

CAPITULO VI

ENFOQUES EN EVALUACIÓN

OBJETIVOS DE ESTE CAPITULO

- **Discriminar críticamente entre los enfoques evaluativos, a partir de sus respectivas miradas.**
- **Identificar los supuestos y principios que subyacen en los distintos enfoques**
- **Comprender los desafíos de una evaluación comprometida con los aprendizajes del sujeto.**
- **Valorar la necesidad de los cambios en la evaluación en la perspectiva de la autoafirmación y autoconstrucción del sujeto.**

6.1. Enfoques teóricos.

Como ya hemos visto subyace en las definiciones conceptuales miradas teóricas diversas que en definitiva determinan los enfoques que se le dan a la evaluación. En este sentido, iniciamos el análisis distinguiendo dos dimensiones, que están presentes en la práctica pedagógica, pero que obedecen a racionalidades teóricas absolutamente opuestas.

De acuerdo con Santos Guerra (1998), la evaluación la podemos entender desde dos funciones, que responden a dos dimensiones distintas: la evaluación como medición (dimensión tecnológica positivista) y la evaluación como comprensión (dimensión crítica/ reflexiva).

La evaluación como medición: Dimensión Tecnológica Positivista

Desde esta perspectiva, la evaluación es un constructo social y cumple unas funciones que interesan a unos y perjudican a otros, en consecuencia, obedece a una naturaleza política y ética.

En este sentido, señala Santos Guerra (1998:16) el proceso de evaluación encierra mecanismos de poder que ejerce el profesor y la institución. Quien tiene capacidad de evaluar, establece los criterios, los aplica de esa forma e interpreta y atribuye causas y decide cuáles han de ser los cambios.

La naturaleza de este tipo de evaluación está dada, fundamentalmente, por la comprobación de los resultados del aprendizaje en el ámbito de los conocimientos. Se lleva a cabo a través de pruebas estandarizadas, para todos iguales, aplicadas en el mismo tiempo y corregidas con criterios similares. La evaluación se convierte así en una comprobación del aprendizaje y un medio de control social.

Se caracteriza porque:

- Se expresa a través de números y se cuantifica en resultados que pueden compararse.
- La utilización estadística de los datos tiene un nivel micro en el aula y un nivel macro fuera de la misma.

- Entraña una concepción utilitarista del aprendizaje, de modo que el rendimiento es el único o al menos el más valioso de los indicadores de éxito.
- Exige la taxonomización de los objetivos, porque la comprobación del aprendizaje se puede efectuar de forma clara y precisa.

Esta concepción de la evaluación favorece y acentúa algunas funciones como:

- * Control: la evaluación permite controlar la presencia en el sistema y la superación de sus dispositivos de garantía.
- * Selección: a través de la evaluación, el sistema educativo va dejando fuera a quienes no superan las pruebas y va eligiendo a quienes son capaces de superarlas.
- * Comprobación: la evaluación permite saber si se han conseguido los objetivos propuestos, según una escala de valoraciones.
- * Clasificación : como la evaluación tiene un referente comparativo doble (con los mínimos y con los demás estudiantes), los resultados permiten clasificar a los estudiantes.
- * Acreditación: la superación de los controles de la evaluación conduce a la acreditación académica y social.
- * Jerarquización: la evaluación encierra poder, porque quien evalúa impone criterios, aplica pruebas y decide cuáles han de ser las pautas de corrección.

La práctica de esta dimensión tecnológica positivista de la evaluación, ha traído según Santos Guerra (1996) consecuencias culturales, que se manifiestan en formas culturales específicas, como son la cultura: del individualismo, de la competitividad, de la cuantificación, de la simplificación, de la inmediatez, entre otras

Esta perspectiva de la evaluación favorece, tam-

bién, prácticas pedagógicas y evaluativas poco democráticas, puesto que pocas veces se negocian los contenidos, los criterios, la aplicación de los mismos, etc., lo que hace que los alumnos y alumnas tengan que acomodarse a las exigencias de cada profesor.

La evaluación como comprensión: Dimensión Crítico/Reflexiva.

La evaluación, desde esta perspectiva, señala Santos Guerra (1998), está entendida como un proceso y no como un momento final.

El planteamiento esencial desde esta perspectiva, se refiere a la comprensión que genera el proceso de análisis. La evaluación no es un momento final del proceso en el que se comprueba cuáles han sido los resultados del trabajo. Es un permanente proceso reflexivo apoyado en evidencias de diverso tipo.

La diversidad de medios a través de los cuales se evalúa, permite atender aspectos de la realidad y del proceso que va vivenciando el alumno y la alumna.

En esta perspectiva, se favorecen funciones de la evaluación como las siguientes:

- * **Diagnóstico:** permite conocer cuáles son las ideas de los alumnos, los errores en los que tropiezan, las principales dificultades con las que se encuentran, los logros más importantes que han alcanzado.
- * **Díálogo:** la evaluación debe constituirse en una instancia de conversación sobre el aprendizaje y discusión sobre la enseñanza, pero este diálogo debe estar garantizado por el respeto mutuo y la confianza.
- * **Comprensión:** la evaluación es un fenómeno que facilita la comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- * **Retroalimentación:** la evaluación ha de facilitar la reorientación del proceso de enseñanza y aprendizaje. No sólo en lo que se refiere al trabajo de los alumnos sino a la planificación de la enseñanza.

- * **Aprendizaje:** la evaluación permite al profesor saber si es adecuada la metodología, si los contenidos, si los contenidos son pertinentes, si el aprendizaje que se ha producido es significativo y relevante para los alumnos.

Las consecuencias que se obtienen con una práctica evaluativa inspirada en la evaluación como comprensión, son que esta se convierte en un elemento generador de rasgos positivos en la cultura escolar y de cambios profundos y fundamentados.

En efecto, se instala en la escuela una cultura de la autocrítica, en virtud de la reflexión y comprensión de las situaciones contextuales; una cultura del debate, entendida como una plataforma de discusión y de diálogo; se avanza a través de la incorporación de una cultura de la incertidumbre, que va desde las “verdades consideradas indiscutibles” a plantear cuestiones críticas y reflexivas; se favorece la flexibilidad como una forma que permita introducir modificaciones y, finalmente, establecer una cultura de la colegialidad, que desarrolle actitudes de apertura y de cooperación, además de tiempos y espacios que posibiliten la práctica colaborativa.

La evaluación condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, incluso, señala Santos Guerra (1998) el modelo escuela, ya que es necesario que mejore la forma de entenderla y practicarla. En este sentido se abre a otro paradigma o dimensión: el de la Mejora.

El camino de la mejora, implica un cambio de paradigma. A este respecto Santos Guerra (1998) cita a Gimeno Sacristán (1992), quien dice: “es preciso recuperar un cierto sentido naturalista de la evaluación como método de conocimiento. No podemos olvidar un hecho simple, pero decisivo: sólo las informaciones obtenidas por los profesores (la mayoría de ellas por vía informal), de acuerdo con sus esquemas de apreciación y en el transcurso de la acción, son las que, seguramente, ellos utilizan con más acierto como información orientadora del curso que siguen los acontecimientos de clase, acomodación del proceso didáctico, elaboración de juicios sobre los alumnos, etc.”

Para que la evaluación escolar avance desde posi-

ciones tecnológicas hacia posiciones críticas, tiene que centrarse en las tres funciones que, según Santos Guerra (1993b) son las más relevantes: el diálogo, la comprensión y la mejora.

6.2. ¿Qué pasa con la forma tradicional de evaluar?

Si revisamos la práctica de la mayoría de los establecimientos educativos en lo que a la evaluación se refiere, nos encontramos con que la forma más habitual de hacerlo ha estado centrada y representada por el “examen” o “exámenes” que los alumnos deben pasar. Estos exámenes son, sobre todo, evaluación de productos más que de procesos. Se utilizan para aprobar o reprobar el aprovechamiento de los alumnos. Esto ha permitido que la evaluación se transforme en un instrumento de refuerzo y mantenimiento del verticalismo en las relaciones pedagógicas y, en algunos casos, como ejercicio arbitrario del poder. Pero, por otra parte, la forma tradicional de evaluar ha sido también un factor de discriminación y selección social que margina, excluye y condena al fracaso escolar, a una cierta cantidad de alumnos.

Como consecuencia de la forma de evaluar, se producen distorsiones en el proceso educativo. Se enseña, por el modo de proceder, la necesidad de verticalismo, de relaciones dicotómicas jerarquizadas. El docente se transforma más en un juez que en un maestro; un censor más que un animador; con frecuencia reprime más que estimula. En todo esto, durante el examen el estudiante aparece como un interrogado en un proceso en el que hay que encontrar lo que no sabe. Es más un acusado que un discípulo al que se ayuda y acompaña en la aventura de aprender.

Frente a la multiplicación indiscriminada de pruebas y a la gran importancia que suele darse a los exámenes, a veces cabe preguntarse: ¿cuánto puede aprender un estudiante, si está casi todo el año pasando exámenes?...Esto lo obliga a estudiar para el examen, no para aprender a hacer exámenes y hacerlos bien. No es lo mismo estudiar para preparar una prueba, que estudiar para saber y conocer una ciencia o una disciplina.

En algunos establecimientos educativos, entre exá-

menes parciales, recuperaciones y finales, puede llegarse a una situación en que cada alumno conteste más de cincuenta evaluaciones anuales. Por otra parte, las formas tradicionales de evaluación transforman los períodos de exámenes en un tiempo de tensiones, nerviosismos, colitis y fobias, hasta el punto de que las evaluaciones llegan a producir trastornos psicossomáticos, pérdida de apetito, insomnio, depresión, ansiedad... No es extraño que una editorial de *Cuadernos de Pedagogía* haya definido a los exámenes de la escuela tradicional como la “*ceremonia obligada de la regurgitación impúdica de los saberes que han deglutido*”

6.3. Evaluación desde la perspectiva constructivista*

La Evaluación alternativa y auténtica se sustenta teóricamente en los principios constructivistas del aprendizaje y la enseñanza. Herman, Aschbacher & Winters (1992), han propuesto un conjunto de implicaciones para la evaluación educacional que se desprenden de ciertos principios del constructivismo.

* Montecinos, Carmen: *University of Northern Iowa, Junio 2000*

PRINCIPIOS Y EVALUACIÓN

Principios Teóricos	Implicaciones para la Evaluación
<p>Principio 1:</p> <p>El conocimiento se construye. El aprendizaje es un proceso por el cual se crea significación personal a partir de nueva información y los conocimientos previos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Incentiva la discusión de nuevas ideas. • Incentiva el pensamiento divergente, conexiones y soluciones múltiples. • Incentiva múltiples formas de expresión. • Enfatiza el pensamiento crítico: analizar, comparar, generalizar, predecir, hipotetizar. • Relaciona la información con las experiencias personales y conocimientos previos. • Aplica la información a una nueva situación.
<p>Principio 3:</p> <p>Entre los alumnos se encuentra una gran diversidad de estilos de aprendizaje, rango atencional, capacidad de memoria, ritmo de desarrollo, e inteligencias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos tienen oportunidad de elegir las tareas (no todo es lectura/ escritura) • Se puede elegir cómo uno puede demostrar dominio o logro. • Otorga tiempo para pensar acerca de y hacer las tareas. • No se enfatiza el uso de pruebas contra el tiempo. • Incluye experiencias concretas, ligadas a la experiencia personal.
<p>Principio 4:</p> <p>Las personas se desempeñan mejor cuando saben cuál es la meta, cuando ven los modelos y saben contra que criterios o estándares se juzgará su desempeño.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se discuten las metas; los alumnos ayudan a definir las metas (personal y para el curso). • Entrega un rango de ejemplos de los productos esperados; se discuten las características que distinguen un buen trabajo de un mal trabajo. • Entrega oportunidades para la auto- evaluación y co-evaluación. • Se discuten los criterios para juzgar el desempeño. • Los alumnos participan en la creación de estándares. • Aplica la información a una nueva situación.

La mayoría de los escritos recientes sobre las teorías constructivistas invitan al profesor y profesora a efectuar una revisión de sus prácticas evaluativas, con el fin que los procedimientos que emplee en el aula sirvan para indagar sobre los conocimientos previos que ya posee el estudiante o para intervenir adecuadamente en el proceso de desarrollo de sus capacidades. Si bien es cierto que se insinúan una serie de recomendaciones que resultan muy interesantes en las formas que encierra su mandato, aún suelen resultar para al docente de alta vaguedad y con escasa posibilidad de llevarse directamente a la sala de clases (Ahumada, Pedro, 1998)

Es conveniente enfatizar en este momento que, al

revisar las prácticas, la evaluación sigue siendo entendida como un suceso y no como un proceso, cargado de implicancias ideológicas, cognitivas y sobre todo actitudinales. Estos estilos evaluativos que predominan resultan muy difíciles de modificar con sólo presentarles un nuevo discurso evaluativo. Es necesario un trabajo detenido de análisis de los principios constructivistas y luego de las formas metodológicas que podrían implementarse, sin dejar de referirse a las maneras de evaluar los procesos de avance y de reconstrucción del conocimiento en las diferentes disciplinas. Magnas tareas, que por la falta de especialistas y documentos especialmente elaborados, tanto para el profesor como para el alumno, dificultarán que estos cambios actitudinales prosperen en un corto tiempo.

Principios Constructivistas (P, Ahumada, p 1998):

1. Aceptar la existencia de diferentes corrientes constructivistas.

Quizás esto signifique rechazar la existencia de un cuerpo dogmático que admite una única interpretación, sino que debe ser entendida como una serie de tendencias interpretativas del acto pedagógico que contribuyen a la propuesta de nuevos lineamientos conceptuales y metodológicos en la manera de concebir el proceso del conocimiento humano. No se trata de un proceso de adoctrinamiento, sino de una nueva forma de reflexionar sobre el hecho pedagógico.

2. Reconocer la existencia de un proceso negociador del aprendizaje.

El aprendizaje, bajo la mirada constructivista va a ser entendido como un proceso de negociación conceptual, metodológica y actitudinal entre una generación adulta constituida por los docentes y una nueva formada por los estudiantes. Esto último significa que el proceso de enseñanza asume un carácter dialógico, es decir, de intercambio de ideas y de discusión, basado en un proceso de convencimiento y aceptación personal más que de imposición de verdades absolutas.

3. Aceptar el interés de que se reconozcan los conocimientos previos del alumno.

En la concepción constructivista existe un esfuerzo deliberado para que se relacionen los nuevos conocimientos con los ya existentes en la estructura cognitiva de cada estudiante, lo que se logrará sólo cuando el estudiante logre implicarse afectivamente en el aprendizaje.

4. Respetar ciertas condiciones para que se produzca el aprendizaje significativo.

Para lograr un aprendizaje significativo se necesita favorecer la existencia y permanencia de ciertas condiciones contextuales en el lugar y momento en que se produce la significación de este aprendizaje. El material con que estudia el alumno debe tener una forma conceptual explícita y un vocabulario progresivo acorde con el tipo de alumno a que está dirigido. El reconocimiento de los conocimientos previos y una predisposición favorable hacia

la búsqueda de un significado o sentido de lo que se aprende, constituyen aspectos que deben ser necesariamente considerados en esta nueva concepción.

Algunos factores reconocidos que influyen en la significación de un aprendizaje para el estudiante son, entre otros, los siguientes:

- Un sentido de apropiación de lo que se aprende
- Una asignación de significado experiencial.
- Un desarrollo autónomo de aprendizajes suplementarios.

Lo anterior sólo es posible de alcanzar si se entrega al estudiante un proceso de enseñanza coherente con un tratamiento profundo de la información, dando la oportunidad de aprender activamente tareas conectadas con el mundo real, y considerando un estímulo a su metacognición.

Previamente y antes de proceder a analizar los instrumentos y técnicas susceptibles de ser usados en la evaluación de los diversos tipos de contenidos anteriormente descritos, se debe ser claros en señalar que para trabajar en una concepción constructivista para lograr aprendizajes significativos hay que tener siempre presente estos tres principios:

1. Motivar al estudiante para que realice un esfuerzo deliberado de relacionar los conocimientos nuevos con conocimientos anteriores ya existentes en su estructura cognitiva.
2. Presentar los nuevos conocimientos mediante situaciones experienciales relacionadas con hechos u objetos.
3. Procurar que el alumno se implique afectivamente con el aprendizaje como una forma de dar un sentido y significación al mismo.

Principios fundamentales sobre los cuales elaborar la acción evaluativa.

(Basado en la propuesta de César Coll (1997))

Luego de estudiados algunos principios constructivistas, se presenta en el siguiente cuadro una síntesis descriptiva de la vinculación de los principios con las implicancias efectivas que tienen para

PRINCIPIOS	DESCRIPCIÓN	IMPLICANCIAS
<p><u>PRINCIPIO 1:</u></p> <p>AFFECTIVIDAD</p>	<p>Apunta a la comprensión de que los sentidos que el alumno genera sobre los significados construidos, es un elemento definitorio para la elaboración del aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender que, cuando se planifica y desarrolla un procedimiento evaluativo, no sólo el docente es quien le atribuye el sentido; los alumnos también lo elaboran. - Es necesario que los profesores y estudiantes compartan sentidos y los negocien, pues de ello dependerá el buen desarrollo de la actividad evaluativa y, en definitiva, la construcción de los aprendizajes.
<p><u>PRINCIPIO 2:</u></p> <p>SIGNIFICATIVIDAD</p>	<p>Es un atributo otorgado por el sujeto que construye su aprendizaje, por tanto es un ámbito que debe ser desarrollado por el mismo alumno.</p> <p>El significado no puede estimarse como simple presencia o ausencia, sino en el grado que se da dicha significatividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los procedimientos evaluativos deben ser construidos para percibir el grado en que dicha significatividad se desarrolla. - Se requiere potenciar una construcción de reactivos donde la diversidad sea clave, donde las actividades y tareas sean susceptibles de ser resueltas o abordadas desde diferentes grados de significatividad.
<p><u>PRINCIPIO 3:</u></p> <p>PARCIALIDAD</p>	<p>La evaluación de aprendizajes es, por definición, inferencial, ya que es imposible llegar a un contacto directo y objetivo del aprendizaje.</p> <p>Los significados que el sujeto desarrolla se almacenan en la memoria, formando complejas redes significacionales y, en la medida que más significados tengamos construidos, mayor será la posibilidad de crear otros nuevos, pues la estructura cognitiva permitirá elaborar relaciones más ricas y extensas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La labor evaluativa es una acción limitada, en tanto el procedimiento evaluativo sólo se acerca a espacios específicos del aprendizaje, en relación con los reactivos elaborados. - El alumno elabora siempre elaborará significados y redes que sobrepasa la previsión docente.
<p><u>PRINCIPIO 4:</u></p> <p>DINAMICIDAD</p>	<p>El sujeto construye significados y los almacena, de manera progresiva y comprensiva, en sus estructuras cognitivas. Este almacenamiento es por esencia dinámico, puesto que en la medida que ingresa más información en la memoria se van creando nuevas redes significacionales, lo que enriquece el aprendizaje del alumno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En consecuencia, el procedimiento evaluativo sólo logrará recoger un momento preciso de la construcción del alumnos, la que con alta probabilidad, ya habrá cambiado al momento de que el profesor entregue los resultados. - Si bien la instancia evaluativa nos permite aproximarnos al grado de significatividad desarrollado por el alumno, lo central es que el docente sea capaz de diseñar un proceso evaluativo que permita recoger, por etapas, la evolución del aprendizaje.

<p><u>PRINCIPIO 5:</u></p> <p>CONTEXTUALIDAD</p>	<p>Los sujetos son capaces de construir dichos significados en la medida en que están insertos en un contexto específico, es decir, en la medida que establecen relaciones entre el significado y la situación concreta en que este se genera.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Si bien se persigue, que los alumnos logren transferencias, este proceso debe darse paulatinamente, lo que se potenciará en la medida en que se entregue una variedad de actividades en la cual los sujetos puedan relacionar los contenidos con los contextos particulares diversos.
<p><u>PRINCIPIO 6:</u></p> <p>FUNCIONALIDAD</p>	<p>Se centra en que la construcción de significados se verá enriquecida por sentidos más profundos en tanto dichos significados sean potenciadores de construcciones sucesivas.</p> <p>Un aprendizaje tendrá mayor funcionalidad en la medida en que éste pueda servir de anclaje para construir aprendizajes nuevos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La funcionalidad se convierte en un importante indicador para los procesos evaluativos, pues permite visualizar hasta qué punto el significado construido tiene solidez y complejidad suficiente como para servir de andamiaje frente a una nueva construcción. - El aprendizaje será potenciado en tanto verifiquemos la potencial utilidad que involucre, es decir que lo ponemos a prueba tratando de utilizarlo, condición esencial en los procesos de construcción de sentidos y significados.
<p><u>PRINCIPIO 7:</u></p> <p>PROGRESIVIDAD REGULATORIA</p>	<p>El aumento del control de las actividades por parte del alumno, con la consiguiente disminución de control por parte del profesor, ha sido demostrado en investigaciones acerca de construcción de aprendizajes.</p> <p>En la medida que más complejo sea el aprendizaje realizado, el alumno se siente con mayor responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje, lo que llevara a generar más espacios de iniciativa personal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La asunción progresiva del control y de la responsabilidad, puede ser también un importante indicador de aprendizaje, pues, de alguna manera representa mayor dominio y manejo de los contenidos implicados. <p>La evaluación se percibe como una acción aproximativa hacia las construcciones personales, potenciando los sentidos y significados, como fundamento de los procesos formativos.</p>

6.4. Evaluación Auténtica:

En este texto sólo se hará una referencia a la caracterización que se ha hecho respecto de las Tareas de Evaluación Auténtica. Wiggins (1989), ha caracterizado las tareas de evaluación auténtica de la siguiente manera:

1. No se pide que se realice la tarea en un tiempo poco realista o artificial.
2. Ofrecen tareas o preguntas conocidas.
3. Requieren de algún tipo de colaboración.
4. Son recurrentes, valen la pena de practicar y retomar.
5. Son esenciales, miden cosas importantes y no buscan sorprender al alumno.
6. Son contextualizados, complejas, intelectualmente desafiantes. No miden conocimientos aislados.
7. Representan desafíos para que el alumno profundice su comprensión.
8. Generan preguntas que los alumnos contestan a través de la investigación.
9. Promueven el interés y persistencia de los alumnos.

10. Incentivan el uso del pensamiento divergente y los riesgos (íntelectuales).
11. Son factibles y seguras.
12. Son equitativas. No utilizan comparaciones injustas o que bajan la moral de los alumnos.
13. Pueden ser realizadas por todos los alumnos; algunos pueden requerir más andamiaje que otros.
14. Entregan suficiente estructura y definición. Las instrucciones son claras.
15. Entregan al alumno retroalimentación y la permiten revisar su trabajo.
16. Otorga al alumno algún grado de elección sobre el producto final de su trabajo y el proceso.
17. Los criterios con que se evaluará la calidad del proceso y el producto están claramente definidos y son conocidos por los alumnos antes de comenzar la tarea. Idealmente, esta ha sido elaborada con algún grado de participación de los alumnos.
18. Involucran algún elemento de auto-evaluación.
19. La pauta de puntuación es multifacética y fácil de aplicar.

6.5. Características de la evaluación en tiempos de cambio.

Como ya se ha dicho, las modalidades de la evaluación deben ser acordes a los elementos conceptuales expresados en el modelo educativo. Del modelo curricular, a nuestro entender, se derivan las siguientes características¹⁶ (algunas de ellas compartidas por otros modelos educativos).

La evaluación debe ser integral en la medida en que se tienen en cuenta las diferentes capacidades antes indicadas y en cada una de ellas, considerando lo conceptual, los procedimental y lo actitudinal. Esto supone que los alumnos van adquiriendo una formación que tiene un ca-

rácter comprensivo e integrado de las diferentes capacidades y que la evaluación refleja esa globalidad. Esto es relativamente fácil de formular, y bastante difícil de realizar. En nuestra experiencia como estudiantes y como docentes, hemos estado habituados a sistemas de evaluación que han sido doblemente parciales: por una parte, evaluando fundamentalmente lo intelectual y el nivel de información y, por otra, teniendo una visión monista de la inteligencia, al tener en cuenta como baremo principal de valorización el número y la cantidad de los conocimientos adquiridos.

También ha de ser continua en el sentido de que se estima y registra de una manera permanente el proceso de aprendizaje de cada alumno /a, quien constituye el punto de referencia para evaluar los cambios producidos en cuanto a conocimientos, destrezas, entendimiento, actitudes, etc. Se entiende también por continua en cuanto el estudio se asume de manera curso, y no “*para el examen*”. La evaluación “*continua*” implica un estudio “*continuo*”, en cuanto a reflexión y práctica de lo aprendido, a diferencia de la sola evaluación final (como se suele hacer) que supone “*estudio discontinuo*”. Ahora bien, registrar de manera permanente el proceso de aprendizaje de los alumnos /as no significa hacerles pasar exámenes cada dos o tres días. Algunos docentes entienden la evaluación continuada como la multiplicación de pruebas. Grave error.

Una tercera característica es que debe ser formativa y formadora. Nunca tendrá un carácter de selección, en el sentido de transformar la evaluación en un juicio o veredicto que consagra a unos y condena a otros, ni inquisitivo (el profesor preocupado por detectar errores). Al contrario, como ya se indicó, la evaluación deber ser una ayuda para que los alumnos progresen en su aprendizaje y en su maduración humana. Y también, para que los profesores evalúen su propia manera de enseñar.

La evaluación también debe ser cooperativa, con lo cual se amplía el sujeto evaluador, en cuanto procura que participen en esta tarea todas las personas que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Esto quiere decir que los alumnos también deben participar en el control y valoración de su propio aprendizaje. Para ello deben apropiarse de los criterios de evaluación que se van a utilizar, a fin de que puedan detectar errores y deficiencias de

¹⁶ Tomadas de Ander-Egg, Ezequiel (1999). *La Planificación Educativa*.

aprendizaje, para saber si han comprendido los conceptos, si dominan determinados procedimientos, técnicas y métodos, y cuáles son las actitudes y conductas esperadas.

Esta modalidad de evaluación puede realizarse a través de la autoevaluación y co-evaluación. La autoevaluación puede ser muy educativa, ya que el alumno que está estudiando de manera continua (no con la intermitencia que imponen los exámenes) hace, al mismo tiempo que estudia, una evaluación permanente de su trabajo. Existen, además, formas compartidas en las que el grupo evalúa rendimientos, actividades, productos, etc. Es lo que se ha denominado co-evaluación. Del mismo modo en que se potencia el trabajo en grupo y el trabajo en equipo, se han de buscar formas de evaluación grupal. La actividad en el aula, el taller, el laboratorio o algún trabajo de campo, pueden ser algunas de las formas más relevantes de la coevaluación.

Sin embargo, queremos advertir que la participación de los alumnos en la evaluación grupal, en algunos casos, crea problemas. Por ejemplo, cuando existe un acuerdo entre los/las alumnos/as para atribuirse o asignarse

las notas más altas posibles, para tener un mejor expediente académico y está en mejores situaciones para competir. En otros casos, procuran que se den calificaciones altas, al margen de los méritos reales, o bien tratan de evitar que alguien sea suspendido o aplazado, invocando con ello una solidaridad mal entendida. Todo esto desvirtúa el sentido de cooperación que se pretende con este tipo de evaluación.

Por último, la evaluación debe ser flexible, para hacerse cargo de circunstancias vividas en el establecimiento educativo o en el contexto y situación en que desarrolla la vida cada alumno. La flexibilidad en la tarea de evaluación es una necesidad que se origina en dos circunstancias: por una parte, en la situación contextual en que desarrollan su vida los alumnos, por otra, en acontecimientos inesperados, circunstanciales, que crean situaciones nuevas que exigen integrar lo aleatorio en lo planificado. A modo de ejemplo, se pueden citar situaciones por las que pueden pasar los alumnos como podrían ser: una hambruna, un terremoto o la enfermedad de alguno o algunos de ellos.

A continuación se presenta un cuadro que sintetiza las características dadas por Ander-Egg.

La Evaluación...

ES:	NO ES:
Parte del proceso de enseñanza /aprendizaje, y tiene un carácter...	Un fin en sí misma:
Formativo, que ayuda al proceso de aprendizaje y que tiene, en sí mismo, un valor pedagógico.	Un sistema para clasificar, seleccionar y excluir alumnos, según el mayor o menor conocimiento que tengan de los contenidos del programa de la asignatura y que el profesor considera importante.
Continuo, no se limita al momento del examen.	Un proceso competitivo de comparación de capacidades.
Integral, en cuanto comprende e integra lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.	Una forma de control de aprendizajes memorísticos, como modo de verificar adquisiciones parciales y fragmentadas de conocimientos.
Sistemático, porque se realiza de acuerdo con un plan y criterios preestablecidos.	Una forma de averiguar lo que el alumno no sabe.
Orientador: del alumno en su proceso de aprendizaje y del propio educador en lo que a su capacidad de enseñar se refiere.	

ACTIVIDADES

1. Elabora un cuadro comparativo de los diferentes enfoques.
2. Redacta un breve escrito en que se analice y se evidencie, a la vez, tu postura frente a los enfoques evaluativos con los que favorecerías en la práctica pedagógica.
3. En relación con los principios de la Evaluación Educativa desde una perspectiva constructivista, indica contenidos y procedimientos que emplearías para abordar cada uno de los principios que se señalan a continuación.

	Contenidos/actividades	Procedimientos Evaluativos
Principio 1: El conocimiento se construye. El aprendizaje es un proceso por el cual se crea significación personal a partir de nueva información y los conocimientos previos.		
Principio 2: Todos los alumnos, de todas las edades y habilidades pueden pensar y resolver problemas. El aprendizaje no es sólo una secuencia lineal de adquisición de destrezas discretas.		
Principio 3: Entre los alumnos se encuentra una gran diversidad de estilos de aprendizaje, rango atencional, capacidad de memoria, ritmo de desarrollo, e inteligencias.		
Principio 4: Las personas se desempeñan mejor cuando saben cuál es la meta, ven los modelos, y saben contra que criterios o estándares se juzgará su desempeño.		

4. Diseña una actividad pedagógica en la que aplicarías principios y procedimientos de evaluación auténtica.