

LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE.- TENDENCIAS Y REFLEXION CRITICA

MIRIAM GONZÁLEZ PÉREZ *

RESUMEN

En el artículo se identifican las principales tendencias en cuanto a la concepción de la evaluación del aprendizaje, las funciones que desempeña y el contenido u objeto a evaluar, desde una perspectiva histórica y de proyección futura. Se hace un análisis crítico de algunos aspectos centrales de la evaluación, en la intención de subrayar el carácter formativo, educativo de la evaluación del aprendizaje y sus múltiples determinaciones.

ABSTRACT

In the article the main tendencies are identified as for the conception of the evaluation of the learning, the functions that it carries out and the content or object to evaluate, from a historical perspective and of future projection. A critical analysis of some central aspects of the evaluation is made, in the intention of underlining the formative character, educational of the evaluation of the learning and its multiple determinations.

La identificación y sistematización de las tendencias del desarrollo de la evaluación del aprendizaje constituye un hito en el trabajo orientado a perfeccionar la práctica evaluativa en nuestras universidades, en tanto conforma un marco de referencia para la reflexión y toma de decisiones inherentes a toda labor de mejora de la enseñanza. Con tal propósito el presente artículo procura una aproximación a esta temática, con base en el análisis de diversas concepciones y propuestas que se manifiestan actualmente en este campo y la valoración y puntos de vista de la autora a partir de su experiencia profesional docente e investigativa.

La presentación y análisis de la información recorre algunas de las preguntas centrales que hoy día se formulan los investigadores: ¿Qué se entiende por evaluación del aprendizaje?, ¿Por qué y para qué evaluar?, ¿Qué evaluar?.

* M. Sc. CEPES-UH, miriam@cepes.uh.cu

De modo general, la tendencia actual es la de concebir a la evaluación desde una perspectiva comprensiva en cuanto a su objeto, funciones, metodología y técnicas, participantes, condiciones, resultados, efectos y determinantes. Se manifiesta con fuerza el reconocimiento de su importancia social y personal desde un punto de vista educativo, formativo, así como para el propio proceso de enseñanza- aprendizaje por el impacto que tiene el modo de realizar la evaluación y la forma en que el estudiante la percibe, en el aprendizaje.

No obstante, esta tendencia que se manifiesta en la conceptualización teórica contrasta con cierta estrechez y rigidez que matizan su práctica en las instituciones educacionales y al interior de la aula; así como la servidumbre de la evaluación a demandas sociales de selección, clasificación y control de los individuos y las instituciones mismas, que aun persisten con fuerza.

Las transformaciones que se vislumbran, con una mirada optimista, en la evaluación del aprendizaje, están asociadas, en opinión de la autora, a factores tales como:

El lento progreso hacia una ideología no tan selectiva y meritocrática, que se expresa en los objetivos educativos de los sistemas educacionales de muchos países. Las recientes tendencias en la esfera sociolaboral, particularmente respecto al concepto de "empleabilidad", permiten vislumbrar perspectivas alentadoras.

Las tendencias pedagógicas contemporáneas sobre educación que dimensionan el papel de la enseñanza en el desarrollo personal y social, el aprendizaje individual y grupal, el carácter comunicativo de la educación, las relaciones democráticas, menos directivas y autoritarias entre los participantes del hecho educativo, entre otros aspectos.

La irrupción de las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación en el ámbito educativo y social, en general.

La cada vez mayor convicción de la importancia de las concepciones sobre la educación y la evaluación, en particular, de los profesores, dirigentes y alumnos, en la regulación de su actividad. Los aportes que en este sentido ofrece el desarrollo de las teorías sobre las representaciones sociales y su inducción en el trabajo orientado a la sensibilización y toma de conciencia de los implicados en el cambio.

La implantación progresiva de las ideas sobre la validez de los análisis ecológicos en la valoración de la enseñanza y el aprendizaje. La potenciación de los resultados de la investigación educativa con la conjunción de métodos "cualitativos y cuantitativos".

Los avances esperados, en el estudio del aprendizaje y sus mecanismos, que permita una aproximación más certera al objeto de evaluación; así como los progresos en la creación de herramientas, como las matemáticas, pertinentes para la medición del aprendizaje.

Los estudios interdisciplinarios y transdisciplinarios de la evaluación del aprendizaje y la ampliación y desarrollo de la evaluación educativa como campo científico dentro de las propias Ciencias de la Educación.

La presencia de estas tendencias se refleja, en mayor o menor medida, en la aparición de concepciones y propuestas diversas que se le ha denominado "evaluación alternativa". Alternativa ante un abordaje más tradicional, de corte instrumental, que ha presidido durante la mayor parte del presente siglo el tratamiento de la evaluación del aprendizaje, desde mucho antes de que Ralph Tyler introdujera, en la década del 30, con tanto éxito el concepto de "evaluación educacional" en el campo educativo. Los abordajes sociales críticos que en las últimas décadas se disputan el predominio de las ideas y enfoque metodológicos de la evaluación del aprendizaje, han llevado el acento a las determinaciones e aplicaciones sociales y han revalidado el papel de las relaciones interpersonales al interior de las instituciones educativas y del proceso de enseñanza aprendizaje.

SIGNIFICADOS DE LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE

La evaluación y su conceptualización es un campo que se ha ido conformando históricamente. Los significados y usos del término parecen depender en gran medida de visiones ideológicas y culturales, de opciones políticas, de concepciones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje.

El significado más aceptado en el presente se aproxima a las definiciones más globales y amplias que se encuentran en los diccionarios generales; la de apreciar, valorar, fijar el valor de una cosa, hecho o fenómeno. Este significado, que pudiera calificarse de ambiguo, no es casual ni responde a un desatino, ni a una expresión de superficialidad de los estudiosos, aun cuando a toda vista es insuficiente. Tiene la intención de abarcar la riqueza y complejidad de su contenido y de evitar simplificaciones abusivas que se han sucedido al pretender precisiones técnicamente "rigurosas", positivas; o, al reducir su objeto y funciones, como ocurre con la tan frecuente identificación de la evaluación con la calificación, entendida como el acto de otorgar una nota o con una impronta cotidiana: la de aplicar exámenes.

En el campo semántico de la evaluación aparece frecuentemente el del control. Pero el término "control" no expresa necesariamente el aspecto valorativo, consustancial a la evaluación; lo que vendría a reforzar la cuestionada "neutralidad" y la limitada noción de que los problemas de la evaluación son puramente técnicos. Conviene recordar que este término toma fuerza en el ámbito educativo, cuando se importa del escenario laboral. Su contenido subraya dos ideas: *la técnica* y la de *poder* o ejercicio de autoridad. Estas dos ideas han sido amplias y justamente analizadas y criticadas desde posiciones de la denominada Pedagogía Crítica, y de la Sociología de la Educación.

La mayoría de las definiciones actuales coinciden en reconocer, como procesos básicos de la evaluación, la recogida de información y la emisión de un juicio valorativo. No obstante existen discrepancias en la extensión del concepto, y por tanto del proceso evaluativo en su totalidad, en lo que se refiere a la inclusión o no de juicio valorativo y de la

toma de decisiones derivadas de la información y valoración que se realizan, así como de la ejecución de esas decisiones y sus resultados.

Sin dudas, la obtención sistemática de información o evidencias sobre el objeto de evaluación y la elaboración y formulación de un juicio fundamentado sobre dicho objeto, constituyen procesos básicos, centrales de la evaluación, pero no agotan el acto evaluativo y por tanto no son suficientes para el análisis de j mismo. Al igual que -si se permite una analogía de la evaluación con la investigación- la ciencia y la investigación científica no se agota en la producción de nuevos conocimientos, pues implica la divulgación y aplicación de los mismos.

Una aproximación a partir del análisis de la evaluación como actividad, constituye una vía pertinente para su conceptualización. Dicho análisis debe develar la estructura y funciones de la evaluación como objeto o sistema desarrollado y en su génesis y devenir. De modo tal que dicho análisis no suponga la descomposición del objeto en elementos constituyentes y con ello la "destrucción" del propio objeto, sino la búsqueda de una unidad elemental, simple, que encierre los aspectos esenciales del mismo y permita una representación más auténtica de su estructura y funciones en su conformación y manifestación.

La unidad de análisis recae en la acción, en este caso, en la acción evaluativa. La acción supone la interrelación propositiva u orientada del sujeto y el objeto, mediatizada por los "instrumentos" o medios materiales e ideales y en condiciones concretas, determinadas. La acción, por definición, no es estática, su forma de existencia es la de un proceso, que encierra un conjunto de operaciones que conforman dicha acción. En la interrelación, tanto el sujeto como el objeto se transforman en variadas direcciones.

La consideración de los aspectos anteriormente mencionados resultan significativos metodológicamente para el análisis de la evaluación. Cada componente debe verse en su interrelación y en su inserción en un sistema mayor, así como en su ubicación en condiciones socio-históricas concretas. De esta manera, la evaluación, y el acto evaluativo como unidad, suponen operaciones o subprocesos que van desde el establecimiento de los objetivos o propósitos, la delimitación y caracterización del objeto de evaluación, la definición (selección, elaboración) y aplicación de los instrumentos hasta la recogida de información, el procesamiento y análisis de dicha información, su interpretación y expresión en un juicio evaluativo, la retroinformación y toma de decisiones derivadas del mismo, su aplicación y valoración de resultados. Para recomenzar en un ciclo ascendente, progresivo, que permite, en su dinámica, imprimir el auténtico significado de esta actividad. La evaluación supone, además, la propia valoración de la misma.

Una importante característica de la evaluación de j aprendizaje es la interrelación que se establece entre los sujetos de la acción: el evaluador y el evaluado. De hecho, el objeto sobre el que recae la evaluación es otra persona -individual o en grupo- que se erige como sujeto de la acción y coparticipa, en mayor o menor medida en la evaluación. Aun más, para el caso de la evaluación de j aprendizaje la pretensión **debe ser que el evaluado esté en capacidad de devenir su evaluador.**

Obviamente la evaluación del aprendizaje constituye un proceso de comunicación interpersonal, que cumple todas las características y presenta todas las complejidades de la comunicación humana; donde los roles de evaluador y evaluado pueden alternarse, e incluso, darse simultáneamente. La comprensión de la evaluación del aprendizaje como comunicación es vital para entender por qué sus resultados no dependen solo de las características del "objeto" que se evalúa, sino, además de las peculiaridades de quien(es) realiza(n) la evaluación y, de los vínculos que establezcan entre sí. Asimismo, de las características de los mediadores de esa relación y de las condiciones en que se da la misma.

La distinción introducida por Scriven entre meta y funciones de la evaluación puede resultar útil para el estudio de la evaluación. Para dicho autor la meta es siempre la misma: juzgar el valor de algo; y definió la evaluación sobre esta base como "la determinación sistemática y objetiva del valor o el mérito de algún objeto" (citado por Stufflebeam). En cambio, las funciones son muy variadas y están en relación con la utilización de los datos evaluativos.

Interesa subrayar la distinción entre metas y funciones. La identificación de una meta o propósito fundamental de la actividad evaluativa facilita establecer sus peculiaridades, y distinguirla de otras actividades que comparten muchos de sus procesos y fases, como puede ser la actividad de investigación, aspecto éste que constituye uno de los temas de interés y debate dentro del campo de la evaluación.

Por otra parte, reconocer las diversas funciones de la evaluación, permite estudiar sus distintos usos y concepciones; su evolución, desde una perspectiva histórica; su práctica actual, sus desviaciones o "patologías" y ayuda a trazar propuestas para su proyección.

SOBRE LAS FINALIDADES Y FUNCIONES DE LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE. ¿Por qué, para qué evaluar?

El objetivo de la evaluación del aprendizaje, como actividad genérica, es valorar el aprendizaje en su proceso y resultados. Las finalidades o fines marcan los propósitos que signan esa evaluación. Las funciones están referidas al papel que desempeña para la sociedad, para la institución, para el proceso de enseñanza aprendizaje, para los individuos implicados en el mismo.

Las finalidades y funciones son diversas, no necesariamente coincidentes; son variables, no siempre propuestas conscientemente, ni asumidas o reconocidas. Pero tienen una existencia real. Están en estrecha relación con el papel de la educación en la sociedad, con el que se reconoce de modo explícito en los objetivos educativos y con los implícitos. Están vinculadas con la concepción de la enseñanza y con el aprendizaje que se quiere promover y el que se promueve.

Durante la primera mitad del siglo XX y hasta la década de los 60, la función de la evaluación fue la de comprobar los resultados del aprendizaje. Ya se tratase en términos de rendimiento académico o de cumplimiento de los objetivos propuestos.

Las insuficiencias de esta posición se hizo sentir agudamente, con el auge de la evaluación de programas y de instituciones educativas, en las décadas del 60 y el 70. Se

abre un espacio para cuestionarse las metas: "Las metas propuestas pueden ser inmorales, poco realistas, no representativas de las necesidades de los consumidores o demasiado limitadas como para prever efectos secundarios posiblemente cruciales" (Stufflebeam, 1985).

La distinción de más impacto en la historia de la evaluación se debe a Scriven cuando, en 1967, propuso diferenciar las funciones formativa y sumativa. La función formativa, la consideró, como una parte integrante del proceso de desarrollo (de un programa, de un objeto). Proporciona información continua para planificar y para producir algún objeto. y se usa, en general, para ayudar al personal implicado, a perfeccionar cualquier cosa que esté realizando o desarrollando. La función sumativa "calcula" el valor del resultado y puede servir para investigar todos los efectos de los mismos y examinarlos comparándolos con las necesidades que los sustentan. Estas funciones han sido ampliamente tratadas, por numerosos autores, en lo referido a la evaluación del aprendizaje, desde el momento en que fue propuesta hasta nuestros días.

Desde la perspectiva sociológica, filosófica y de la Pedagogía Crítica tiene lugar, hoy día, los mayores y más ricos aportes, sobre las funciones sociales de la evaluación educativa y del aprendizaje. Argumentados análisis de las aplicaciones ideológicas y axiológicas de la evaluación evidencian aquellas funciones que trascienden el marco escolar y pedagógico, subrayando, en última instancia, un hecho establecido: la inserción del sistema educativo en un sistema mayor, el de la sociedad en su conjunto, que en gran medida explica la multifuncionalidad de la evaluación.

Uno de los valores a nuestro juicio, más destacados de estas aportaciones, es su capacidad para develar el "lado oculto" o, cuando menos, no fácilmente aceptado de la evaluación, aquello que no se hace explícito en los objetivos de la educación ni en la evaluación que se realiza; que no responde a una intención, pero que está latente o que sencillamente se asume como algo natural y con ello despojado de valoraciones. Muestra que no hay valoración neutral, tampoco educación neutral.

Resulta interesante la observación de Cardinet (citado por Fdez Pérez, 1994) que bajo el rubro de "crítica social de la evaluación" concluye "los sociólogos han analizado los mecanismos de las barreras que obstruyen la movilidad social y su veredicto es claro: la escuela, en especial su sistema de exámenes y de calificaciones constituyen el principal instrumento de diferenciación y estratificación social".

Dentro de las funciones, pretendidas o no, de la evaluación, están:

Las funciones sociales que tienen que ver con la certificación del saber, la acreditación, la selección, la promoción. Los títulos que otorgan las instituciones educativas, a partir de resultados de la evaluación, se les atribuye socialmente la cualidad de simbolizar la posesión del saber y la competencia, en función de los valores dominantes en cada sociedad y momento. Una sociedad meritocrática redama que sus individuos e instituciones se ordenen por su aproximación a la "excelencia" A mayor cercanía, mayor mérito individual. A mayor cantidad o nivel de los títulos que logra una persona, más vale socialmente.

Si se llevan a un extremo, estas funciones de la evaluación que la sociedad ha acuñado como legítimas, pueden tener interesantes aplicaciones personales, institucionales, sociales. Un título puede ser una "patente de corso" para personas no necesariamente competentes, puesto que los títulos garantizan formalmente el saber pero, como dice Bourdieu (1988, pag. 22), no pueden asegurar que sea cierta tal garantía. En otros casos la persona es competente para las tareas que desempeña, pero no posee el título acreditativo, y cae bajo sospecha. También puede ocurrir con las instituciones.

Desde el punto de vista de las políticas educativas que se expresan en los objetivos de los sistemas de educación, se evidencia una creciente aspiración no elitista, expresada en la búsqueda de mayor calidad de educación para mayor cantidad de personas. Esta política toma cuerpo, fundamentalmente, en la definición de niveles obligatorios de educación y por tanto la democratización de j acceso a niveles básicos creando oportunidades para todos. Si en la enseñanza obligatoria, cuando menos, la evaluación se realiza con carácter selectivo y jerarquizador, constituye una práctica antisocial.

- ◆ Función de control. Esta es una de las funciones relativamente oculta de la evaluación. Oculta en su relación con los fines o propósitos declarados, pero evidente a la observación y análisis de la realidad educativa. Por la significación social que se le confiere a los resultados de la evaluación y sus implicaciones en la vida de los educandos, la evaluación es un instrumento potente para ejercer el poder y la autoridad de unos sobre otros, del evaluador sobre los evaluados.

En el ámbito educativo tradicional el poder de control de los profesores se potencia por las relaciones asimétricas en cuanto a la toma de decisiones, la definición de lo que es normal, adecuado, relevante, bueno, excelente, respecto al comportamiento de los estudiantes, a los resultados de su aprendizaje, a los contenidos a aprender, a las formas de comprobar y mostrar el aprendizaje, al tiempo y condiciones del aprendizaje.

Las tendencias educativas de avanzada abogan por una relación educativa democrática, que abra cauces a la participación comprometida de todos los implicados en el proceso evaluativo, en la toma de decisiones pertinentes. En la medida que estas ideas lleguen a ser efectivas y generalizadas en la práctica, se deben contrarrestar los efectos negativos de esta función.

- ◆ Funciones pedagógicas. Bajo este rubro se sitúan diversas, y constructivas funciones de la evaluación que, aunque tratadas con diferentes denominaciones por diversos autores, coinciden en lo fundamental respecto a sus significados. Entre ellas se nombran las funciones: orientadora, de diagnóstico, de pronóstico, creadora del ambiente escolar, de afianzamiento del aprendizaje, de recurso para la individualización, de retroalimentación, de motivación, de preparación de los estudiantes para la vida.

Las funciones nombradas no agotan todo su espectro. Ante tal amplitud algunos autores han optado, sabiamente, por usar clasificaciones más genéricas. Así, Rowntree

(1986) las reduce a dos, según se use la evaluación para 1) enseñar al estudiante y/o 2) informar sobre el estudiante. Cardinet (1988) propone tres funciones: predictiva, formativa y certificativa. En el ámbito nacional, O. Castro (1998) propone la clasificación siguiente: función pedagógica, función innovadora y función de control.

Sin pretensión de ofrecer nuevas clasificaciones, o funciones, vale destacar y comentar algunas de especial interés, en opinión de la autora del presente trabajo:

La determinación de los resultados del aprendizaje y la calidad de los mismos. Si se ha alcanzado o no el aprendizaje esperado -u otros no previstos- y que características o atributos posee, de acuerdo con los criterios asumidos a tal fin. En tal caso la principal función es la de *comprobación* de resultados.

La constatación de los resultados o productos es una función legítima de la evaluación, aunque no suficiente. Es difícil cuestionar la necesidad de conocer y apreciar los logros de la actividad realizada, cuando menos por un asunto de satisfacción o insatisfacción con lo que se hace, consustancial al ser humano.

Aporta información para acciones de ajuste y mejoras del proceso, a más largo plazo, al contrastar los resultados con las necesidades que le dieron origen, por lo que no se excluye su vínculo con la retroalimentación y regulación de la actividad.

Se supone que la evaluación de los resultados tenga también una proyección futura y no solo retroactiva. Esto es, sirve de base para hacer predicciones sobre el ulterior desempeño académico y profesional del estudiante. En este sentido se habla de una función de *predicción*, tan cuestionada como asumida.

La de proporcionar información que permita la *orientación y regulación del proceso* de enseñanza aprendizaje. Estas funciones son muy valoradas actualmente y constituyen un pilar para fundamentar la concepción de la evaluación como parte del proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido la evaluación es un elemento necesario para realizar el proceso.

La de servir de vía de enseñanza y aprendizaje, es decir la evaluación vista como un medio o recurso para la formación de los estudiantes. Con tal finalidad la evaluación cumple una *función formativa*.

En tal sentido se pueden considerar dos dimensiones. En una acepción amplia esta función incluye todas las restantes y **debiera** constituir la esencia **de la evaluación en el contexto del proceso de enseñanza aprendizaje**, por lo que ella representa para la conformación de su identidad. Con un significado más estrecho, designa aquello que directamente contribuye a formar en los estudiantes: las estrategias de control y autorregulación como sujeto de la actividad, y su autovaloración personal cuya génesis tiene un espacio en las valoraciones recíprocas que se dan en las interacciones con los demás copartícipes del proceso de enseñanza aprendizaje y consigo mismo.

La función formativa, en toda su extensión, como atributo y razón de ser del sistema de evaluación del aprendizaje y que subsume las restantes funciones, implica que sirva pa-

ra corregir, regular, mejorar y producir aprendizajes. El carácter formativo está más en la intención con la que se realiza y en el uso de la información, que en las técnicas o procedimientos que se emplean, sin restar importancia a estos últimos.

Las anteriores consideraciones sobre las funciones de la evaluación llevan a considerar que la evaluación está al servicio del proceso de enseñanza y no a la inversa e introduce modificaciones en los enfoques tradicionales respecto a la posición de los participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como la relación que se establece entre evaluador-evaluado de cooperación o colaboración para el logro de **finés** comunes. La interpretación de los resultados de la evaluación pasa de ser un dato estático y por lo tanto fácilmente extrapolable como juicios globales sobre la capacidad o la valía del estudiante, a considerarse un momento más del aprendizaje.

SOBRE EL OBJETO DE LA EVALUACION. ¿Qué evaluar?

La delimitación del objeto que se evalúa es un asunto central. De ella se deriva, en gran medida, las decisiones sobre cómo se realiza la evaluación: los instrumentos, procedimientos, momentos, indicadores, criterios, que se utilicen en el proceso evaluativo.

La respuesta a qué se evalúa depende de los fines de la evaluación; de la concepción de enseñanza y de aprendizaje; de los objetivos y contenidos de enseñanza; de las condiciones en que se realiza el proceso, que incluye la factibilidad y la facilidad para la selección de los instrumentos y procedimientos de captación y valoración de la información sobre el aprendizaje de los estudiantes. Estas últimas razones ha dado lugar a la reiterada crítica de que se evalúa aquello que es más fácil de evaluar y, quizás, ellas expliquen el apego a formas de evaluación que solo demandan niveles reproductivos del conocimiento aun cuando los objetivos de enseñanza planten mayores exigencias cognitivas.

Al igual que los fines, la definición del objeto, tiene connotaciones ideológicas y axiológicas. La decisión de qué se evalúa, supone la consideración de aquello que resulta relevante, significativo, valioso del contenido de enseñanza y del proceso de aprendizaje de los estudiantes; es decir, qué contenido deben haber aprendido, cuáles son los indicios que mejor informan sobre el aprendizaje. Al comenzar un proceso de evaluación ya existen prejuicios sobre lo que resulta relevante o no.

Las tendencias históricas en cuanto a la consideración del objeto de evaluación del aprendizaje, trazan direcciones tales:

- ◆ Del rendimiento académico de los estudiantes, a la evaluación de la consecución de los objetivos programados.
- ◆ De la evaluación de productos (resultados), a la evaluación de procesos y productos.
- ◆ De la búsqueda de atributos o rasgos estandarizables, a lo singular o idiosincrásico.
- ◆ De la fragmentación, a la evaluación holística, globalizadora, del ser (el estudiante) en su unidad o integridad y en su contexto.

Estas tendencias no se dan de modo paralelo, tienen múltiples puntos de contacto y fusiones entre sí. Algunas van perdiendo fuerza dentro de las ideas pedagógicas, aun cuando dominan la práctica; otras se vislumbran como emergentes.

La primera línea enunciada se mantiene, en lo fundamental, centrada en los productos o resultados. En los primeros decenios del presente siglo la atención al rendimiento académico de los estudiantes, fue el aspecto privilegiado en la evaluación del aprendizaje. Se asoció a un sistema de referencia estadístico, basado en la curva normal, que permitía establecer la posición relativa de un alumno respecto a su grupo o cualquier población pertinente al efecto, reflejo de una concepción espontaneísta del aprendizaje y de la enseñanza, en última instancia.

Por otra parte se da, lo que pudiese denominarse falacia de los procedimientos y medios de evaluación. El sistema de referencia basada en la norma, privilegia la obtención de indicadores estandarizables del objeto de evaluación, comunes a todos los individuos evaluados, de modo que permita establecer la posición relativa de cada uno respecto a las medidas de tendencia central de la población que sirve de referente. A tal efecto la aplicación de exámenes, iguales en cuanto a contenido y forma, unifica la situación de prueba, por lo que sus resultados sirven para establecer los estándares y comparar las realizaciones individuales con los mismos; lo que refuerza el valor del examen en el ámbito de la evaluación. La sobrevaloración del instrumento involucro sus resultados, y este hecho refuerza la consideración de dichos resultados como indicadores pertinentes del aprendizaje,

La evaluación *de y por objetivos*, surge y se constituye en el paradigma, aun dominante, de la evaluación del aprendizaje. Se trata igualmente de fijarse en los productos del aprendizaje para valorarlo, pero marca diferencias importantes respecto al simple rendimiento o aprovechamiento docente anteriormente referido. Subraya el carácter no espontaneísta, sino propositivo, orientado, dirigido, del aprendizaje que se da en el contexto de la enseñanza, que se expresa en sus objetivos; los mismos que guían la acción educativa y sirven de criterios para su evaluación.

Sin embargo esta evaluación es insuficiente, porque desatiende el proceso de aprendizaje. Sus limitaciones aparecen, además, a la luz del análisis de la formulación y del contenido de los propios objetivos: determinaciones imprecisas, ambiguas; objetivos cuestionables como metas. Se añade, el demostrado hecho de la existencia de aprendizajes no previstos, que son ignorados si solo se evalúan los objetivos. Esto no implica que los objetivos pierdan su importancia como guías y sistema de referencia, máxime si se tiene en cuenta que expresan el encargo social respecto a la formación de los estudiantes, acorde con los intereses, ideales, aspiraciones de una sociedad determinada. Los objetivos son necesarios pero no suficientes para la evaluación.

La determinación de *qué evaluar* durante el proceso, está en estrecha relación con el conocimiento de los mecanismos del aprendizaje, es decir de cómo este se produce, cuáles son sus regularidades, sus atributos, y sus condiciones en el contexto de la enseñanza. Los estudios científicos de carácter pedagógico y psicológico, presentan importantes avances, aunque no suficientes para dar respuesta o coadyuvar a la solución de muchos de los problemas centrales vigentes como, por ejemplo, el hecho de que la

evaluación durante el proceso se realice como una serie de evaluaciones "sumativas" que la aleja de las funciones previstas para ella. No obstante, existe un caudal significativo de información que apunta a una identificación progresiva de aquellos aspectos que deben ser objeto de la evaluación a los efectos de ir valorando y regulando el proceso de enseñanza aprendizaje desde su comienzo y durante su transcurso, a través de diversos momentos o etapas.

En las últimas décadas se ha consolidado la evaluación del nivel de partida de los estudiantes, al iniciar un proceso de enseñanza. Los aportes de la psicología cognitiva fundamentan la relevancia del conocimiento previo de los alumnos para su aprendizaje ulterior. En realidad, la idea de una experiencia previa siempre ha sido un elemento consustancial del concepto de aprendizaje, y un aspecto contemplado por la pedagogía. No obstante, la información generada por los estudios realizados desde dicha perspectiva psicológica, constituye una verdadera avalancha que marca una de las líneas de desarrollo de la evaluación de aprendizaje en la enseñanza y que hace avanzar el pensamiento pedagógico más allá del viejo principio didáctico de la accesibilidad.

La presencia en los estudiantes de las nociones previas o concepciones alternativas conduce, como es sabido, a determinadas estrategias de enseñanza que permitan construir, sobre la base de -aquellos, los nuevos significados. Pero este diagnóstico no es "puramente cognitivo" -si eso fuera posible- en tanto los significados tienen uno u otro sentido para el sujeto, que conviene develar a los efectos de la enseñanza ulterior. Además, está el hecho probado de la importancia de la disposición del estudiante para aprender los nuevos contenidos; del interés que siente o pudiera sentir por la nueva información a aprehender; de las condiciones (físicas, psíquicas, sociales) que favorecen o no el nuevo aprendizaje; de las estrategias de aprendizaje que posee. Todos estos aspectos son objeto de evaluación -o deberían serlo- y muestran como la valoración de "punto de partida" del estudiante, no se restringe a identificar si dispone o no de los conceptos y nociones que previamente debe haber adquirido al estudiar materias o niveles de enseñanza precedentes.

Las fases o etapas en las que se va sucediendo el aprendizaje, desde una dimensión temporal y de las características de su contenido, constituyen a su vez objeto de evaluación y aportan índices relevantes para orientar el aprendizaje. En esta dirección vale destacar las aproximaciones que se realizan desde la Teoría de la Formación por Etapas de las Acciones Mentales (Galperin y colaboradores) en su aplicación a la enseñanza y que, obviamente, trasciende la simple aportación de indicadores pertinentes, al ofrecer un marco conceptual para la propia concepción de la evaluación y el lugar que esta ocupa en la enseñanza, como componente sustancial de la misma.

Desde la perspectiva de dicha Teoría se destaca la importancia de la comprensión de la actividad a realizar, su significado y sentido, su plenitud y la forma en que se accede a dicha comprensión, como contenido de la necesaria *orientación* que marca calidades diferentes en el aprendizaje. Las líneas directrices que sigue la construcción de los conceptos y formación de las habilidades: desde una acción comparada a una acción independiente; desde la ejecución desplegada a una resumida; desde una acción no generalizada a los niveles de generalización esperados; desde una ejecución en un plano externo a uno interno, mental. Así como los elementos que trazan los pasos de una

etapa a otra en el proceso de aprendizaje, y la adecuación de las acciones y su contenido respecto a los objetivos de formación, son todos, información de inestimable valor para la evaluación del proceso de aprendizaje.

Un punto de especial significación lo constituye la relación que se establece entre conocimiento y habilidades. Desde esta perspectiva no resulta legítimo separar -y evaluar- los conocimientos de las habilidades, en tanto todo saber (conocimiento) "funciona", se expresa, a través de determinadas acciones, que conforman habilidades. Todo saber implica un saber hacer, con independencia de sus diferentes niveles de demanda cognitiva, por lo que la acción ocupa un papel rector en la formación, la restauración y la aplicación del saber. De ahí que el análisis de la acción en la que se expresa "el conocimiento" sea un aspecto crucial para la evaluación, al inicio, durante y al final de un proceso de enseñanza aprendizaje. No es por azar que las diversas taxonomías de objetivos establezcan niveles cognitivos a partir de la distinción entre acciones.

Cercanas a estas ideas se encuentran algunos de los más recientes desarrollos en el campo de la evaluación como la evaluación de la organización de] conocimiento, la evaluación de ejecuciones (los portafolios) y la evaluación dinámica.

La evaluación de] proceso de aprendizaje trae consigo el viejo problema de la individualización de la enseñanza, en el sentido de reconocer y atender las diferencias individuales entre los alumnos. Es bien conocido que los estudiantes pueden llegar a similares resultados, siguiendo vías diversas, con modos diferentes de proceder, pertinentes e impertinentes en relación con los procedimientos científicos correspondientes y con las operaciones intelectuales implicadas.

Por otra parte, los estilos de aprendizaje, los ritmos, las diferentes visiones, intereses, propósitos, conocimientos previos, proyectos de vida; que suelen quedar implícitos en los resultados "finales" de] aprendizaje, aparecen en un primer plano durante el proceso y pueden condicionar los resultados. La evaluación debería penetrar hasta las diferencias individuales de los sujetos de la actividad y proporcionar a los profesores y a los propios estudiantes la información que permita, respetando esas diferencias, orientar el proceso hacia el logro de los objetivos comunes, socialmente determinados.

A su vez el aprendizaje es específico, único, en el sentido del "aquí y ahora". Cada aprendizaje se da en una situación determinada con unos estudiantes y profesores que guardan cierta relación peculiar entre sí y con el objeto de conocimiento, en un espacio y tiempo dados. Los modelos ecológicos de la investigación y la evaluación educativa ofrecen un rico caudal de información que subraya la singularidad de] hecho educativo y la perspectiva del aprendizaje contextualizado.

Ambos aspectos: la atención a las diferencias individuales y al aprendizaje "situado" coadyuvan a devaluar la estandarización de los atributos de] aprendizaje y a promover la consideración de lo idiosincrásico, con una importante connotación metodológica en cuanto a los instrumentos y procedimientos de evaluación. En línea con estas ideas está la defensa de] uso de un sistema de referencia para la evaluación, no ya basado en la norma estadística, ni en los criterios de los objetivos, sino, en el propio individuo. El "patrón" de evaluación es el propio estudiante: cuánto avanza, en qué avanza, cómo

avanza, en su desarrollo personal. Por supuesto la valoración de la respuesta a cada una de estas preguntas se soporta en concepciones sobre el aprendizaje y en ideales de formación que se expresan en las metas a lograr, de los que se derivan criterios que se aplican al individuo.

La evaluación holística o globalizadora reclama la visión del estudiante en su integridad y en su contexto. Tendencia actual que surge como alternativa a la fragmentación del aprendizaje (y de su sujeto) en ámbitos o esferas cognitivas, afectivas, psicomotoras, presente en las taxonomías que clasifican objetivos y aprendizajes. Y de aquellas posiciones que limitan el aprendizaje a aspectos "puramente" cognitivos, cuyos productos son los conocimientos y las habilidades, despojadas de todo sentido personal. Además, se aproxima en mayor medida a la realidad del acto evaluativo y de los fenómenos implicados en él, como los que devienen de la naturaleza de la percepción humana y de la formación de juicios valorativos, cuyo reconocimiento es imprescindible para lograr una mayor objetividad en la práctica de la evaluación.

Al emitir el juicio evaluativo y al recepcionar diversas audiencias el resultado de la evaluación aparecen dos fenómenos importantes, que tienen que ver con las características "gestálticas" de las percepciones humanas. Uno es el "efecto de halo" que se da cuando la emisión del juicio de evaluación se ve "contaminado" por la intervención de dimensiones del objeto que no entran en la valoración, pero tienen el efecto de interferencia en la apreciación de las cualidades o características que se evalúan. Otro, es la sobrevaloración en cuanto a su significado, del juicio de evaluación sobre el aspecto correspondiente, cuando es recepcionado por distintas audiencias. En este caso, por ejemplo, una calificación o nota referida al aprendizaje de una asignatura, se interpreta como indicador de la valía personal, desbordando el significado que porta aquella. El conocimiento de estos y otros fenómenos inherentes a la evaluación, permite trabajar racionalmente en su control.

Un enfoque holístico, que considera al estudiante en su integridad, tiene sentido cuando la evaluación se visualiza de manera natural en el proceso didáctico, aportando y valorando información a partir de las prácticas cotidianas de trabajo, de la realización de las tareas docentes, de la comunicación entre los participantes, a los fines de orientar, regular, promover el aprendizaje. Esto es, predominio de funciones y finalidades educativas y no de control, calificación y clasificación. Predominio, a su vez, de medios informales de captación de información sobre las vías formales especialmente concebidas para comprobar resultados parciales y finales y las diversas dimensiones o facetas del alumno a través de instrumentos diseñados a tal fin, en tanto que la suma de los mismos no representa el todo, en su unidad.

Con independencia de sus dificultades metodológicas, aun no resueltas, estas tendencias holísticas y globalizadoras marcan el paso de las ideas más actuales. Cuando menos enriquecen la maltrecha evaluación del aprendizaje en lo referido a qué evaluar, tan plagada históricamente de reducciones, parcialización y esquematismos.

En resumen, las tendencias que debe seguir la evaluación del aprendizaje, son aquellas que la lleve a constituir una verdadera evaluación educativa, entendida como tal, en

breves términos, la que entra en línea con la esencia y regularidades de la formación de los estudiantes acordes con las finalidades sociales que signan dicha formación en nuestra sociedad.

BIBLIOGRAFIA

- Alvarez Méndez, J. M.(1993): Valor social y académico de la evaluación. Universidad Complutense, Madrid.
- Angulo, F. (1993): La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al porqué y al cómo, En Cuadernos de Pedagogía, 219, Barcelona.
- Apple, M. (1986): Ideología y Currículo. Akal, Madrid.
- Bourdieu, P. Y Passeron (1977): Eliminación y selección. En: La reproducción. Barcelona. Castro Pimienta, O (1998): Evaluación en la escuela ¿Reduccionismo o desarrollo?
- Corral Ruso, R. (1997): El concepto de zona de desarrollo próximo. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- Cronbach, I.T (1980): Toward Reform of Program Evaluation. San Francisco. Jossey Bass.
- Díaz Barriga, A. (1993): El problema de la teoría de la evaluación y de la cualificación del aprendizaje. En: Díaz B. (comp.): El examen: textos para su historia y debate. UNAM, México.
- Gimeno Sacristán, J. (1993): la evaluación en la enseñanza. En Gimeno y A. Pérez Gómez Comprender y transformar la enseñanza, Morata, Madrid.
- Fernández Pérez, M. (1994). Las tareas de la profesión de enseñar. Edil. Siglo XXI Madrid.
- Freire, Paulo (1998). Educación y calidad. En Política y educación. Siglo XXI Editores, S.A México.
- Foucault, M.(1993): El examen. En: Díaz Barriga. El examen: textos para su historia y debate, UNAM, México.
- Garion F, Alison (1994): interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición. Paidós, Barcelona.
- Gregori Barberá, E. (1997): Hacia una metodología de la evaluación . Revista de Educación 314, sep-dic Barcelona.
- Leontiev, A. N. (1982): Actividad, Conciencia y Personalidad. Edit. Pueblo y Educación, La Habana.
- Madaus, G y Kellaghan (1992). Curriculum evaluation and assessment. En Handbook of Research on Curriculum. Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA).
- Piaget, J. (1983): A dónde va la educación. Edit, Teide, México.
- Orantia J y E. Sánchez (1999): Evaluación del lenguaje escrito. En Verdugo y otros: Evaluación del curriculum.

- Sainbelltiz M. (1998): The construction of the hidden curriculum: Messages and meanings in the assessment of student learning. Verdana. Arial, Helvetica: Assessment and Evaluation in Higher Education, Dec.
- Seriven (1967): Perspectives of Curriculum Evaluation. AERA, Chicago. Stufflebeam, D. (1985):
- Talizina, N. F. (1989): Artículo introductorio. En Psicodiagnóstico, Teoría y Práctica. CEPES, Universidad de la Habana.
- Thomson K y N. Falchinikov (1998): The effects of assessment on student approaches to studying. Verdana. Arial, Helvetica: Assessment and Evaluation in Higher Education. Dec.
- UNESCO (1998): Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. París.
- Vigotsky, L. S. El problema de la enseñanza y del desarrollo mental en la edad escolar. En Puzirei: El proceso de formación de la Psicología Marxista, Edit. Progreso, Moscú, 1989
- Villada Osorio, D. (1997): Evaluación integral de los procesos educativos. Universidad de Manizales, Colombia.
- Vizcarro, C. (1997). La evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje: la evaluación tradicional y sus alternativas. En Vizcarro y León (comp.) Nuevas tecnologías para el aprendizaje. Edición Pirámide, Madrid, 1997.