la evaluación, más que un tema, es un problema; entre otros puntos, debido a la estrecha interrelación que se advierte entre éste y otros conceptos didácticos. Esta situación nos lleva a pensar que una de las preocupaciones básicas que debería animar a todo profesor al analizar e instrumentar el tema de la evaluación es detallar que el problema de esta actividad no radica sólo en las características técnicas de los objetivos de aprendizaje, ni en las estrategias didácticas que se adopten, ni en las técnicas para llevarlos a cabo, sino en el concepto de *aprendizaje* y de docencia de que se parta, éste es determinante de los conceptos anteriores, tanto de su fundamentación como de su puesta en marcha.

Entendemos el aprendizaje, siguiendo a Azucena Rodríguez (1976), como:

un proceso más que como un resultado. Todo aprendizaje consiste en una serie de acciones orientadas hacia determinadas metas [...] Estas acciones involucran a la totalidad de la persona humana [...] acciones o conductas que son toda reacción del ser humano ante estímulos externos e internos, en su permanente adaptación al medio. Se trata de acciones simbólicas: analizar, relacionar, generalizar, etc.; de operaciones manuales: manipular objetos, reunir materiales, movilizarse, etc. Así como de sentimientos, valoraciones y formas de relación con el medio social.

Una persona aprende cuando se plantea dudas, formula hipótesis, retrocede ante ciertos obstáculos, arriba a conclusiones parciales, siente temor a lo desconocido, manipula objetos, verifica en una práctica sus conclusiones, etc., es decir, cuando se producen modificaciones o reestructuraciones en su conducta.

Otro concepto importante, también indispensable para explicar la evaluación que necesita replantearse, es el concepto de *conducta*, el cual se presta a distintas interpretaciones, según la corriente psi-

cológica de la que se parta: conductismo, cognitivismo, gestaltismo, constructivismo, etcétera.

Por nuestra parte, coincidimos con Bleger (1977) en que la conducta del ser humano es siempre total, con la cual el individuo se expresa siempre como un todo integrado (área de la mente, área del cuerpo y área del mundo externo). En esta circunstancia debemos ser conscientes de que no es posible captar una manifestación total del aprendizaje humano, dada su complejidad; no obstante, es un hecho que si bien el aprendizaje se objetiva y se advierte en el área del mundo externo, esta manifestación no agota el fenómeno. Pensamos que esta reconceptualización del aprendizaje adquiere gran relieve porque transforma profundamente el concepto mismo de evaluación.

En este contexto, sostenemos que el profesor, antes de seleccionar la estrategia metodológica y las técnicas, instrumentos y formas para cualquier acción evaluativa, necesita definir el objeto de estudio de la evaluación, en este caso, el *aprendizaje*. Asimismo, es indispensable que conciba al alumno, sujeto de la evaluación, como una totalidad; que entienda al aprendizaje como proceso y, sobre todo, que parta del reconocimiento de la complejidad del ser humano.

Lo mismo sucede cuando nos referimos al *conocimiento*. Este concepto, al igual que los anteriores, tampoco puede ser considerado como algo atomizado, dividido en fragmentos o en recortes de la realidad. Por el contrario, el conocimiento posee una estructura, una organicidad y una dimensión social; no se puede considerar aislado y descontextualizado.

Por eso cuando en las prácticas de planeación didáctica, en aras de atender principios técnicos se le fragmenta deliberadamente, como sucedió en la aplicación de las taxonomías de los objetivos de la educación en los años setenta, perdía sentido y significado para el alumno y, lo que es más grave aún, esta desintegración distorsiona la concepción de sujeto, de aprendizaje, de realidad y, consecuentemente, de *evaluación*, ya que todos estos conceptos están íntimamente relacionados.

Nos referiremos al *aprendizaje grupal* como concepto didáctico particularmente importante, puesto que concebimos el aprendizaje grupal como la estrategia metodológica idónea para desarrollar,

simultáneamente y con sentido crítico y dialógico, los procesos de *evaluación* y *acreditación* que desarrollaremos más adelante.

El aprendizaje grupal constituye un medio para hacer manifiestos sus conflictos, las contradicciones que se generan en el acontecer del trabajo en grupo, sus mecanismos de defensa y sus fuentes, que se presentan como parte de la dinámica de los procesos mismos de aprender. Al respecto, cabe señalar que la importancia o significatividad de los aprendizajes tiene aquí un sentido social.

Hablar de aprendizaje grupal implica ubicar al docente y al estudiante como seres sociales, integrantes de grupos; buscar el abordaje y la transformación del conocimiento desde una perspectiva de grupo, valorar la importancia de aprender a interaccionar en grupo y a vincularse con los otros; aceptar que aprender es elaborar el conocimiento, ya que éste no está dado ni acabado, implica, igualmente, considerar que la interacción y el grupo son medio y fuente de experiencias para el sujeto, que posibilitan el aprendizaje; reconocer la importancia de la comunicación y de la dialéctica en las modificaciones sujeto-grupo (Chehaybar, 1982).

Se aprende a pensar en grupo, con otros; en grupo se afrontan procesos de esclarecimiento tanto en aspectos relativos a una materia de estudio como a las dificultades y los problemas que implica este tipo de trabajo. En el aprendizaje grupal —señala Bauleo (1974)— entran en juego dialéctico el contenido cultural (información) y la emoción (atracción, rechazo, movilización de la afectividad) para obtener la producción de nuevas situaciones, planteamiento de tareas, así como formas de solución de problemas, explicaciones, etc. Esto entraña obstáculos que hay que enfrentar, derivados fundamentalmente del individualismo y de las actitudes de dependencia que se fomentan en la educación tradicional.

El grupo, el profesor y los alumnos asumen una tarea de elaboración que da lugar a la transformación de sus pautas de conducta. En esta elaboración, el análisis de los obstáculos y del proceso mismo de aprendizaje son decisivos, pues de él depende en gran parte que se logre una clara conciencia del caso, una capacidad crítica y las acciones para modificar, en primera instancia, nuestras actitudes y, en segunda, para influir en los procesos sociales.

Las dificultades advertidas en el proceso de aprendizaje deben ser tomadas como un aspecto esencial de él mismo. Si desconocemos lo anterior, no existe la posibilidad de llegar a descubrir que el aprendizaje es un acto de permanente cuestionamiento. Esta ceguera no se da solamente entre el educador y el educando, sino que ya está creada por la institución educativa de la que forman parte.

La acción del docente, encaminada a la producción de aprendizajes individual y socialmente significativos para los alumnos, genera también cambios en él, ya que le posibilita aprender de la experiencia de enseñar, de la confrontación de su teoría con su práctica. La participación de los alumnos en este proceso es decisiva y significa también que éstos, durante el proceso de aprendizaje, “enseñan”, es decir, intervienen en los procesos de aprender del profesor.

DISTINCIÓN CONVENCIONAL ENTRE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Toda institución educativa se plantea como una de sus tareas prioritarias conocer el resultado de su esfuerzo para poder establecer con ello el grado de acercamiento entre lo planeado y lo realizado. A esta acción verificadora se la llama genéricamente evaluación. Si analizamos esto con mayor detenimiento y nos preguntamos a qué se llama comúnmente evaluación educativa o evaluación del aprendizaje, encontramos que, en los más de los casos, ésta se refiere indistintamente a la medición, a la nota o calificación, a la acreditación, a la comprobación de resultados, etcétera.

Salta a la vista que este estado de confusión impide realizar adecuadamente una de las tareas más trascendentes de la práctica educativa. Conscientes de lo que significa esta problemática para la docencia y para el proceso formativo del estudiante, en el desaparecido Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM, se abordó dicha problemática, primero, mediante la utilización de dos categorías teóricas en las cuales se convalidaba, en ese momento, la concepción que sustentábamos de evaluación y acreditación en los programas de docencia.

En segunda instancia, consideramos que para adoptar el contenido de estos conceptos como criterio orientador para la apreciación del proceso de enseñanza-aprendizaje y de otras acciones educativas es indispensable definir con rigor lo que se entiende por evaluación y acreditación. Esta tarea de esclarecimiento conceptual tiene el propósito de evitar, por un lado, la tradicional y nefasta confusión entre evaluación y medición; por otro, erradicar a su vez la identificación de estos dos conceptos con la consabida calificación, que en estos tiempos es apoyada y legitimada por las instituciones educativas y por la sociedad en su conjunto, dado que unas y otra la utilizan consciente e inconscientemente para fomentar entre los alumnos actitudes competitivas a través de la adquisición de dichas notas, pero que en el fondo nada tienen que ver con una verdadera formación.

A reserva de que más adelante desarrollemos con mayor rigor los conceptos de evaluación y acreditación, en este momento apuntaremos algunos de sus rasgos característicos:

- En un primer momento, se puede afirmar que la *evaluación* constituye un proceso amplio, complejo y profundo, que abarca todo el acontecer sustantivo del trabajo de un grupo escolar: sus problemas, conflictos, miedos, evasiones, ansiedades, satisfacciones, inquietudes, certezas, incertidumbres y heterogeneidades, que la hacen ser una realidad distinta de las demás. En cambio, en esta visión la *acreditación* se refiere a aspectos más concretos relacionados con ciertos aprendizajes importantes planteados en los planes y programas de estudio, y que tiene que ver con el problema de los resultados esperados, con la eficacia de un curso, un seminario, un taller o un laboratorio.
- Concebimos la evaluación y la acreditación como dos procesos simultáneos aunque con diferente grado de complejidad, que tienen lugar en una determinada experiencia de aprendizaje grupal.
- Sumado a lo dicho, consideramos que la evaluación es un concepto mucho más amplio y complejo que implica la acreditación misma, es decir, que un correcto desarrollo de la evaluación como proceso a lo largo de un evento académico determina que se cumplan satisfactoriamente los criterios o lineamientos de la acreditación.

¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN COMO PROCESO EN LA TAREA DOCENTE?

En una primera aproximación, entendemos la evaluación como el estudio del proceso de aprendizaje en un curso, un taller, un seminario, etc., con el fin de caracterizar los aspectos más sobresalientes de él mismo y de los obstáculos que hay que enfrentar. Este estudio se plantea como problema individual y grupal en relación con aspectos como los siguientes:

- Análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en el curso, tanto en lo que respecta a la información y manejo del contenido como al proceso seguido en el trabajo grupal.
- Análisis de la participación de los estudiantes en términos del cumplimiento con el compromiso de lectura de referentes bibliográficos y otros materiales didácticos, discusión de problemas planteados a lo largo del curso, realización de actividades de integración y aplicación de aprendizajes, así como ejercicios y reportes de investigación, etcétera.

La evaluación podría estar referida básicamente al estudio de las condiciones que afectaron el proceso de aprendizaje, a las maneras como éste se originó, al estudio de aquellos aprendizajes que, no estando previstos curricularmente, ocurrieron en el proceso grupal, en un intento por comprender el proceso educativo (Díaz, 1993).

Evaluar el proceso de aprendizaje consiste en una serie de apreciaciones o juicios sobre el acontecer humano en una experiencia grupal. En esta experiencia tienen lugar fenómenos objetivos y subjetivos en una relación necesaria que da razón de ser a la explicación de la estrategia del conocimiento.

Estos juicios sobre situaciones donde está presente el acontecer humano (los procesos individuales y grupales) son resultado de: a) una tarea muy compleja y delicada hecha con fines de análisis; b) una serie de aspectos que dieron vida al desarrollo grupal en relación con el proceso de aprendizaje, y c) los procesos en los que está inmerso cada uno de quienes participan en un curso, los cuales al mismo tiempo viven una posibilidad personal y grupal de aprender.

Lo verdaderamente importante de una experiencia como la que mencionamos es que los miembros del grupo (participantes y coordinador o profesor) —que en principio vivieron condiciones de indiferenciación y confusión— construyen poco a poco un espacio de discusión y análisis que les permite intercambiar experiencias, confrontar puntos de vista y con ello movilizar y enriquecer sus esquemas referenciales.

La evaluación, en su dimensión grupal, se preocupa fundamentalmente por estudiar el proceso de aprendizaje en su totalidad: primero, contempla el conjunto de factores que intervienen en su desarrollo para favorecerlo u obstaculizarlo; luego, revisa las condiciones que prevalecieron en el proceso grupal, las situaciones tanto propicias como conflictivas al emprender la tarea y las vicisitudes suscitadas en la dinámica del trabajo colectivo, en el que se ponen en juego mecanismos de defensa, tales como fenómenos de racionalización, evasión y rechazo a la tarea, así como interferencias, miedos, ansiedades, etc. Todos estos factores plantean definitivamente una visión distinta del aprendizaje, la cual busca romper con rígidos esquemas referenciales de los sujetos y, al mismo tiempo, orienta al grupo hacia nuevas elaboraciones del conocimiento.

Dada nuestra preocupación fundamental por concebir la evaluación como *proceso*, nos parece necesario señalar algunos lineamientos metodológicos que hagan posible esta operacionalización en una situación concreta de docencia. Para conseguir esto es indispensable que se realice, con todo rigor metodológico, y desde la primera sesión de trabajo, un análisis de expectativas de los participantes en el grupo, con respecto al curso, taller, seminario de que se trate, de tal manera que permita, por una parte, detectar necesidades, intereses, inquietudes y aspiraciones, tanto personales como profesionales; y, por otra, confrontar e intercambiar experiencias sobre su quehacer docente o práctica educativa que coadyuven a la conformación de un marco de referencia, hasta cierto punto compartido, que propicie abordar la tarea y el logro de las metas del curso.

Esta primera sesión se considera muy importante porque en ella se sientan las bases y las reglas del juego que van a normar y a orientar el trabajo grupal. En una palabra, se establece con el grupo

un *encuadre*; es decir, una especie de acuerdos entre participantes y coordinador que, previa discusión y aceptación, ambos se comprometen a cumplir. Este *encuadre* se plantea en dos niveles:

- a) *Institucional*: se refiere a horario, número y duración de las sesiones, asistencia, criterios de acreditación, etcétera.
- b) *Grupal*: alude a la discusión del programa, explicitación de la tarea, metodología de trabajo, asignación de responsabilidades de los participantes y del coordinador, criterios y momentos de evaluación, etcétera.

Conforme a estas condiciones, la evaluación se plantea como una revisión constante del proceso grupal; señalamos, con la flexibilidad que se estime pertinente, los siguientes momentos para llevarla a cabo:

- *Al final de cada sesión*. Se trata de utilizar algunos minutos de la sesión para revisar someramente lo más significativo de la vivencia. El propósito central consiste en plantear, analizar y elaborar grupalmente los problemas y situaciones surgidos que podrían entorpecer o paralizar la dinámica del grupo para el cumplimiento de la tarea y el logro de los aprendizajes. El sentido de este ejercicio consiste en identificar aciertos, obstáculos y errores para analizarlos y atenderlos oportunamente.
- *Después de cierto número de sesiones*. Este segundo momento de revisión y reflexión del trabajo grupal se puede establecer para cada determinado número de sesiones, o bien, después de cada bloque de contenido abordado. Obviamente, todo dependerá de las necesidades imperantes en el proceso grupal. Estos altos y revisiones durante el proceso sirven también como momentos de síntesis, integración y elaboración del conocimiento.
- *Al término del curso*. Como etapa de culminación de una experiencia académica, se recomienda realizar, a manera de recapitulación, una sesión de evaluación grupal, como un balance de carácter totalizador. La tarea consiste en una recuperación histórica del acontecer más significativo que se vivió en el curso.

Cabe señalar que en todos estos momentos de evaluación grupal: las parciales y la final involucran tanto a los alumnos participantes como al coordinador.

Para la sesión de evaluación final se contemplan tres aspectos que pretenden reflejar lo más representativo e importante de la experiencia vivida durante el desarrollo del curso y cuyo formato, a manera de ejemplo, presentamos más adelante.

Otro de los criterios de acreditación de los cursos que se establecían en el programa de docencia del desaparecido CISE de la UNAM consistía en la elaboración de un trabajo o ensayo final donde se recuperaran los aprendizajes importantes planteados en el programa. Se llevaba a cabo una sesión especial en la que los miembros del grupo exponían, comentaban y discutían dichos trabajos. Esta actividad se considera muy importante, puesto que en ella se promueven y destacan los aspectos formativos de la experiencia académica sobre los de carácter puramente administrativo.

Nos parece importante subrayar que la evaluación de la experiencia grupal en un proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como meta que profesores y alumnos cobren conciencia, no únicamente de lo aprendido durante el curso, sino de la forma en que se aprendió y, sobre todo, de la posibilidad de recrear las experiencias significativas en nuevas situaciones de aprendizaje.

Plan de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

La docencia, como actividad sistemática y como objeto de investigación, debe ser evaluada permanentemente con fines de explicación, comprensión y de retroalimentación, en lo que respecta al plan y programas de estudio, a la práctica pedagógica y a los efectos de formación en los participantes, con vista a su inserción en el campo profesional.

La evaluación de resultados que se finquen en tareas y procesos es una cuestión particularmente difícil en el terreno de las ciencias sociales y, por ende, en la educación, sobre todo si queremos cuantificar dichos resultados. En este sentido, compartimos el pensamiento de Seguíer (1976), cuando afirma que la mejor evaluación de cual-

quier acción educativa se funda en el análisis riguroso, en la precisión de la estrategia que se siga y en la crítica permanente.

Esto nos hace pensar en que los instrumentos que se seleccionen para la evaluación deben ser lo más adecuados, abiertos, amplios y flexibles, y se debe contar, además, con criterios de evaluación pertinentes que permitan establecer mecanismos capaces de rescatar los aspectos más importantes de la experiencia grupal de todos los elementos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En tal virtud, y sin pretender ser exhaustivos, ofrecemos el cuadro 1, en el que se señalan dos metodologías participativas (observación participante e investigación-acción) y dos técnicas (entrevistas y análisis de situaciones grupales), así como las modalidades de su aplicación.

El cuadro 1 sólo tiene la pretensión de presentar esquemáticamente una propuesta de un plan de evaluación de un determinado programa de estudios. Lógicamente, cada profesor será la persona indicada para instrumentar el plan que más se apegue a sus necesidades específicas.

La idea de incorporar estas diferentes metodologías y técnicas para investigar, regular y evaluar el trabajo en el aula, nos parece que abre nuevas posibilidades y, además, enriquece las tareas docentes; no obstante, somos conscientes de que estos instrumentos de evaluación todavía no están suficientemente probados y adaptados a las prácticas convencionales del trabajo docente, y que por tanto exigen del profesor una mayor formación teórica y metodológica para enfrentar estas opciones —digamos alternativas—; pero estamos convencidos de que se justifican plenamente dada la complejidad y la trascendencia que entraña la evaluación en toda tarea pedagógica.

En esta misma línea, y con el propósito de ofrecer información básica que permita interpretar las características sustantivas de los instrumentos de evaluación incluidos en este plan, anexamos un resumen explicativo, con la clara convicción de que tanto la información como los instrumentos no deben tomarse como dogmas ni como documentos exhaustivos, sino que cada profesor tiene la obligación de poner en juego su creatividad y su capacidad crítica para realizar la selección y las adecuaciones de las técnicas e instrumen-

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA
TEORÍA PEDAGÓGICA

Evaluación final de un curso

Instrucciones: a partir del programa, de la antología y del desarrollo del curso, responde breve pero cualitativamente a las siguientes preguntas:

a) En relación con los aprendizajes:

- ¿Qué aprendizajes importantes planteados en el programa consideras que lograste?
- ¿Qué aprendizajes importantes planteados en el programa consideras que *no* lograste?
- ¿Qué aprendizajes importantes *no* planteados en el programa consideras que lograste?
- ¿Qué factores consideras que propiciaron u obstaculizaron el logro de aprendizajes?

b) En relación con el proceso grupal:

- ¿Cómo juzgarías críticamente *tu* participación en el grupo?
- ¿Cómo juzgarías críticamente la participación del *grupo*?
- ¿Cómo juzgarías críticamente el desempeño del *coordinador*?

c) En relación con el curso en general:

- ¿Qué opinión te merece el programa, la antología, la metodología y los recursos didácticos usados en el módulo?
- ¿Qué aprendizajes significativos adquiridos en el módulo son susceptibles de aplicar en tu práctica docente?
- ¿Qué sugerirías para mejorar este módulo en el futuro?
- Considerando los criterios de evaluación-acreditación del módulo (asistencia, participación, reportes de lectura, ejercicios, tareas, reseñas, etc.) ¿qué calificación consideras que mereces? Fundamenta por qué.

CUADRO 1

Plan propositivo de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Metodologías y técnicas Situaciones de aplicación	Observación participante	Investigación-acción	Entrevista	Análisis de situaciones grupales	Otros
Evaluación grupal	x		x	x	
Evaluación en pequeños grupos	x	x	x	x	
Autoevaluación	x		x		

tos que amerite cada situación concreta de enseñanza-aprendizaje. Con estas salvedades, presentamos a continuación un esbozo de las metodologías y las técnicas mencionadas, así como sus características relevantes. Quizá resulte necesario subrayar que cuando una propuesta de evaluación dirigida a la docencia se sustenta teórica y metodológicamente en una concepción de aprendizaje grupal, como la entendimos y aplicamos en el CISE, estos instrumentos resultaban sumamente provechosos.

Ahora explicamos brevemente los instrumentos que proponemos para el plan tentativo de evaluación del trabajo docente:

Observación participante

Si bien esta metodología ha sido utilizada principalmente por etnólogos, en el estudio de distintos grupos asiáticos, africanos y americanos, consideramos que su empleo en el campo educativo nos abre nuevas posibilidades. Esta metodología es llamada así porque el observador asimila y comparte las actividades y sentimientos de los demás mediante una relación franca con ellos. Esto significa que el observador-profesor deberá practicar una observación selectiva y acuciosa participando en todo lo que considere relevante para, posteriormente, describir, explicar, analizar y reflexionar sobre lo observado.

La investigación de la práctica educativa, por parte del propio docente, es un proceso encaminado a la descripción, explicación y valoración de aquellos fenómenos grupales que suceden en el aula. Uno de los medios de que se puede valer el profesor para lograrlo es la *observación participante*, que implica un papel activo del profesor-investigador como sujeto cognoscente.

Un requisito más de la investigación de la práctica educativa requiere el estudio técnico y práctico de los comportamientos sociales implicados en los procesos de enseñanza. La *observación participante* tiene como fin la descripción *in situ* del comportamiento que muestran los miembros del grupo. Esto supone plantear interrogantes sobre aquello que sucede en el aula. Después de observar, hay que analizar si la información obtenida responde a las preguntas formuladas o si responde a nuevas interrogantes.

Los profesores-investigadores que decidan utilizar esta metodología, deberán establecer rigurosamente las categorías de análisis de la práctica docente, es decir, los aspectos del trabajo docente a partir de los cuales se pretende explicar el quehacer cotidiano del profesor.

Por ejemplo, respecto del alumno-participante se pueden examinar aspectos como los siguientes: ¿quién es él?, ¿cuáles son sus expectativas?, ¿cómo se porta en el grupo?, ¿qué relación hay entre los intereses de los alumnos y los objetivos que la institución y el maestro persiguen?; el vínculo profesor-alumno, ¿hacia qué tipo de sociedad apunta la práctica educativa?, ¿cómo se concibe y se aborda el conocimiento?

El valor que tiene la *observación participante* radica no sólo en el tipo de datos que aporta, sino en el hecho de ser una metodología de interacción, de vinculación con la práctica educativa que establece las bases para el uso de otros instrumentos de recopilación de información (Gerson, 1979).

Investigación participativa o investigación-acción

La *investigación participativa* es un proceso de estudio, investigación y análisis de teoría y práctica, donde los investigadores e inves-

tigados (en nuestro caso participantes y coordinador) son parte del proceso que modifica o transforma el medio en el cual acontece.

Al situar al grupo de aprendizaje como objeto de observación o de investigación, se lo coloca al margen de la acción y, por tanto, privado de los logros del proceso de aprendizaje que proporciona una investigación participativa; sin embargo, se logra con un mero participar conjuntamente (coordinador y participantes) en discusiones y diálogos que lleven a fundir el conocimiento (elaborado en el grupo) con el conocimiento científico que aportan los teóricos e investigadores.

Este bagaje teórico y práctico es el que debe quedar en manos de los grupos como elementos para comprender los fenómenos educativos y tomar decisiones en futuras acciones o experiencias de aprendizaje. Los factores esenciales en la *investigación participativa* aplicada a un proceso del grupo son los siguientes:

- *Participación*: es entendida como un derecho de los individuos a intervenir en las acciones que son necesarias para el desenvolvimiento individual y grupal.

Concebida como fenómeno social, es un proceso dinámico, que en su devenir encauza una serie de factores significativos en el proceso de desarrollo personal y social de los individuos. La investigación participativa que está orientada a procesos reales y concretos de transformación es fundamento del proceso educativo desalienante para todos los involucrados en ella.

- *Análisis*: es una condición necesaria, tanto en el proceso grupal como en la *investigación participativa*, siempre que lleve al diálogo como constante, y se acompañe de algunas de las siguientes cualidades: a) que sea *dialéctico*, es decir, que con un razonamiento lógico siga el ritmo de reflexión-acción, enriqueciéndose al continuar el ciclo y al relacionar conceptos y hechos; b) que sea *crítico*, es decir, que tomando el procedimiento dialéctico, en cada contradicción se planteen alternativas; c) que sea *histórico*, es decir, que se entiendan los hechos del pasado y del presente, ubicando la realidad actual en la historia; d) que sea *biográfico*, que la persona o grupo reflexionen sobre la historia de su grupo y del

entorno del grupo en un recuerdo biográfico que retrocede en el tiempo; e) que sea *autoevaluativo*, porque hemos aprendido muy bien la lección para ser críticos con los otros, pero muy rara vez con nosotros mismos (Bosco, 1980).

Entrevista

La entrevista es un instrumento fundamental del método clínico y una técnica de investigación científica que se aplica en psicología y otras disciplinas. Es un instrumento muy difundido cuyo alcance debe delimitarse claramente. Puede proponerse, por sus múltiples formas de empleo, una gran variedad de objetivos como, por ejemplo, el caso del periodista, el jefe de empresa, el director de escuela, el maestro (que es la que más nos interesa para efectos de este trabajo), el juez, etcétera.

Puede ser de dos tipos fundamentales: abierta y cerrada. En la segunda, las preguntas ya están previstas, tanto como lo están el orden y la forma de plantearlas, y el entrevistador no puede alterar ninguna de estas disposiciones. En la entrevista abierta, por el contrario, el entrevistador tiene amplia libertad para hacer las preguntas o para sus intervenciones y se permite toda la flexibilidad necesaria en cada caso particular. La entrevista abierta posibilita una investigación más amplia y profunda de la personalidad del entrevistado, mientras que la entrevista cerrada puede permitir una mejor comparación sistemática de datos, tanto como otras ventajas propias de todo método estandarizado.

Desde otro punto de vista, tomando en cuenta el número de participantes, se encuentran la entrevista individual y la grupal, según sean uno o más los entrevistados. La realidad es que en todos los casos la entrevista es siempre un fenómeno grupal, ya que aun con la participación de un solo entrevistado, su relación con el entrevistador debe ser considerada en función de la psicología y de la dinámica grupal (Bleger, 1975).

Esta técnica puede ser muy provechosa en las situaciones de docencia y, por ende, de evaluación, ya que a través de ella se puede obtener información muy valiosa respecto a las expectativas del

alumno y del grupo, sobre su situación en el proceso de aprendizaje, sus ansiedades, sus temores, etcétera.

Análisis de situaciones grupales

Esta estrategia grupal de revisión y evaluación de la práctica docente consiste en detectar, analizar, discutir y elaborar grupalmente, tanto los aciertos o los logros como las situaciones conflictivas o problemáticas que se suscitan en todo grupo sometido a cualquier proceso de aprendizaje.

El análisis de problemas que surgen en un grupo: resistencias, conflictos, racionalizaciones, evasiones y complicidades, si se abordan y resuelven oportunamente, puede resultar una experiencia muy provechosa en la medida en que coadyuve a mejorar el proceso grupal, el cumplimiento de la tarea y, consecuentemente, el logro de los aprendizajes.

¿QUÉ ES LA ACREDITACIÓN DEL APRENDIZAJE ESCOLAR?

La acreditación hace referencia a la tarea de constatar ciertas evidencias de aprendizaje, determinadas síntesis relacionadas con los aprendizajes fundamentales que se plantean en un curso, los cuales tienen que ver directamente con la formación del educando y, en última instancia, con la práctica profesional. Como se puede advertir, la acreditación tiene que ver con resultados muy concretos respecto a los aprendizajes más importantes que se proponen en un programa y, en forma más amplia, con determinado plan de estudios de una carrera.

En la perspectiva de la didáctica crítica (Morán, 1981), el problema de la acreditación se concreta partiendo de la elaboración del programa de estudios, del análisis, la reflexión y el cuestionamiento que realicen el profesor o el grupo de profesores encargados de elaborar dichos programas para determinar o configurar ciertos resultados propuestos, ciertos productos de aprendizaje que se plantean en un programa. Se trata de hacer una selección minuciosa de

los conocimientos y las habilidades más relevantes que se pretenden promover en el estudiante. Subrayamos que esta noción de acreditación concibe las manifestaciones externas del aprendizaje como fenómenos estructurados y complejos, y de ahí que replantee el concepto mismo de planeación didáctica y, por extensión, la propuesta de elaboración de programas de estudio.

Así, los objetivos terminales para la acreditación se expresan en forma amplia y significativa, lo mismo que los contenidos temáticos. La planeación de la acreditación, entonces, debe emprenderse desde el mismo momento en que se formulan los objetivos terminales del programa y cuando se determinan los contenidos programáticos para alcanzar dichos propósitos.

Consecuentemente, planear las evidencias de aprendizaje requiere seleccionar los instrumentos técnicos que reflejen de manera cabal tales aprendizajes, así como los momentos en que el aprendizaje se llevará a cabo. De ahí que sea necesario, desde el principio, discutir y adoptar con los alumnos los criterios que determinarán la aprobación del curso, de tal manera que la acreditación, además de ser una meta importante por alcanzar, contribuya a que el estudiante cobre conciencia del caso y asuma la responsabilidad tanto de su propio proceso de aprendizaje como de los resultados que obtenga, en vez de esperar a ser calificados por el profesor, la institución o la sociedad. Creemos que esta última forma de proceder revela una actitud paternalista y de dependencia, nociva para el proceso formativo del educando.

Planear la acreditación significa llevar a cabo un análisis de los objetivos terminales de un curso; y esta acción deriva necesariamente en la determinación de un conjunto de formas para evidenciar el aprendizaje, las cuales pueden asumir diferentes características: examen, trabajos, ensayos, informes, prácticas, investigaciones teóricas y de campo, etc. Pueden aplicarse en cualquier momento y con modalidades tan diversas como lo requiera cada situación de enseñanza-aprendizaje.

El problema que hay que resolver aquí apuntaría a las siguientes consideraciones: a) cómo planear las características que debe reunir el resultado del aprendizaje; b) cómo definir los criterios de apreciación y cómo abordarlos con el grupo a fin de que la acreditación

posibilite algunos elementos para la evaluación del mismo proceso de aprender (Díaz, 1993). Esto nos lleva a pensar que las categorías de *evaluación* y *acreditación* son dos conceptos que se implican y complementan en el proceso pedagógico.

La evaluación, en tanto que comprende todo el proceso educativo, implica necesariamente la acreditación. Es más, consideramos que un riguroso proceso de evaluación condiciona la acreditación, dado que permite analizar, vigilar y retroalimentar el proceso. Esta vigilancia coadyuva, en alguna medida, a la elaboración del conocimiento durante el recorrido que el grupo hace para llegar a él, y los resultados serían simplemente una consecuencia lógica del trabajo desarrollado. Pensamos que un adecuado proceso de evaluación es condición indispensable para obtener una acreditación satisfactoria. En una palabra, la acreditación es algo que se construye paso a paso, algo que se va elaborando y reelaborando a través de las situaciones de aprendizaje.

Por todo lo dicho conviene no confundir la acreditación con la calificación o nota, puesto que ambas tienen connotaciones muy distintas. Si bien las dos cumplen la tarea de certificación de conocimientos, es en la calificación donde se concretan y depositan valores que en realidad no tienen. Es más, en muchas ocasiones la nota o calificación, ya sea asignada en forma de números o letras, tiene poco o nada que ver con lo que el estudiante realmente sabe.

Plan para la acreditación de aprendizajes

Es un hecho que en los últimos años ha proliferado la literatura especializada que aborda el tema de la evaluación educativa. Lamentablemente, esta afluencia de textos privilegia en especial los aspectos instrumentales de la evaluación, en detrimento de los aspectos teóricos. Pasamos ahora a explicar someramente las características técnicas de algunos instrumentos contenidos en nuestra propuesta del plan de acreditación.

Sabemos por experiencia que gran parte de los profesores de enseñanza media superior y superior conocen y aplican en su práctica docente varios de los instrumentos que aquí vamos a exponer; sin

embargo, también pensamos que en muchos casos este conocimiento es insuficiente tanto para elaborarlos técnicamente como para aplicarlos, lo cual puede ser un factor importante para que el estudiante, a través de la situación de examen, no muestre efectivamente su capacidad de análisis y síntesis, de juicio crítico, de establecimiento de relaciones, de resolución de problemas, etc. Creemos que el conocimiento para elaborar estos instrumentos debe ser amplio, de tal manera que al usarlos no se propicie sólo la aplicación de la memoria a través de la cita de datos, cifras, fechas, principios y leyes, cuya exigencia se centra fundamentalmente en reproducir información que poco tiene que ver con el concepto de aprendizaje planteado a lo largo de este trabajo.

Insistimos en que el examen convencional, concebido como criterio único de acreditación, y tal como se elabora y aplica tradicionalmente, no es el medio idóneo para verificar el aprendizaje. El *plan de acreditación* que sugerimos incluye varias opciones, para que el profesor esté en condiciones de seleccionar y planear aquellas que considere más adecuadas (véase el cuadro 2).

Con el cuadro 2 pretendemos ejemplificar nuestra idea de cómo elaborar un *plan de acreditación o verificación de aprendizajes*. De ningún modo tenemos la intención de generalizar; por el contrario, pensamos que cada profesor, de acuerdo con las características de su curso, debe desarrollar su propio plan atendiendo a la especificidad de su materia.

Para elaborar este plan de acreditación de aprendizajes utilizamos como punto de referencia los objetivos terminales o lineamientos de acreditación del curso de evaluación educativa que se impartía en el programa de docencia del desaparecido CISE de la UNAM. Presentamos enseguida una síntesis de algunos tipos de instrumentos que incluimos en el plan tentativo de acreditación de aprendizajes.

Examen a libro abierto

Este tipo de examen se aplica muy poco en nuestras prácticas evaluativas. La idea es que el estudiante incorpore los textos a la situación

CUADRO 2

Plan propositivo de acreditación de aprendizajes

Instrumentos técnicos Contenidos curriculares	Examen		Ensayo	Trabajo	Investigación	
	A libro abierto	Temático de composición			Reporte	• Teórica • De campo
Análisis de los fundamentos del actual discurso de la evaluación	x	x	x	x		
Elaboración de un plan de verificación de conocimientos para una asignatura vigente del plan de estudios de su institución	x		x	x		x

de examen. Siendo consecuentes con la concepción de aprendizaje grupal, el estudiante puede optar incluso por trabajar en equipo, propiciando así la discusión de un problema o de una temática y donde no necesariamente se deban dar posturas ideológicas homogéneas en el desarrollo y los resultados del trabajo.

Examen temático o de composición

Este tipo de prueba consiste en presentar al estudiante una cuestión, tema, asunto, etc., para que lo desarrolle con entera libertad. En cuanto a su construcción y aplicación, comparándola con otros tipos de pruebas, podría pensarse que es más sencilla; sin embargo, algunos autores consideran que probablemente sea más difícil construir con calidad este instrumento que una prueba objetiva igualmente eficiente.

La calidad de estas pruebas depende de su elaboración; no deben ser improvisadas. Su construcción exige pensar detenidamente en las cuestiones que estimulen conductas que impliquen la capacidad de manejo de la información, como sugerir nuevas salidas a un

planteamiento; aplicar principios, leyes, tendencias, normas o nuevas situaciones; fundamentar el pro y el contra de un argumento.

Mediante las pruebas temáticas o de composición se pueden explorar aquellos resultados del aprendizaje que implican procesos mentales superiores: capacidad para pensar, organizar y aplicar la información recibida e integrar aprendizajes; la capacidad para producir, organizar y expresar ideas o crear formas originales.

En la elaboración de estas pruebas ha de tomarse en cuenta:

- a) Que los estudiantes conozcan con antelación qué aspectos se considerarán.

Ejemplo: a partir de este muestrario de tierras que tiene a la vista, y que puede analizar, proponga algunas hipótesis bien argumentadas acerca de cuáles serán las más adecuadas para la siembra de papa, maíz o algodón. Se tendrá en cuenta:

- la precisión del enunciado de las hipótesis;
 - la calidad de los argumentos que le sirvan de base, y
 - su capacidad de observación (que extraiga de lo observado el mayor volumen de datos posible).
- b) Que la prueba verse sobre puntos de vista, análisis y elaboraciones que impliquen algo nuevo para el alumno, pero cuya resolución dependa de los aprendizajes anteriores (Lafourcade, 1972).

Ensayo

Escrito generalmente breve donde el alumno expone en forma libre y ágil sus puntos de vista, sus argumentaciones personales acerca de determinados aspectos de un tema, sin seguir un plan riguroso ni con pretensiones de agotarlo. Cuando el ensayo se utiliza como instrumento de acreditación en el nivel medio superior y superior, particularmente en el caso de las ciencias sociales, se establece como requisito que el estudiante planee y elabore el trabajo escrito con cierta extensión y, sobre todo, con ciertas características de originalidad.

En este tipo de escrito, insistimos, el estudiante tiene mayor libertad para seleccionar y organizar el contenido, el lenguaje y el estilo de redacción. En su acepción literaria, ensayo es la composición que aborda cualquier tema desde un punto de vista personal, sin sujeción a un método, estilo o terminología determinados. El ensayo suele ser menos sistemático y extenso que el tratado; menos amplio que el estudio histórico y menos formal que la tesis.

La personalidad del autor se hace presente en los ensayos de carácter subjetivo, y se establece una comunicación directa y casi familiar con el lector, pero en los ensayos objetivos y formales la subjetividad, o mejor dicho, el subjetivismo, pasa a un segundo plano.

Trabajos

Los trabajos de investigación, o de otro tipo, realizados por los alumnos durante el curso, pueden proporcionar evidencias para:

- ampliar conocimientos,
- profundizar un tema,
- comparar puntos de vista,
- desarrollar habilidades y hábitos de investigación, etcétera.

Conviene aclarar que, por ejemplo, trabajos de esta naturaleza no brindan una idea completa del aprendizaje del alumno en todo un curso; pero sí pueden aportar ciertas evidencias sobre el aprendizaje.

Algunas características técnicas que debe reunir un trabajo evaluado con propósito de acreditación (Olmedo, 1973) son las siguientes:

- la delimitación de las indicaciones que orienten, en términos generales, las características del trabajo;
- la explicitación de los propósitos del trabajo;
- los requisitos que debe cumplir (ciertos indicadores);
- la delimitación o el establecimiento de los alcances;

- el establecimiento de criterios o lineamientos que normen la elaboración del trabajo planeado.

A manera de recapitulación, y con pretensiones más de carácter metodológico que con la idea de formular conclusiones, resumiremos lo tratado.

La evaluación educativa o la evaluación del aprendizaje necesitan concebirse como una acción inherente al fenómeno educativo; jamás como un hecho desconectado, ajeno, aislado, sin relación con la vivencia misma del acto de aprender y con las decisiones trascendentes que en ella subyacen. Es decir, que la evaluación es, ante todo, una tarea consustancial del quehacer pedagógico, un factor que da cuenta de lo más significativo del acontecer grupal, un concepto didáctico que ayuda a los sujetos de la educación, no únicamente a verificar y certificar los resultados de la empresa docente y educativa sino, fundamentalmente, a comprender y explicar el significado del proceso educativo.

Por otra parte, habría que tener presente que en cada situación de docencia, no es posible ni deseable evaluar todo; es indispensable elegir y definir qué evaluar y cómo hacerlo. Esta circunstancia exige de los docentes una formación teórica y metodológica que posibilite una fundamentada conceptualización de la evaluación y que propicie, a su vez, una consecuente instrumentación de ella. Ésta es, indiscutiblemente, la tesis central que se desarrolla en el presente libro.

Si partimos del hecho de que los sujetos (alumnos y profesor) configuran su proceso de aprendizaje, entonces son ellos los directamente responsables de evaluarse. Esto nos confirma la idea de que la evaluación, desde esta perspectiva, debe venir de adentro, de la toma de conciencia de quienes participan en la experiencia educativa.

A manera de conclusión preliminar queremos dejar asentado que este trabajo tuvo en su momento un carácter de propuesta, se trataba simple y sencillamente de un testimonio de la preocupación y de la experiencia que en el terreno de la docencia llevábamos a cabo en el desaparecido CISE-UNAM.

Nos parece pertinente señalar que esta propuesta de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de la di-

dáctica grupal resultaba para esos tiempos un tanto innovadora, aunque polémica como normalmente suele ser el tema de la evaluación, sobre todo cuando el documento propone la reconceptualización de las categorías analíticas de evaluación y acreditación, frecuentemente confundidas en las prácticas evaluativas convencionales.

En seguida damos paso a un ensayo de factura más reciente en mi trayectoria académica, se trata de “Hacia una evaluación cualitativa en el espacio del aula: reto para comprender y transformar la docencia”, donde se incorporan nuevos elementos teóricos y metodológicos sobre la evaluación formativa, incluso con intenciones deliberadas de construir discurso y práctica de docencia y evaluación con dimensiones cualitativas.

HACIA UNA EVALUACIÓN CUALITATIVA EN EL ESPACIO DEL AULA: RETO PARA COMPRENDER Y TRANSFORMAR LA DOCENCIA

La evaluación como uno de los elementos esenciales e indispensables del trabajo pedagógico, constituye una forma de aprender y de enseñar de manera participativa, compartida y, sobre todo, significativa, partiendo de las necesidades, intereses y motivaciones reales de los alumnos.

Feliciano Gutiérrez, 2002

INTRODUCCIÓN

La evaluación constituye uno de los componentes fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier área, ciclo, modalidad, o nivel. Debe concebirse con amplitud y emplearse para ayudar y conducir a los alumnos a lograr mejores niveles de aprendizaje; para facilitarles un proceso formativo, y no para sancionarlos, atemorizarlos, reprimirlos o desaprobarlos. En tal virtud, la evaluación nunca lo es en sentido estricto de la enseñanza-aprendizaje, sino más bien de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll, 1996).

Todas las actividades de aprendizaje del alumno reciben de manera implícita o explícita una valoración, en unos casos para verificar el resultado o rendimiento de una tarea y, en otros, para realimentar el aprendizaje al descubrir las fallas, lagunas o dificultades del proceso y tomar decisiones pertinentes que reconduzcan las acciones con el propósito de mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Asimismo, entendemos la evaluación de los aprendizajes como un proceso de análisis, reflexión e investigación de la práctica pedagógica que permite al docente construir estrategias adecuadas y, a los alumnos, reflexionar sobre sus aprendizajes, el tiempo empleado, lo pertinente de las acciones didácticas emprendidas para aprender y sobre esta base valorarse a sí mismos.

Sin embargo, resulta significativo que la mayoría de estos esfuerzos reflejen un carácter preponderantemente técnico, cuantitativo e instrumental de la problemática de la evaluación educativa, frente a una precariedad de concepciones alternativas sobre la evaluación en general y, en especial, en la evaluación de los aprendizajes.

No es nuestro afán enfatizar sólo el lado negro de la evaluación que se practica en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Únicamente se pretende destacar algunos aspectos negativos que contaminan y denigran la tarea educativa y que, al mismo tiempo, plantean la necesidad de sustituir el actual concepto cuantitativo de medición o calificación por una verdadera evaluación pedagógica.

Uno de los más graves efectos de la concepción negativa o francamente patológica de la evaluación (Santos, 2002) repercute en la educación misma del estudiante, pues hace recaer su atención en la forma de aprobar exámenes y no en el esfuerzo de aprender, enfatiza el valor de la calificación y no el del conocimiento mismo; además, hace que la evaluación se dé casi siempre en condiciones especiales de preocupación y tensión.

Otro efecto también pernicioso de la tradición que prevalece en la evaluación educativa, es que sus resultados no se traducen en acciones y políticas de mejoramiento de la tarea educativa porque, en general, las deficiencias y los fracasos se atribuyen casi exclusivamente al mal desempeño del estudiante (por su carencia de “talento”, o por su falta de “aplicación” al estudio); cualquier otra causa del fracaso, atribuible a la institución misma, a los materiales de estudio o a los maestros, normalmente no es considerada.

En la educación, como en ningún otro espacio de la actividad humana, es indispensable la consideración casuística y el irrenunciable propósito constructivo o formativo; este enfoque es imprescindible si reconocemos la riqueza y diversidad de sus programas, el carácter imponderable de algunos factores que en ella intervienen y la naturaleza humana de sus agentes y de su tarea.

Finalmente, sólo finalmente, la evaluación debería servir para la acreditación y la certificación del conocimiento. En efecto, las instituciones educativas y el Estado tienen la responsabilidad de acreditarlo y certificarlo. Esta función es de gran utilidad para las propias

instituciones educativas, pues en ella la administración escolar puede basarse para la toma de diversas decisiones (Pérez, 1994).

DOCENCIA Y EVALUACIÓN: DOS TAREAS ACADÉMICAS CONSUSTANCIALES

La docencia actual, a pesar de los avances de la investigación educativa y de los programas de formación de profesores de los últimos años, con frecuencia se ha convertido en una actividad mecánica, improvisada y fría. El profesor ha olvidado, no le interesa o no sabe cómo impartir una docencia y cómo aplicar una evaluación que, además de informar, forme. El alumno recibe información, acumula teoría, pasa exámenes, acredita materias, pero no es capaz de usar crítica y pertinentemente dicha teoría, tampoco puede pensar por sí mismo y de tomar posición frente a la realidad y al propio conocimiento. El profesor, las más de las veces, asume el papel protagónico; y el alumno, el de escucha obediente, con lo que desaparece la opción primordial del diálogo en el acto de enseñar y aprender.

Basta una mirada informada y crítica a la vida académica de las universidades del país para cerciorarse de que existen *deficiencias* en la docencia y en la evaluación que se practican en sus aulas. Y es que estas instituciones han olvidado su compromiso ético y moral con la sociedad, porque entregan la mayor parte de su tiempo a otras tareas y funciones que, si bien son importantes en esta era de cambios y modernizaciones, no son su misión fundamental.

La función de la docencia y su inherente evaluación es la de formar personas conscientes de su mundo y de lo que son capaces de hacer en favor de ese mundo. La verdadera docencia son aquellas acciones en el aula que propician que el alumno se forje la necesidad de aprender por su cuenta y encuentre en el profesor un guía, un acompañante de travesía para llegar al conocimiento, y descubra en el grupo un espacio de encuentro, de intercambio, discusión y confrontación de ideas, con lo que el alumno busque no tan sólo aprender sino que, a través de una evaluación formativa, aprenda la forma de aprender, es decir, entender a la evaluación como aprendizaje (Santos, 2003).

Pues bien, siendo la docencia, en su acepción más cabal, una de las más antiguas profesiones de ayuda al desarrollo integral del ser humano es preocupante que hasta el momento actual los docentes, en su mayoría, no hayan tenido la formación adecuada para cumplir su complejo quehacer.

El aprendizaje de conocimientos, de actitudes y de buenas formas de comunicación en las aulas no está reñido; que se hallen disociados hasta ahora en las instituciones educativas no significa que deban permanecer de este modo.

Aquí comienza la renovación de la imagen y el accionar del docente. Su cometido es el de proporcionar las situaciones y estrategias de enseñanza y evaluación que los lleven al logro de un óptimo desarrollo académico, en un ambiente de relación interpersonal que facilite una identidad adecuada, y tomar en cuenta que la mayoría de las dificultades que encontrará en su camino se deben a que en muchas ocasiones está ante la necesidad de *reeducar* para después *educar*, dados los vicios y deficiencias en el trayecto educativo precedente.

Por eso no es aventurado afirmar que la transformación académica de toda institución educativa pasa necesariamente por una docencia *renovada* y por un docente *innovador*, formado en una doble perspectiva: la disciplinaria y la pedagógico-didáctica. De ahí que en estos tiempos se requiera ejercer una docencia transformadora, profesional, creativa, siempre mediada por una rigurosa evaluación de la tarea docente; enseñar para el cambio, para lo nuevo, incluso para lo desconocido.

La nueva pedagogía, entonces, requiere orientar a los jóvenes hacia el desarrollo de capacidades y destrezas creativas, la selección apropiada de información y la habilidad para formular preguntas y encontrar respuestas más apropiadas y mecanismos formativos de evaluación. Más aún, la labor del docente universitario se tendrá que orientar hacia la formación de habilidades de *razonamiento*, formación de *valores*, dejando a un lado la enseñanza rígidamente memorística.

Es más, si nos atenemos a lo que se vive cotidianamente en el interior de nuestras instituciones, el reto es enorme y complejo, porque hoy, en los albores del siglo XXI, todavía nos encontramos en mu-

chas de sus aulas una docencia infestada de *improvisación, burocratización, deshumanizada*, con marcada *naturaleza informativa* más que *formativa*, carente de *humor*, limitada en una *actitud crítica y autocrítica* (De Zubiría, 1985).

UN ESBOZO SOBRE LOS PARADIGMAS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LA EVALUACIÓN

Dentro de la evaluación educativa encontramos frecuentemente un debate entre dos grandes paradigmas: el cuantitativo y el cualitativo. Estos dos enfoques son abordados en muchas ocasiones como contrapuestos; sin embargo, para nosotros son complementarios y, por lo tanto, no podemos pretender que sean mutuamente excluyentes, porque son maneras diferentes de concebir y procesar la información resultante de la evaluación.

Por su naturaleza, la evaluación cualitativa aleja al estudiante de las nuevas concepciones educativas, de la noción de alumno como sujeto de su propio aprendizaje, como negociador de significados; por el contrario, lo ha hecho entender que sólo había que prepararse para contestar toda suerte de preguntas a través de cualquier modalidad de examen.

La evaluación cualitativa, a diferencia de la cuantitativa, proviene de la corriente humanista, de ahí que tenga una visión más integradora del sujeto y del aprendizaje, y toma en consideración no sólo la posesión del conocimiento, sino también la forma en la que cada alumno lo adquiere y lo aplica académica y contextualmente, es decir, involucra la significación de los aprendizajes y el proceso de apropiación de éstos.

Desde una visión más integral, la evaluación de los aprendizajes se entiende como una parte fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje, que consiste en obtener información a lo largo del proceso educativo, mediante no sólo la aplicación de instrumentos de evaluación, sino también a partir de la reflexión de la práctica cotidiana del alumno y del maestro, tomando en cuenta las propias reflexiones y opiniones del estudiante con respecto a su aprendizaje,

de tal forma que estos elementos, de manera conjunta, permitan verificar el correcto desarrollo del proceso y corroborar la apropiación, integración y significación de los aprendizajes para cada alumno.

Además, desde una visión formativa, como la que estamos caracterizando, es importante considerar que la información arrojada por la evaluación permitirá al profesor tomar decisiones para modificar y mejorar las prácticas de enseñanza utilizadas, y al alumno, concientizarse del avance y las dificultades de su proceso de aprendizaje para entonces tener la posibilidad de enriquecer dicho proceso y mejorar los resultados.

En este sentido, algunas corrientes pedagógicas intentan reivindicar, no sin ciertos problemas, la importancia de la evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Establecer las bondades académicas de la evaluación cualitativa o formativa no ha sido tarea fácil, pues, en el ámbito académico, el criterio de “objetividad” está muy asimilado e incorporado; se sustenta en la teoría de la medición, cuya consigna explícita consiste en sumar, promediar y asignar calificaciones en exámenes parciales y finales, a través de incipientes o bien sofisticados tratamientos estadísticos.

En estricto sentido, toda evaluación es cualitativa; y lo es si tenemos en cuenta que la llamada, por contraposición, cuantitativa, comienza precisamente a partir de los datos cuantificados; la evaluación comienza justo donde los números no llegan (Álvarez, 1989). Llamarla cualitativa debería entenderse como redundancia y es que evaluar no es otra cosa que valorar, enjuiciar o, mirando el resultado, evaluar no es ni más ni menos que la emisión de un juicio sobre la base de la información e interpretación de ella, obtenida por distintos medios —el estadístico, si procede—, pero ello no implica supeditarse necesariamente a la frialdad del dato.

En consecuencia, la evaluación cuantitativa —que no es otra cosa que aquella inspirada en la teoría de la medición, en el uso de tests o pruebas objetivas, la cual privilegia la memorización de datos, fechas, nombres, cifras, ideas, conceptos y teorías, sin entender cabalmente el significado de la comprensión de los fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales que acontecen a su alrededor— lleva a que el estudiante se informe, pero no se forme.

Así, la evaluación cuantitativa distancia al estudiante de las nuevas concepciones educativas, de la noción de alumno como sujeto de su propio aprendizaje, como negociador de significados; por el contrario, lo ha convencido de que sólo había que prepararse para contestar toda suerte de preguntas a través de cualquier modalidad de examen.

Ante este panorama, las nuevas alternativas pedagógicas voltearon la mirada hacia la evaluación cualitativa o formativa, la cual se entiende no como una actitud de enjuiciamiento para calificar o descalificar el desempeño escolar de una persona, sino para apoyar y realimentar los conocimientos, reformular estrategias de enseñanza y aprendizaje, replantear o fortalecer proyectos y programas de estudio; explorar formas más creativas de interacción pedagógica entre profesores y alumnos, y entre los propios profesores; formas que fomenten participación, diálogo y reflexión en los procesos de enseñanza-aprendizaje, frente a modelos preocupados por el rigor metodológico, por la exactitud en la medida, y ante la evidente ineficacia de los resultados así alcanzados (Álvarez, 1989); además del fracaso que éstos acarrearán cuando se aplican a la evaluación educativa.

Ahora surgen propuestas alternativas preocupadas por la *descripción*, *explicación* e *interpretación* puntuales de los fenómenos que suceden en cada momento del proceso educativo. Las características de esas propuestas serían:

- a) La *orientación sistemática* de la evaluación educativa según la cual se toman en cuenta los contextos amplios en los que se dan los hechos que se van a evaluar.
- b) Más que la *medida* y la *predicción*, en la evaluación cualitativa preocupa la descripción de lo que se está evaluando, teniendo en cuenta las influencias a que está sometido lo que se evalúa, según las distintas situaciones escolares, no para descartarlas como ajenas o perturbadoras del proyecto evaluativo sino como parte integral de él mismo, donde intervienen pautas de tipo psicológico, cultural, social e institucional.
- c) Una preocupación constante de la evaluación cualitativa es *el proceso*, incluido todo él, y no sólo el resultado final derivado de una especificación del hecho instructivo.

- d) La actividad de evaluar se entiende, esencialmente, como una *actividad valorativa* y, como tal, el sujeto que evalúa y el sujeto evaluado están directamente implicados y comprometidos. Se reconoce que la objetividad pura no existe. La formalidad, o mejor dicho la credibilidad (Eisner, 1981), se logra a través de un proceso de corroboración estructural, es un proceso algo así como una *triangulación* en la metodología sociológica. Es, por tanto, de suma importancia reconocer este hecho y, en consecuencia, contar con los sujetos que participan en el proceso evaluador.
- e) Más que la constatación de teorías consolidadas, que la *medición de resultados* y que la *predicción*, la evaluación cualitativa está preocupada por *aspectos puntuales* tal como se están desarrollando en el *aquí y ahora* del acontecer grupal.

En este sentido, puede entenderse la metodología cualitativa como una estrategia idónea para la innovación educativa, para la transformación de la práctica docente a través del diálogo, la comprensión y la mejora (Santos, 1995), y no sólo para la comprobación de sistemas educativos, las más de las veces caducos o bien reduccionistas por estar centrados en la lógica del paradigma cuantitativo.

En contraposición, en el paradigma cuantitativo lo que importa destacar es el énfasis puesto en la obtención casi exclusiva de resultados numéricos. Ningún otro dato o consideración tiene cabida en tales supuestos, pues “contaminarían” el procedimiento científico. Debido a los presupuestos de que parte este paradigma experimental, se muestra incapaz de llegar al significado de las interacciones y procesos no contemplados con anterioridad y, más aún, incapaz de llegar a entender, para explicar luego, el significado subjetivo de estos hechos para los participantes en el acto educativo.

Si esto lo trasladamos al campo del aprendizaje escolar, cobra una importancia prominente porque en él, el sujeto se presenta no sólo como *reactor* sino como *creador* de su propio mundo (Filstead, 1979). Lo que está en cuestionamiento, pues, es saber si lo que el paradigma cuantitativo nos da como estadísticamente significativo es además educativamente significativo.

Al respecto, habría que admitir que uno de los puntos polémicos y difíciles de la evaluación cualitativa es su puesta en marcha. ¿Qué se va a evaluar? ¿Cómo hacerla? ¿Por dónde empezar? ¿Cuáles son los retos?

Por eso consideremos que, en la evaluación cualitativa, no es el método lo que define los problemas que hay que tener en cuenta, antes bien es la naturaleza de los problemas concretos lo que define los métodos indicados que hay que seguir. En consecuencia, ningún método o técnica se toma de modo exclusivo o aislado de un contexto dado, pues cerraría las puertas a otras posibilidades metodológicas apropiadas y en principio válidas. Se trata más bien de combinar diferentes técnicas o instrumentos que arrojen luz sobre el objeto que se va a evaluar.

Luego entonces, la entrevista, la observación, el diálogo, el análisis de situaciones grupales, los portafolios, las encuestas, los reportes, las monografías, los ensayos son opciones que deberían contemplarse al decidir aplicar la evaluación. De entrada, ninguna técnica ni método pueden descartarse, pues la evaluación cualitativa los trasciende, limitando los alcances de las técnicas y de los métodos a su función propia, esto es, a ser simplemente instrumentos para llegar a la emisión de juicios argumentados y compartidos.

BREVE ACERCAMIENTO A LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y AL APRENDIZAJE GRUPAL

La evaluación formativa se concibe como un proceso de valoración continua y permanente de los logros y de la observación sistemática de las dificultades y obstáculos de los alumnos, para después ofrecerles la ayuda y el apoyo necesarios en el momento oportuno. Esto significa observar y determinar cuánta y qué ayuda requieren los alumnos para que vayan alcanzando mayores logros de aprendizaje y superen obstáculos y dificultades que se les presenten en el proceso educativo, además permite hacer los ajustes adecuados en la práctica pedagógica (Gutiérrez, 2002).

Los rasgos característicos de la evaluación formativa son:

- *Integral*: la escuela no sólo debe transmitir conocimientos, sino que debe dotar al sujeto de una serie de hábitos, de actitudes, de instrumentos que le permitan, finalizada la educación básica, poder continuar la tarea de seguir aprendiendo, logrando el desarrollo completo de su personalidad, es decir, el desarrollo físico, las actitudes, los intereses, el ajuste individual, la capacidad creativa; además de la adquisición de conocimientos.
- *Continua*: ser entendida como un proceso: a) aclarar al máximo los criterios e instrumentos de evaluación; b) ampliar los momentos informativo-evaluativos mediante una serie de técnicas de registro, y c) procurar integrar al alumno en el proceso evaluador. La evaluación se convierte de esta manera en un instrumento de conocimiento del alumno. La evaluación continua, al ser entendida como un proceso, permite que el maestro dialogue, vigile y ayude al alumno a recorrer el camino que lo lleve a conseguir los aprendizajes significativos.
- *Compartida*: esta característica apunta a la autoevaluación (de sí mismo) y coevaluación (entre ellos) del alumno como aspecto importante en su proceso educativo. Se pretende que el alumno tome conciencia de sus propios aciertos o errores, de sus éxitos y fracasos en relación con sus esfuerzos. Este hecho favorece el proceso de independencia del alumno, permite que éste conozca su propio desarrollo hacia las metas educativas y que regule su adaptación a las situaciones de la vida.
- *Reguladora*: ésta es, quizá, la principal característica de la evaluación formativa. Al ser continua, la evaluación permite conocer los progresos de los alumnos en la adquisición de conocimientos y posibilita la adecuación de contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje con los propósitos. Al establecerse la realimentación entre profesor y alumno, por un lado, y programaciones y métodos, por otro, se va logrando una acomodación progresiva (Forns, 1979). La información constante entre alumnos y profesores respecto a los logros de sus tareas es, por otra parte, fuente de motivación para su trabajo respectivo.

La evaluación es un proceso fundamentalmente educativo, destinado a regular y asegurar la calidad de la formación en el desarrollo del currículum. Esta actividad es parte inseparable del proceso de enseñanza-aprendizaje, constituye un proceso que se realiza simultáneamente de forma implícita, no puede ser aislada ni mucho menos puede realizarse al final del trabajo docente, sino que se evalúa durante el proceso, a través de una observación deliberada y sistemática, mediante diversos procedimientos.

En este enfoque de la evaluación, el docente es un promotor y un observador del desempeño del educando, un acompañante en el desarrollo del proceso de aprendizaje y un prestador de ayuda y apoyo cuando el alumno se encuentra en dificultades.

Más concretamente, la evaluación desde esta perspectiva se propone valorar la calidad de la práctica pedagógica y no tanto la cantidad de los resultados obtenidos. Todo esto da lugar a entender que la evaluación es un proceso reflexivo que sirve para orientar a todos los que intervienen en la tarea educativa: maestro, alumnos, padres de familia y autoridades.

El aprendizaje grupal es una tendencia psicopedagógica que surge en contraposición a corrientes tradicionalistas que inducen a grados de sumisión, individualismo y competitividad alarmantes en nuestra sociedad y, consecuentemente, en nuestras escuelas. Es ante todo una tendencia que recupera al alumno y al maestro como sujetos sociales integrantes de grupos que buscan la elaboración y construcción del conocimiento desde una perspectiva social. Así, se le da importancia al aprender en la interacción y al establecimiento de vínculos interpersonales de colaboración y reciprocidad. Se entiende el aprendizaje grupal como una elaboración del conocimiento, no como algo establecido y dado. Se pretende, más bien, recuperar al grupo en interacción permanente, como medio y fuente de experiencia para los sujetos de aprendizaje; con ello se busca la comunicación que ayuda a enriquecer los marcos referenciales con los que se piensa y actúa.

La concepción de aprendizaje grupal permite ubicar al maestro como un sujeto social que es portador de una cultura general y responsable de recrear un saber disciplinario actualizado y cam-

biante. Hablamos de un maestro con sensibilidad y conocimiento de su disciplina y de su formación pedagógica, lo que le permite ser ante todo un generador de intereses en el mundo de conocimientos de hoy, pero también del mañana; ser alguien que oriente los rumbos por donde transiten los alumnos, no sólo hacia una profesión, sino también hacia un desempeño solidario y comprometido con su entorno.

Lo anterior se relaciona con la posibilidad que tiene el docente de educar, lo que implica inducir, orientar, recrear valores o enderezar rumbos para que el alumno sea parte activa y decisiva de su propio aprendizaje; así, el maestro no se fusiona ni se diluye en el grupo, es el constructor de escenarios, es el que pone el andamiaje hacia los conocimientos por donde transitarán los alumnos para resignificar los saberes necesarios —siempre inacabados— que les permitan redefinir su práctica profesional y su inserción en su contexto social. Profesor y alumnos constituyen una conjunción de voluntades para desterrar las prácticas anquilosadas por la tradición, para redefinir mejor su papel a la luz de un saber científico actualizado (Marín, 2007).

Por ello pensamos que no es el grupo de alumnos el que tiene que adaptarse y seguir al profesor, sino es el docente quien debe estar atento al proceso grupal; a partir de observar, de estar en el proceso mismo de enseñar y aprender, para poder detectar cómo se está dando la interacción, el logro de las metas, su evaluación permanente, que permita detectar tanto los avances como los obstáculos en el logro de aprendizajes.

Conducir a los alumnos al dominio de contenidos, al establecimiento de aprendizajes necesarios, que sólo se logran en la medida en que los sujetos los personalizan, los hacen suyos; sólo así estamos dejando atrás al profesor como un sujeto transmisor para dar lugar al maestro inductor, orientador de un proceso de enseñanza-aprendizaje vivo, donde lo central es el alumno que pone en juego y desarrolla capacidades sustantivas y abiertas que trascienden la repetición de información que se almacena sin sentido.

Pensamos en un alumno que no pierde el interés por indagar y seguir aprendiendo de la escuela, pero también de la vida; un alum-

no fortalecido en sus capacidades y valores, que tenga conciencia de la consolidación de su personalidad; ello significa preocuparse por su autoestima, porque diga su palabra y sea escuchado, sea crítico de su entorno y consigo mismo (Marín, 2007); que el proceso educativo lo lleve a ser independiente, reflexivo y crítico. Por tanto, que deje la pasividad que lo ha caracterizado para actuar y entonces realizarse y llegar a ser.

EL PORTAFOLIO COMO UNA ESTRATEGIA IDÓNEA DE EVALUACIÓN FORMATIVA

¿Qué es un portafolio en la docencia?

El portafolio se define como una colección de trabajos del estudiante que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso y sus logros en un área determinada del currículum vivido. Esta colección debe incluir la participación del estudiante en la decisión del contenido del portafolio, de las guías para la selección y de los criterios para juzgar méritos o cualidades de los trabajos (Arter y Spandel, 1992).

Esta definición reconoce la naturaleza del desarrollo del proceso evaluativo y da importancia a la implicación activa que deben tener los estudiantes al reconocer lo que saben y lo que pueden hacer. Otra dimensión significativa es el reconocimiento de la reflexión del estudiante sobre los procesos de aprendizaje necesarios durante su trabajo, así como la integración de la evaluación en la enseñanza-aprendizaje.

El desarrollo de prácticas evaluativas a través del portafolio permite identificar *¿qué es* lo que los alumnos piensan sobre una situación particular, pero también *por qué* piensan eso, cuáles son sus criterios o razones para responder como lo hacen y qué piensan sobre las opiniones de los profesores? La evaluación debería centrarse también en descubrir *qué más* saben los alumnos y *qué es* lo que *quisieran* saber; de esta manera se crea un diálogo sobre los fines, procesos y resultados deseables en su proceso formativo, con el fin de conseguir una experiencia educativa de mayor calidad que

conduzca a logros educativos más significativos (Torrance, 2000). Tal enfoque de la evaluación reconocería que es posible que algunos alumnos estén entre saber y no saber, pero con la capacidad de seguir aprendiendo.

Cuando un trabajo de portafolio incorpora la autorreflexión, se potencia el aprendizaje del alumno, debido a que le proporciona oportunidades para autoevaluar su propio conocimiento. Los estudiantes necesitan herramientas cognitivas para ser capaces de comprender su desarrollo. Por eso, la metacognición (saber cómo se aprende) es un proceso esencial que debe tomarse en cuenta como forma alternativa de evaluación y debe estar presente en un trabajo de portafolio.

¿Para qué usar el portafolio?

Hace ya casi dos décadas surgía lo que hoy se conoce como evaluación a través del portafolio, pero su concepto existe desde hace mucho tiempo en distintos ámbitos fuera del aula. Artistas, arquitectos, diseñadores y fotógrafos usan el portafolio para presentar su trabajo a clientes potenciales.

Una de las principales dificultades para mejorar la motivación por aprender y el aprendizaje mismo radica en los modos de evaluación tradicionalmente utilizados, que llevan a los alumnos a estudiar para aprobar y no para aprender, con lo cual se distorsiona el sentido intrínseco de la tarea educativa.

No es de sorprender que el portafolio haya ganado popularidad entre un sector importante de profesores. Al parecer se ha descubierto una única estrategia que engloba situaciones sustantivas del trabajo docente y nos permite alcanzar muchas de nuestras más importantes metas (Danielson y Abrutyn, 2004).

La noción de portafolio, tal como se maneja en el ámbito del arte, ha comenzado a valorarse en el ámbito docente como un valioso auxiliar pedagógico, porque regula formativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su uso en el aula permite:

- Comprometer a los alumnos con el contenido del aprendizaje.
- Que los alumnos adquieran habilidades de reflexión y autoevaluación.
- Que se comprometan con el desarrollo de su aprendizaje.
- Introducirse en áreas curriculares que no se prestan a una evaluación tradicional.
- Facilitar la comunicación entre alumnos, docentes y padres de familia.

Estas sugerencias representan una útil propuesta para los docentes que deseen iniciarse en el uso de portafolios en el aula. Son variadas las aplicaciones de esta herramienta y ofrecen orientaciones para mejorar los procesos de evaluación y diagnóstico.

Se trata de una nueva estrategia para el seguimiento del desempeño del alumno, que promueve el desarrollo de prácticas innovadoras en las aulas, al tiempo que recupera las aportaciones de las prácticas dominantes de evaluación (Danielson y Abrutyn, 2004).

¿Por qué usar la estrategia del portafolio en la evaluación del aprendizaje?

Existen muchas razones tanto teóricas como prácticas que recomiendan el uso del portafolio en un abanico de contextos y para distintos propósitos; un motivo de peso en el campo educativo es la insatisfacción que existe con los enfoques derivados de la tradición cuantitativa. El uso del portafolio, *con sentido cualitativo*, proporciona una alternativa que se encuentra en expansión, además de que dicho procedimiento está relacionado con la teoría actual de la evaluación y el aprendizaje. Su aplicación ofrece una oportunidad para corregir el descontento causado por las pruebas convencionales.

La gran variedad de funciones del portafolio hace más explícita la importancia de la relación que debe existir entre el currículum, la enseñanza y la evaluación, debido a que proporciona a la evaluación una serie de indicadores para reflejar mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje.

¿Cómo usar el portafolio en situaciones de aprendizaje?

El uso del portafolio es un proceso educativo en sí mismo, ya que su propio desarrollo debe evaluarse y su realización es una fase del aprendizaje continuo. El método de evaluación del portafolio tiene como finalidad conseguir el aprendizaje de los alumnos junto con el desarrollo de sus puntos de vista, habilidades, estrategias, disposiciones y comprensiones para una mejor formación.

El crecimiento metacognitivo que se pretende lograr con el desarrollo de un trabajo de portafolio es un medio por el que los estudiantes pueden demostrar sus avances, pero sobre todo implica procesos que los motivan a ser responsables de su propio proceso de aprendizaje.

El portafolio no es un fin en sí mismo, sino que más bien gracias a él se consigue un aprendizaje importante, el cual se debe a la asociación de las prácticas y los procesos pedagógicos llevados a cabo con dicha estrategia. El aprendizaje tiene lugar como consecuencia de esos procesos, más allá de la entrega del trabajo de portafolio.

En la tarea docente, la idea de *ver el final* sugiere la conclusión de un proceso, pero sin concebirla como algo separado entre medios y fines; siendo ésta la clave en la utilización del portafolio como estrategia de evaluación. No es un producto aislado; tanto el proceso como el resultado final son importantes. Por eso, la pedagogía de los objetivos —como Gimeno Sacristán lo señala— es nefasta si la juzgamos en función de sesgar el sentido de nulificar la acción de profesores y alumnos en el acto de enseñar y aprender.

El trabajo de portafolio es por lo tanto “un factor de actividad” personal para usarse con propósitos de mejora; o podría usarse también para seleccionar el mejor trabajo y otorgar una calificación, una promoción o realimentación. El resultado es el logro conseguido, mas no el portafolio en sí. Para el buen desarrollo de un trabajo de portafolio se requieren habilidades como observar, planificar, reflexionar y autoevaluar.

El portafolio es útil para varios tipos de evaluación, ejemplo: disertaciones, proyectos de investigación, ensayos, trabajos, reportes, fichas, reseñas, grabaciones en video, etc. Permite la promoción de

un aprendizaje individual y promueve habilidades de pensamiento. Los estudiantes aprenden activamente además de que desarrollan sus habilidades en contextos reales.

El método de evaluación de portafolio se diseña con fines formativos, lo que suscita que existan más posibilidades para que los estudiantes reciban realimentación. El profesor asume el papel de promotor o propiciador de aprendizaje y se implica activamente en la tarea evaluativa; su juicio informado y documentado es respetado y se espera que colabore en el desarrollo de los planes de mejorar el aprendizaje continuo.

Este nuevo método de evaluación y a la vez de aprendizaje estimula que los estudiantes adquieran habilidades de organización, pensamiento reflexivo y de gestión, permitiéndoles continuar aprendiendo y mejorar su capacidad para enfrentar los retos de la vida, no sólo los escolares.

RECAPITULACIÓN

Los sistemas de evaluación escolar mantienen más que objetivos formativos de carácter educativo, procesos políticos y sociales que alejan a la escuela de sus objetivos de desarrollo, de crecimiento, de autoafirmación; haciendo de la evaluación un mecanismo de exclusión y de eliminación, y no sólo de selección.

La evaluación es un fenómeno educativo (si es educativo debería educar al realizarse) que condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esto resulta decisivo preguntarse por su naturaleza, por su finalidad y por las dimensiones éticas, sociales y políticas que lo impregnan.

La evaluación formativa no se entiende como control, sino como un proceso que aporta información sobre los puntos de partida, el proceso y los resultados del acto educativo.

No se trata de un fenómeno esencialmente técnico sino de un fenómeno ético. Por consiguiente, resulta indispensable preguntarse a quién beneficia cuando se hace y a quién perjudica, a qué valores sirve y qué valores destruye.

La evaluación puede servir para muchas finalidades; lo importante es utilizarla como aprendizaje, como un modo de comprender para mejorar las prácticas que aborda.

Si analizamos las intenciones de las prácticas convencionales de evaluación en nuestro ámbito educativo constataremos que la evaluación se puede hacer para clasificar, comparar, seleccionar o, sencillamente, calificar y excluir.

Es necesario, sin embargo, utilizarla para aprender y para mejorar el aprendizaje de los alumnos, los procesos docentes, la dinámica de las instituciones, la formación de los profesores y la implantación de las reformas académicas (Santos, 2003).

Lamentablemente, en nuestro medio parece estar instalado el concepto de evaluación como amenaza; habría que decir que sólo cuando la evaluación es una tarea compartida, colectiva de todos los involucrados en la tarea educativa se le quita esa connotación de persecución o ajuste de cuentas; se necesita comentarla, discutirla con los interesados (los que la gozan o la padecen), con los que están inmersos en el proyecto y proceso educativo, sólo así se gana credibilidad y equidad en el acto evaluativo.

Como se pudo observar, en este capítulo sólo hemos punteado brevemente algunas consideraciones generales sobre la necesidad e importancia del uso del portafolio como estrategia de enseñanza y evaluación en el trabajo docente; pero en el siguiente capítulo sí nos ocuparemos de manera explícita de documentar y sustentar teórica y metodológicamente la propuesta del portafolio como una forma novedosa de aplicar la evaluación cualitativa en la docencia de nuestras instituciones educativas.

EL PORTAFOLIO COMO ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA DOCENCIA: SU FUNDAMENTACIÓN Y OPERATIVIDAD

El portafolio se enmarca en los paradigmas educativos vinculados con enfoques complejos y tendencias comprensivas vigentes en la actualidad en varias disciplinas académicas como la pedagogía, la psicología, la sociología y la didáctica. Como procedimiento de trabajo en el aula y de evaluación integral en el desarrollo de capacidades, habilidades, destrezas y actitudes, el portafolio es una estrategia que puede propiciar aprendizajes significativos a partir de las necesidades y esfuerzo personal del educando y del docente.

Ana Lucía Delmastro, 2005

INTRODUCCIÓN

Evaluar es función propia de la conciencia, todos tenemos esa capacidad y la ejercemos cotidianamente y en todo momento. Una definición primaria de diccionario la ubica como la apreciación o la estimación del valor de algo; así, evaluar es fundamentalmente una acción de valoración, hacer un juicio de valor sobre la pertinencia de una acción, de una persona o una cosa.

En el ámbito educativo, con frecuencia esta función se atribuye en forma exclusiva al aparato escolar y sus agentes educativos: los profesores. Pero sin duda los estudiantes también evalúan la acción educativa y sus componentes, y también se evalúan a sí mismos. Según Luhmann y Schorr (1993), en el sistema educativo rige un código de *mejor o peor*, en el que en todo momento se está en una permanente evaluación y, por consiguiente, siempre se puede estar mejor; los autores atribuyen a esto la búsqueda permanente de reformas en educación.

La evaluación educativa y del aprendizaje tiene como finalidad la comprensión y retroalimentación para mejorar, ya se trate de los

estudiantes, los profesores, la docencia como interacción, los programas y los planes de estudio o de la organización escolar.

En tiempos relativamente recientes se han intensificado las prácticas de evaluación tanto a los estudiantes como a los profesores, a los programas educativos y a las escuelas e instituciones. Aunque con frecuencia en las políticas públicas se confunden dos funciones necesarias: la evaluación y el control.

En diversos dispositivos que se han implantado se trata más de controlar que de evaluar conforme a parámetros establecidos de manera arbitraria. La acreditación es un control de calidad, con afanes de eficacia, denominada *aseguramiento de la calidad*.

En alguna forma, los dispositivos implantados en el Conacyt y la SEP tienen la función de verificar que los programas y proyectos respectivos satisfagan ciertos requerimientos para que sean acreditados como de calidad.

En el nivel de la docencia, en cuanto a la interacción de profesores y estudiantes —como en todo lo que corresponde al ámbito de lo social— hay una enorme complejidad que posibilita un margen amplio para el riesgo, porque las cosas previstas para el desarrollo de un programa, un curso, una clase, pueden ocurrir de otra manera, lo que obliga a tomar decisiones sobre la marcha. Pese a ello, esto es una oportunidad para los cambios y las innovaciones en los procesos de formación en la vida académica de las instituciones.

Habría que desmitificar la noción de innovación y reconocer que en la medida en que se evalúa de manera constante la docencia van implícitas decisiones que modifican lo planeado porque se introducen novedades para mejorar o modificar una técnica o un método, cambiar el tipo de actividad o experiencia de aprendizaje o el tipo de materiales didácticos utilizados, allegarse nuevas informaciones, etc. Resulta obvio que en la rigidez del esquema de enseñanza tradicional puede haber poco espacio para la innovación en la docencia y, consecuentemente, en los aprendizajes de los alumnos.

La innovación en la docencia —en un esquema participativo— implica que haya en los profesores sensibilidad y creatividad, incluye que el docente esté atento a las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes, así como a sus reacciones; reconocer su indife-

rencia y desinterés manifestados en la pasividad, o en la ausencia de mente, aunque estén presentes. Innovar supone el interés real de los profesores en los estudiantes y en sus procesos, y no sólo en los resultados que obtienen en los cursos.

Una docencia participativa y creativa en la que se propicie en los estudiantes el aprendizaje y el surgimiento del interés por el conocimiento puede generar ansiedad en los profesores, motivo por el que muchas veces prefieren la aparente seguridad y control de la situación que proporcionan la enseñanza tradicional y los retos estereotipados.

La concepción de la evaluación actual se ha ampliado, ha cambiado de paradigma en concordancia con los nuevos enfoques de la educación contemporánea, se la concibe como una acción pedagógica, interactiva y contextual, y como ayuda individual y grupal para lograr los fines de la educación.

También se la entiende como un proceso de análisis, reflexión e investigación de la práctica educativa que permite al docente construir estrategias adecuadas; y a los estudiantes, meditar sobre sus propios aprendizajes, el tiempo empleado, lo pertinente de las acciones didácticas emprendidas para aprender y sobre esa base valorarse a sí mismo.

Otra acepción frecuente de evaluación es entenderla como una acción limitada con fines de acreditación y de promoción de los alumnos a niveles educativos superiores. Se ha perdido de vista la función que tiene de proceso de valoración y seguimiento de la enseñanza y del aprendizaje, proceso por medio del cual es posible obtener información sobre lo que ocurre durante la interacción entre profesor, alumno y grupo en su relación con las metas y contenidos de aprendizaje.

A los estudiantes, la evaluación o reflexión del proceso que están siguiendo para aprender les permite descubrir sus propias formas de aprender, además de conformar sus propias estrategias para mejorar sus prácticas. Lo más importante es que puedan transferir este aprendizaje a su vida cotidiana. En este sentido, la evaluación conlleva un proceso formativo que implica hacer conciencia de lo que hace y de cómo se hace por medio de la reflexión de la acción y al propiciar la retroalimentación oportuna y pertinente de manera constante.

La manera de evaluar tendría que responder a las características de los estudiantes y modificar las formas que no permiten procesos de reflexión por aquellas que propician procesos formativos relacionados con las intencionalidades de los programas. Los modos, instrumentos y acciones que se utilizan para evaluar también propician aprendizajes, si la intencionalidad es educar para resolver problemas, las formas y los procedimientos para evaluar tendrán que estar relacionados con la solución de problemas; si la intencionalidad es preparar para la investigación, las formas y procedimientos tendrán que llevar a los estudiantes a realizar actividades y ejercicios de investigación.

Muchas instituciones educativas en la actualidad están reformando supuestos, contenidos, estrategias y estructuras curriculares e institucionales para introducir reformas e innovaciones en los procesos y prácticas formativas de los estudiantes. Desafortunadamente, en estos intentos suele existir incongruencia con la concepción y los métodos de evaluación utilizados, debido al uso continuo de formas de evaluación preponderantemente tradicionales vinculadas estrechamente con los supuestos de la teoría de la medición.

Como se enuncia en el título del presente capítulo, aquí nos interesa proponer el portafolio como una estrategia diferente de evaluación. Nos adherimos al estudio y utilización del portafolio, entendido como una herramienta de enseñanza y evaluación relativamente reciente que, aplicado con rigor, puede replantear y estimular el aprendizaje y la evaluación del desempeño escolar. Es empleado ampliamente en contextos académicos europeos y algunos americanos; sin embargo, en el escenario educativo mexicano todavía no ha sido explorado suficientemente, sea por disentir de su validez, por desconocimiento o porque su uso implica mayor esfuerzo y compromiso por parte del profesor, los estudiantes y la institución.

Pretendemos apoyar la incorporación del portafolio como forma de evaluar en los espacios académicos de la educación media superior y superior para romper con el paradigma dominante de la evaluación de corte cuantitativo y abordar la fundamentación y operatividad del manejo del portafolio en la docencia universitaria como estrategia renovada de enseñanza y aprendizaje. Planteamos, asimis-

mo, cómo el sentido didáctico y evaluativo del portafolio mantiene una coherencia con las actuales concepciones pedagógicas, con las nuevas propuestas curriculares, con sus estrategias de aprendizaje y, consecuentemente, con el sentido formativo de la evaluación.

Frente a modelos clásicos de planeación educativa, desarrollo curricular e instrumentación didáctica, basados en el uso de temarios, cartas descriptivas o rígidos modelos de planeación, sustentados principalmente en la clásica lección magistral, sugerimos algunos nuevos modelos de formación de las instituciones de educación media superior y superior que priorizan los objetivos formativos, las capacidades específicas y el diseño de estrategias didácticas que propician el desarrollo de los perfiles académicos planteados en los proyectos educativos que ponen en marcha, acordes con los nuevos horizontes de la educación actual.

El presente capítulo se estructura con los siguientes componentes: una introducción que esboza y problematiza la naturaleza de la evaluación educativa y de los aprendizajes en el trabajo académico del aula y otras acciones que tienen que ver con el desarrollo curricular e institucional; en un segundo apartado se plantea un acercamiento que intenta develar la idea, las intenciones y las tareas que debería cumplir la evaluación en la escuela si atendiera la complejidad, importancia y repercusiones que entraña esta actividad en la tarea docente, así como las implicaciones educativas y sociales que encierra.

CONCEPCIÓN, SENTIDO Y FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN DEL TRABAJO EN EL AULA

La evaluación es una actividad imprescindible de la tarea educativa que condiciona todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por eso resulta decisivo preguntarse por su naturaleza, por su finalidad y por las dimensiones técnicas, éticas, políticas y sociales que lo impregnan.

No se trata de un fenómeno esencialmente técnico, como generalmente se piensa en los centros educativos, para éstos la evalua-

ción representa un fenómeno de control y de poder, con claras connotaciones éticas y políticas. Por consiguiente, resulta indispensable preguntarse a quién beneficia y a quién perjudica, a qué valores sirve y qué valores afecta o destruye cuando se aplica en la práctica educativa y en cualquier otra situación de la actividad humana.

La evaluación es una dimensión fundamental del campo educativo y requiere mayor atención si asumimos que en buena medida de ella depende tanto la actividad de los profesores como el aprendizaje de los alumnos, la gestión de las autoridades y el sistema educativo en su conjunto.

En el campo de la evaluación de los aprendizajes lo más frecuente es encontrar dos posiciones respecto a la función que debe cumplir: la formativa y la sumativa. La formativa está centrada en los procesos, busca proporcionar información respecto a las actividades que se desarrollan a fin de retroalimentar el desempeño de lo que se está evaluando. Como se puede apreciar, el énfasis de esta evaluación se pone en el desarrollo, en el mejoramiento, en el trayecto, considerado individual y grupalmente, dándole un sentido esencialmente constructivo y propositivo, en la que todos los involucrados tienen la oportunidad de participar y, como consecuencia, de mejorar su actuación.

Respecto de la evaluación sumativa, se trata fundamentalmente de una “valoración del producto” o del “desempeño”. Lo importante es asignarle un número o una nota a lo que se está midiendo, que usualmente servirá para un proceso de toma de decisión: la calificación del alumno, otorgar incentivos a los profesores, la renovación de un contrato, el ingreso o la movilidad laboral. Es una evaluación más orientada a la rendición de cuentas y a la relación costo-beneficio, tendencia que ganó presencia con el crecimiento de los sistemas educativos y que caracteriza las políticas neoliberales aplicadas a la educación en las últimas décadas.

Santos (1995) plantea que si bien la evaluación de resultados, el establecimiento de juicios de valor y la toma de decisiones son algunas de las finalidades de la evaluación, considera que estos enfoques dejan de lado algunos aspectos que le parecen centrales y que destaca a partir de su concepción de la evaluación como un

proceso de diálogo, comprensión y mejora en cualquier actividad humana, pero sobre todo, en aquéllas relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación educativa, en general, y del aprendizaje, en particular, puede servir para muchos propósitos. Lo importante es utilizarla con un sentido formativo, como un modo de comprender primero, para mejorar después las prácticas que aborda. Las repercusiones educativas y sociales que implica sirven para entender que la evaluación se puede hacer para calificar, clasificar, comparar, seleccionar, castigar o, sencillamente, para excluir. Es necesario, sin embargo, utilizarla para cobrar conciencia, para tomar decisiones oportunas sobre los problemas de aprendizaje de los alumnos, el desempeño de los docentes, la dinámica de las escuelas, la formación de los profesores y la implantación de las reformas educativas.

También puede concebirse y utilizarse como una actividad destinada a propiciar el aprendizaje, a su regulación y no solamente a la comprobación de su adquisición. No es el momento final de un proceso y, aunque así se viva frecuentemente, es en esencia la conciencia vigilante de dicho proceso. Dada su relevancia debería convertirse en el comienzo de un nuevo proceso, más profundo, que recupere su sentido de retroalimentación.

Sin duda, a la evaluación le compete comprobar el aprendizaje alcanzado, pero también explicar por qué no se ha alcanzado. Esta explicación suele atribuir la causa de la ausencia de aprendizaje en exclusiva al evaluado: no ha sido suficientemente trabajador, no es inteligente, no tiene base, no presta atención, no está motivado... Existen causas atribuibles al evaluado, claro está, pero, ¿todas? ¿No hay ninguna responsabilidad en la institución, en el profesor, en las autoridades que generan las normas y no conceden los medios, en las formas de hacer la evaluación?

No todo lo que ha dejado de aprender el evaluado es su responsabilidad. De ahí que la evaluación tenga que ser integral, continua, compartida, participativa. Si solamente tiene en cuenta la actitud, el esfuerzo o el logro del evaluado, se corre el riesgo de convertirse en una fuerza domesticadora y falsificadora de lo que acontece en el hecho educativo.

La evaluación también permite exhibir las actitudes del evaluador hacia sí mismo. Si tenemos la conciencia de que parte del aprendizaje depende de la forma en que se ha enseñado, mantendremos la humildad de reconocer como nuestra parte del fracaso de los que aprenden. No se pensará que si el aprendizaje no se produce es por responsabilidad exclusiva del que aprende.

Sin duda es difícil desprenderse completamente de algunas funciones tradicionales a que ha sido sometida la evaluación, tan arraigadas en nuestros sistemas educativos. ¿Es posible, por ejemplo, prescindir de las calificaciones, de las comparaciones, de las clasificaciones que etiquetan de (buenos, regulares y malos) a los alumnos, tan comunes en nuestra realidad educativa? De inmediato, seguramente no se podría. Es necesario saber, entonces, a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de evaluación en el campo de la educación y de la valoración de los aprendizajes específicamente. Así como saber y asumir clara y responsablemente qué es lo que pretendemos cuando la llevamos a cabo en la tarea educativa.

Aludimos aquí a la evaluación que, casi siempre, se hace de los alumnos y escasamente de los profesores, de los programas, de las instituciones. Debería preocuparnos principalmente entender la evaluación como un camino para el aprendizaje, para el conocimiento, para la mejora. Un camino que, al ser recorrido de forma compartida, comprometida y responsable, nos ayuda a entender lo que sucede en la entraña del *trayecto de la docencia* y también por qué sucede; así nos facilitaría la rectificación o la ratificación oportuna del rumbo, el reconocimiento de los errores y la mejora de la práctica. En otras palabras, la evaluación debería entenderse como una actividad indispensable en el proceso educativo que puede proporcionar una visión clara de los errores para corregirlos, de los obstáculos a fin de superarlos y de los aciertos para mejorarlos (Olmedo, 1973).

Por eso, el tema de la evaluación de los aprendizajes y del proceso didáctico es complejo. En él se mezclan —insistimos— lo técnico y lo político, bajo la apariencia de lo puramente técnico. Sin embargo, la evaluación es esencialmente un acto político, un acto donde la correlación de fuerzas entre el evaluador y el evaluado, o más bien, entre el que mide y el que es medido, encuentra su mayor

concentración e intensidad. De hecho, todo el proceso de enseñanza-aprendizaje es un acontecer político entre el profesor y el alumno (así sea un profesor imaginario, pensando en los sistemas abiertos, a distancia o en línea). Pero el momento de la evaluación es el momento de la medición de fuerzas entre los dos agentes primordiales de la relación pedagógica: profesor y alumno.

No es por casualidad que para muchos estudiantes el “examen” sea el instante más traumático de su proceso de aprendizaje. En el examen se despliegan las pasiones, las angustias, los temores, los odios, las tensiones emocionales. La resultante extrema de esta medición de fuerzas es el “suicidio” del alumno evaluado, como hay tantos casos en el mundo. Así, la evaluación pone en juego la existencia misma del evaluado (Olmedo, 1992).

Por ello, la evaluación de los aprendizajes es un acto eminentemente social, una relación de poder, antes que una técnica “objetiva” y “neutral”. En tanto que relación de poder, la evaluación consiste en el juego entre la dominación y la sumisión. El maestro somete al alumno a una medición de conocimiento, aplicándole un patrón de medida decidido por el evaluador (sea el maestro o alguna otra autoridad), pero lo que en realidad mide el profesor es la capacidad de sometimiento del alumno a los patrones de medida impuestos: el alumno debe satisfacer las preguntas del maestro como un tributo a su poder de decisión y de medición de fuerzas.

Pero la evaluación, como se viene postulando, es tautológica: $A = A$, de lo contrario el alumno reprobará. Así, la evaluación delimita un campo cerrado donde no caben las heterodoxias, ni los descubrimientos, ni las innovaciones. A través de la evaluación, así concebida y practicada, el sistema educativo clausura sus posibilidades de desarrollarse, de apertura, de transformarse. En otras palabras, la evaluación de los aprendizajes en su visión tradicional *asfixia* la creatividad y la inventiva. Los descubrimientos y las innovaciones surgen gracias no a la evaluación rígida y arbitraria de los conocimientos que con frecuencia aplican los profesores, sino *a pesar* de este tipo de evaluación.

Durante el acto de evaluación de los aprendizajes, el profesor representa la parte de la dominación y el alumno, la parte de la

sumisión. El alumno se somete con gusto a la dominación, es decir, a la evaluación en virtud de su deseo de obtener una calificación que le permita ahorrarse el repetir niveles y así subir un escalón más que lo llevará a la obtención del grado académico.

En este sentido se puede decir que la evaluación es despiadada: no toma en cuenta el estado anímico del evaluado —resultante de múltiples factores—, sino que pretende basarse en “criterios objetivos”. Si el alumno se pone nervioso o está preocupado por cuestiones de trabajo o familiares, peor para él, su objetividad no corresponderá a la objetividad que exige la situación del examen.

En todo caso, para un tema tan relevante como la evaluación de los aprendizajes a través de la propuesta del portafolio, preocupación fundamental de este capítulo, es importante no olvidar que la práctica de la evaluación, como se utiliza todavía en muchos espacios académicos, es un acto político y pasional revestido en el ámbito escolar como un procedimiento inofensivo: técnico, aséptico y frío.

La evaluación no es sólo un procedimiento mecánico que conduce a una calificación, sino que encierra dimensiones éticas de naturaleza nada desdeñable. ¿Se ha pensado lo suficiente sobre los sentimientos que se mueven tanto en los profesores como en los alumnos en torno al fenómeno de la evaluación? ¿Se ha planteado con profundidad lo que sucede con los componentes morales del proceso de evaluación?

Por ejemplo, quien concibe la sociedad como un entramado fatalista de jerarquías no será sensible a los perjuicios y a las dificultades que los más desfavorecidos tienen para acceder al conocimiento. Unos tienen muchos medios psicológicos (expectativas, estímulos, motivaciones, facilidades) y materiales (dinero, libros, internet) y parten con ventaja en esa lucha por conseguir las mejores oportunidades en la vida. Esto muestra, entonces, que la evaluación tiene que ver con la racionalidad pero también con la justicia. Una determinada forma de practicar la evaluación, eminentemente tecnicista, pretendidamente neutral, obsesionada con mediciones estandarizadas, es poco sensible a las diferencias económicas, sociales y culturales en que se mueven los alumnos.

Por otro lado, quien piensa que las instituciones han de convertirse en filtros sociales, que han de clasificar a los sujetos en función

de sus capacidades, hará una evaluación encaminada a establecer mecanismos rigurosos de competitividad. Si por el contrario, alguien piensa que las instituciones tienen la tarea de ayudar a que los sujetos crezcan y lleguen a sus máximas posibilidades hará una evaluación más individualizada, más justa y sensible a las diferencias. Hoy resulta fácil dejarse llevar por las corrientes neoliberales que sumergen a las instituciones en una dinámica de competitividad, de obsesión por la eficacia y por el éxito individual de sus miembros.

De ahí que, si un docente sólo se preocupa de la dimensión técnica del aprendizaje, del progreso intelectual, del logro académico del alumno, estará olvidando los principios básicos de la relación humana y de un ejercicio profesional responsable y comprometido (Celman, 2001).

La evaluación es, también, un ingrediente básico en la planeación educativa y en la formulación de políticas y acciones de mejoramiento educativo y de financiamiento de este complejo quehacer. Sin embargo, la función de la evaluación no debe ser ni penalización ciega ni la justificación de decisiones mecánicas en aspectos financieros o administrativos para apoyar solamente los programas, las acciones, los mecanismos e instrumentos que ya han mostrado frutos y virtudes.

En la educación, como en ninguna otra circunstancia de la actividad humana, es indispensable la consideración casuística y el irrenunciable propósito formativo o constructivo; este enfoque es imprescindible si reconocemos la riqueza y diversidad de sus programas, el carácter imponderable de algunos factores que en ella intervienen y la naturaleza humana de sus agentes y de su tarea.

La evaluación educativa y del aprendizaje debe concebirse, antes que nada, como un insumo, como un servicio y como un apoyo para quienes están involucrados en la educación: los estudiantes, los maestros, los investigadores, los técnicos, los administradores y las autoridades educativas.

La evaluación del aprendizaje de cada estudiante debería traducirse, en primer lugar, en información útil y oportuna para el propio alumno, información acerca de lo que sabe y de lo que ignora, de sus avances, de sus deficiencias y, por qué no, de sus expectativas.

La evaluación del aprendizaje, los medios utilizados, los programas y los proyectos educativos, debe traducirse en información conducente a la tarea del maestro y de los administradores, de manera que puedan reconocer ellos mismos sus fortalezas y debilidades (Pérez, 1997).

Conviene, en este sentido, subrayar las funciones positivas de la evaluación porque, tradicionalmente, en los sistemas escolares, la evaluación del aprendizaje ha desempeñado un papel más bien negativo o distorsionado respecto de la intención educativa, pues ha sido componente importante de los mecanismos de selección, exclusión, discriminación, restricción, premiación o castigo de los estudiantes.

Uno de los más graves efectos de esta concepción negativa de la evaluación se da en la formación misma del estudiante: hace recaer su atención en la forma de aprobar los exámenes y no en el esfuerzo de aprender, enfatiza el valor de la calificación y no el sentido mismo del conocimiento; además hace que la evaluación se dé casi siempre en condiciones especiales de preocupación, miedo y tensión, con lo cual se distorsiona el sentido intrínseco no sólo de la evaluación sino de la educación misma.

Sería deseable, entonces, que las anteriores consideraciones sirvieran para reflexionar críticamente sobre un proceso académico que lo impregna y condiciona todo. También se esperaría que tuvieran como resultado la mejora de las prácticas docentes que realizamos en el aula. Si hablamos de evaluación educativa debería ser no sólo porque estamos evaluando fenómenos educativos, sino porque educa, porque forma cuando se aplica, tanto a los evaluadores como a los evaluados, lo que la convierte en una tarea no solamente pedagógica, sino también ética y política.

CONSIDERACIONES PSICOPEDAGÓGICAS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

El enfoque de la evaluación de los aprendizajes que pretendemos en el presente artículo intenta primeramente no caer en la tentación de desarrollar un discurso complejo y abstracto acerca de su natu-

raleza, orígenes, trayectoria y connotaciones actuales. Quizás esta visión pueda resultar interesante para suscitar reflexiones sobre la construcción histórica del concepto y sus relaciones e implicaciones dentro del campo educativo. Sin embargo, es posible que un planteamiento con estas características importe más a los estudiosos de la pedagogía y la psicología, a los profesores de carne y hueso que trabajan en la práctica docente cotidiana en las escuelas, que son, en primera instancia, los destinatarios principales de estos planteamientos.

El otro riesgo es precisamente el opuesto. Consiste en centrar la atención solamente en el análisis, construcción y elaboración de propuestas concretas destinadas a mostrar y ejemplificar, en el campo de las prácticas del aula, una serie de metodologías, procedimientos e instrumentos que se prescriben para mostrar evidencia de los aprendizajes alcanzados por los alumnos.

Un planteamiento con estos rasgos se realiza con la pretensión de ofrecer una propuesta carente de dificultades interpretativas, de tal suerte que pudiera ser fácilmente captada y utilizada por los profesores en ejercicio. Adoptar esta postura, sin embargo, significaría asumir una perspectiva tecnocrática en el campo de la pedagogía y la didáctica. En esta visión no se establecen los principios teóricos que las sustentan, a partir de los cuales los docentes estarían en condiciones de elegir o incluso de desarrollar nuevas opciones dentro de un enfoque más amplio de la educación y de la propia evaluación.

Nuestra intención busca, por el contrario, plantear una concepción diferente de evaluación, que si bien se apoye en la reflexión, derive en orientaciones operativas, es decir, que responda a los intereses y las necesidades de los docentes preocupados por la mejora de su trabajo y por comprender y transformar las prácticas de evaluación en los centros educativos.

Al respecto, se puede afirmar que la evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje, es parte sustantiva de ellos. En la medida en que un sujeto aprende, al mismo tiempo opina, discrimina, valora, critica, evalúa, razona, fundamenta, decide, enjuicia y determina entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que no lo tiene. Esta actitud inquisitiva y reflexiva, que

se induce y aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es consecuentemente formativo (Álvarez, 1989).

Con este planteamiento pretendemos rescatar a la evaluación del papel en que generalmente se la coloca: un acto final desconectado del acontecer propio de la enseñanza y el aprendizaje. No se debería atribuir a la evaluación la función de comprobación o constatación de unos objetivos y unos contenidos que deben, por medio de exámenes, ser sometidos a un acto de control que dé cuenta del grado en que los alumnos los han alcanzado.

La función educativa de la escuela requiere autonomía intelectual y se caracteriza precisamente por el análisis crítico de los mismos procesos e influjos socializadores que se viven en el accionar docente. La tarea educativa de la escuela se propone, por tanto, la utilización del conocimiento y la experiencia más depurados y ricos de la comunidad humana para favorecer el desarrollo consciente y autónomo de los individuos y grupos que forman las nuevas generaciones de modos propios de pensar, sentir y actuar. En definitiva persigue la potenciación de las capacidades del sujeto (Pérez, 1997).

Un enfoque prescriptivo de la docencia supone que el profesor limita su trabajo a ejecutar en el aula las indicaciones que otros han confeccionado para él. Esta suposición no sólo es éticamente insostenible sino, también, empíricamente falsa. Quienes tengan alguna experiencia en el ejercicio docente saben que si hay algo que caracteriza esta tarea es, precisamente, su imposibilidad de ser realizada siguiendo pautas específicas y prescriptivas. Todo currículum y cualquier metodología para ponerlo en marcha, por sustentados y organizados que estén, son sólo hipótesis de trabajo, propuestas y sugerencias que se transforman por la acción mediadora de las instituciones y sus docentes, así como por las situaciones de aprendizaje que se llevan a cabo con los alumnos.

De ahí que las decisiones de los profesores, previamente razonadas o tomadas durante el acontecer grupal, implican analizar, criticar alternativas, juzgar con base en ciertos errores para, por último, tomar una decisión. Pero, al mismo tiempo, los alumnos también realizan estas acciones evaluativas. Ellos también analizan, critican, discuten, discriminan, juzgan..., quizás a partir de interrogantes y

con criterios y finalidades no del todo coincidentes con los propósitos del docente, pero lo hacen.

Esta postura advierte que este modo de proceder en la apropiación del conocimiento se aprende, es decir, puede verse favorecido y estimulado por procesos intencionales y sistemáticos emprendidos en función de un objetivo educativo explícito —desarrollar en los alumnos actitudes evaluativas y críticas respecto de los contenidos del aprendizaje—, pero también son producto de convivir en un ambiente educativo que se caracterice por este estilo de trabajo docente.

En consecuencia podría afirmarse que, el mejor método que un profesor puede utilizar para que sus estudiantes desarrollen formas activas y creativas de aprendizaje es transparentar los procesos que él mismo puso en práctica al aprender: sus dudas, sus criterios, sus opciones, sus hipótesis, sus conjeturas, sus incertidumbres.

Por ello, si el docente logra centrar más su atención en tratar de comprender *qué* y *cómo* están aprendiendo sus alumnos en lugar de concentrarse y a veces embelesarse en lo que él les enseña, se abre la posibilidad de que la evaluación deje de ser un modo de constatar el grado en que los estudiantes han captado lo enseñado, para pasar a ser una herramienta que permita comprender y aportar algo a un proceso pedagógico (Celman, 2001).

Para enfatizar lo dicho en el párrafo anterior reproduzco las palabras de Pablo Latapí (1993), gran investigador, filósofo y humanista mexicano.

Yo fui maestro por varios años —un tiempo quizá demasiado corto para tanto como ahora hablo de educación— y recuerdo siempre una cosa que me parece hermosa y hoy añoro, se trata de la experiencia de “ver aprender” a mis alumnos, suena curioso decirlo así, pero no hallo otra manera de hacerlo.

Ver aprender, presenciarlo, más como testigo que como actor, es la satisfacción fundamental de quien enseña. Lo malo está en que muchas veces nos concentramos tanto en enseñar que acabamos contemplando cómo enseñamos en vez de disfrutar el milagro continuo de los que aprenden. *Ver aprender* es ver crecer y madurar a

los niños, los jóvenes y los adultos a quienes dirigimos la enseñanza; comprobar que adquieren capacidades, destrezas y actitudes que no tenían: que hablan mejor, que juzgan por sí mismos, que desarrollan habilidades y que van saliendo adelante (Latapí, 1993).

El anterior señalamiento se inscribe, de alguna manera, en lo que algunos autores llaman *enseñanza y evaluación formativa o evaluación a través de la enseñanza*. De ahí que sugieran que en vez de proponer una tarea a los alumnos y medir hasta qué punto la hacen mejor o peor, podemos proponérsela y observar cuánta ayuda y de qué tipo necesitan para realizarla satisfactoriamente. De esta forma no se evalúa al estudiante en forma aislada; se evalúa la situación de docencia compuesta por el profesor y el alumno para determinar qué tanto han avanzado.

Este tipo de propuesta involucra la presentación de situaciones problemáticas que el estudiante debe resolver trabajando con determinados materiales. El docente observa las acciones que ellos realizan por sí solos. Cuando un alumno llega a un punto en que no puede seguir solo, el profesor, mediante interrogantes o indicaciones, le da pistas acerca de por dónde continuar para hacer las comprobaciones por su cuenta. No se trata de decirle lo que debe realizar, sino de brindarle alguna ayuda para que pueda continuar desarrollando sus actividades por él mismo, en forma independiente.

La evaluación dinámica comprende dos aspectos básicos: el primero evalúa el estado actual del alumno en relación con la zona disponible para la adquisición del conocimiento. El segundo evalúa la modificabilidad y la disponibilidad del alumno para aprender.

En un enfoque didáctico en la línea del constructivismo socio-cultural de Vigotsky,⁷ como el que sustentamos en este trabajo, el

7 Este autor señala que si somos seres genéticamente sociales, la educación precede al desarrollo, a partir de la actividad y la comunicación que el sujeto tiene oportunidad de realizar en las distintas etapas de su vida. Multideterminación recíproca entre las instancias psíquicas: pensamiento, lenguaje, afectos, motivaciones, etc. Globalidad del sujeto inmerso en su momento histórico-social y capaz de trascenderlo en tanto se transforme a sí mismo y pueda incidir en la transformación del mundo. Responsabilidad de las instituciones educativas en cuanto qué tipo de formación provocan. Conciencia de que la subjetividad se forma mediante un complejo proceso de "lo exterior a través de lo interior y lo interior a través de lo exterior" (Vigotsky, 1968).

profesor podría avanzar en la primera evaluación, es decir, podría ir conociendo qué conceptos generales y específicos están disponibles en los estudiantes para construir sus aprendizajes; cómo los relacionan con los nuevos materiales, hasta dónde son capaces de continuar el proceso y cuáles son las estrategias de aprendizaje que utilizan.

El docente, una vez que ha detectado los conceptos y las herramientas cognitivas con las que los alumnos han construido y los están usando, podrá evaluar cuáles son las facilidades y los límites con que están actuando en el grupo, viabilizando así su aprendizaje autónomo. Esto le posibilitaría aportar sugerencias, indicaciones, informaciones, ideas, procedimientos, según los casos, y juzgar el grado de disponibilidad de sus estudiantes para aprender.

Así, la evaluación se convierte en fuente de conocimiento y lugar de gestación de mejoras educativas si se la organiza en una perspectiva de continuidad. La reflexión sobre el encuadre de la tarea (reglas del juego, compromisos, responsabilidades de profesor y alumnos), así como los procesos realizados y los logros alcanzados —previstos o no previstos— facilitan la tarea de descubrir relaciones y fundamentar decisiones en el quehacer docente.

Con esto no se pretende negar las evaluaciones que tengan como propósito dar cuenta de un determinado estado del proceso individual y grupal. La principal tarea de la evaluación será la de constatar las realizaciones de los alumnos respecto de los objetivos pedagógicos previamente planteados, apegada a las disposiciones que marque la institución al respecto.

Pero la construcción de un juicio evaluativo acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren en las escuelas requiere reconocer la especificidad del hecho educativo y, dentro de él, su carácter formativo, dinámico, multideterminado e histórico.

En una evaluación formativa, entonces —como la que hemos venido exponiendo—, se intenta ante todo comprender el funcionamiento cognitivo del alumno y del grupo frente a la tarea propuesta. Los datos de interés prioritarios son los que se refieren a las representaciones que se hacen el alumno y el grupo de la tarea, y a los procedimientos que utiliza para llegar a un determinado resultado. Los “errores” son objeto de un estudio en particular en la medida

en que son reveladores de la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaboradas por los alumnos del grupo (Allal, 1980).

Los actos de evaluación aislados y desconectados del sentido y el significado del trabajo grupal que se realizan a modo de “cortes verticales” de dicho proceso, poco nos dicen sobre las razones por las cuales éste ha ocurrido de ese modo. Quizá su mayor valor consista en posibilitarnos la elaboración de interrogantes, de hipótesis, de preguntas cuyas respuestas deberán buscarse fuera de dichos actos. Nos permiten detectar algunos aspectos que, en ese particular momento, se “muestran” a nuestra observación: algunas cuestiones acerca de las que pueden responder los alumnos, otras que les ofrecen dificultades, una parte de la información que han asimilado —aquella sobre la cual preguntamos, dado que sobre lo que no preguntamos no sabremos si lo maneja o no—, algunos problemas que puede resolver y otros que no; determinados procedimientos que utiliza en esa instancia, de manera más o menos apropiada.

Por otra parte, es factible pensar en proponer algunos recursos didácticos que faciliten formas de colaboración e intercambio entre los propios alumnos, que les posibiliten desempeñar a ellos mismos tareas de observación y registro de las actividades de aprendizaje realizadas en el grupo. Esto permitirá, en grupos numerosos y no numerosos, integrar la evaluación a las actividades didácticas, sin centrar sólo en el profesor dicha tarea; lo cual, dentro de las metodologías participativas de la docencia, no es deseable.

Desde ahí, y recuperando los datos de una historia personal y grupal, estaremos en situación de realizar evaluaciones para comprender y valorar, al menos en parte, los procesos educativos que involucran tanto a los profesores como a los alumnos.

Lo que se viene planteando en este inciso remite a una concepción de evaluación como proceso, como se la concibe y aplica desde la perspectiva del empleo del portafolio para la evaluación de los aprendizajes. Entendemos que los rasgos más característicos de este tipo de evaluación no consisten en repetir frecuente y compulsivamente actividades evaluativas; por el contrario, se manifiestan en la intencionalidad de analizar y comprender el proceso tal como va ocurriendo, deteniéndose especialmente en el estudio del tipo y

cualidad de las relaciones que podrían haber actuado como factores determinantes de él. Las hipótesis explicativas que se elaboren de este análisis permitirán no sólo entender qué fue lo pasó sino, fundamentalmente, convertirlo en una experiencia educativa para su mejora.

Desde esta perspectiva, cobra importancia el diseño, la aplicación y la evaluación de las estrategias de aprendizaje que se ponen en juego durante el proceso de recreación y construcción del conocimiento. La evaluación es un aspecto de alta potencialidad educativa y con amplias posibilidades de incidencia en la transformación cualitativa de dicho proceso; en especial, hace referencia a los diversos procedimientos que utilizan los alumnos y el profesor al enseñar y aprender simultáneamente.

La importancia que en algunas prácticas docentes se atribuye al desarrollo de postulados de *aprender a hacer*, *aprender a aprender*, *aprender juntos*, *aprender a convivir* y *aprender a ser* se deriva no sólo de concepciones teóricas del ámbito educativo, sino de las demandas sociales que parecen requerir la formación de individuos capaces de un mayor manejo autónomo de esas herramientas no sólo para aprender sino para hacer crecer dichos aprendizajes y para ser mejores seres humanos, como lo demanda la postura educativa de la UNESCO (Delors, 1996).

En este escenario subyace la idea de la necesidad de un cambio profundo de todas las instancias académicas de la universidad; un cambio de concepciones importantes que den respuestas a las necesidades actuales de los estudiantes universitarios y del mundo laboral y social. Se pretende crear un nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje basado en el enfoque de la formación de habilidades profesionales, basado en la resolución de problemas y no en el tradicional aprendizaje de contenidos enciclopédicos de carácter teórico y especulativo. Este nuevo planteamiento del modelo educativo requiere, en ese sentido, toda una transformación de los múltiples elementos que la conforman, comenzando por un cambio de mentalidad y actitud de los involucrados en la tarea educativa con respecto a los diversos sentidos de la evaluación:

- de propósitos ambiguos de enseñanza a objetivos sustantivos de aprendizaje;
- de adquisición de contenidos exhaustivos a adquisición de aprendizajes significativos;
- de un modelo educativo centrado en el profesor a otro centrado en el alumno como sujeto de aprendizaje;
- de la concepción de un alumno pasivo a otro constructor de su propio aprendizaje;
- de un planteamiento de medición y comprobación de resultados a uno de evaluación formativa que enfatice el proceso;
- de una concepción individualista de la organización de la enseñanza a la visión de un trabajo docente colegiado.

No podemos decir que estos nuevos planteamientos sean originales, que acaban de surgir o que se han creado de la nada; desde hace muchas décadas, en el ámbito social, educativo y cultural se viene teorizando y trabajando desde esta perspectiva que reivindica la participación real y activa del individuo al que se dirige la acción. Desde hace mucho tiempo, en el ámbito social hemos podido conocer planteamientos comprensivos e interpretativos que ponían de manifiesto una concepción de la educación que va más allá de las concepciones tradicionales (esas que consideran que lo importante es el saber del profesor, quien debe depositar ese saber en alumnos pasivos y almacenadores de dicho saber, sin tener la oportunidad de cuestionarlo, porque lo que diga se da como verdadero y absoluto).

De ahí que se insista en afirmar que el verdadero aprendizaje sólo tiene lugar cuando hay una comunicación efectiva entre alumno y profesor; y ésta sólo es posible cuando el alumno no queda reducido a la simple condición de número, sujeto anónimo del que tenemos como única referencia su “rendimiento” a través de las consabidas pruebas objetivas de corte memorístico. Por ello, a partir de este momento, queremos empezar a plantear el marco en el que abordaremos nuestra experiencia de innovación psicopedagógica aplicando el portafolio como instrumento privilegiado de evaluación, rompiendo con las concepciones y prácticas tradicionales acerca de este importante procedimiento en la enseñanza universitaria.

Conviene, entonces, tener presente que vivimos en un mundo en el que la velocidad de los procesos de generación y transformación de los conocimientos en general, así como de los desarrollos tecnológicos en particular, demandan de los niños, jóvenes y adultos que no sólo sean capaces de adquirirlos, sino también logren las *estrategias de aprendizaje* pertinentes para los distintos objetos de conocimiento a que se enfrentan.

Nisbet y Schuckmith (1987) definen las *estrategias de aprendizaje* como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y la utilización de la información o de los conocimientos.

En esta definición aparecen dos conceptos importantes: “secuencias integradas” y “que se eligen con un propósito”. Ambos marcan una diferencia significativa entre las estrategias de aprendizaje y otros tipos de procedimientos, en tanto parecen distinguirlas, diferenciándolas de las acciones aisladas, mecánicas y automáticas, y las refieren a procesos integrados que pueden llegar a ser construidos, conocidos y utilizados por el alumno en función de determinadas demandas de las tareas de aprendizaje.

En consecuencia, se entiende que la evaluación de las estrategias de aprendizaje consiste en relacionar los datos aportados por la evaluación con los procesos y estrategias cognitivas utilizadas para aprender.

Por ello su utilidad es tanto para el docente como para los alumnos, porque significa una toma de conciencia a partir del análisis evaluativo de:

- ¿Cuáles son las formas en que se aprende mejor?
- ¿Cuándo y por qué aparecen obstáculos y dificultades?
- ¿Cómo se apropian mejor del conocimiento?
- ¿Cuáles son los dominios de conocimiento que tienen más desarrollados y cuáles menos?
- ¿Cuál es el grado de conocimiento que se posee sobre cada estrategia de aprendizaje, así como su uso y aplicación pertinente a cada situación particular?

En cada institución educativa, las estrategias de aprendizaje que llevan a cabo los alumnos parecen estar en íntima relación con las estrategias de enseñanza que ponen en práctica los profesores y con los contenidos disciplinarios de las distintas áreas. Hay algunos avances en las investigaciones que confirmarían lo antes dicho. Esto podría significar un aporte importante al campo de la didáctica (Celman, 2001).

Si evaluar es, en primera instancia, una tarea que apunta a conocer y comprender la valoración de las estrategias de aprendizaje, será una estupenda forma de apropiación de los procesos por los cuales ese conocimiento fue posible. En segundo término, será también reflexionar y juzgar acerca de la calidad y eficacia de dichas estrategias y la adecuación al tema del aprendizaje en cuestión.

De acuerdo con esta posición es que nos preguntamos si era posible redefinir la evaluación y convertirla en estrategia de conocimiento y de toma de conciencia vigilante. Desde nuestra perspectiva asumimos como válido el anterior señalamiento, siempre y cuando se cumplan por lo menos las siguientes dos condiciones:

- Para utilizar la evaluación como un modo de construcción de conocimiento fundado, autónomo y crítico, los sujetos necesitan estar interesados en ello. Estas cuestiones no surgen por generación espontánea; son, casi siempre, producto de un trabajo reflexivo y consciente, asentado en posturas éticas. Pero, como uno y otras no son innatas sino que se construyen personal y socialmente, dejemos estas puertas abiertas a la consideración de quienes estén dispuestos a razonarlas y recrearlas.
- Por tratarse de una propuesta que no consiste en seguir un plan previsto, detallado y preciso, sino el ofrecimiento de unas herramientas para un trabajo artesanal cuyo modelo, si existe, lo crea el propio sujeto, la evaluación entendida en estos términos requiere: a) que los sujetos se sientan tales, es decir, que puedan desplegar cierto grado de autonomía, autoestima e iniciativa personal; b) que exista o se genere un medio educativo que admita o, mejor aún, valore estas actividades, y c) que se creen las condiciones institucionales y materiales de trabajo docente para llevarlo a cabo.

EL PORTAFOLIO COMO ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

En estrecha vinculación con lo desarrollado en los puntos anteriores, pensamos que el uso del portafolio como estrategia de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en los últimos años, es el resultado de cambios en el nivel teórico, metodológico e instrumental como efecto de la influencia del constructivismo psicopedagógico, que busca e incorpora estrategias para la promoción de aprendizajes significativos.

El portafolio surge como soporte a estos nuevos enfoques pedagógicos y psicológicos que enfatizan el papel activo del estudiante en la construcción o recreación del conocimiento y el del profesor como mediador y propiciador en dicha construcción.

Desde una postura reflexiva y crítica sobre el contexto político, económico y educativo de la sociedad actual, se puede explorar el surgimiento del portafolio en el desarrollo de la evaluación de habilidades en diferentes asignaturas que conforman los planes de estudio, por ejemplo, donde se analizan las ventajas e inconvenientes potenciales inherentes a su uso y se pueden señalar orientaciones operativas para su utilización como instrumento de evaluación en la práctica docente de nivel medio superior y superior; aunque sin descartar, realizando las adecuaciones pertinentes, los demás niveles educativos.

El portafolio se enmarca en los paradigmas educativos vinculados con enfoques complejos y tendencias comprehensivas vigentes en varias disciplinas académicas: pedagogía, psicología, sociología, didáctica, etc. Como procedimiento de trabajo en el aula y de evaluación integral en el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas, el portafolio es una estrategia que puede propiciar aprendizajes significativos a partir de las necesidades y esfuerzo personal del educando y del docente.

El uso del portafolio para el aprendizaje y la evaluación en el trabajo del aula se está convirtiendo en una práctica cada vez más frecuente en varios países del mundo y poco a poco empieza a utilizarse en la realidad educativa latinoamericana y, por supuesto, en México.

El significado de la noción de portafolio se ha acuñado en la práctica docente como una técnica de recopilación, compilación, colección y repertorio de evidencias, capacidades y desempeños académicos que forman a una persona para el desarrollo académico o profesional satisfactorio del egresado de las instituciones de educación media superior y superior (Barragán, 2005).

Habría que decir que la utilización del portafolio surge en el mundo del arte y, en particular, de la arquitectura. En las artes plásticas podemos decir que el portafolio como técnica nace a partir de la necesidad de demostrar perfiles profesionales en el campo laboral. Pero, como ha sucedido con otros asuntos educativos, estas herramientas creadas con otros propósitos de planeación académica se transfieren al ámbito educativo, donde adquieren sentidos diferentes.

En el campo de la educación, el portafolio se convierte en una metodología de enseñanza y evaluación que aparece como una estrategia alternativa a aquellas prácticas pedagógicas de corte puramente comprobatorio al final de los ciclos escolares, vía los exámenes y las calificaciones consabidas; se trata de un procedimiento de evaluación de *trayectorias de aprendizaje* que da cuenta de las elaboraciones llevadas a cabo por los miembros de un grupo escolar, quienes además incorporan el valor añadido de su potencial de aprendizaje en otras situaciones nuevas, es decir, el portafolio tiene un potencial para enseñar a aprender y a subrayar el significado de la *transferencia del aprendizaje*.

Este punto de vista es importante en cuanto a la naturaleza del aprendizaje y su *transferencia*, éste será más real si se aprende apropiadamente, es decir, de acuerdo con las condiciones favorables que prevalezcan al aprender. Para ciertas teorías psicológicas, el aprender en condiciones óptimas lleva a aprender el modo de aprender.

Bruner (1972) afirmaba que el primer objetivo de cualquier acto de aprendizaje, además del *placer* que pueda causar, es que nos sirva en el futuro. El aprendizaje no sólo debe conducirnos a alguna parte, sino permitirnos seguir todavía más lejos, con mayor facilidad y, si fuera posible, con *satisfacción*.

Hoy, el portafolio está presente en muchas etapas del trabajo académico y desarrollo profesional, tanto en el aprendizaje como en la

evaluación, promoción y certificación educativa. Una propuesta de portafolio también puede usarse para el desarrollo y la valoración del conocimiento de una asignatura, la adquisición de habilidades de enseñanza y prácticas reflexivas, así como para la preparación vocacional y profesional en las instituciones educativas (Klenowski, 2005).

En este mismo sentido, también se plantean adaptaciones y modalidades de la idea básica de portafolio en función de la naturaleza de la información que se desea constatar y valorar; lo cual supone que existen tipos distintos de portafolio según el contenido que se debe evaluar, el momento o periodo en que se desarrolla, los objetivos que se persiguen, sean éstos de enseñanza, de aprendizaje, del profesor, del profesional, etc. (Cole, Ryan, Kick y Mathies, 2000).

El portafolio es hoy, en algunos sitios académicos, la técnica más apreciada en el campo del diagnóstico y la orientación educativa, en tanto que informa convenientemente sobre la capacidad que una persona o grupo de personas puede demostrar, así como la naturaleza y el aprovechamiento del proceso de aprendizaje que han seguido para obtener dichos logros; a la postre sirve no sólo para valorar lo aprendido sino también para demostrar la capacidad de aprendizaje y las habilidades que se forjan en dicha vivencia (Corominas, 2000).

Habría que decir que el aporte del portafolio se reconoce no solamente como técnica de evaluación y diagnóstico sino que se hace especial hincapié en que este instrumento también sirve como un procedimiento de enseñanza y aprendizaje, en tanto que guía, acompaña, regula y apoya el proceso docente.

Una de las características más valiosas que aporta el uso del portafolio, frente a otros procedimientos de evaluación, es que suministra información acerca del proceso de aprendizaje y *desarrollo* del alumno, de cómo se adquieren capacidades y habilidades.

En algunas concepciones educativas actuales como la perspectiva constructivista del conocimiento, el aprendizaje grupal, la investigación-acción, el vínculo docencia-investigación como estrategia pedagógica, entre otras, bien podría sostenerse que el uso del portafolio se justifica, debido a que concuerda con la finalidad de mejorar cualitativamente los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los principios de evaluación se pueden expresar de la siguiente manera:

- necesita estar inmersa en el desarrollo habitual del proceso de enseñanza-aprendizaje;
- debe abarcar todo el trayecto educativo: inicial, de proceso y final;
- debería ser esencialmente formativa, que su aplicación eduque e incentive;
- necesita contemplar, en su concepción, aspectos cognitivos, afectivos, culturales y sociales.

ESCENARIO DE LA EXPERIENCIA: UN LABORATORIO DE DIDÁCTICA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Este apartado es una especie de reporte de la experiencia de intervención pedagógica en el espacio del aula, donde el tema fundamental es el uso del portafolio como una herramienta de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la materia de laboratorio de didáctica, la cual forma parte del currículum del quinto y sexto semestres de la carrera de Pedagogía dentro del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, correspondiente a los semestres 2008-1 y 2008-2.

La experiencia que se presenta se enmarca en el proyecto de investigación “Perspectiva cualitativa de la evaluación escolar. Desafío para comprender y transformar la docencia”; el cual forma parte de mis actividades académicas de docencia e investigación en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM, donde me desempeño como profesor-investigador.

Para tal empresa parto de mi convicción forjada por los largos años en tareas de formación de profesores e investigación educativa, subrayando sus potencialidades de transformar la práctica docente, de manera concreta a través de instrumentar la propuesta del vínculo docencia-investigación como estrategia pedagógica en el accionar docente, porque sólo así se puede incidir en la innovación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Soy un convencido de que la docencia es una tarea compleja, que no consiste únicamente en transmitir y comprobar conocimientos; su cometido es despertar en el alumno el gusto y la alegría por

aprender; crear en su alma un vínculo afectivo con los otros que lo rodean; desarrollar al individuo desde adentro y entender que no se puede enseñar a las masas ni en serie, porque todos los seres humanos somos diferentes.

Presento aquí una experiencia en la que se intenta destacar el valor pedagógico del portafolio en la práctica docente, entendido como colección deliberada de trabajos y ejercicios de los alumnos que integra el contenido de su aprendizaje, reflexiones sobre las vicisitudes de aprender y reaprender y los elementos para la evaluación de la enseñanza. Es decir, el portafolio como un compendio de evidencias de todo tipo que permiten al docente y al alumno reflexionar sobre el proceso de aprendizaje; es una forma de evaluar principalmente los procesos; al alumno le sirve para autorregular su aprendizaje y al profesor para tomar decisiones respecto al mismo proceso.

El interés principal que me animó a experimentar el uso del portafolio como un procedimiento de aprendizaje y evaluación en el trabajo docente surge del propósito de hacer de nuestros alumnos sujetos reflexivos, críticos y participativos; convencidos de que el desarrollo de estas habilidades intelectivas, afectivas y sociales en su proceso formativo es fundamental tanto para su desempeño académico como para su ejercicio futuro como profesionales de la pedagogía.

La literatura revisada al respecto demuestra que la utilización del portafolio como herramienta de evaluación puede propiciar el desarrollo de tales capacidades; además permite una mayor regulación y acompañamiento del trabajo realizado por los estudiantes, cuestión que toma una especial relevancia dentro de las actuales exigencias del ejercicio profesional de los egresados de las distintas carreras universitarias y donde la carrera de Pedagogía no es la excepción.

Además de estas razones existen otras, tanto teóricas como prácticas, que justifican y aconsejan la aplicación del portafolio en diversos contextos educativos y con distintos propósitos. Pero quizás uno de los argumentos más convincentes, desde el punto de vista educativo, con respecto a la evaluación escolar, es la insatisfacción que expresan estudiantes, profesores, padres de familia e incluso algunas autoridades, al utilizarse procedimientos preponderantemente

cuantitativos; se cae así en el abuso de pruebas memorísticas, que devienen en resultados parciales o finales que ignoran la importancia de los procesos que llevó a dichos resultados.

Pensamos que en esta nueva realidad histórica que enfrentamos en los albores del presente siglo, signado por exigencias emergentes de la sociedad del conocimiento y del aprendizaje, la información y el desarrollo tecnológico, es donde cobra sentido el empleo del portafolio, pues estamos ante la urgencia de introducir innovaciones pedagógicas tanto en los sistemas de enseñanza como en las prácticas evaluativas, ya que no es congruente modificar los sistemas de enseñanza sin una innovación simultánea y pertinente de la propia evaluación.

La decisión de utilizar formalmente el portafolio como estrategia de evaluación en la materia de laboratorio de didáctica de la carrera de Pedagogía, obedeció a los resultados alentadores que había obtenido anteriormente con grupos de pregrado y posgrado dentro y fuera de la Universidad en materias como teoría pedagógica, práctica docente, evaluación educativa y, específicamente, en la reciente experiencia del laboratorio de didáctica, espacio donde se asienta el presente testimonio.

Por una gestión del grupo y mía con la coordinación de la carrera conjuntamos las cuatro horas semanales de clase en una sola sesión, lo que nos permitió trabajar en condiciones diferentes de tiempo y estrategia pedagógica, y nos posibilitó organizar y desarrollar con mayor amplitud e intensidad las actividades académicas de este curso.

Habría que decir que la decisión de experimentar algunas aportaciones de la teoría pedagógica en el salón de clase no es una simple ocurrencia momentánea, sino que es producto de reiterados análisis, reflexiones y críticas de mis alumnos, de mis propias prácticas y de la preocupación de mejorar constantemente el ejercicio docente, buscando alternativas que plantean corrientes educativas como la investigación-acción, la teoría de grupos, la profesionalización de la docencia y la perspectiva de la didáctica grupal, por señalar algunas. En concordancia con mi formación personal en las teorías de grupo y metodologías participativas, abordé la docencia desde el en-

foque de la didáctica grupal, de ahí que desde el arranque del curso en cuestión establecimos conjuntamente en las primeras sesiones de clase el encuadre, en el que acordamos las formas de trabajo (tareas, responsabilidades, compromisos), es decir, las reglas del juego del profesor y los miembros del grupo para abordar la tarea.

Una de las primeras sugerencias para poner el andamiaje teórico y metodológico del trabajo grupal fue el análisis y la discusión del artículo “Hacia una evaluación cualitativa en el aula”, de Morán (2007), el cual aborda aspectos relacionados con el vínculo de la docencia y la evaluación, los paradigmas cuantitativo y cualitativo, la evaluación formativa, el aprendizaje grupal y un esbozo del uso del portafolio como estrategia de evaluación formativa.

La intención de esta actividad inicial fue poner el soporte metodológico para que el grupo tuviera los elementos necesarios para encauzar esta innovación pedagógica en el desarrollo del curso; lo cual pudimos comprobar con el correr de las sesiones y la elaboración paulatina de los portafolios por los miembros del grupo; actividad mediada en todo momento por la guía, acompañamiento y retroalimentación por parte de los miembros del grupo y del propio profesor. Para este momento de la tarea adoptamos la modalidad de taller, lo que nos permitió monitorear, intercambiar, apoyarse mutuamente, todo con fines de retroalimentar el trabajo docente.

Durante el primer semestre se trabajó a través de una antología elaborada *ex profeso* para apoyar la parte teórica del curso: antecedentes históricos de la didáctica, autores clásicos de la disciplina, algunas posturas más modernas, hasta llegar a planteamientos actuales. Ya más avanzados y adentrados en la temática, centramos la atención en el análisis y la comparación de dos perspectivas teóricas y metodológicas de la didáctica, que estaban contenidas en un par de libros de elaboración colectiva (*Fundación y operatividad de la didáctica*, de Pansza *et al.* y *Corrientes didácticas contemporáneas*, de Camilloni *et al.*) uno nacional y otro extranjero, publicados con una diferencia de doce años.

Las evidencias de aprendizaje consistieron básicamente en la elaboración —previa a las sesiones— de fichas resumen, fichas analíticas, fichas críticas e interpretativas y comentarios abiertos de ellas,

de los documentos de la bibliografía básica, más algunos documentos que los alumnos y el profesor sugerían durante el desarrollo de las clases; toda esta información servía de insumo fundamental para el análisis, la discusión y la reflexión en clase; realización de reseñas de documentos y materiales audiovisuales sobre la temática; se lograron reportes de indagaciones tanto bibliográficas, hemerográficas como de campo; hubo la elaboración de ejercicios de integración y aplicación de aprendizajes como momentos de cierre de cada bloque de información del programa del curso. Como recapitulación del semestre, los alumnos elaboraron una reseña analítica especial y un comentario personal crítico sobre el contenido relevante de los dos libros trabajados durante una parte sustantiva del semestre; destacamos el aporte teórico y metodológico de dichos libros al debate contemporáneo del campo de la didáctica, así como las aportaciones a su proceso de formación académica y las susceptibles aplicaciones a su ejercicio profesional.

Estos trabajos y ejercicios —individuales y en equipo— se revisaron y comentaron en pequeños grupos durante las clases. Asimismo, se analizaron y evaluaron sus aportaciones relevantes al debate de la didáctica en sesiones plenarias, donde el requerimiento de la participación cualitativa —es decir, de interacciones sustantivas de los miembros del grupo— fue un compromiso que se asumió con responsabilidad, pues se tenía claro que constituía uno de los criterios importantes de evaluación y acreditación del curso, y que se acordaron en el encuadre.

El segundo semestre consistió, en términos generales, en seleccionar, delimitar, problematizar y hacer un protocolo de investigación de un tema educativo de interés personal de los 25 miembros del grupo; se organizaron de forma individual o en parejas; se inició el trabajo grupal solicitándoles que meditaran, comentaran y afinaran el tema con los compañeros y lo convirtieran en un problema de investigación; se estableció un número de sesiones para investigar los temas; se visitaron cuatro bibliotecas de Ciudad Universitaria; los resultados se expusieron, se discutieron y se analizaron en el grupo para darles una estructura formal (título, antecedentes, justificación, objetivos, supuestos, temario, metodología y bibliografía tentativa);

utilizamos cinco sesiones de cuatro horas cada una para investigar, redactar borradores, presentar avances, revisarlos y retroalimentarlos por el grupo y el profesor; cumplida esta etapa se hicieron las versiones finales de los temas investigados.

El paso siguiente fue planear una estrategia didáctica innovadora y creativa para la presentación de los temas investigados frente al grupo, donde se pusieran en juego todos los dispositivos, recursos y técnicas para propiciar la participación sustantiva y deliberada del grupo en la discusión y evaluación de cada presentación. A juzgar por lo expresado en la evaluación escrita y verbal, tanto individual como grupal, que se hizo en cada presentación y al final del curso, la estrategia de utilizar el portafolio como herramienta de evaluación resultó “novedosa, provechosa e interesante para el proceso formativo de los miembros del grupo”, como se desprende de las opiniones de algunos alumnos.

Definitivamente el uso del portafolio ayuda cualitativamente al proceso de aprendizaje. Es una herramienta didáctica que pocos utilizan y que debe valorarse, ya que por medio de ésta es posible tener un seguimiento del proceso formativo en el alumno, permite asimismo corregir paulatinamente los errores que se cometan y agregar todas aquellas aportaciones tanto del profesor como del grupo, de manera que se enriquezca el aprendizaje. Además es posible evitar momentos de tensión como los generados por los exámenes.

El portafolio es una herramienta maravillosa para un profesor porque sirve para evaluar al alumno y para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Gracias al portafolio es posible desarrollar una evaluación continua y no simplemente terminal. El portafolio, precisamente, es una herramienta que permite superar a la evaluación terminal de corte cuantitativo para dar paso a la evaluación continua y cualitativa.

Considero que el portafolio es una forma de recopilación de todo lo importante que se trabaja en un curso. Sirve también para que nosotros como alumnos y el mismo profesor podamos observar los avances, los obstáculos y hacer las correcciones y rectificaciones a tiempo.

El portafolio es un instrumento idóneo para realizar un seguimiento, tanto para el alumno como para el profesor, pues en él se

depositan los trabajos elaborados, revisados y seleccionados que se realizaron durante el curso, mismos que reflejan los avances, las dificultades y los logros. Además corregimos y profundizamos nuestros aprendizajes a través de las observaciones y sugerencias de los compañeros y del profesor.

El portafolio es una buena técnica didáctica, ya que es de gran ayuda para nosotros como estudiantes coleccionar nuestros trabajos revisados en el grupo, organizarlos, poder corregir fallas y ver los avances logrados por nosotros mismos, responsabilizándonos de nuestro aprendizaje.

Es una herramienta de evaluación, la cual consiste en una compilación de trabajos del estudiante donde se refleja su esfuerzo, progreso y logros a lo largo del ciclo escolar; esto sirve para saber cuál es el pensar y el hacer del estudiante sobre un determinado tema.

Es una nueva práctica educativa, es una alternativa pedagógica, la cual permite llevar a cabo un control y una organización del propio avance académico. Por ello considero que el uso del portafolio sirve como un acto evaluativo con rasgos cualitativos, porque integra al alumno en ese proceso, lo cual lo hace partícipe de su propia evaluación. Considero que mejora el aprendizaje, funge como motivación, pues el alumno está inmerso en esa estrategia.

El portafolio educativo es la recopilación de información, evidencias de las experiencias y ejecutorias realizadas por los estudiantes. La importancia del portafolio estriba en la recopilación del proceso de crecimiento cognitivo, social, profesional y personal. El formato en que se realiza es un elemento importante en el desarrollo de los portafolios educativos.

El portafolio, como herramienta didáctica, significa un control y un seguimiento detallado del trabajo realizado durante el avance del curso, o periodo escolar que se lleva a cabo, significa una ayuda para el docente y el alumno; en el sentido de poder tener acceso a la información que se va registrando en él, así como de evidencia de trabajo y constancia del alumno, también significa que se tiene un ritmo de trabajo establecido y que el curso no es una improvisación. Asimismo, refleja el compromiso que tanto alumno y profesor van teniendo y su cumplimiento y al final es el resultado, la evidencia final de todo el tiempo trabajado.

Para efectos de este apartado y por razones de espacio, me he referido exclusivamente a las opiniones de los alumnos que tienen que ver con el uso del portafolio, concebido como procedimiento de enseñanza, aprendizaje y evaluación dentro del desarrollo de un *laboratorio de didáctica*.

La evaluación global de la experiencia, al final del periodo lectivo, se llevó a cabo a través de un cuestionario de diez preguntas abiertas que intentó reflejar lo más relevante de lo que pasó en el proceso grupal a través de la apreciación de los alumnos.

RECAPITULACIÓN

Sin duda, la evaluación es uno de los componentes fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje, su papel de acompañamiento y retroalimentación es una función indispensable para el alumno, el profesor, la institución y la misma familia. Además tiene por lo menos una doble dimensión: la formativa y la acreditativa. Desde el aspecto formativo, la evaluación constituye el prisma a través del cual se obtiene información sustantiva para ir analizando el desarrollo del proceso formativo y la significatividad de los aprendizajes que el alumnado adquiere; por otro lado, respecto a la dimensión acreditativa, la acción evaluativa sirve para constatar si se han adquirido los conocimientos, las habilidades y las actitudes indispensables para el cabal ejercicio de la profesión. Lo que necesita quedar claro es que la evaluación en el ámbito universitario y no universitario ha de ser continua, participativa, integradora, reguladora y, al mismo tiempo, constituir un instrumento pedagógico que contribuya a la mejora de todo el proceso educativo.

Las formas tradicionales de evaluación ya no son congruentes con los nuevos planteamientos curriculares. En muchos casos hay falta de coherencia entre las metas curriculares, el proceso de enseñanza-aprendizaje y los métodos de evaluación. Deben explorarse formas compatibles y alternativas de evaluación. Las corrientes pedagógicas y las herramientas de evaluación necesitan mejorar y apoyar el aprendizaje, así como valorar el desempeño docente.

En los procesos educativos, el portafolio puede reflejar los aprendizajes en tal forma que revelan cambio, crecimiento e incremento de integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. El portafolio responde a la necesidad de usar una combinación de instrumentos de evaluación formal e informal para acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje e interpretarlo como una unidad integrada.

Lo que realmente caracteriza este instrumento de evaluación es un proceso constante de reflexión, de comparación de metas, situaciones de aprendizaje y logros obtenidos para poder explicar o documentar el propio proceso, subrayando los momentos clave que el alumno ha superado o detectado como problemas. En definitiva, la evaluación llevada a cabo a través del portafolio supone hacer explícita la capacidad de aprendizaje de los estudiantes en el marco de una disciplina por medio de la presentación de trabajos seleccionados que demuestren su capacidad de decidir y comunicar, al mismo tiempo que reflexionan sobre la pertinencia del contenido y sobre la propia manera de aprender.

El portafolio es un apoyo al aprendizaje, porque sirve de marco de referencia para aprender a través de la evaluación; además, es un intento de contrarrestar las limitaciones de una visión reduccionista de la evaluación. Así, el portafolio facilita la evaluación de desarrollo de capacidades, de habilidades complejas e integradas, toma en cuenta el nivel y el contexto del aprendizaje, y personaliza el proceso de evaluación. Es una herramienta que incorpora aprendizaje y conciencia de cómo se aprende a través de la evaluación.

La utilización del portafolio permite al profesor pautar un proceso interactivo compuesto por el trinomio alumno-portafolio-profesor, cuya comunicación se basa en los materiales pensados, planeados y elaborados por los alumnos. El uso del portafolio como recurso evaluativo ofrece tanto a los alumnos como al profesor la oportunidad de analizar y reflexionar sobre el progreso de los alumnos, la comprensión de la experiencia didáctica vivida, las vicisitudes enfrentadas en los intentos de enseñar y aprender. Así, el portafolio se convierte en una estrategia que facilita la reconstrucción y reelaboración de su proceso de aprendizaje a lo largo de un periodo de enseñanza.

Una vez que una institución educativa formula el propósito y sentido de la evaluación y define las capacidades, habilidades y actitudes esenciales que pretende promover, se facilita la elección de la propuesta de evaluación adecuada, ésta no se da *a priori* a la concepción de educación y de docencia de que se parta.

El portafolio es también una herramienta de enseñanza y evaluación altamente flexible, adaptable a diversos currículos, edades de estudiantes, niveles educativos y contextos administrativos que deberían ser promovidos en las instituciones, debido a que representan más cabalmente el desempeño académico planeado y pueden ser integrados a cualquier propuesta curricular como estrategia de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Con el avance de la investigación educativa actual se han identificado factores que indiscutiblemente influyen en lograr una mejor educación propiciada por mejores programas, planes de estudio, plantas docentes, métodos de enseñanza e infraestructura académica. Asimismo, los avances en el conocimiento de lo educativo evidencian las malas prácticas que impiden la superación del quehacer educativo a altos niveles de calidad. En las décadas recientes, algunos identifican la calidad educativa con los resultados en los exámenes y juegan con las estadísticas, e incluso se complacen en establecer ordenamientos engañosos de instituciones y programas. Preocupa, así, que se confunda la calidad con el aprendizaje de conocimientos, lo que simplifica el problema falsamente, pues la educación no es sólo adquisición y comprobación de conocimientos.

Seguramente la baja calidad de la educación —tan mencionada en estos tiempos— tiene que ver con muchos factores, uno de primordial importancia es la precaria concepción y práctica de la evaluación y, estamos de acuerdo en que, para efectos de planeación a gran escala, se la defina, como suele hacerse, por la concurrencia de los cuatro criterios tradicionales del desarrollo de un sistema educativo: eficiencia, eficacia, relevancia y equidad, pero no es suficiente.

Hablando como educador, creo que la calidad educativa se nutre de la evaluación, arranca en el espacio del aula, en la interacción personal cotidiana del maestro con el alumno, de los alumnos entre sí y en la actitud que éstos desarrollen ante el aprendizaje. Para hacer

efectivo este principio pedagógico no es necesario entrar en abstracciones teóricas de los investigadores, sino en el reconocimiento de que la educación es en esencia un proceso de interacción entre personas, y de que su calidad y su mejora dependen decisivamente de la del educador.

Los educadores, parafraseo aquí al doctor Latapí (2008a), abordamos el problema de la superación humana desde perspectivas existenciales profundas; queremos transmitir a los alumnos experiencias personales a través de las cuales adquirimos nuestra propia visión de lo que es una vida de calidad que implique felicidad, incluso amor, y nos esforzamos para que el estudiante llegue a ser él mismo, un poco mejor cada día, inculcándole un hábito razonable de autoexigencia que lo acompañe siempre.

A fin de cuentas, los educadores —insiste este autor— sólo transmitimos lo que somos, lo que hemos vivido: algo de sabiduría y algunas virtudes venerables que no pasan de moda; un poco de compasión y solidaridad, respeto, veracidad, sensibilidad a lo bello, lealtad a la justicia, capacidad de indignación y a veces de perdón; y algunos estímulos para que nuestros alumnos descubran su libertad posible y la construyan en nuevas situaciones de vida.

Es poco, pero si *las* y *los* alumnos recogen y recrean estas enseñanzas y si además se toman a sí mismos con sentido del humor, podrán cumplir decorosamente con el cometido de convertirse en personas formadas, que estén a la altura de hacerse cargo de sí mismos y de los demás.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE LA EVALUACIÓN EN EL AULA. TÉCNICAS, MÉTODOS, INSTRUMENTOS Y MECANISMOS

No todo lo que cuenta es evaluable, ni todo lo que puede evaluarse cuenta.

Albert Einstein

INTRODUCCIÓN

A partir del abordaje de la evaluación de los aprendizajes y, de manera concomitante, la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, realizado en los cinco capítulos anteriores que le dan estructura y contenido al presente libro, dejamos constancia de que entendemos la estrategia de comprobación, verificación y valoración de los procesos y resultados del trabajo docente desde una perspectiva amplia, diversa y significativa; la cual nos parece, no podría ser representada y atendida de manera cabal con la visión de un solo autor, de ahí que en este apartado nos tomamos la libertad de recoger y compartir los enfoques y formulaciones que realizan diferentes pensadores y autores acerca de la instrumentación de la evaluación, los cuales compartimos y que, además, han sido relevantes en los análisis, discusiones y reflexiones en eventos de formación de profesores en que participamos dentro y fuera de nuestra casa de estudios, y también porque expresan la variedad de puntos de vista que contienen los trabajos que conforman el libro en cuestión. Sin embargo, me parece importante hacer hincapié en que en cada una de las propuestas metodológicas de los colegas, en quienes nos apoyamos, se respeta el sentido que cada cual le imprimió en su respectiva propuesta. Estos autores son María Forns, Feliciano Gutiérrez, Carlos Zarzar, Malcom Parlett y David Hamilton, los cuales abordaremos en las páginas siguientes.

Si bien en los cinco capítulos anteriores se privilegió el aspecto conceptual de la evaluación, también se plantearon en ellos algunas estrategias metodológicas y técnicas, las cuales enunciamos como simple recordatorio: una operacionalización de la evaluación con referencia al criterio o dominio, planes de evaluación y acreditación de aprendizajes y una estrategia de evaluación formativa a través del portafolio. En cambio, en el presente capítulo se ofrece una visión complementaria, pues se desarrollan básicamente cuatro propuestas de evaluación donde el énfasis se pone no tanto en ciertos referentes teóricos, aunque existen, sino en la puntualización de estrategias y tácticas que se apoyan en un conjunto de técnicas, instrumentos y procedimientos susceptibles de aplicarse en la práctica docente. Al respecto, definimos la acción evaluativa como el muestreo fino, selectivo y sistemático de comportamientos de los alumnos, el cual se correlaciona significativamente con los propósitos educativos, con el fin de determinar los niveles de logro alcanzados por medio de las actividades curriculares propuestas y realizadas por los sujetos involucrados en la tarea educativa.

Uno de los problemas importantes que afronta la evaluación, como factor estructural de la educación en el momento actual, es precisamente la dificultad que existe en la obtención de la información acuciosa, rigurosa y oportuna de la marcha del proceso docente, así como las dificultades que surgen en el logro de los aprendizajes significativos que se persiguen; sin duda, ésta es una información necesaria para poder realizar los reajustes oportunos y para prestar una ayuda efectiva a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las técnicas e instrumentos de evaluación son entonces los vehículos que permiten al maestro y a los alumnos aproximarse lo más posible a su realidad educativa, es decir, a los cambios o transformaciones favorables o desfavorables que se van experimentando en la relación pedagógica y con otros factores del currículum; cambios específicos en la conducta y en las características de los educandos.

En la búsqueda de los fines sustantivos de la educación, ninguna técnica o instrumento será suficiente ni totalmente eficaz para proporcionar la información con las características requeridas y en grado de claridad y amplitud necesarias; pero sí son un conjunto

estructurado que proporcionará y permitirá una acción evaluativa más eficiente y significativa en el proceso educativo.

Todo instrumento elegido obedece siempre a determinadas intenciones; se elige y elabora para recoger una cierta información, que debe ser tratada e interpretada inmediatamente para la ayuda oportuna del alumno y su aprendizaje. La información la podemos obtener de la observación directa que se realiza en presencia de los sujetos que pretendemos evaluar o de la observación indirecta, realizada a través de ciertos indicadores gráficos. De ahí que necesitemos instrumentos idóneos para registrar las características del comportamiento que se está efectuando frente a nosotros o necesitaremos pruebas más o menos estructuradas que funcionen como reactivos para que se produzca la conducta que deseamos valorar y en los grados que pretendemos obtenerla, de tal manera que se cumpla con el propósito de mejorar el aprendizaje para el cual fueron seleccionados.

El sentido del libro y, específicamente de este capítulo, es rescatar la función formativa de la evaluación, proporcionando al maestro los repertorios de instrumentos necesarios para que pueda propiciar la evaluación como ayuda del aprendizaje y que él mismo pueda construirlos y mejorarlos constantemente a fin de convertirlos en verdaderos instrumentos de acción transformadora y dinamizadora del proceso educativo.

De acuerdo con el propósito pretendido por el docente deberán variar las características y el nivel de exigencia de los instrumentos que seleccione, diseñe y aplique en su práctica. Así, si nuestro fin es emplear la evaluación como ayuda del aprendizaje, poniendo énfasis en la función formativa, los instrumentos asumirán características específicas, lo importante en ellos será la claridad y precisión con que describan y expliquen la situación que nos informan, lo que realmente está ocurriendo con el logro de los comportamientos esperados en nuestros educandos y la detección de las dificultades que impiden su consecución.

Una vez hechos los señalamientos previos, pasamos a desarrollar las propuestas de evaluación de los aprendizajes anunciadas, subrayo que se trata de versiones acotadas y adaptadas para los efectos del presente libro.

LOS INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN Y EVALUACIÓN:

CARACTERÍSTICAS GENERALES, DE MARÍA FORNS SANTACANA

Al analizar las dificultades que subyacen en el acto de evaluar —dice esta autora española—, se ha visto también que existen algunos métodos o procedimientos que, de forma más o menos acertada, permiten reducir algunos de los errores de la evaluación. Ahora bien, ¿qué tipos de técnicas o instrumentos posee el profesor o examinador para proceder a evaluar?

Existen unas técnicas e instrumentos de evaluación clásicas: pruebas orales y escritas tradicionales, que parecen estar en consonancia con una concepción educativa en la que la adquisición, almacenamiento y devolución de información son los elementos esenciales. Se trata de pruebas que se limitan a apreciar el nivel de efectividad o dominio adquirido y en consecuencia sólo pretenden evaluar —o mejor dicho, medir— los conocimientos y las capacidades intelectuales que un sujeto demuestra en alguna modalidad de examen.

Ahora bien, en la medida en que se intenta concebir la educación como una formación integral del sujeto, que no sólo abarque el ámbito del conocimiento intelectual sino la personalidad misma, se han elaborado otras técnicas de evaluación encaminadas a la comprensión de la conducta del sujeto tal como se da en el salón de clases.

No quisiéramos con esto dar a entender que antaño la evaluación se centraba sólo en las producciones de los alumnos en el ámbito de los conocimientos intelectualizados y que se olvidaban todos los aspectos relativos a la personalidad: sentimientos, apreciaciones, emociones, afectos; afortunadamente, todo buen maestro en cualquier época ha sabido evaluar a sus alumnos atendiendo tanto los aspectos de conocimiento como los de personalidad, independientemente del tipo de instrumentos que usó en el momento de evaluarlos.

No nos compete aquí exponer con detalle las múltiples técnicas de evaluación, sino sólo indicar los tipos de técnicas existentes a partir de este doble enfoque y comentar el valor de algunas de ellas.

Entre las técnicas basadas en apreciaciones del evaluador —o en respuestas dadas por los propios alumnos— que pretenden llegar

a una comprensión amplia de la conducta del sujeto, destacamos la observación, los registros anecdóticos, las entrevistas y los cuestionarios —inventarios y escalas de actitud—. Entre aquéllas centradas casi exclusivamente en el área de conocimientos están: pruebas o ejercicios —orales o escritos— de respuesta abierta; pruebas de respuestas breves —semiobjetivas— y pruebas de selección de respuestas —pruebas objetivas—. Entre estas últimas existe un tipo especial de técnicas que poseen además unas características métricas cuidadosamente elaboradas y que pretenden evaluar objetivos generales de conocimientos más que objetivos parciales: son los tests de conocimientos. Raramente son elaborados por el propio maestro, en general los elabora un departamento de control educativo o psicopedagógico, por ejemplo, la inspección técnica de enseñanza. Las cualidades métricas de los tests pedagógicos de conocimientos no difieren de las exigidas a los tests psicológicos. Deben ser instrumentos válidos (medir exactamente el objetivo de medida propuesto), fiables (medir con precisión) y discriminativos (diferenciar adecuadamente a los sujetos entre sí).

Las técnicas de evaluación de la conducta del sujeto son evidentemente menos utilizadas que las técnicas de evaluación de conocimientos. La intervención psicológica puede proporcionar una inestimable ayuda para la evaluación de los logros del ámbito de la conducta, ya que las técnicas que se van empleando para ello son y han sido previamente usadas por la psicología en varios de sus campos de aplicación, selección, psicodiagnóstico; las técnicas de entrevista, los cuestionarios, los inventarios y las técnicas de observación son instrumentos de trabajo habituales del psicólogo, pero que también utilizan los profesores y los pedagogos cuya formación académica incluye aspectos psicotécnicos.

De todas estas técnicas señaladas hasta este momento, las de observación y las de entrevista son las que exigen mayor preparación psicológica. En efecto, a pesar de que existen modelos de observación y de entrevista, al igual que existen múltiples ejemplos de cuestionarios, registros e inventarios ya elaborados técnicamente, la realización de una observación o de una entrevista supone una serie de dificultades que sólo la práctica, junto con los necesarios conocimientos

psicopedagógicos, puede resolver. Las dificultades esenciales están en el reconocimiento de la relevancia de los hechos y en la interpretación psicopedagógica global de la conducta expresada o manifiesta.

La observación o el registro deben realizarse sobre un hecho específico (y no sobre las impresiones o interpretaciones momentáneas) relacionado con un contexto (factores situacionales) que le da un sentido preciso. Las interpretaciones no deben precipitarse, sino que deben realizarse en el momento en que se disponga de cierta cantidad de observaciones, obtenidas en diferentes situaciones, que apunten a un enfoque concreto. El profesor no puede observar cualquier hecho indistintamente, ni preguntar cualquier cuestión de forma indiscriminada, sino que en ambos casos debe tener presente sobre qué aspecto determinado de la conducta busca obtener información. El reconocimiento de la relevancia de los hechos y la precisión y acierto en la interpretación de la conducta del alumno exigen del profesor un profundo conocimiento de la psicología del desarrollo y de los mecanismos de comportamiento de los educandos.

Frente a estas técnicas que pretenden evaluar conductas y que admiten la interpretación —no arbitraria ni indocumentada— del profesor, nos encontramos casi en el polo opuesto, con el uso de unas técnicas sumamente estructuradas que pretenden evaluar conocimientos y que procuran eliminar al máximo la intervención evaluativa del profesor: los cuestionarios de elección múltiple. Dichos cuestionarios presentan, al igual que las restantes técnicas de evaluación, problemas de validez de contenido, pero han logrado resolver los conflictos que presentaba la conducta del evaluador —efectos de asimilación y de contraste—, trasladando el conflicto al estudio de las estrategias de respuesta que elabora el alumno. Este nuevo conflicto no está todavía resuelto ni en el ámbito del examen tradicional ni en el ámbito de la conducta que nos interesa. La intervención psicológica en este caso específico se limita a muy amplios, recientes e interesantes estudios en el campo que nos ocupa.

En el momento actual existen defensores de las dos formas de evaluación. En favor de las técnicas objetivas se arguye la claridad respecto a los objetivos que se pretenden medir, la mayor validez de los resultados, la corrección de la variable de error debido a subje-

tividad del examinador, y se critica la dificultad de construcción de las pruebas y la falta de análisis del proceso de respuesta del alumno. Ciertos autores después de realizar un estudio de diversas pruebas objetivas y de poner de manifiesto que existen errores importantes en la selección del contenido que induce al alumno a respuestas erróneas, las critican duramente considerando estas nuevas fórmulas de evaluación como exámenes que imitan mal a los tests.

Los argumentos en favor de las técnicas de evaluación de la conducta del sujeto abogan por una evaluación mixta que tenga en cuenta tanto el rendimiento del alumno como sus características específicas de personalidad, esfuerzo, motivación y capacidad.

Ahora, juzgamos importante exponer algunos puntos referentes al uso de los instrumentos de evaluación. En primer lugar, se considera que un programa de evaluación debería incorporar aquel tipo de pruebas que mejor logren expresar los resultados del aprendizaje. Con ello se pretende obviar la discusión acerca de si existe un tipo de pruebas claramente inmejorables respecto a las demás.

Otras conquistas o aportaciones que se comentan respecto a las formas o instrumentos actuales de evaluación son la mayor flexibilidad en la elección de los materiales empleados para elaborar las preguntas (esquemas, gráficos, fotografías, mapas, etc.) y la mayor importancia que se va otorgando a las pruebas de tipo práctico (de ejecución), queda no obstante por resolver el problema del hallazgo de instrumentos que permitan evaluar el pensamiento creador.

En síntesis, un punto que Forns apoya totalmente es la necesidad de que la evaluación intente tener en cuenta, también, los logros conseguidos en la esfera de la adaptación escolar y social, en la maduración de los intereses, en la formación de las actitudes, etc. Este aspecto es tanto más importante cuanto más *inmaduro* sea considerado el alumno. Es decir, el alumno de enseñanza básica, por ejemplo, debe adquirir una formación que le permita llegar a desenvolverse en su vida adulta en todos los campos (cultural, afectivo, profesional, social, etc.); por lo tanto es de suma importancia que su educación abarque todas estas esferas de la personalidad; por el contrario, en el caso de un alumno ya *maduro*, que busque conseguir mediante unos estudios un nivel determinado de profesionalización;

es prioritario que su formación y evaluación se centren en los conocimientos, habilidades y actitudes exigidos para ejercerla, sin que esto signifique que su formación específica deba darse en detrimento del resto de las facetas educativas.

LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE, DE FELICIANO GUTIÉRREZ

¿Qué es, qué, cómo y cuándo evaluar?

Una vez que hemos teorizado sobre los aspectos fundamentales de la evaluación de los aprendizajes, es necesario aplicar esos criterios técnicos en los diferentes niveles (inicial, primaria y secundaria) y modalidades del sistema educativo, adecuando y reajustado de acuerdo con las necesidades y situaciones de aprendizaje.

Con el nuevo enfoque pedagógico, dentro de la práctica educativa, la evaluación es un instrumento y es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es imprescindible evaluar para apreciar el aprovechamiento de los alumnos y para poder verificar en qué medida se han conseguido o no los objetivos o propósitos educativos previstos; porque en cada unidad educativa y en el salón de clases se genera, en forma permanente, información variada acerca de los alumnos: actitudes, intereses, motivaciones, habilidades. De manera natural, en este proceso está implícita la evaluación, cuya función primordial es proporcionar elementos de juicio para reorientar la planificación, retroalimentar el desarrollo de las actividades y de las estrategias tanto de los alumnos como de los docentes para tomar decisiones adecuadas respecto a los alumnos y a los procesos de aprendizaje.

Uno de los propósitos esenciales de la evaluación en el aula debe ser ayudar al alumno a mejorar su aprendizaje por medio de una adecuada autoevaluación. De hecho, el alumno es la persona más directamente afectada por la evaluación.

Asimismo, para el docente es también un instrumento para evaluar su propia intervención educativa, y reajustar, conforme a los resultados, la planeación y las actividades subsiguientes.

Desde el marco de la propuesta constructivista, el currículum concibe la evaluación como una actividad sistemática, continua y participativa, cuyos propósitos principales son:

- Ser un instrumento que ayude al crecimiento de los alumnos, a través del apoyo y orientación que el docente debe proporcionar dentro del proceso de aprendizaje.
- Valorar el rendimiento del educando en torno a sus progresos con respecto a sí mismo y no en relación con los aprendizajes que se proponen en el currículum.
- Detectar las dificultades de aprendizaje y las fallas que existen en el modo de enseñar y de los procedimientos pedagógicos utilizados.
- Corregir, modificar o confirmar el mismo currículum y los procedimientos y estrategias pedagógicas utilizados.

Todo esto supone que la evaluación va más allá de evaluar el aprendizaje, o sea, además de evaluar al educando hay que evaluar al docente y el mismo proyecto curricular. Entonces, la evaluación es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y no un fin en sí mismo.

Por tanto, antes de aplicar la evaluación en los diferentes niveles es necesario conceptualizarla, y especificar qué, cómo y cuándo evaluar.

¿Qué es evaluar?

En el lenguaje cotidiano se otorga al verbo evaluar el significado de estimar, calcular, justipreciar, valorar, apreciar o señalar el valor o atribuir valor a las cosas, es afirmar algo sobre su mérito. Se evalúa para comprender y, en definitiva, para cambiar y mejorar.

Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de alumnos, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, maestros, programas, etc., reciben la atención de quien evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función

de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación.

Evaluar significa comprender al alumno, es construir una apreciación sobre el nivel de logro que va alcanzando en el desarrollo de una competencia en el proceso educativo.

La evaluación, como parte inseparable del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de ser un apoyo pedagógico, tiene como función comprometer tanto al alumno como al docente en un proceso de autoanálisis y reflexión. El alumno toma conciencia de dónde está y qué le falta por aprender; el maestro analiza su propia práctica preguntándose si lo que está haciendo es adecuado, si efectivamente ayuda al educando, si es necesario adaptar el ritmo de aprendizaje, modificar el tema o replantearlo.

La evaluación no es un hecho aislado o un simple problema de medición, sino un proceso en el cual intervienen varias acciones. Por tanto, el docente debe observar e interpretar lo observado en el proceso educativo. Para que el maestro se pueda constituir en un apoyo pedagógico es necesario tomar en cuenta el desarrollo global del alumno, así que debe observar detenidamente las actitudes y comportamientos de éste, la realización de las actividades individuales y grupales.

Es a partir de la observación que el docente asume el rol de facilitador para ayudar a resolver las dudas de forma inmediata y efectiva. Como docentes tal vez no hemos practicado el acto de observar a nuestros alumnos, quizás no le hemos dado mayor importancia o seguimiento. Posiblemente no hemos pensado: ¿qué está haciendo tal alumno?, ¿qué estará pensando?, ¿por qué se comporta tan pasivo?, ¿qué le pasa?, etcétera.

Todos estos momentos son oportunos para observar, reflexionar y tomar una decisión que apoye al educando. Por eso, los maestros deben desarrollar una capacidad de observación, comprensión y respuesta frente a la realidad en la que trabajan, así como tener una adecuada preparación para llevar a cabo esta tarea.

Hay que saber qué observar, cuándo y cómo hacerlo, pues hay ciertos aspectos que merecen especial interés y requieren una cuidadosa atención: el desarrollo intelectual, emocional y físico del

educando, preguntarle qué concepto tiene de sí mismo; si demuestra confianza al iniciar una actividad, si está tranquilo, si da señales de creatividad, iniciativa o liderazgo; considerar cuánto tiempo toma para realizar su trabajo, cómo reacciona frente a nuevos materiales y si su concentración e intervención en las actividades es esporádica o sostenida; también su interacción con los demás. El docente debe brindar apoyo en forma permanente y continua, porque él es acompañante del alumno en su desarrollo cognitivo, afectivo y social. Esto significa asistirlo cuando se encuentra en dificultades y ayudarlo ante dudas y conflictos, replanteando los problemas, reformulando las preguntas o presentándole nueva información para que pueda construir sus propios conocimientos. Tiene que valorar no sólo los resultados, sino también los procesos de aprendizaje. El objetivo de la evaluación no puede referirse sólo a los resultados observables, sino que debe referirse también a los procesos de pensamiento, actitudes, valores y desarrollo de capacidades.

Se entiende por proceso de aprendizaje el conjunto de procedimientos, estrategias, técnicas y algoritmos que se utilizan para llegar al *saber hacer*. Por ejemplo, el alumno se equivoca porque está queriendo solucionar un problema nuevo con esquemas de pensamientos antiguos, pero lo interesante es que su error abre un interrogante que lo impulsa a buscar nueva información para solucionar ese conflicto; también formular un juicio fundamentado para tomar decisiones, porque la evaluación es un juicio fundamentado que implica comprensión de lo que ocurre en el proceso educativo para tomar decisiones de reajuste y se refiere no solamente al educando, sino también al docente y al funcionamiento de la unidad educativa.

En la evaluación de los aprendizajes, para que un juicio esté bien fundamentado, es importante constatar los logros obtenidos a través de una evaluación auténtica que evidencie el avance del educando a lo largo del proceso de aprendizaje. Para ello, se puede hacer uso de instrumentos como el archivador personal de los alumnos, el diario de campo de los docentes, las actividades evaluativas diseñadas en el transcurso del aprendizaje y de cualquier ocasión que se presente para que éstos puedan demostrar lo que han aprendido.

El docente necesita reflexionar sobre la propia práctica pedagógica y sobre cómo aprende el alumno. La autoevaluación del docente lleva a la reflexión que éste realiza sobre su práctica pedagógica con el objetivo de modificarla o cambiarla en función de ayudar al educando. No debemos olvidar que el docente toma decisiones en forma continua.

Cada docente reflexiona sobre su trabajo y comparte su análisis con sus colegas para brindarles apoyo mutuo y enriquecer su práctica pedagógica, y entonces aquí se inicia una red de ayuda entre docentes.

¿Qué hay que evaluar?

El currículum actual se basa en las competencias y no en objetivos preestablecidos. En este sentido, hay que evaluar en las distintas fases del proceso de aprendizaje las competencias que logran los alumnos a través de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, con el objeto de recoger información de los diversos ámbitos del *saber*, del *saber hacer* y del *saber ser*. Evaluar las competencias exige la observación continua del comportamiento del alumno en cualquiera de las actividades que realiza en el aula, en la escuela y fuera de ella. En consecuencia, se deben evaluar las competencias conceptuales, las capacidades procedimentales y las actitudes que constituyen los elementos básicos del proceso de aprendizaje, así como los recursos didácticos, las actividades y los materiales.

La evaluación pone énfasis en los procesos de aprendizaje y no sólo en los resultados. No se trata simplemente de que se responda a preguntas de memoria, sino de apoyar y facilitar el saber hacer, la reflexión sobre cómo aprender y la adquisición de valores y actitudes.

El logro de los aprendizajes es lo que los alumnos han aprendido y saben hacer por sí solos; además, su capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos o transferirlos a otras situaciones.

El desempeño docente se refiere a sus prácticas cotidianas y sus actitudes, su capacidad de observar, reflexionar y tomar decisiones acertadas con el fin de facilitar el aprendizaje de los alumnos.

La organización del aula es la dinámica de los grupos de aprendizaje cooperativo, la utilización de los rincones de aprendizaje, del espacio exterior y del tiempo.

Los recursos didácticos hacen referencia a la adecuación de los módulos o textos de aprendizaje, a las características culturales y lingüísticas de los educandos, así como a la utilización de otros recursos humanos y materiales.

En resumen, la evaluación es el proceso sistemático de valoración cualitativa e interpretación de los avances, logros y dificultades que se producen en el aprendizaje de los alumnos, con el propósito de orientar y mejorar su aprendizaje, la actuación docente, el currículum (contenidos curriculares conceptuales, procedimentales y actitudinales) y el contexto para brindar ayudas oportunas y asegurar la formación integral de los educandos.

En términos operativos actuales evaluar el aprendizaje implica un proceso de interacciones comunicativas entre docente, alumnos y padres de familia, para emitir un juicio pedagógico sobre los avances y dificultades de los alumnos, fortalecer su autoestima, estimular sus aprendizajes y tomar decisiones más pertinentes. No se trata de medir sino de valorar, es decir, que no es suficiente hacer prueba, aplicar instrumentos y consignar una calificación, sino que se requiere valorar todo el proceso, los elementos y la persona (alumno); comparar, emitir juicios pedagógicos con el fin de llegar a conclusiones sólidas que llevan a tomar decisiones adecuadas para mejorar el aprendizaje.

¿Cómo hay que evaluar?

En el proceso de aprendizaje hay que tomar en cuenta las fases o tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa para evaluar el aprendizaje. Ya que la evaluación debe ser gradual, permanente, cooperativa, participativa, porque implica un acompañamiento constante en el proceso de aprendizaje del educando.

Hay que aplicar los instrumentos y medios que permiten recoger y registrar los aprendizajes, dichos instrumentos y procedimientos

tos de evaluación dependen de los contenidos curriculares y recursos utilizados durante el proceso educativo, por ejemplo: observación sistemática, análisis de las producciones de los alumnos, intercambios orales con los alumnos, cuestionarios y pruebas específicas.

¿Cuándo hay que evaluar?

Hay que evaluar durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicando diferentes instrumentos y técnicas de evaluación para recoger información sobre los logros y limitaciones de los alumnos y ofrecer una ayuda oportuna.

Momentos de la evaluación en los aprendizajes

Primer momento: evaluación inicial

La evaluación inicial se realiza el primer día de clases, antes de empezar una nueva fase de aprendizaje, para conocer el conjunto de expectativas, intereses, preferencias, experiencias y saberes previos de nuestros alumnos.

Esta evaluación inicial es indispensable, pues nos permite conocer cuáles son los aspectos importantes en el desempeño habitual de los educandos que necesitamos tomar como punto de partida para el diseño del proceso pedagógico y cuáles son los aspectos deficientes a los que debemos poner más énfasis y más atención.

La evaluación inicial se realiza cuando un alumno llega por primera vez a una unidad educativa, ya sea para iniciar su escolaridad o para continuarla. Si llegara por primera vez, es necesario recoger los datos personales, familiares y sociales. Esta evaluación tiene un carácter de diagnóstico; servirá para conocer a ese alumno y poder adaptar desde el primer momento la actuación del docente y de la unidad educativa a sus peculiaridades.

También, la evaluación inicial hay que llevarla a cabo cuando se comienza un proceso de aprendizaje concreto, por ejemplo: al inicio

de un proyecto o una secuencia didáctica. Esta evaluación nos permite detectar las ideas previas que el alumno posee en relación con el tema que se va tratar; igualmente se pueden percibir las actitudes manifiestas hacia el aprendizaje y el mayor o menor dominio de los procedimientos necesarios para su desarrollo.

Además, permitirá al docente saber qué conocimientos previos poseen sus alumnos para, sobre esta base, adecuar sus estrategias a las condiciones del aprendizaje de éstos y cumplir de esta manera la función reguladora asignada a la evaluación.

Las técnicas e instrumentos que hay que emplear son aquellos que sirven para recoger información, por ejemplo: un diálogo, entrevista, elaboración de trabajos, un debate, etc. Entre los instrumentos más específicos tenemos:

- Análisis de la ficha de matrícula o ficha personal. Aquí pueden encontrar datos sobre su escolaridad, su historia educativa, rasgos que diferencian y conforman la historia personal de cada alumno. Este instrumento nos permite acercarnos al entorno familiar y personal del alumnado.
- Registro de saberes previos. Se realiza preferentemente en la evaluación inicial o diagnóstica, es decir, al comienzo del proyecto de aula, unidad didáctica, módulo de aprendizaje o secuencia didáctica. Tiene como finalidad obtener información acerca de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que poseen los alumnos a quienes va dirigida la acción educativa. Esta evaluación se realiza antes de poner en práctica el proyecto, unidad de aprendizaje o módulo.

Segundo momento: evaluación formativa o de seguimiento

La evaluación formativa o de seguimiento es la que hacemos durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Toda la información obtenida durante este tipo de evaluación será referencial, no definitiva; nos revelará los avances, dificultades, errores de todo proceso de aprendizaje, nos dará señales de alarma cuando detectemos estancamientos

o retrocesos, nos mostrará la diversidad de aptitudes e intereses existentes en el grupo, expresará los distintos ritmos de avance de los alumnos y nos permitirá hacer los reajustes necesarios a la planificación y a las estrategias empleadas en la enseñanza y el aprendizaje.

Técnicas e instrumentos que se pueden emplear

Observación sistemática. El docente debe observar las necesidades personales de cada uno de los alumnos y esto impulsará a analizar lo que sucede en el aula para tomar decisiones en cada caso y orientar o modificar el trabajo.

Aplicar esta técnica nos lleva a la observación y revisión de los trabajos escolares de acuerdo con la dimensión personal: originalidad, actualización, orden, limpieza, etc., y la dimensión colectiva y funcionamiento del equipo de trabajo: organización, integración, colaboración, distribución de tareas.

Con los resultados de esta observación se consigue el contenido, la presentación y el proceso que hay que seguir. Hay que observar también al grupo de trabajo, funcionamiento, productos y diferentes medios: aula, patio, calle, excursión, etcétera.

Como instrumentos se pueden utilizar la escala y las fichas de observación elaboradas previamente, que nos permitirán conocer tanto el comportamiento global del alumno como sus conductas específicas en situaciones significativas y en áreas concretas del currículum.

Algunos instrumentos que podemos utilizar para hacer la observación

Lista de cotejo o de control. Éste es un instrumento que contiene observaciones sistemáticas que se realizan con la ayuda de una relación de indicadores, ítems o preguntas establecidos previamente para ser considerados en la evaluación. Podemos elaborarla a partir de un cuadro de doble entrada en el cual serán registrados estos indicadores de logro que deben alcanzarse en un determinado tiempo,

indicadores que se desprenden de las competencias señaladas por el programa de estudios.

Estos indicadores deben ser claros y concretos, de modo que permitan su observación sin ambigüedades ni interpretaciones personales. Se emplea en aquellas ocasiones en las que se desea comprobar la presencia o ausencia de determinadas habilidades.

Ejemplo de lista de cotejo, “estrategia de lectura”, que registra información después de una actividad:

Lista de cotejo						
Ciclo de aprendizaje:			Año de ciclo:			
Número	Indicadores alumnos					
1	Andrés					
2	Benita					
3	Carlos					
4	Estanislao					
5	Mónica					

Registro anecdótico. Puede ser una ficha o un cuaderno donde en cada página registramos la observación. Los datos que suelen registrarse son los que se desvían de la conducta habitual del alumno, ya sea en sentido favorable o desfavorable.

Registro anecdótico		
Nombre del alumno(a):		Fecha:
Hecho anecdótico	Interpretación	Sugerencia de apoyo

El anecdotario nos permite registrar de forma breve y concreta las situaciones más significativas ocurridas tanto en forma individual como en grupo. En él deben considerarse datos específicos: la acción, la reacción, el momento en que se dio una determinada situación; cómo la resolvió el alumno, entre otros. Se trata de captar los hechos concretos, no sólo los negativos, sino por el contrario, también los positivos, como comentarios graciosos, respuestas insólitas, etc. Este instrumento nos permitirá llevar un registro puntual de cada uno de los alumnos y ver sus progresos paulatinos.

Escala de estimación. Permite registrar datos que reflejan ordenada y sistemáticamente los indicadores que pretendemos evaluar en relación con una persona o situación, valorando cada uno de ellos en diferentes grados, las que podemos expresar en forma numérica o descriptivamente. Esta valoración graduada de cada alumno supone un mayor matiz y riqueza de conocimiento de la situación evaluada.

Las escalas numéricas valoran los indicadores mediante una serie ordenada de números. Ejemplo:

Escala de valoración numérica					
Nombre del alumno(a):					
Área:		Fecha:			
Instrucción: marque con una "x" el número que considere, teniendo en cuenta que 1 supone una valoración mínima y el 5 la máxima.					
Indicadores	1	2	3	4	5

La escala de estimación descriptiva valora, mediante un conjunto de expresiones verbales, el grado de logro de un indicador determinado. Nos brinda información importante sobre el nivel de logro en que se encuentra el alumno durante el proceso de desarrollo de esos indicadores. Ejemplo:

Escala de valoración descriptiva				
Nombre del alumno(a):				
Fecha:		Área:		Año de ciclo:
Indicadores	Siempre	Muchas veces	A veces	Nunca
Profesor(a):				

El análisis de contenidos de trabajos de cada uno de los alumnos es indispensable; y nos podemos valer de: la ficha de trabajo individual, cuaderno de trabajo, la exposición de trabajos realizados, los trabajos de investigación individuales y de grupo, y trabajos manuales, maquetas, juegos didácticos, experimentos, etcétera.

La prueba oral es un instrumento de comprobación del interés, actitudes, habilidades y conocimientos adquiridos por los alumnos. Estos logros serán identificados a través de la expresión oral vertida por los alumnos durante una conversación propiciada por el docente.

Tradicionalmente se ha concebido más como un examen oral que como un diálogo constructivo. Más aún, se utiliza como una forma rápida de evaluar las respuestas del alumno a las preguntas del maestro, pero también deben evaluarse las preguntas que el alumno es capaz de construir en su proceso de aprendizaje.

Es muy útil si sabemos utilizarla correctamente, para ello, el diálogo es recomendable en la medida en que permite de manera más precisa conocer los conocimientos previos que el alumno posee. Es necesario elaborar preguntas oportunas, que sean pertinentes y significativas para el educando, en un ambiente que facilite el diálogo y la comunicación espontánea. Ejemplo:

Maestra: A ver, ¿quién ha visto un árbol de eucalipto?

Juan: Yo, señorita.

Maestra: Bien, Juan, ahora cuéntanos todo lo que recuerdas del eucalipto.

Si otro quiere aportar espera su turno.

En la aplicación de este instrumento, el docente requiere la habilidad de aprender a elaborar y reelaborar preguntas oportunas, pertinentes y significativas, y aprender a crear un ambiente que facilite y no tense el diálogo, sobre todo considerando a los alumnos con mayor dificultad de expresión oral; aprender a comunicar afirmativamente los avances o problemas evaluados, a poner atención al alumno y a comprender sus mensajes.

La prueba escrita consiste en el planteamiento de preguntas, problemas y retos, con el fin de que el alumno dé las respuestas correctas. Lo importante es seleccionar las pruebas según aquello que se quiere evaluar o elaborar, sin desviarse, considerando en todo momento aquellos aspectos que han sido trabajados con los alumnos.

La prueba debe ser elaborada adecuadamente, se debe tener mucho cuidado en la redacción de las preguntas o reactivos: deben ser claras, sencillas, sin inducir a la respuesta. Asimismo, deben seleccionarse los temas y distribuirlos de manera proporcional según lo desarrollado; graduar la dificultad de las preguntas, esto permitirá a los alumnos que vayan adaptándose y desarrollen la prueba con mayor seguridad.

Entre las pruebas escritas son comunes aquellas que buscan una respuesta corta, por ejemplo: de evocación o recuerdo, de complementación, de reconocimiento, de apareamiento, de selección múltiple, etc. Es conveniente seleccionar las pruebas según las habilidades que se quieren evaluar.

En términos generales, las preguntas o planteamientos de interrogantes de las pruebas escritas u orales constituyen buenas estrategias para comprobar lo que saben los alumnos.

El dibujo tiene un enorme valor pedagógico y en el caso del educando es una forma de representación de la realidad mucho más natural que la escritura, porque el dibujo tiene un carácter simbólico que aproxima el significante al significado, mientras que el lenguaje escrito es puramente arbitrario, son signos que no representan los objetos sino simplemente los sonidos.

A través de los gráficos se pueden evaluar competencias vinculadas al desarrollo motriz, cognitivo y afectivo. Cuando vamos a evaluar un dibujo del alumno, en realidad lo que vamos a hacer es

dialogar con él a través de su dibujo, así tendremos una manera particular de dialogar mediante ese dibujo. La aplicación de este tipo de prueba demanda del docente habilidad para caracterizar gráficos: aprender a leer los gráficos de los alumnos; aprender a precisar qué competencias se quieren evaluar en determinados dibujos.

Los trabajos escritos o actividades realizadas inducen a un aprendizaje significativo que requiere relacionar entre sí conceptos de manera significativa. Con esta técnica se fomenta la comparación, el establecimiento de semejanzas y diferencias; la búsqueda de analogías y contraejemplos. Se trata de evaluar aquello que los alumnos producen, considerando criterios como creatividad, participación, cooperación, responsabilidad, calidad, esfuerzo y otros.

El análisis de las actividades realizadas resulta una técnica muy útil en la evaluación de seguimiento, pues nos permite una evaluación permanente del desempeño de los educandos.

En las *pruebas actuación* se plantea una situación real o simulada que requiere la realización de una tarea en la que el alumno demostrará la adquisición de la destreza que se quiere evaluar.

En la *exposición temática* hay que valorar la utilización de sus propias palabras y estar atento a la aparición de ideas erradas o equivocadas entre conceptos. Constituye una técnica de recolección de información no sólo de las dificultades de aprendizaje conceptual, sino también del mismo esfuerzo del alumno por comprender.

Las *técnicas sociométricas* ayudan a comprender y descubrir las relaciones del grupo. El instrumento básico es el test sociométrico, que consiste en formular tres preguntas básicas relacionadas con las preferencias y los rechazos de los alumnos hacia sus compañeros en diversas situaciones.

Con la primera pregunta (¿con quién te gustaría sentarte?) se detectan las preferencias intelectuales del alumno; con la segunda pregunta (¿con quién te gustaría estudiar?) se conocerán las preferencias afectivas y, por último, con la tercera pregunta (¿con quién no te gustaría sentarte o estudiar?) es posible detectar la existencia de algún miembro del grupo rechazado por el conjunto.

Test sociométrico	
Nombre del alumno:	
Año de ciclo:	Fecha:
Contesta las siguientes preguntas:	
1. Escribe el nombre y apellido de algún compañero con quien te gustaría estar junto sentado en clase.	
2. Para estudiar, trabajar en grupo o realizar un trabajo, ¿a quién de tus compañeros prefieres? Escribe su nombre y apellido.	
3. ¿Con quién no te gustaría sentarte, estudiar, trabajar en grupo o realizar un trabajo? Escribe su nombre y apellido:	
Profesor(a):	

Una vez terminado de aplicar el test sociométrico a todos los alumnos, los datos son vaciados en una tabla sociométrica que, a manera de ejemplo, presentamos a continuación.

	Alumnos(as) elegidos(as)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										

Como puede apreciarse, la tabla sociométrica consiste en un cuadro de doble entrada donde se sitúan los alumnos(as) electores(as) (vertical) y los alumnos(as) elegidos(as) (horizontal). Al terminar el vaciado se suman las elecciones obtenidas por cada alumno(a).

El *desempeño de roles* es la representación de situaciones reales de la vida diaria, con el propósito de dar y obtener información, adquirir una mayor comprensión, despertar un mayor interés y conexión en el grupo.

Mediante esta técnica se representa (teatraliza) una situación típica (un caso concreto) con el objeto de que se torne realizable, vivido, de modo que se comprenda mejor la actuación de quien o quienes deben intervenir en ella en la vida real.

El propósito deseado se logra no sólo en quienes representan los roles, sino en todo el grupo que actúa como observador-participante por su compenetración con el proceso. Los actores transmiten al grupo la sensación de estar viviendo el hecho como si fuera la realidad.

La *lluvia de ideas* es un proceso para generar ideas alternativas sobre un tema dado; propicia alternativas creativas. En una sesión típica de lluvia de ideas, el docente facilitador del grupo anuncia el problema con claridad para que lo comprendan todos los alumnos participantes.

A continuación, los alumnos expresan la mayor cantidad de opciones que puedan aportar en un lapso determinado. No se permiten las críticas y todas las opciones se comunican al grupo para analizarlas y discutir las. Luego, una a una van planteándose las preguntas centrales y se construye un esquema racional de las opiniones que se tienen de la situación actual y de la visión del futuro, de esta misma problemática. Hay que estimular a que cada quien presente libremente sus ideas, sin guardarse ninguna, aunque parezcan intrascendentes. Las reglas básicas para facilitar una sesión de lluvia de ideas son las siguientes: a) las ideas así presentadas no se discuten. La discusión viene después, cuando todas están expresadas en el pizarrón o franelógrafo; b) no puede criticarse mientras se produce la lluvia de ideas; c) escribir todas las ideas en el pizarrón o franelógrafo, de manera que todo el grupo pueda verlas; d) las etapas o pasos sucesivos de la lluvia de ideas, generalmente, son las siguientes: definición del tema, formulación de preguntas en torno al tema definido; e) dar tiempo para que el grupo piense acerca de la pregunta; f) invitar a cada alumno a dar sus ideas, y g) un alumno o el docente deben escribir todas las ideas en el pizarrón.

Los *mapas conceptuales* fueron creados por Joseph D. Novak. Esta técnica permite poner en práctica el aprendizaje significativo. Por su orientación práctica y aplicativa es un recurso esquemático cuya función es ayudar a comprender los conocimientos que los alumnos tienen que aprender y a relacionarlos entre sí o con otros que ya poseen. Los mapas conceptuales permiten evidenciar las representaciones concisas de las estructuras conceptuales, tanto del docente como de los alumnos; además facilitan la comprensión y la asimilación de los conocimientos que pretenden la organización de los nuevos conocimientos y los que posee el alumno. Esta técnica necesita la reflexión y toma de decisiones sobre el tipo de relación que se hace entre la nueva información y las propias ideas, lo cual permite que el alumno aprenda a pensar.

También promueve el aprendizaje significativo al generar la reorganización de los conocimientos a través de esquemas y resúmenes; implica reflexión y toma de decisiones sobre la selección y organización de ideas o conceptos; permite un intercambio de puntos de vista sobre la razón de validez de una conexión entre dos o más conceptos o el reconocimiento de la carencia de ciertas asociaciones entre esos conceptos; desarrolla la habilidad para identificar lo esencial de un mensaje; distinguir entre lo principal y lo secundario, entre lo fundamental y lo accesorio. Son medios de visualizar conceptos y relaciones jerárquicas entre esos conceptos.

La construcción técnica de los mapas conceptuales se representa mediante un esquema gráfico y parte de tres elementos: conceptos, palabras-enlace y proposiciones. Los conceptos se escriben en una elipse o las palabras-enlace se escriben sobre o junto a la línea que une los conceptos. Las proposiciones están formadas por dos o más términos conceptuales unidos por palabras-enlace o relaciones que dan un significado determinado. El mapa conceptual se utiliza en la evaluación para valorar el conocimiento del alumno y procesos de ejecución en la evaluación formativa y acumulativa.

A continuación se ofrece un cuadro para señalar los instrumentos que se adecuan mejor para la evaluación de conceptos, procedimientos y actitudes.

Instrumentos	Conceptos	Procedimientos	Actitudes
Observación		X	X
Lista de cotejo		X	X
Registro anecdótico		X	X
Escalas	X	X	
Pruebas orales	X	X	
Pruebas escritas	X	X	

Referencias: X (propiaamente adecuados o convenientes).

Tercer momento: evaluación acumulativa o de confirmación

La evaluación acumulativa o de confirmación es realizada al final del proceso de aprendizaje, que representa un periodo razonable para el logro de determinadas competencias y capacidades. Busca confirmar los resultados y las tendencias que se han venido registrando durante la evaluación formativa o de seguimiento. La información resultante se constata con la evaluación inicial para determinar el grado de significación de los logros detectados respecto al punto de partida de cada alumno. Esta evaluación pone en cuestión el proceso y trata de indagar si las competencias han sido desarrolladas, si los materiales han sido los más adecuados y si las medidas adoptadas fueron las idóneas.

Esta evaluación se realiza al finalizar el proceso para verificar aquello que ha conseguido el alumno y lo que es necesario mejorar con vistas al proceso siguiente. Aquí se trata de revisar la evaluación inicial y de seguimiento para registrar cómo ha ido evolucionando el alumno a través de su proceso de aprendizaje.

Técnicas e instrumentos que se pueden utilizar

Entre las técnicas e instrumentos que se pueden utilizar en la evaluación acumulativa o de confirmación están: el *cuaderno o carpeta de*

trabajo, que sirve para observar la evolución y el proceso del alumno durante la realización de las actividades de aprendizaje.

Las *entrevistas* pueden ser: a) estructurada: se aplica un cuestionario elaborado con anticipación sobre las actividades desarrolladas; b) semiestructurada, se aplica el cuestionario preestablecido, pero con la flexibilidad para modificar las preguntas que se considere necesario en función de las respuestas recibidas para llegar a profundizar en las cuestiones que sea preciso, y c) no estructurada, es la que no tiene preparación previa alguna, pero se aplica para recoger información relevante que pueda aparecer durante el encuentro.

Productos de las actividades realizadas en el aula, que se usa para revisar el recuento de los productos realizados en las diferentes áreas de conocimiento en forma individual o grupal.

Controles con pruebas, consiste en la aplicación de pruebas; los resultados nos permiten apreciar la comprensión adquirida, si el alumno es capaz de traducir, interpretar y extrapolar. Asimismo, si aplica lo aprendido, si tiene capacidad de síntesis, el uso que hace de la información, dominio de datos y medios para tratar con hechos concretos. En los resultados se podrán observar dos niveles: resultados globales de logros y dificultades de todo el grupo, y resultados individuales de cada alumno. Estos resultados hay que sistematizarlos para obtener lo que cada alumno ha logrado y después informárselos a ellos y a los padres de familia.

En la evaluación del aprendizaje intervienen en forma interna los alumnos y los maestros a través de autoevaluación y coevaluación. Cuando los alumnos hacen una apreciación crítica de sus desempeños, están haciendo una evaluación de sus aprendizajes, a este proceso le denominamos autoevaluación. Cuando este proceso de apreciación de los desempeños se hace entre pares, estamos refiriéndonos a la coevaluación. Ambos procesos, a su vez, constituyen valoraciones de carácter interno, las cuales son autoevaluación y coevaluación.

La *autoevaluación* es aquella que se da desde el propio sujeto de la acción educativa en la medida en que vivencia su propio proceso de aprendizaje como un acto permanente de construcción y revisión de su conocimiento personal de su desarrollo; ayuda a los alumnos a ser autocríticos a los cambios producidos en ellos

durante el proceso. Si bien los procesos de aprendizaje son permanentes, es necesario que al término de cada actividad de aprendizaje los alumnos discutan sus avances: qué aprendieron, cómo lograron aprender, cómo mejoraron sus aprendizajes, de qué manera pueden ayudar a sus compañeros a aprender.

El reconocer en los alumnos su capacidad de evaluar va paralelo al reconocimiento de su capacidad de participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, en la medida en que se desarrolla su capacidad de autogobierno, se les reconoce implícitamente la capacidad de autoevaluarse.

Toda autoevaluación debe cumplir algunos objetivos: a) construir un medio para que el alumno conozca y logre valorar su progreso en el aprendizaje, y b) ayudar a los alumnos a responsabilizarse de sus actividades, a la vez que a desarrollar la capacidad de autogobierno. Los alumnos pueden hacer su autoevaluación sobre los siguientes aspectos: 1) el trabajo realizado en el aprendizaje, haciendo una lista de lo que han aprendido y de lo que no, si les gustó el trabajo, la cantidad y la calidad de su participación; 2) los materiales utilizados (libros, cuadernos de trabajo); 3) la presentación de sus trabajos escritos (letra legible y en forma ordenada).

Para que los alumnos realicen su autoevaluación es necesario precisar algunos criterios: reconocimiento de trabajo y de las áreas de conocimiento, cumplimiento de trabajos y tareas, detección de vacíos de aprendizaje, realización de trabajos escritos en forma grupal e individual, e importancia del aprendizaje y conocimiento de áreas.

Primero, la autoevaluación puede inclinarse a describir el comportamiento social y cumplimiento o incumplimiento de tareas (actitudes); luego, puede darse un giro hacia la búsqueda del logro de capacidades y el aprendizaje de contenidos y procedimientos.

Según las edades, el alumno es capaz de valorar su propia labor y el grado de satisfacción que le produce, aquí el docente debe influir con su juicio en la valoración global sobre su actuación y progresos.

La autoevaluación del propio trabajo se convierte en procedimiento metodológico para que el alumno alcance una de las capacidades propuestas por el currículum a través de áreas de conocimiento.

La autoevaluación puede ser descriptiva, con una escala o con una ficha metacognitiva.

Descriptiva	Númerica	Literal
Bien	3	A
Regular	2	
Mal		

Ejemplo:

María dice: cumplí con los trabajos en el grupo, cuando puedo participo en el desarrollo de la clase, aún me cuesta hacerlo. Pienso que he cumplido con las actividades y tareas que se han realizado hasta ahora. He fallado en dos tareas porque me quedó mal.

He aprendido a trabajar en grupo y a aprender con la ayuda de mis compañeros.

Hasta la fecha he faltado a clases dos veces y sólo una vez me llamaron la atención.

Las *escalas* son instrumentos de evaluación constituidos por ítems que miden las respuestas afectivas de un alumno y las apreciaciones de una determinada actitud.

Una *escala metacognitiva* puede hacerse como ficha que permita al alumno registrar el grado de conciencia que tiene sobre sus propios procesos para aprender, recordar, focalizar su atención y procesar la información, así como de sus intentos para controlarlos. Ejemplo:

Ficha de metacognición				
Nombre del alumno:		Año de ciclo:		
Fecha:				
Contenidos	¿Qué sabía yo antes?	¿Qué sé yo ahora?	¿Cómo lo he aprendido?	¿Cómo lo usé?

La *coevaluación* es aquella que se da entre pares o compañeros de grupo. Cuando los alumnos se evalúan entre ellos, estamos hablando de la coevaluación. Este proceso generalmente se realiza al reflexionar y valorar la dinámica de su grupo de trabajo, el esfuerzo,

la colaboración prestada a un trabajo en conjunto, las relaciones de grupo, qué acciones realizadas en su grupo les permitieron aprender, qué obstaculizó que pudieran aprender más, cómo pueden mejorar su actuación como grupo para alcanzar mejores resultados, etc. Un alumno revisa y evalúa el trabajo del otro y señala las equivocaciones y aciertos. Una vez devuelto el trabajo, el dueño reconoce sus aciertos y errores. Esta evaluación es una modalidad muy motivante que involucra tanto al que evalúa como al evaluador. Tanto la autoevaluación como la coevaluación tienen una dimensión formativa muy importante en la medida en que comprometan a los alumnos a elaborar un juicio valorativo sobre aspectos de aprendizajes desarrollados por ellos mismos.

Esta evaluación se puede realizar en la elaboración y exposición de trabajos; es decir, en un trabajo en equipo, cada uno valora lo que le ha parecido más interesante en dichos trabajos.

Evaluación de trabajo grupal o coevaluación					
Nombre del alumno:		Fecha:			
Desempeño grupal	Muy bueno	Bueno	Regular	Deficiente	Muy deficiente
Organización del grupo					
Participación activa en el proceso					
Recolección de información					
Elaboración de la información					

La coevaluación se constituye en una experiencia constructiva, vitalizadora y cohesionadora del grupo, donde todos detectan, reconocen y precisan los avances, logros, esfuerzos y méritos de sus compañeros; en este contexto es posible identificar las dificultades con espíritu constructivo.

La *heteroevaluación* es la que realizan los agentes externos del proceso de aprendizaje, como el propio docente, otros miembros de la unidad educativa y los padres de familia. Ellos asumen que la evaluación es un proceso interactivo que supone una comunicación entre todos los sujetos involucrados en él. Deben reflexionar sobre la actuación del alumno en su proceso de aprendizaje y la actuación de los agentes para conseguir que los alumnos aprendan.

En este caso, los padres de familia observan los avances de los estudiantes sobre la marcha del proceso educativo y valoran los planteamientos didácticos desarrollados. Los resultados de la evaluación constituyen un papel importante en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y son un contraste con respecto a los propios maestros, al director y a los alumnos. Es un proceso importante dentro de la práctica pedagógica del docente, muy rico por los datos y posibilidades que ofrece, pero muy complejo por las dificultades para enjuiciar y valorar la actuación de los alumnos.

DISEÑO E INSTRUMENTACIÓN DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES, DE CARLOS ZARZAR CHARUR

Este documento puede resultar de interés para los lectores del presente capítulo, especialmente por la aportación pedagógica y didáctica que ofrece a los docentes en ejercicio. Tomamos un fragmento de la copiosa obra de este autor mexicano, de la cual hacemos algunas adecuaciones para fines de este capítulo, pero respetamos el sentido original de dicho escrito.

Estilos de docencia

El autor aludido señala que una vez terminado el encuadre, es decir, los acuerdos indispensables entre profesor y grupo, inicia el curso formalmente; se empiezan a trabajar los contenidos temáticos del curso. A partir de este momento, y hasta el final del semestre o curso escolar, la función del profesor se realizará mediante la

instrumentación de actividades de aprendizaje y de evaluación del aprendizaje.

Asimismo, es posible que, como resultado del encuadre —los datos que obtuvo acerca de las características de su grupo y de los acuerdos que llevó a cabo con ellos— seguramente haya necesidad de modificar algún aspecto de la planeación inicial.

Las formas o estilos de docencia determinan, en primer lugar, el nivel de profundidad con que se asimilan los contenidos y, en segundo lugar, el tipo de aprendizajes formativos que adquiere el alumno. Cuando hablamos de las formas o estilos de docencia, nos referimos a la manera de trabajar del profesor, al vínculo que establece con sus alumnos, al tipo de actividades de aprendizaje que instrumenta y a su manera de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje y concretar la calificación de sus alumnos.

A través de su manera de ser y de trabajar, el profesor manda a sus alumnos continuos mensajes que ellos reciben y aprenden. Se predica con el ejemplo, y el profesor está en una especie de aparaador, a la vista de todos sus alumnos. Así que, además de la materia que imparte, también enseña ciertos valores, cierta ideología, cierta disciplina, modos de ver y enfrentar la vida, formas de trabajar y de relacionarse. El docente es una persona pública aunque no se dé cuenta de ello.

Lo que se pretende es, precisamente, que el profesor tome conciencia de la estrecha relación que existe entre su forma de trabajar con los alumnos y el tipo de formación que éstos reciben. Asimismo, que sea capaz de manejar y orientar esta realidad hacia el logro de los objetivos formativos que se planteó al hacer su planeación didáctica, como se enuncia a continuación:

Cuando el profesor utiliza la técnica expositiva desarrolla en sus alumnos dos habilidades: atender y entender una exposición tipo conferencia, y hacer apuntes de clase. Por otro lado, en un examen de tipo tradicional, se mide —porque calificar es medir— la capacidad de retención, memorización y repetición —aunque sea momentánea— de ciertos contenidos.

La técnica expositiva es muy efectiva para cumplir el primer nivel de los objetivos informativos de aprendizaje: dar a conocer

información nueva a los alumnos. Pero es ineficaz para lograr los otros dos niveles de los objetivos informativos —comprender y manejar— y más aún para lograr los objetivos de tipo formativo.

En la didáctica tradicional, la mejor manera de calificar la adquisición de conocimientos transmitidos a través de la exposición era —y continúa siendo— el examen convencional. Sin embargo, cuando éste se utiliza como único mecanismo para evaluar y calificar puede resultar una medida poco confiable, ya que la calificación adjudicada puede llegar a depender de circunstancias externas o ajenas al aprendizaje.

Así tenemos al alumno que flojeó durante todo el semestre, pero saca 10 en el examen final porque tuvo la suerte de que le preguntaran el único tema que se sabía; por otro lado, tenemos al alumno aplicado que reprobó, porque el día del examen se puso nervioso.

En cambio, cuando el profesor utiliza otras situaciones de enseñanza-aprendizaje, así como otros mecanismos para la evaluación y la calificación, propicia que sus alumnos desarrollen otro tipo de habilidades y que adquieran otro tipo de aprendizajes.

Cuando el profesor pide a sus alumnos que lean por su cuenta un material, propicia el desarrollo de la habilidad para leer y comprender un texto; la experiencia nos dice que hay alumnos que terminan su carrera sin haber leído ningún libro completo.

Al pedirles una síntesis estricta de lo leído, propicia el desarrollo de habilidades para resumir y redactar correctamente y con buena ortografía. Y si, además de la síntesis, les pide una crítica de lo leído, con su opinión personal respecto del tema, propicia el desarrollo del pensamiento crítico y la habilidad para calificar y redactar sus ideas personales.

Estas lecturas, con sus correspondientes reportes y comentarios personales, contarán para la evaluación y la calificación, lo cual supone que el profesor leerá y hará observaciones a los reportes —aun a la ortografía, la redacción y la presentación externa— y retroalimentará a sus alumnos para que corrijan las fallas que hayan tenido.

El profesor, al hacer equipos de trabajo para preparar y presentar exposiciones en clase, propicia el desarrollo de otras habilidades: lectura y comprensión de lo leído, estructuración de una exposición,

trabajo en equipo, elaboración del material de apoyo para la exposición y hablar en público.

Si los alumnos no han practicado antes estas habilidades, la primera vez que expongan un tema lo más probable es que no lo hagan del todo bien. Pero con la retroalimentación del profesor, de sus propios compañeros, de su propia autoevaluación, la segunda vez lo harán mejor y, así, hasta que lo hagan perfectamente. Estos esfuerzos se tomarán en cuenta en la evaluación y la calificación.

Cuando el profesor, una vez explicada la teoría y hecha una demostración práctica, encarga a sus alumnos la resolución de un problemario, o la realización de una práctica o de un experimento, con su correspondiente reporte, propicia el desarrollo de otras habilidades como comprensión a fondo de los principios teóricos y de sus implicaciones —y no sólo retención memorística de éstos—, capacidad de transferencia de los mismos principios a diferentes situaciones, habilidad para aplicar la teoría en la práctica y, por tanto, de integrar ambos campos.

Estos problemarios, prácticas o experimentos se considerarán para la evaluación y la calificación, lo cual implica, por supuesto, que el profesor revise cuidadosamente los trabajos y reportes de sus alumnos, y los retroalimente para corregir sus errores, incluso recuperarlos pedagógicamente.

Si el profesor pide a sus alumnos la realización de una investigación —sea teórica-bibliográfica o aplicada— y la presentación de los resultados en un trabajo escrito al final del semestre, propicia el desarrollo de otro tipo de habilidades, tales como diseñar mecanismos para ratificarla o refutarla, diseñar instrumentos de captura de información, analizar los datos obtenidos, estructurar las conclusiones, fundamentarlas y redactar el reporte final.

Estos esfuerzos y sus resultados serán considerados por el profesor para la evaluación y la calificación, lo cual implica, por supuesto, el trabajo de asesoría durante el proceso de investigación, así como lectura, revisión y corrección de los reportes finales y la retroalimentación al alumno para corregir sus errores.

Cuando el profesor utiliza en clase, de manera sistemática, la técnica de discusión de temas en grupos pequeños o equipos de tra-

bajo propicia el desarrollo de otro tipo de habilidades: trabajar en equipo, comunicarse, saber escuchar a los demás, respetar las posiciones de los compañeros, expresar las propias ideas, modificar sus esquemas en función de las aportaciones de los demás, estudiar y aprender en grupo, etcétera.

La participación activa en estas sesiones de discusión grupal contará para la evaluación y, de alguna manera, también para la calificación. Decimos “de alguna manera”, porque aquí interviene la apreciación subjetiva, pero informada y comprometida del profesor acerca del tipo de participación de cada alumno. A pesar de esta subjetividad, recomendamos que en la calificación final del curso se asigne un porcentaje a la participación cualitativa del alumno en las actividades grupales y, en general, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El profesor, al preocuparse por la integración del grupo o por la integración de equipos de trabajo, y realizar algunas actividades para lograrla —sea dentro del programa o extraclase—, propicia que sus alumnos desarrollen el espíritu de colaboración y de trabajo en equipo, la capacidad para establecer los objetivos comunes por encima de los intereses particulares, la conciencia o sentimiento de autorrealización a través de los logros y las metas alcanzadas por el esfuerzo conjunto, la habilidad para negociar cuando se trata de armonizar propuestas o puntos de vista diferentes o contrapuestos.

Para estos estilos de trabajo en el aula, Carlos Zarzar (1994) ofrece un conjunto bien estructurado de técnicas y dinámicas de grupo centradas en la tarea, el maestro o el alumno.

De la misma manera que en los puntos anteriores, los esfuerzos realizados y los frutos alcanzados en esta línea o estilo de docencia serán considerados por el profesor para la evaluación y la calificación correspondiente de los alumnos.

Elaboración de otras actividades de calificación y evaluación de aprendizajes de una asignatura

La evaluación implica una valoración, un juicio de valor; la calificación implica una medición, una cuantificación. Mientras que la

valoración se refiere a la calidad, la medición se refiere a la cantidad. Para valorar algo se pueden y deben tomar en cuenta aun los elementos de tipo subjetivo del profesor (opiniones, sentimientos, intuiciones), mientras que la medición hace referencia preferentemente a elementos objetivos, susceptibles de ser observados y cuantificados. A pesar de la gran diferencia existente entre estos dos conceptos, a menudo en la práctica cotidiana se confunden.

Es común escuchar a los profesores decir “hoy habrá evaluación”, cuando lo que quieren decir es que aplicarán un examen. Asimismo, muchos profesores piensan que cuando han otorgado y entregado calificaciones ya terminaron el proceso de evaluación. Desgraciadamente, en la mayoría de las instituciones educativas se califica sin evaluar, es decir, sin juzgar y valorar la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje para mejorarlo continuamente.

Por otro lado, es posible acreditar o evaluar sin que existan calificaciones. Un ejemplo de esto son los cursos de prerrequisitos de diversas instituciones de educación superior, los cuales no tienen una calificación; simplemente son acreditados o no. Existen, también, cursos de actualización profesional —los llamados cursos de extensión—, en los que se pide siempre la opinión de los participantes sobre el curso y sobre el instructor —una evaluación—, pero no existe calificación.

Ciertamente, la calificación puede y debe ser un elemento significativo para la evaluación del proceso, pero no la sustituye. Una vez establecida la diferencia entre estos dos procesos, expondremos los criterios y mecanismos más adecuados para instrumentarlos.

Mecanismos, criterios y procedimientos para la calificación

Consideramos un error hacer depender la calificación total de una única actividad académica, ya sea ésta el examen o la presentación de un trabajo escrito. Esto por dos razones: la primera ya la habíamos expuesto: que muchas veces intervienen circunstancias ajenas o externas al aprendizaje mismo, que determinan o condicionan la ca-

lificación alcanzada. La segunda razón: porque con un solo mecanismo el profesor logra medir únicamente un tipo de aprendizaje.

Si el profesor se ha propuesto en su plan de trabajo diversos objetivos informativos y formativos, la calificación debe procurar medir los aprendizajes logrados en todos ellos y no sólo en alguno —por ejemplo, el examen de tipo objetivo mide únicamente la capacidad de retención y repetición de ciertos contenidos—.

En la medida en que, para calificar, se utilice un mayor número de procedimientos y mecanismos, se superará el estatus de una evaluación subjetiva, azarosa y parcial —y muchas veces, también, injusta— que la calificación suele tener. Veamos, pues, algunos de estos mecanismos.

El tradicional examen final puede ser oral o escrito. A éste es posible agregar los exámenes parciales que pueden ser, desde uno a mitad del semestre o curso escolar, hasta uno cada mes o al término de cada unidad temática.

Otros mecanismos que pueden agregarse a los anteriores, e incluso llegar a sustituirlos, son los siguientes: presentación de una investigación o ensayo amplio al final del curso, de reportes bibliográficos, de varios ensayos breves a lo largo del semestre, resolución de problemarios o cuestionarios, exposiciones presentadas en clase, reportes de prácticas o experimentos, reportes de encuestas, entrevistas o trabajos de campo, la participación misma en las sesiones de trabajo, etcétera.

En general, todo esfuerzo que realicen los alumnos durante el curso como resultado de las actividades de aprendizaje instrumentadas puede y debe ser calificado.

Los criterios para calificar deben ser decididos por cada profesor con base en una moderación razonada, en su estilo personal de docencia y en sus estrategias didácticas. Los destinados a la calificación se refieren, en primer lugar, a los porcentajes de valor que se asigna a cada actividad realizada.

En segundo lugar, estos criterios se refieren a los aspectos que serán considerados para otorgar la calificación en cada actividad.

Por ejemplo: en la resolución de problemas se considerará tanto la exactitud del resultado final como el proceso seguido para ob-

tenerla. En el trabajo escrito se apreciará la originalidad, el pensamiento personal y creativo, el que cuente con todos los elementos de un buen trabajo —portada, índice, presentación, introducción, desarrollo, notas a pie de página, conclusiones y bibliografía—, así como la ortografía y la presentación externa. En los reportes de investigación, también se tomarán en cuenta el rigor metodológico, la adecuación de la metodología seguida en relación con el tema de la investigación, la amplitud y cobertura de los datos obtenidos, las fuentes bibliográficas, etcétera.

Ahora veamos los procedimientos para otorgar la calificación, que también pueden ser diversos. El tradicional consiste en que el profesor califique; a éste se le pueden agregar otros dos: cada alumno se autocalifica y el grupo califica a cada equipo de trabajo. Debido a lo novedoso o riesgoso que para algunos lectores puedan parecer estos dos procedimientos presentamos tres aclaraciones al respecto.

La primera se refiere a las ventajas de utilizar este tipo de procedimientos: se elimina en gran medida el estatus de subjetivista y arbitraria que se le asigna —a veces con fundamento— a la calificación otorgada únicamente por el profesor y, sobre todo, se propicia el logro de uno de los objetivos formativos más importantes: responsabilizar al alumno de su propio proceso de aprendizaje.

La segunda aclaración es que con estos procedimientos no se corre el riesgo de que la calificación final dependa totalmente de la calificación que el alumno o el grupo se puedan asignar, ya que ésta se promediará, como un elemento más, con las otras calificaciones, para obtener el resultado final.

La tercera aclaración se orienta a describir la mejor manera de llevar a la práctica estos procedimientos.

La autocalificación debe efectuarse al final del semestre o curso escolar, con base en criterios claramente definidos: tareas entregadas, trabajos realizados, asistencia y puntualidad, participación activa en las sesiones de trabajo, etc. El alumno debe asignarse una calificación para cada uno de los aspectos y luego promediarla para obtener su calificación personal.

Además, debe definirse con toda claridad y precisión la manera en que esta autocalificación se promediará o sumará a las otras para

contribuir a la calificación final. No es lo mismo decir que la autocalificación se promediará con la calificación del profesor —pues, en este caso, cada una tendrá un valor de 50 por ciento—, que decir que la autocalificación equivaldrá a 10 por ciento de la calificación final. En este último caso, si un alumno se asigna a sí mismo la máxima calificación, aumentará únicamente un punto en su calificación final. El riesgo de abuso no es muy grande, y menos si hubo conformación de un grupo, de ahí que vale la pena intentarlo por los efectos formativos que se consiguen en los alumnos.

El procedimiento de que sea el grupo el que contribuya a la calificación puede seguirse únicamente si se organizaron equipos de trabajo para preparar y presentar exposiciones en clase. Al término de cada exposición se pide a los equipos organizados que evalúen y califiquen al grupo expositor, con base en criterios claramente definidos. Por ejemplo: uso de recursos didácticos, amplitud y profundidad en el tratamiento del tema, claridad en la exposición, si hicieron presentación y conclusiones, si mantuvieron el interés de los participantes, si se consiguió el objetivo de aprendizaje, etc. El equipo que expuso se autoevalúa —y si se requiere— se autocalifica también.

Criterios, momentos y procedimientos para la evaluación de los aprendizajes

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje tiene dos propósitos fundamentales, uno explícito y otro implícito.

El propósito explícito es analizar en qué medida se han cumplido los objetivos de aprendizaje planteados —tanto los informativos como los formativos— para detectar posibles fallas u obstáculos en el proceso y superarlos. Se trata de detectar la efectividad de la metodología de trabajo en función del logro de los objetivos de aprendizaje. En caso de detectar fallas, la evaluación servirá para orientar las modificaciones que se hagan a esta metodología de trabajo con el fin de mejorarla.

El propósito implícito de la evaluación es propiciar la reflexión de los alumnos en torno a su propio proceso de aprendizaje para

lograr un mayor compromiso con él; se trata de que se hagan cargo, responsablemente, de su propio proceso de aprendizaje.

Respecto de los criterios para realizar la evaluación, podemos indicar las tres siguientes preguntas como guía:

- ¿Se han cumplido los objetivos de aprendizaje planteados hasta el momento, tanto los informativos como los formativos? ¿Hemos aprendido lo que se esperaba? ¿Qué sí y qué no?

Un indicador importante para responder esta pregunta son los resultados de los exámenes, así como las tareas y los trabajos entregados por los alumnos y revisados por el profesor.

- ¿A qué se debe lo anterior? ¿Cuáles son las causas? Se trata de encontrar tanto los factores o variables que hayan ayudado y favorecido el aprendizaje como aquellos que lo hayan frenado u obstaculizado.
- ¿Qué medidas correctivas podemos tomar para incrementar la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje? Estas medidas se podrán referir a los alumnos, al profesor, a la metodología de trabajo, a los materiales de apoyo o a cualquier otro factor que intervenga de manera decisiva en el proceso.

Respecto de los momentos y procedimientos más adecuados para realizar la evaluación, podemos indicar los siguientes:

- a) *Al término de cada unidad temática.* En este caso, el procedimiento más adecuado es plantear al grupo, en sesión plenaria, las tres preguntas expuestas anteriormente. Si se aplicó ya un examen, o se encargaron y revisaron tareas o trabajos, se recomienda analizar sus resultados con los alumnos —como respuesta a la primera pregunta— para de ahí pasar al análisis de las causas y a las propuestas de solución.
- b) *En cualquier momento del curso.* Aquí se apela a la capacidad de observación e interpretación del proceso grupal, es decir, en el momento en que el profesor detecte que sucede algo que ponga en peligro el proceso grupal y el logro de los objetivos de aprendizaje. En este caso no es conveniente seguir las tres

preguntas anotadas sino simplemente señalar al grupo que se ha detectado una situación que entorpece el proceso de aprendizaje y hacer un análisis de ella con el grupo en pleno para decidir cómo superarla.

- c) *En la última sesión del curso.* En este caso, el procedimiento más conveniente es pedir a los alumnos que respondan, por escrito, las tres preguntas planteadas anteriormente, indicándoles que sus observaciones servirán para mejorar el curso en los próximos semestres.
- d) *Al término del curso,* después de haber obtenido las calificaciones finales del grupo, y como una reflexión personal del profesor, que servirá para rediseñar o reestructurar su curso para el siguiente semestre. Es en este punto cuando el profesor se cuestiona si funcionó o no la planeación didáctica que diseñó antes de empezar el curso. Este momento de la evaluación es de vital importancia para el mejoramiento continuo de nuestra práctica docente. Para hacer este análisis, el profesor cuenta con varios indicadores: resultados obtenidos en los exámenes —si un gran número de alumnos reprobó, es que no se consiguió el objetivo fundamental: aprender—; los reportes, las tareas y los trabajos entregados por los alumnos; la evaluación que les pidió en la última sesión de trabajo y, por último, su propia experiencia y sentimiento a lo largo del semestre o curso escolar.
- e) *Existe un momento más para la evaluación* que se sale del ámbito de trabajo del profesor tomado a título individual; pero, debido a su importancia, consideramos necesario incluirlo aquí: la evaluación del programa de estudios institucional de la materia, la cual se realiza en el seno de la academia de profesores o en la coordinación de la carrera o del área, o cuando menos entre los profesores que imparten la misma materia.

En esta evaluación, el cuestionamiento está dirigido a la importancia de la materia para la carrera de la que forma parte, a la pertinencia y actualidad de los contenidos que se incluyen en el programa, a la lógica con que están estructurados, a la importancia y facilidad de los objetivos de aprendizaje que se plantearon, etcétera.

LA EVALUACIÓN COMO ILUMINACIÓN Y SU INSTRUMENTACIÓN COMO
ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN EN LOS ESPACIOS
ACADÉMICOS, DE MALCOLM PARLETT Y DAVID HAMILTON

Estos autores desarrollan un original y sugerente planteamiento sobre la investigación y la evaluación educativas. Sostienen que a pesar de que la innovación ha sido, y es el aspecto prioritario en el ámbito educativo, el área de desarrollo de la evaluación ha carecido, hasta ahora, de sistemas coherentes de referencia. El enfoque clásico, o *agrícola-botánico*, derivado de las tradiciones psicológicas basadas en el modelo experimental, de los tests mentales, la teoría de la medición; en suma, es el enfoque dominante del paradigma cuantitativo que se originó desde fines del siglo XIX, continuó todo el XX y sigue vigente en lo que va del XXI en la concepción y en las prácticas docentes del sistema educativo mexicano e incluso mundialmente. Este modelo se puede cuestionar por ser costoso, incómodo e inadecuado cuando se aplica a la educación, pues ignora o pretende no tomar en cuenta la naturaleza profundamente humana de esta disciplina.

La evaluación iluminativa, que tiene sus raíces en la antropología social, busca más bien la descripción y la interpretación, y tiene en cuenta los contextos en los que las innovaciones académicas, educativas y pedagógicas funcionan cotidianamente. Sus conceptos centrales son: *sistemas de enseñanza y ambiente o medio de aprendizaje*. Dentro de una estrategia de intervención de tres niveles: observación, investigación profunda y explicación, el objetivo de la investigación evaluativa se concreta progresivamente y se concentra en los problemas que surgen. Los autores de esta propuesta discuten acerca de la organización y los métodos, los problemas y las posibilidades de la evaluación iluminativa y relacionan este enfoque con la toma de decisiones que lleve a la mejora de la tarea educativa.

Hoy como ayer y como casi siempre, las reformas y las innovaciones han sido y son el aspecto prioritario en el ámbito educativo. Sin duda estas acciones absorben sumas crecientes de los fondos públicos y privados. Su impacto se siente en el mundo —ver, por ejemplo, la serie de informes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, revisando y auspiciando las evoluciones

de los países miembros—. Los currículos se reestructuran, se introducen propuestas alternativas, las formas de enseñanza se renuevan. Pero las decisiones para el cambio académico son más que modificaciones puramente educativas: también intervienen con frecuencia cuestiones políticas, ideológicas, de moda y financieras que las influyen y determinan.

Más recientemente, para apoyar la toma de decisiones, la innovación se ha vinculado a la evaluación. Cada vez más comités y fundaciones introducen los estudios de evaluación como una parte integral de los proyectos curriculares. De la misma manera que la innovación y la evaluación han desarrollado rápidamente una legitimidad y una significación propias, han proliferado publicaciones profesionales y se han creado centros de investigación. El “evaluador” ha surgido como una nueva e influyente figura. En suma, tanto la innovación como la evaluación se han introducido en el ámbito del debate, la discusión académica y, más recientemente, en el de la investigación educativa.

Tipos de evaluación

La evaluación tradicional y el paradigma agrícola-botánico

La forma más común del modelo de evaluación *agrícola-botánico* se presenta como un juicio de la eficacia de una innovación o cambio mediante la comprobación de si se han logrado o no los niveles requeridos por criterios previamente especificados. A los estudiantes —un poco como a las plantas—, se les aplican unos pretests —las semillas se pesan o se miden— y después son sometidos a diferentes experiencias —condiciones de tratamiento—. Posteriormente, luego de un lapso, se miden sus logros —crecimiento o pérdida— para señalar la eficacia relativa de los métodos —fertilizantes— usados. Estudios de esta clase se hacen para producir datos de un tipo particular, por ejemplo, datos numéricos “objetivos” que permiten análisis estadísticos. Variables aisladas como cociente intelectual, clase social, resultados de tests, perfiles de personalidad y escalas de actitudes, son codificadas y procesadas en la enseñanza para indicar

la eficacia de los nuevos planes y programas de estudio, métodos y recursos didácticos.

Esta evaluación se basa exclusivamente en resultados numéricos; ningún otro tipo de datos se podrá recoger o elegir para tomarlo en consideración. Recientemente, sin embargo, ha habido una resistencia creciente a las evaluaciones de esta clase. Las objeciones han sido desarrolladas de manera más profunda por diversos autores. La propuesta de Parlett y Hamilton es mucho más detallada, pero aquí sólo esbozamos una semblanza de esta tendencia de la evaluación.

Diferentes críticos de la evaluación sugieren que la aplicación del paradigma *agrícola-botánico* al estudio de las innovaciones constituye a menudo un procedimiento tedioso e inadecuado. Desde luego, no queremos dar aquí razones en contra de la utilización de los métodos longitudinales experimentales o de los de investigación estadística, como tales. Más bien, por las razones sugeridas, nos permitimos decir que normalmente son inadecuados, ineficaces o insuficientes para la evaluación de proyectos. Muy a menudo, la evaluación es deficiente en lo que se refiere a sus propias pretensiones de control, exactitud y claridad. Rara vez, los proyectos educativos pueden estar sujetos a un control lo bastante estricto como para satisfacer las exigencias del diseño. Las innovaciones, en particular, son vulnerables a múltiples influencias externas. Sin embargo, el evaluador tradicional —sea un profesor o un investigador— frecuentemente las ignora.

La evaluación iluminativa y el paradigma socioantropológico

Si bien se han criticado las formas tradicionales de evaluación, se ha hecho poca cosa para desarrollar modelos alternativos o discriminar racionalmente los existentes. El modelo descrito aquí, *evaluación iluminativa*,⁸ toma en cuenta los contextos más exten-

8 El término evaluación iluminativa se ha extraído de los textos de Trow (1970). El enfoque de evaluación, aquí escrito, surgió de la investigación en el Instituto de Tecnología de Massachusetts en asociación con B.R. Snyder y M. J. Kahne (en Parlett, 1969).

sos dentro de los cuales funcionan las prácticas y las innovaciones educativas. Su preocupación básica es la *descripción*, la *explicación* y la *interpretación* antes que la medición y la predicción de resultados.

Los fines de la evaluación iluminativa son el estudio del proyecto innovador —de docencia o de investigación—: cómo funciona, cómo influyen en él las variadas situaciones escolares en las que se aplica, qué ventajas y desventajas encuentran en él las personas directamente interesadas; y cómo afecta las actividades intelectuales de los estudiantes, los profesores y a las propias instancias académicas. Se propone descubrir y documentar cómo han de participar alumnos y profesores en el proyecto y, además, discernir y discutir las características más significativas, los sucesos más frecuentes y los procesos críticos de la innovación o mejora del problema educativo abordado.

En resumen, este paradigma trata de orientar y esclarecer una compleja gama de cuestiones: la investigación acerca de la innovación puede ser aportativa para el innovador y para la comunidad académica entera, porque clarifica los procesos de la educación y ayuda al innovador-evaluador y a las otras partes interesadas a identificar aquellos procedimientos, aquellas acciones, aquellos elementos de la gestión educativa que han obtenido resultados satisfactorios.

El cambio de paradigma, ocasionado por la adopción de la evaluación iluminativa, exige más que un intercambio de metodologías: implica también nuevos supuestos, conceptos, estrategias y terminología. Hay dos conceptos clave para la comprensión de la evaluación iluminativa: el *sistema de instrucción* y el *ambiente en torno del aprendizaje*, ellos constituyen el espacio donde acontecen los sucesos más significativos del trabajo educativo de una institución.

La organización y los métodos de la evaluación iluminativa

La evaluación iluminativa no es un paquete metodológico estandarizado, sino una estrategia global de investigación. Tiene como meta ser

a la vez adaptable y ecléctica. La elección de tácticas de investigación para la educación y la docencia no se hace con base en una doctrina determinada de investigación, sino que resulta de decisiones sobre qué técnicas son mejores en cada caso; el problema determina los métodos utilizados, y no al revés. Igualmente, ningún método —con sus propios límites incluidos— es utilizado de forma exclusiva o aislada; diferentes técnicas e instrumentos se combinan para aclarar un mismo problema. Aparte de explorar el problema desde distintos ángulos, este enfoque de *triangulación* metodológica e informativa también facilita la ampliación y comprobación de hallazgos.

Al principio, el investigador o profesor se preocupa de familiarizarse lo más posible con la realidad diaria de la situación o situaciones que está estudiando. En esto tienen un comportamiento similar al de los antropólogos sociales o al de los historiadores naturales. Al igual que ellos, no intenta manipular, controlar o eliminar variables de la situación, sino que toma como un hecho el complejo cuadro que encuentran en los ámbitos institucionales. Su tarea principal es desenredarlos; aislar sus características importantes; trazar los ciclos de causa-efecto, esencia-apariencia y entender las relaciones entre creencias y prácticas, y entre esquemas de organización y reacciones de los individuos. Puesto que la evaluación iluminativa se concentra en examinar la innovación como una parte integral del *medio* o *proceso* de aprendizaje, pone un énfasis definitivo tanto en la observación en la clase como en consultar a los estudiantes y profesores participantes.

Hay tres estadios o etapas características en la evaluación iluminativa: los profesores-investigadores observan, luego preguntan y después tratan de explicar. Así, en un estudio acerca del aprendizaje independiente en escuelas secundarias británicas —*Nuffield resources for learning project*—, las visitas previas a las escuelas participantes produjeron algunos incidentes comunes, tendencias y problemas repetidos que a menudo provocaron discusiones.

Así, si consideramos estos incidentes o los escuchamos de los profesores o de los alumnos, por ejemplo: observamos que los profesores hablan de manera diferente acerca de los materiales de aprendizaje independiente para usar en sus clases. Mientras que algunos opina-

ban que el conjunto de materiales era esencial para el curso del estudio; otros interpretaban los mismos materiales como si sólo tuvieran una función suplementaria o auxiliar, para ser usados únicamente como una colección de recursos de apoyo, cuando fuera necesario.

El segundo estadio o etapa empezó con la selección de un determinado número de tales fenómenos, acontecimientos o conjuntos de opiniones como temas para una investigación más intensiva y prolongada. Un cambio de énfasis se produjo paralelamente a este desarrollo. Durante la primera etapa de exploración llegamos a adquirir grandes conocimientos acerca del diseño.

En esta segunda etapa o estadio, este hecho nos permitió formular unas preguntas más precisas; tener una comunicación más coherente y relajada y, en general, una observación y una indagación más directa, sistemática y selectiva. Así, en nuestros contactos con los docentes, buscamos encontrar más información acerca del papel que debería asignarse a los materiales de aprendizaje independiente y acerca del grado de integración de estos materiales con otros.

La tercera etapa consistió en buscar los principios generales que están detrás de la organización del proyecto; en distinguir patrones de causa y efecto, en su funcionamiento, y en situar hallazgos particulares dentro de un contexto explicativo más amplio. Empezó sopesando las interpretaciones alternativas a la luz de la información obtenida. ¿Por qué los profesores tenían actitudes diferentes respecto a los materiales de estudio? Pareció, generalmente, que las opiniones de los docentes dependían de la disponibilidad de los citados materiales en la escuela; de su experiencia anterior con métodos similares; y, de forma más crítica, de si veían el material como algo que “desplaza” o “apoya” al docente. Algunas otras líneas de investigación condujeron al mismo problema central: el cambio del papel del profesor en una situación de aprendizaje independiente.

Es obvio que las tres etapas se superponen y se interrelacionan funcionalmente. La transición de una etapa a otra, mientras la investigación se desarrolla, tiene lugar cuando las áreas problemáticas se van redefiniendo y clarificando progresivamente. El curso del estudio no se puede conocer de antemano. Al principio se empieza con una amplia base de datos, pero los profesores-investigadores redu-

cen sistemáticamente la extensión de su investigación para dar una mayor atención a los resultados que surgen. Este *enfoque progresivo* permite dar el debido peso a fenómenos únicos e imprevistos. Reduce el problema de la sobrecarga de datos y previene la acumulación de grandes cantidades de información sin analizar.

Dentro de este contexto de tres etapas, se constituye un perfil informativo utilizando los datos recogidos desde cuatro técnicas o instrumentos: observación, entrevistas, cuestionarios y tests, y fuentes documentales e históricas.

Cuatro técnicas o instrumentos

Observación. Como hemos visto anteriormente, la fase de observación ocupa un lugar central en la evaluación iluminativa. El profesor-investigador registra continuamente acontecimientos en periodos de desarrollo, negociaciones y comentarios informales. Al mismo tiempo busca la organización de estos datos, añadiendo comentarios interpretativos sobre las características, tanto manifiestas como latentes, de la situación. Además de las actividades de observación y de documentación diaria del proyecto, el profesor-investigador puede igualmente estar interesado en otros variados acontecimientos —reuniones del personal y de los estudiantes, días de campo, juntas de trabajo y evaluación, etcétera—.

Gran parte de la observación *in situ* implica grabación de discusiones con y entre participantes. Éstas proporcionan una información adicional que no hubiera aparecido normalmente en entrevistas más formales. Las convenciones lingüísticas, las jergas, los eslógans y las metáforas que caracterizan la conversación dentro de cada medio de enseñanza-aprendizaje pueden revelar supuestos tácitos, relaciones interpersonales y estatus diferentes.

Finalmente, hay un lugar para la observación codificada que utiliza escalas para registrar modelos de actuación, características del contexto, utilización del tiempo y de las posibilidades materiales, intercambios entre alumno y profesor, etc. El evaluador iluminativo es cauteloso en el despliegue de tales técnicas. Puesto que

únicamente registran el comportamiento superficial, no facilitan el descubrimiento de las características que subyacen y que son las más significativas.

Entrevistas. Descubrir los puntos de vista de los participantes es un aspecto crucial para valorar el impacto de una innovación educativa o académica.⁹

Se pregunta a profesores y estudiantes sobre su trabajo, lo que piensan de él, cómo lo comparan con experiencias anteriores, y también comentan acerca de la utilización y el valor de la innovación. Las entrevistas varían según el tipo de información o comentario que se desee. Mientras que convienen las entrevistas cortas, pero estructuradas para conseguir informaciones biográficas, históricas o de hechos, las más abiertas y prolijas son apropiadas para asuntos menos sencillos, por ejemplo, expectativas, preocupaciones profesionales, etcétera.

Aunque es deseable, rara vez es posible entrevistar a cada participante, excepto en pequeños proyectos o con grandes equipos de investigación. Así que generalmente se selecciona a los entrevistados de manera aleatoria o por medio de un muestreo que se estime pertinente. Este último método requiere buscar informadores o grupos particulares con una percepción especial o cuyas posiciones hacen que sus puntos de vista sean interesantes —por ejemplo: estudiantes que ganaron premios; elementos marginados del equipo docente que pueden tener un conocimiento cercano de la innovación, pero que quedaron fuera de su ámbito; profesores auxiliares jóvenes que ejercen la enseñanza por vez primera, etc.—. Entre los entrevistados también se pueden incluir figuras más distantes, pero igualmente relevantes, en niveles más altos de la educación: jefes de departamentos, administradores y asesores estudiantiles; y fuera de la escuela: los especialistas del currículum y funcionarios afines de la estructura educativa.

Cuestionarios y datos de tests. El evaluador iluminativo se concentra en la observación y en las entrevistas, pero también está aten-

9 Varios enfoques del método de las entrevistas pueden apreciarse en ciencias sociales. Contrástese con las perspectivas opuestas presentadas por Hyman *et al.* (1954) y Cicourel (1964), citados por Parlett y Hamilton (1985). De hecho, el paradigma antropológico, la evaluación iluminativa, favorecen más el último enfoque.

to a las técnicas “de lápiz y papel”. La ventaja de estas técnicas para estudios de evaluación iluminativa a gran escala es evidente. Incluso cuestionarios del tipo de análisis estadístico empleados más tarde en un estudio pueden confirmar sugerentes descubrimientos anteriores. Los formularios de respuestas libres y fijas se pueden incluir para conseguir tanto datos-resumen cuantitativos como comentarios libres —quizá nuevos e inesperados—. Si es necesario, estos datos cualitativos pueden someterse a análisis de contenido, con el fin de proporcionar más resultados numéricos.

Por supuesto, hay algunas objeciones válidas a los cuestionarios, en particular, si se usan de forma excesiva. A no ser que sean preparados con sumo cuidado, los cuestionarios pueden llevar a acumulaciones de datos de difícil interpretación.

Aparte de rellenar cuestionarios, se puede pedir también a los participantes que escriban comentarios sobre el proyecto, que pasen listas de control, o que recopilen diarios de trabajo donde estén anotadas todas sus actividades durante un periodo específico.

Los resultados de los tests no se pueden considerar aisladamente: los educadores deberán seguir siendo recelosos en lo referente a evaluar la enseñanza sólo con tests de ejecución. Deberían saber las dificultades que existen para representar las metas educativas por medio de enunciados de objetivos. Deberían saber cuánto cuesta proporcionar criterios adecuados de examen y que la interpretación corriente de estos resultados frecuentemente es errónea.

De esta forma, los resultados de los tests apenas pueden constituir una parte del perfil de datos. El interés está no tanto en relacionar los resultados de diferentes tests, sino en cómo explicarlos, usando los hallazgos de la investigación como un todo.

Información documental e histórica. Las innovaciones, producto de evaluaciones iluminativas, no se dan por generación ni surgen de la nada, se puede llegar a ellas a través de diferentes fuentes formales e informales. También hay acceso a otras fuentes primarias, por ejemplo: datos no confidenciales de las oficinas de registro; informes autobiográficos y de testigos acerca de la innovación; grabaciones magnetofónicas de las reuniones y ejemplos de las tareas asignadas a los estudiantes. Reunir este tipo de información puede

tener una función útil. Puede proporcionar una perspectiva histórica de cómo se enfocó la innovación por diferentes personas antes del comienzo de la evaluación.

Los datos incluso pueden indicar áreas para la investigación —¿hasta qué punto los estudiantes tuvieron una colaboración repetitiva?—; pueden señalar asuntos para discusiones más profundas —¿por qué se abandonaron algunos de los rasgos principales de la propuesta original?— o pueden exponer aspectos de la innovación que de otra manera hubieran faltado en referentes concretos que ofrecieran luz a la investigación.

Los problemas y las posibilidades de la evaluación iluminativa

Las primeras confrontaciones con perspectivas radicalmente diferentes de la evaluación iluminativa incitan a plantear un gran número de cuestiones.

Primero está la preocupación normal referente a la naturaleza “subjetiva” del enfoque. ¿Es posible que una “interpretación personal” sea científica? Los escépticos preguntan, ¿no es cierto que la recogida, el análisis y la interpretación de los datos se someten completamente a la discrecionalidad de los mismos profesores-investigadores?

Detrás de estas preguntas existe una suposición básica pero falsa: que hay formas de investigación que son inmunes al prejuicio, a la parcialidad del experimentador y al error humano. Esto no es así. Cualquier investigación exige expertos juicios humanos y en este punto es vulnerable. Incluso en los estudios de evaluación que manejan datos numéricos procesados automáticamente, el juicio es necesario en cada etapa: en la elección de muestras, en la elaboración o selección de tests, al decidir las condiciones de administración, al seleccionar el tratamiento estadístico.

Sin embargo, el uso extensivo de técnicas abiertas del *enfoque progresivo* y de datos cualitativos en la evaluación iluminativa sigue posibilitando la parcialidad total por parte del investigador. Puede

adoptarse una serie de tácticas precautorias. A lo largo de la investigación se pueden utilizar diversas técnicas para comprobar de maneras diferentes los hallazgos más importantes; el material indefinido puede ser codificado y comprobado por investigadores ajenos a la investigación; se puede encargar a consejeros que den interpretaciones preliminares desafiantes y que jueguen el rol de abogados del diablo, y miembros del equipo investigador pueden ser autorizados para desarrollar sus propias interpretaciones.¹⁰

En la etapa de información, junto a los hallazgos, pueden ser documentados los procesos de investigación crítica: se pueden discutir y explicar claramente principios teóricos y reglas básicas de metodología, pueden estudiarse criterios para seleccionar o rehusar áreas de investigación, y se puede presentar la evidencia de tal forma que otros puedan enjuiciar su calidad.

Incluso con dichas precauciones, el elemento subjetivo subsiste, se diría que es inevitable. Cuando un investigador abandona el paradigma *agrícola-botánico*, su rol es necesariamente redefinido. La utilización de la perspicacia y de las habilidades interpretativas humanas se estimulan más que frenarse. El profesor-evaluador iluminativo se aproxima de esta manera a un grupo diverso de especialistas —por ejemplo: psiquiatras, antropólogos sociales e historiadores—. En cada una de dichas áreas, el investigador tiene que sopesar y examinar una compleja gama de evidencias humanas y extraer conclusiones de ello.

Otro problema se refiere a la posición del profesor-investigador. ¿No es cierto que su presencia tiene un efecto en la conducta y en el desarrollo del esquema innovador que está estudiando? Es obvio que sí influye; realmente, cualquier forma de recopilación de datos crea perturbaciones. Los evaluadores iluminativos reconocen este hecho y tratan de ser moderados sin ser reservados; de ser tolerantes sin ser acomodaticios y de no ser doctrinarios sin parecer incomprensivos.

10 La posibilidad añadida de investigación en tándem con diferentes investigadores trabajando casi de manera aislada y uniendo al final sus hallazgos, se examina actualmente en Gran Bretaña en relación con una propuesta de evaluación, donde están implicados los autores.

Esto lleva a un hecho importante: que los investigadores en este enfoque necesitan no sólo capacidad técnica e intelectual sino también habilidades interpersonales. Buscan cooperación, pero no la pueden exigir. Puede haber momentos en que encuentren nerviosismo e incluso hostilidad. Probablemente tengan que observar a ciertos individuos en periodos críticos de su vida —por ejemplo, estudiantes a punto de marcharse, o docentes con un alto grado de esfuerzo personal en el proyecto de innovación educativa—.

Los investigadores necesitan diplomacia y un sentido de responsabilidad igual al que tienen los médicos. Buscan y se les dan opiniones privadas, con frecuencia confidencialmente. Es normal que escuchen, en el curso de su investigación, muchas cosas acerca de personalidades y de políticas institucionales en las que otra gente podría estar interesada. Especialmente difíciles son las decisiones que se deben tomar en la etapa de elaborar y presentar el informe técnico de investigación, a pesar de que es necesario dar un informe completo, es también esencial guardar el secreto de los individuos.

Dichos problemas, que afrontan muchos investigadores en ciencias humanas, se ven agravados en los casos confidenciales, en los estudios intensivos del tipo descrito aquí. El precio para alcanzar los datos más ricos y más informativos de la evaluación iluminativa es el creciente rigor que debe exigirse en el cumplimiento de las normas y en la conducta profesional de los evaluadores. A pesar de que no pueden existir reglas fijas, hay algunas líneas guía para el evaluador iluminativo.

En primer lugar, para conservar la viabilidad y la integridad de su posición investigadora y la confianza de los participantes en el proyecto, el investigador necesita desde el principio clarificar su rol, ser explícito sobre las metas de su estudio y asegurar que no hay malentendido o ambigüedad acerca de los destinatarios del informe.

Aparte de la preocupación por la posición especial del profesor-investigador, la evaluación iluminativa incita a hacer preguntas sobre el alcance de la investigación. ¿Está la evaluación iluminativa limitada a innovaciones de pequeña escala? ¿Se puede aplicar a innovaciones que se están llevando a cabo de manera extensiva? Estudios detallados de medios específicos de aprendizaje pueden ser

válidos y clarividentes, pero, ¿los resultados y análisis pueden generalizarse a otras situaciones?, ¿es posible trasladarse desde lo particular a lo universal?, son preguntas de difícil respuesta.

A pesar de que se basa en el estudio muy próximo de los ambientes individuales de aprendizaje, la evaluación iluminativa puede aplicarse en mayor escala. Supóngase que un proyecto de currículum ha sido adoptado por muchas y diversas escuelas. Al principio de la evaluación se podría seleccionar un pequeño número de escuelas para la investigación intensiva. Una vez que el estudio avanza, y que se ha enfocado hacia selectos y destacados problemas que han ido apareciendo en los diferentes *medios o ambientes de aprendizaje*, el número de escuelas estudiadas se podría ampliar.

Las nuevas investigaciones, ahora más selectivas, podrían proseguir a mayor velocidad, más concentradas en las similitudes y diferencias notables entre las situaciones que en una completa documentación de cada medio de aprendizaje. Al mismo tiempo es necesario mantenerse extremadamente flexible y estar abierto a nuevos caminos que surjan en etapas más avanzadas de la investigación. Finalmente, con toda esta información asimilada, visitas cortas o incluso —como último recurso— cuestionarios por correo podrían utilizarse para el resto de las instituciones.

Muchas veces el progreso completo —desde estudios de muestras pequeñas hasta investigaciones a gran escala—, sólo es necesario para innovaciones de gran alcance. Pero hay otra forma mediante la que estudios perspicaces y rigurosos de situaciones específicas pueden arrojar conocimientos más ampliamente aplicables, ya sea con investigaciones a grande o a pequeña escala. Los *ambientes de aprendizaje*, a pesar de su diversidad, comparten muchas características.

La enseñanza se ve frenada por convenciones similares, divisiones de asignaturas y grados de implicación de los estudiantes. Los profesores encuentran conjuntos paralelos de problemas. El aprendizaje del estudiante, la participación, los hábitos de estudio y las estrategias de evaluación y acreditación siguen líneas comunes, y las innovaciones, como tales, se enfrentan con las dificultades habituales y provocan reacciones familiares. Hay una amplia gama de

fenómenos sociales y de fenómenos de comportamiento que se superponen y acompañan a la enseñanza, al aprendizaje y a la innovación. Esto es ampliamente conocido. Sin embargo, pocos de dichos fenómenos se han señalado con precisión, se han descrito adecuadamente o se han definido de manera correcta.

Toma de decisiones, evaluación e iluminación

La meta principal de los estudios de evaluación es contribuir a la toma de decisiones. Sin embargo, en la práctica se mezclan a menudo las razones por las que se realizan las evaluaciones. Algunas seudoevaluaciones se pueden usar para retrasar decisiones difíciles o para adornar o justificar una política ya formulada y probada.

En casos excepcionales pueden ser promovidas simplemente para satisfacer las exigencias de las instancias que las promueven. Hay al menos tres grupos separados de personas que toman decisiones, pero relacionados entre sí, a quienes el evaluador dirige su informe: a) los participantes en el proyecto; b) los promotores del proyecto, el comité de supervisión o la autoridad local para la educación; c) los interesados ajenos (otros investigadores, planificadores de currículum, etcétera).

Cada grupo buscará en el informe ayuda para tomar diferentes decisiones. Los participantes, por ejemplo, desearán corregir deficiencias, impulsar mejoras y establecer prioridades futuras. Los promotores y las autoridades locales estarán preocupados por los beneficios pedagógicos, pero también por los costos de la innovación, de la utilización de los recursos y de la reputación exterior. Otros que estén al margen de la investigación leerán el informe para decidir si el diseño ha funcionado o no, o para ver si se podría aplicar o adaptar a sus propias situaciones.

La evaluación iluminativa se concentra en la recogida de información más que en el componente de toma de decisiones. La tarea es proporcionar un punto de vista comprensivo de la compleja realidad que rodea el proyecto: en resumen, la tarea es iluminar el problema, la situación imperante. En su informe, por tanto, el

evaluador tiene como meta agudizar la discusión, desenredar complejidades, aislar lo significativo de lo trivial y aumentar el nivel de sofisticación del debate.

Una vez que la innovación deja de ser un concepto o un plan abstracto y llega a formar parte de la enseñanza y del aprendizaje en una escuela o colegio, su forma cambia completamente. El teatro nos muestra una analogía: para saber si una obra tendrá éxito, uno no sólo tiene que examinar el manuscrito, sino también la actuación, es decir, la interpretación de la obra por el director y por los actores. Es lo que el público percibirá y lo que será elogiado por los críticos. De manera similar, no es un proyecto educativo y un sistema de enseñanza como tal, sino su traducción y su interpretación por profesores y estudiantes, lo que preocupa al evaluador, al profesor y a las otras partes interesadas. No hay obras que sean independientes del director teatral. Así, tampoco existen innovaciones que sean independientes del director educativo; ni del profesor o de los estudiantes en tanto sujetos protagónicos del accionar docente.

Si esto es así, se hace imperativo estudiar una innovación a través del ambiente donde se realiza y adoptar un estilo de investigación y una metodología de evaluación apropiada. Las figuras cruciales en el funcionamiento de una innovación —alumnos y docentes— constituyen su preocupación más importante. El evaluador se concentra totalmente en el *proceso* dentro del ambiente de aprendizaje, más que en los *resultados* derivados de una especificación del sistema de enseñanza. La observación, junto con la discusión, la explicación y la investigación profunda, le conceden la posibilidad de desarrollar un informe sobre la innovación en marcha —para volver a la analogía del mundo del teatro, un evaluador *agrícola-botánico* se parece más a un crítico que analiza una obra a base de lecturas de guiones y de los aplausos que ha recibido, sin haber asistido y participado a la representación—.

Idealmente, el rendimiento de su investigación ha de considerarse útil, inteligible y esclarecedor para aquellos interesados en la actividad misma. Además, dedicándose a problemas educativos clave, puede ser visto como una realidad reconocible por otra gente ajena a la innovación. En caso de que se considere que el informe

no añade nada relevante a la literatura de investigación y de la evaluación —ya de por sí ignoradas por parte de los administradores y educadores en su práctica—, es claro que el ejercicio de evaluación habrá fallado.

Este enfoque ni ningún otro de la evaluación iluminativa curará todos los males. Seguro que estudios de este tipo no producirán simples soluciones instantáneas a problemas educativos perennes. Descargando una falsa simplificación tecnológica de la realidad y reconociendo la complejidad del proceso educativo, el evaluador iluminativo tiene muchas probabilidades de aumentar, más que de reducir, el sentido de incertidumbre en la educación. Por otra parte, sólo si estudios de esta clase continúan haciéndose vigorosamente, hay una pequeña esperanza de llegar más allá de la indecisión impotente o de la afirmación doctrinal en la gestión de los asuntos educativos.

Creer en la educación es una forma de tener esperanza. Ciertamente no tenemos las respuestas sobre una educación futura que contribuya a producir un hombre solidario, benevolente y fraterno y, al mismo tiempo, seguro de sí mismo, creativo y capaz de decisión, pero sí tenemos algunas preguntas sobre la educación del presente que no lo logra.

Pablo Latapi Sarre, 2003

- Álvarez, J. M. (1999), “Valor social y académico de la evaluación”, en *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*, vol. 2, Congreso Internacional de Didáctica, Madrid, Fundación Paideia/Morata, pp. 173-193.
- (1989), “La evaluación cualitativa”, en P. Morán Oviedo (comp.), *La evaluación educativa y sus implicaciones académicas y sociales*, IME, Oaxaca, pp. 151-165.
- (1980), *Valor social y académico de la evaluación*, Madrid, Morata.
- Arredondo, M. et al. (1988), “La relación de la docencia y la investigación”, en *Memorias del Foro Relación Docencia-Investigación*, Jalapa, Universidad Veracruzana (Pedagógica Universitaria, 16), pp. 23-35.
- , G. Pérez y P. Morán (2008), “La evaluación en los procesos de formación e innovación en la docencia de posgrado. El caso de algunos programas de la UNAM”, en *Memorias del xx Congreso Nacional de Posgrado*, Guadalajara-México, pp. 186-214.
- Barco, S. (1975), “¿Antididáctica o nueva didáctica?”, en L. Padice et al., *Crisis en la didáctica. Aportes de teoría y práctica de la educación, Ciencias de la Educación*, Rosario-Argentina, Axis, pp. 35-58.
- Bauleo, J. A. (1974), *Ideología, grupo y familia*, 2a. ed., Buenos Aires, Kargieman.
- Benedito, G. (1975), “El problema de la medida en psicología”, en N. Braunstein et al., *Psicología, ideología y ciencia*, México, Siglo XXI.
- Blanco, R. (1982), *Docencia universitaria y desarrollo humano*, México, Alhambra Mexicana.
- Bleger, J. (1977), *Psicología de la conducta*, Buenos Aires, Paidós.

- _____(1975), *Temas de psicología (Entrevista y grupos)*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Bloch, E. (1987), “El principio esperanza”, en H. Zemelman, *El conocimiento como construcción y como información*, Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios, México, SEP/ANUIES/UNAM, pp. 81-109.
- Bloom, B. S. *et al.* (1975), *Evaluación del aprendizaje*, Buenos Aires, Troquel.
- Bosco, J. (1980), “Factores esenciales de la metodología de la investigación participativa en América Latina”, en Y. Sanguinetti, ponencia presentada en la Reunión Nacional de Educación y Capacitación del Adulto para el Desarrollo Rural, noviembre, México, pp. 1-17.
- Braunstein, N. *et al.* (1977), *Psicología, ideología y ciencia*, México, Siglo XXI.
- Bruner, J. (1972), *Hacia una teoría de la instrucción*, México, UTEHA.
- _____(1960), *El proceso de educación*, México, UTEHA.
- Carreño, F. (1977), *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*, México, Trillas.
- Celman, S. (2001), “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?”, en Alicia R. W. de Camilloni *et al.*, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós.
- CISE (1982), Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Comisión de Docencia, documento interno de trabajo, México, UNAM.
- Cole, D., CH. W. Ryan, F. Kick y B. K. Mathies (2000), *Portfolio Across the Curriculum and Beyond*, Thousand Oaks, California, Sage Publications.
- Coll, C. (1996), *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó.
- _____(1990), “Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza”, en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación*, Madrid, Alianza.
- _____(1988), *Psicología y currículum*, Barcelona, Laia.
- Chadwick, C. (1977), *Tecnología educacional para el docente*, Buenos Aires, Troquel.
- Chehaybar, E. (1982), *Técnicas para el aprendizaje grupal. Grupos numerosos*, México, CISE-UNAM.
- Danielson, Ch. y L. Abrutyn (2004), *Una introducción al uso del portafolio*, México, FCE.

- Delors, J. (1996), “La educación o la utopía necesaria”, en *La educación encierra un tesoro* (Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI), México, UNESCO.
- Dewey, J. (1960), *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Buenos Aires, Losada.
- Díaz, A. (1993) (comp.), *El examen: textos para su historia y debate*, México, Coordinación de Humanidades-UNAM/CESU-UNAM.
- Eisner, E. W. (1981), *The Methodology of Qualitative Evaluation: the Case of Educational connoisseurship and Educational Criticism*, Southern Illinois Press, Carbonale, Il.
- Escalante, H. (1977), *Neoconductismo y evaluación*, México, Educación Popular.
- Filstead, W. J. (1979), “Qualitative Methods”, en T. H. Cook y Ch. S. Reichardt, *Qualitative Methods in Evaluation Research*, Beverley Hills, Sage, pp. 59-79.
- Forns, M. (1979), *La evaluación del aprendizaje. Grupo de investigaciones psicopedagógicas*, Barcelona, Departamento de Psicología Evolutiva y Diferencial-Universidad de Barcelona.
- Freire, P. (1997), *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI.
- García, F. (1979), *Paquete de autoenseñanza de evaluación del aprovechamiento escolar*, México, CISE-UNAM.
- Gimeno, J. (1986), *La pedagogía de los objetivos. La obsesión por la eficiencia*, Madrid, Morata.
- _____ y A. Pérez, (2002), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Glazman, R. (1990), *La universidad pública: la ideología en el vínculo investigación-docencia*, México, El Caballito.
- _____ y M. de Ibarrola (1979), *Diseño de planes de estudio*, México, CISE-UNAM.
- Goring, P. (1971), *Manual de mediciones y evaluación del rendimiento en los estudios*, Argentina, Kapelusz.
- Gronlund, N. (1973), *Medición y evaluación en la enseñanza*, México, Pax.
- _____ (1963), *Preparing Criterion-Referenced Test for Classroom Instruction. A Title in the Current Topic in Classroom Instruction Series*, Nueva York, Macmillan.

- Gutiérrez, F. (2002), *Cómo evaluar el aprendizaje*, La Paz-Bolivia, Gráfica González.
- Housden, J. y L. le Gear (1974), “La evaluación referida a un criterio: un modelo en proceso de formación”, en F. García, *Evaluación del aprovechamiento escolar*, México, CNME/UNAM.
- Hyman (1954) y Cicourel (1964), citados en n. 6, en M. Parlett y D. Hamilton, “La evaluación como iluminación”, en J. Gimeno y A. Pérez (comps.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1989, p. 459.
- Illich, I. et al. (1975), *Crisis en la didáctica. Aportes de teoría y práctica de la educación*, Buenos Aires, Axis.
- Jaspers, K. (1954), *La idea de la universidad*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Klenowski, V. (2005), *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*, Madrid, Narcea.
- Lafourcade, P. (1972), *Evaluación de los aprendizajes*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Latapí, P. (2008a), *Porque ya atardece. Algunos textos significativos*, México, edición privada.
- (2008b), “En defensa de la imperfección”, en *Porque ya atardece. Algunos textos significativos*, México, edición privada.
- (2003), *Horizontes de la educación. Lecturas para maestros*, vol. II, México, Aula XXI/Santillana.
- (1993), “Carta a un maestro”, en *Diez para los maestros*, México, SNTE.
- Lemus, L. (1974), *Evaluación del rendimiento escolar*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Livas, I. (1977), *Análisis e interpretación de los resultados de la evaluación*, México, Trillas.
- Luhman, N. y K. E. Schorr (1993), *El sistema educativo. Problemas de reflexión*, México, Universidad de Guadalajara/ITESO/UI.
- Mager, R. (1975), *Medición del intento educativo*, Buenos Aires, Guadalupe.
- Marín, E. (2007), “Didáctica grupal”, en *La docencia como espacio de reflexión, creatividad e intervención pedagógica* (documento sobre diplomado, propuesta teórico-metodológica), UNAM, México, pp. 15-16.
- Mata, J. (1967), *Docencia en forma de investigación*, Guatemala, Editorial Universitaria-Universidad de San Carlos.

- Mondolfo, R. (1943), *Rousseau y la conciencia moderna*, Buenos Aires, Imán.
- Morán, P. (2003a), *La vinculación docencia-investigación en el trabajo académico de la UNAM*, México, CESU-UNAM.
- (2003b), *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*, México, CESU-UNAM (Pensamiento Universitario, 92).
- (1995), *La docencia como actividad profesional*, México, Gernika.
- (1986), “Instrumentación dialéctica”, en M. Pansza *et al.*, *Fundamentación y operatividad de la didáctica*, México, Gernika.
- *et al.* (1981), “Recuperación histórica de la evaluación de los programas de docencia del CISE”, México, CISE-UNAM-Departamento de Tecnología Educativa, pp. 8-9.
- Nisbet, J. y J. Schuckmith (1987), *Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Santillana.
- Olmedo, J. (1973), “Evaluación pedagógica en el nivel universitario”, tesis, México, FFYL-UNAM.
- Olmedo, R. (1992), *Pequeño discurso. Taller de evaluación de aprendizajes*, México, Dirección General de Educación Extraescolar-SEP.
- Pansza, M., E. C. Pérez y P. Morán (1986), *Fundamentación y operatividad de la didáctica*, México, Gernika.
- Parlett, M. y D. Hamilton (1985), “La evaluación como iluminación”, en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y práctica*, Barcelona, Akal Universitaria.
- *et al.* (1969), *Iluminative Evaluation. Assessment of the Transportability*, Londres, Macmillan.
- Pérez Gómez, A. (1997), “La sociedad posmoderna y la función educativa de la escuela”, en A. Rasco y J. Félix, *Escuela pública y sociedad neoliberal*, Málaga, Aula Libre.
- Pichón Riviere, E. (1980), *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Popham, J. (1975), *Evaluating Education*, Nueva Jersey, Prentice Hall.
- Santos, M. A. (2003), *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*, Madrid, Narcea.
- (2002), *La escuela que aprende*, 3a. ed., Madrid, Morata (Pedagogía).

- _____(1995), *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Granada, Aljibe.
- _____(1992), *Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud*, Málaga, Aljibe (Biblioteca de Educación).
- _____(1990), *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*, Madrid, Akal.
- Scheffler, I. (1982), “Las condiciones del conocimiento. Una introducción a la epistemología y a la educación”, Comisión de Docencia, documento interno de trabajo, México, CISE-UNAM, pp. 17-21.
- Seguier, M. (1976), *Crítica institucional y creatividad colectiva*, México, INODEP.
- Taba, H. (1976), *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*, Buenos Aires, Troquel.
- Thorndike, R. y E. Hagen (1973), *Tests y técnicas de medición en psicología y educación*, México, Trillas.
- Torrance, H. (2000), *Assessment, Accountability and Standards: Using Assessment to Control the Reform of Schooling*, Oxford, Oxford University Press.
- Vigotsky, S. L. (1968), *Pensamiento y lenguaje*, México, Quinto Sol.
- Villarroel, C. (1974), *Evaluación de los aprendizajes en la enseñanza superior*, Caracas, Paulinas.
- Zarzar, C. (1994), *Habilidades básicas de la docencia*, México, Patria.
- Zemelman, H. (1987), “El conocimiento como construcción y como información”, conferencia presentada en *Memorias del Foro Nacional de Formación de Profesores Universitarios*, México, SEP/ANUIES/UNAM, pp. 80-109.

- Allal, L. (1980), “Estrategias de evaluación formativa. Concepciones psicopedagógicas de aplicación”, *Infancia y aprendizaje*, núm. 11, Madrid, pp. 4-22.
- Arredondo, M., T. Wuest y M. Uribe (1979), “Notas para un modelo de docencia”, *Perfiles Educativos*, núm. 3, enero-febrero-marzo, México, pp. 3-27.
- Arter, J. A. y V. Spandel (1992), “Using portfolios of student work in instruction and assessment”, *Educational Measurement: Issues and Practice, National Foreign Language Resource Center*, núm. 11, pp. 36-44.
- Barnés, F. (1997), “Proyecto de plan de desarrollo 1997-2000”, Suplemento Especial, México, UNAM, pp. 2-3.
- Barragán, R. (2005), “El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla”, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, vol. 4, núm. 1, Sevilla, pp. 121-139.
- Bohoslavsky, R. (1975), “Piscopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante”, *Problemas de psicología educacional, Revista de Ciencias de la Educación*, año II, núm. 6, pp. 84-114.
- Corominas, E. (2000), “¿Estamos en la era portafolios?”, *Brondon*, 52(4), pp. 509-521.
- Delmastro, A. L. (2005), “El portafolio como estrategia de evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras: fundamentos teóricos y orientaciones procedimentales”, *Lingua Americana*, vol 9, núm. 16, Maracaibo, pp. 43-68.

- De Lella, A. C. (1978), “La técnica de los grupos operativos en la formación del personal docente universitario”, *Perfiles Educativos*, núm. 2, México, pp. 45-70.
- De Zubiría, R. (1985), “Docencia y creatividad”, *Revista Docencia*, vol. 13, México, pp. 45-70.
- Díaz, A. (1980), “Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares”, *Perfiles Educativos*, núm. 10, México, pp. 3-28.
- Gerson, B. (1979), “Observación participante y diario de campo en el trabajo docente”, *Perfiles Educativos*, núm. 5, México, pp. 3-22.
- González, E. (1998), “La docencia, una ética para la vida”, *Reencuentro*, núm. 22, México, pp. 12-16.
- Hoyos, C. (1980), “La noción de grupo de aprendizaje: su operatividad”, *Perfiles Educativos*, núm. 7, México, pp. 19-32.
- Latapí, P. (2007), “Conferencia magistral al recibir el Doctorado Honoris Causa de la UAM”, *Reencuentro*, núm. 50, México, pp. 15-20.
- Martínez, S. (2007), “Una experiencia de innovación del portafolio del alumno, en la diplomatura de educación social, desde el marco de la educación superior en Europa”, *Education Siglo XXI*, núm. 25, pp. 25-44.
- Morán, P. (2007), “Hacia una evaluación cualitativa en el aula”, *Reencuentro*, núm. 48, México, pp. 9-19.
- (1985), “Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal”, *Perfiles Educativos*, núm. 27-28, México, pp. 9-25.
- Nilo, S. *et al.* (1973), “Temas de evaluación”, *Educación Hoy. Perspectivas Latinoamericanas*, año III, núm. 17, Bogotá, pp. 13-24.
- Pantoja, D. (1980), “Síntesis de la ponencia que presentó el Colegio de Ciencias y Humanidades en la mesa de trabajo del área correspondiente a la educación media superior”, *Perfiles Educativos*, núm. 8, México, pp. 24-48.
- Pérez Rocha, M. (1994), “Evaluación: crítica y autocrítica de la educación superior”, *Cuadernos de Evaluación Educativa*, México, pp. 1-6.
- Rodríguez, A. (1976), “El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario”, *Colección Pedagógica Universitaria*, núm. 2, México, pp. 7-16.
- Sánchez, R. (1993), “Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación”, *Perfiles Educativos*, núm. 61, México, pp. 64-78.

- (1990), “La vinculación investigación-docencia. Una tarea en proceso de construcción”, *Revista de Educación Superior*, núm. 74, México, pp. 5-50.
- Santoyo, R. (1981), “Algunas reflexiones sobre la coordinación de grupos de aprendizaje”, *Perfiles Educativos*, núm. 11, México, pp. 3-19.
- Soria, O. (1985), “Docencia de la investigación en la universidad latinoamericana. ¿Por qué esperar hasta el posgrado?”, *Revista Docencia, Investigación e Innovación*, vol. 13, México, pp. 29-57.
- Zarzar, C. (1980), “La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo”, *Perfiles Educativos*, núm. 8, México, pp. 14-36.

