

January 2010

La evaluación como espacio de integración del proceso formativo

Carmen Amalia Camacho Sanabria

Universidad de La Salle, carmenamaliacamacho@hotmail.com

Myriam Esperanza Monroy González

Universidad de La Salle, mmonroy2002@gmail.com

Andrea Muñoz Barriga

Universidad de La Salle, amunoz@unisalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Camacho Sanabria, C. A., M.E. Monroy González, y A. Muñoz Barriga. (2010). La evaluación como espacio de integración del proceso formativo. *Actualidades Pedagógicas*, (56), 23-42.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

La evaluación como espacio de integración del proceso formativo

Assessment: An Integrative Field of the Pedagogical Process

Carmen Amalia Camacho Sanabria

Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle.
carmenamaliacamacho@hotmail.com.

Myriam Esperanza Monroy González

Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle.
mmonroy2002@gmail.com.

Andrea Muñoz Barriga

Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle.
amunoz@unisalle.edu.co.

Resumen: este artículo busca generar una reflexión acerca del papel de la evaluación como estrategia integradora del proceso formativo y de su transformación como ejercicio de control a un ámbito de discusión que debe ser trabajado en los diferentes espacios pedagógicos con el fin de contribuir a la cualificación de la praxis educativa. A su vez, el texto busca resaltar la evaluación como núcleo articulador del proceso formativo y, a manera de propuesta, presenta algunas estrategias que ilustran su potencial en la práctica pedagógica.

Palabras clave: evaluación, competencia, formación, estrategias, integración.

Abstract: the objective of this article is to reflect upon the role of evaluation as an integrative strategy of the pedagogical process and the way it has been transformed from a controlling activity to a discussion field that should be analyzed in pedagogical areas in order to contribute to the qualification of educational praxis. In addition, the texts highlights the importance of assessment as a core for articulating the pedagogical process and it shows some assessment strategies for illustrating their teaching practice potential.

Keywords: assessment, competence, pedagogical process, strategies, integration..

A manera de introducción

No puedo justificar mi presencia en clase a menos que crea que todos mis alumnos podrán acceder a los conocimientos que debo transmitirles [...]. ¿Quién puede decir que no acaricia, secretamente, el sueño de un “gobierno de las mentes” en tiempo real que permita imponer el saber al otro como quien graba su sello sobre una cera blanda? Y de hecho, no es imposible que así se obtengan resultados: adquisición de reflejos condicionados, repetición de gestos físicos o mentales, memorización de datos [...]. Pero estos saberes, si bien son necesarios, de ningún modo pueden permitir a un sujeto que crezca. Forjan un autómatas, no a una persona libre. Más aún, eliminan aquello que se supone que la educación debe promover: la implicación de un sujeto en un proceso personal de aprendizaje y la conquista progresiva de su autonomía (Meirieu, 2006).

24



La calidad de la educación es un tema de particular interés, no sólo por lo que ésta representa en términos de desarrollo para un país, sino por las implicaciones que tiene en la formación de las generaciones jóvenes. Desde esta perspectiva, propender a una educación de calidad genera distintos interrogantes y tensiones en el espacio educativo. Una de las más comunes está relacionada con la elección de los saberes a promover en la escuela y su vinculación con los intereses y las motivaciones de los estudiantes. Para ilustrar esta idea, Meirieu (2006, p. 43) plantea lo siguiente:

Nada más complejo, pues, que la definición de los conocimientos que hay que enseñar en la escuela. Nada más determinante, también, para el futuro de un país. Es ésta una de las mayores responsabilidades de los adultos, y ellos son los únicos que pueden asumirla, aunque, evidentemente la consulta hecha a los alumnos puede ofrecer indicaciones muy valiosas.

La tensión entre una programación rigurosa y los intereses y las motivaciones de los estudiantes se convierten en uno de los principales interrogantes en el espacio educativo. Aprender, según Meirieu, implica

interesarse, motivarse, ponerse en situación de proyecto, lo que conlleva una motivación implícita, particular e inherente a cada individuo. Sólo desde allí se logra el verdadero aprendizaje, y por más estrategias pedagógicas o didácticas que el maestro ponga en juego, se requiere del estudiante, sacarlo de su estado de ensimismamiento y llevarlo al espacio de la participación. ¿Cómo hacerlo?, ¿cómo generar mecanismos para comprometerlo con un proceso que ha sido diseñado por otros en un mundo donde aparentemente todo está establecido, un mundo desconocido y, por tanto, atemorizante?

Este mundo, este espacio de la escuela, donde todo es novedoso y a veces demasiado difuso, resulta para el alumno como una caverna donde la luz se confunde con las sombras y la realidad parece diluirse en dialectos extraños y en las palabras del docente; allí, las teorías, los datos y las fechas se convierten en fantasmas amenazantes que requieren ser aprendidos, asimilados, convertidos en aprendizajes. Para el maestro, es un camino hacia el rescate, hacia la socialización: hay que transformar a este pequeño sujeto en un ser civilizado, rescatarlo de las sombras de la ignorancia y convertirlo en un ciudadano del mundo, para lo cual se requiere superar enormes obstáculos: hablar el mismo lenguaje, compartir expectativas e intereses cuando hay entre ellos una brecha generacional, deseos encontrados y una sentencia que pesa enormemente: ¡hay que ponerse al alcance de los niños pero nunca a su nivel!

Lo anterior implica que el docente se caracterice por estar en permanente proceso de formación, en interacción con la comunidad académica, con su entorno específico, con sus estudiantes, sin entrar en el esnobismo intelectual y en la traslación acrítica de tendencias educativas, con el ánimo de estar a la moda, pues en este afán se podría olvidar que lo fundamental es la formación y no la información; ser maestro es comprometerse con el crecimiento del otro, con su autonomía, con su humanidad.

Comprometerse con el otro y con su formación implica entender sus deseos, asumiendo que éstos pueden ser diferentes a los míos, regular las expectativas y enfocar los intereses, diseñar procesos y ambientes de aprendizaje que permitan indagar, descubrir, acercarse al saber sin la tensión de lo desconocido, más bien con la mirada expectante del descubridor; es permitir al otro que se interrogue, acompañarlo sin someterlo, para que un día podamos desaparecer con la certeza de que hemos contribuido a la formación de un ser intelectualmente autónomo.

En este contexto, la evaluación tiene un lugar central, dado que se convierte en la estrategia integradora o núcleo de articulación de los elementos involucrados en el proceso de formación y, a su vez, se constituye en un proceso fundamental y necesario que posibilita la valoración de los objetivos formativos.

La evaluación desde la perspectiva de la competencia

Una evaluación centrada en la necesidad de formar integralmente equivale a propiciar que los estudiantes desarrollen los saberes, las habilidades y las actitudes articuladas y coherentes, no desde el deber sino desde el compromiso y la motivación nacidos del deseo, lo cual requiere no sólo transmitir conocimientos sino formar pensadores competentes que sean capaces de transformar su realidad social.

El pensamiento ya no está asociado o limitado únicamente a niveles superiores del desarrollo cognitivo, sino que el desarrollo de los saberes, las habilidades, las destrezas y las actitudes está vinculado con la idea de un aprendizaje exitoso, el cual no es sólo el resultado de un diseño curricular cargado de contenidos, sino de un conjunto de planes de construcción de pensamiento y significado que se promueve mediante el currículo.

Entonces, esto puede resumirse con la idea de que las personas han dejado de ser registros de información para pasar a convertirse en creadores de conocimiento. El propósito de la educación, en este sentido, es propender a la promoción de procesos autónomos que permitan al alumno hacerse parte activa en la gestión de su propia formación. Desde esta perspectiva, la autonomía significa llegar a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual.

La educación en el siglo XXI tiene la responsabilidad de formar para la vida, lo que equivale a asumir los constantes cambios y las aceleradas dinámicas que no sólo se dan en el campo del conocimiento, sino en el de las relaciones humanas y sociales. Este hecho nos conduce al tema del desarrollo de las competencias en términos de las capacidades individuales que son condición necesaria para impulsar un desarrollo social en lo referente a la equidad y el ejercicio de la ciudadanía.

Las competencias, entendidas como desarrollos propios del ser humano, no pueden confundirse con la mera aplicación de saberes en un



contexto determinado sino de la asunción de los contextos, los saberes y las vivencias como espacios de aprendizaje y afianzamiento de los rasgos de humanidad: pensar por sí mismo y pensar en el lugar del otro.

En este sentido, y en lo que respecta a la evaluación, en las últimas décadas el término *competencia* en el ámbito educativo colombiano no sólo ha tenido un lugar privilegiado, sino que ha generado múltiples tensiones, por lo que resulta necesario detenernos un momento y hacer un breve recorrido por su génesis para comprender cómo la evaluación, en cuanto núcleo articulador, se convierte en el proceso que vincula *la acción, el lenguaje y el pensamiento* como aspectos fundamentales e inherentes a la noción de *competencia*.

Relacionar el término *competencia* con la acción se remonta al pensamiento griego en filósofos como Parménides, Platón, Protágoras y Aristóteles, para quienes el interrogante por la naturaleza y la construcción del conocimiento tiene un lugar central (el conocimiento del ser y el ser en la diferencia). Particularmente, Aristóteles menciona que la posibilidad de saber está dada por la naturaleza humana, por cuanto el conocimiento del ser de las cosas está determinado por la naturaleza de los hombres. En este sentido, conocer aparece como el ejercicio de acciones o facultades propias de lo humano, cuyo uso refleja una variedad de formas de conocimiento que aparecen jerarquizadas¹. Los hombres, por tanto, hacen un uso diferenciado de sus facultades y, en consecuencia, alcanzan también desempeños diferenciados.

La oposición aristotélica entre *potencia/competencia* y *acto/actuación* ilustra la conceptualización del término como un saber-hacer, en tanto la potencia se refiere a la capacidad de carácter pasivo que posibilita recibir el acto, mientras que el acto se vincula directamente con la realidad (la materia es el ser en potencia y la forma es el ser en acto). Este hecho lo ejemplifica Bustamente (2002, p. 38) cuando se refiere a la competencia lingüística:

¹ Torres Cárdenas, en su texto "Las competencias, una aproximación desde Aristóteles" (en *El concepto de competencia, una mirada interdisciplinar*, tomo I, Bogotá, Alejandria, 2002, pp. 24-25) describe las formas de jerarquización del conocimiento en el pensamiento aristotélico: "en el estadio más bajo se encuentran los hombres de experiencia; los operarios que conocen las cosas individuales que son las únicas que existen. Inmediatamente sobre ellos están los directores de trabajo, en cuanto son conocedores de las generalidades que gobiernan los comportamientos de las cosas individuales. Sobre ellos están los hombres de ciencia, que conocen las causas y los principios que explican razonablemente las características de las cosas. Entre estos hombres de ciencia, a su vez, hay una jerarquía dominada por quienes conocen los primeros principios y las primeras causas de los seres: estos son los filósofos".

La competencia es un saber-hacer, ese algo que posibilita el hacer. Además, ese saber hacer, en cuanto acto en potencia, puede separarse del hacer al que se refiere. Es decir, la competencia se relaciona con la potencia, en cuanto la capacidad que puede recibir el acto de proferir frases de la lengua. La competencia estaría en potencia y no en acto. El devenir de la lengua es el paso de la competencia a la actuación. Y la actuación, relacionada con la realidad, con el uso efectivo de la lengua, es lo que se da realmente.

Para Aristóteles, por otra parte, el concepto de *facultad* se entiende en referencia a la acción, dado que ésta evidencia la capacidad que se tiene para un conocimiento en un contexto dado, siendo éste un espacio vital que permite propiciar o restringir el ejercicio de las capacidades humanas. En términos de Torres Cárdenas:

Todo conocimiento implica una ardua elaboración de conceptos, relaciones y explicaciones. Estos procesos son el resultado pertinente del despliegue de la naturaleza humana, entendida como la potencia pasiva que direcciona las construcciones cognitivas, las jerarquías en los niveles de conocimiento y las complejidades en las diversas formas de actuación (Torres, 2002, p. 30).

En el marco de una formación integral y de la promoción de una evaluación formativa, toma particular importancia la competencia comunicativa:

28

Las palabras significan lo que los seres humanos acuerdan conjuntamente que signifiquen, se pueden crear nuevas palabras cuando hagan falta y se pueden combinar para expresar una variedad infinita de significados. El lenguaje nos permite compartir pensamientos sobre nuevas experiencias y organizar la vida en común como ninguna otra especie puede hacer. Esta función del lenguaje permite concebirlo desde una perspectiva distinta a la instrumental (transmisión de información entre personas) a una perspectiva de interacción dialógica [...] el lenguaje está diseñado para hacer algo mucho más interesante que transmitir información con precisión de un cerebro a otro: permite que los recursos mentales de varios individuos se combinen en una inteligencia colectiva y comunicadora que permite a los interesados comprender mejor el mundo e idear maneras prácticas de tratar con él [...] empleamos el lenguaje para convertir el pensamiento individual en pensamientos y acciones colectivas (Mercer, 2000, p. 20).

La formación por competencias desde la perspectiva de volver acto lo que es potencia se convierte en un reto para el sistema educativo en general, pues ya no formamos para la memoria o la información sino para el desarrollo de una serie de habilidades, destrezas y actitudes que deben ser reflexionadas y trabajadas en los espacios educativos. Es necesario que el aprendizaje constructivo y reflexivo se instaure en las aulas y en la

cotidianeidad de las instituciones educativas, reconociendo al sujeto como un agente activo en su propia formación que lleva consigo su historia, experiencias, malestares y posibilidades. Esto nos lleva a pensar en una forma diferente de ver los currículos, de implementar los modelos pedagógicos y de diseñar apuestas didácticas alternativas que promuevan el desarrollo de todas las capacidades y dimensiones del ser humano.

Asumir el reto de generar nuevas formas de educar desde la potenciación de las capacidades de nuestros estudiantes, el desarrollo de sus diferentes dimensiones, el reconocimiento de sus estilos y procesos, la generación de dinámicas de trabajo interdisciplinar y de una mirada distinta de la evaluación, es la propuesta para una formación integral que promueva el desarrollo de las diferentes dimensiones del ser humano (cognitiva, corporal, social, comunicativa, ética, lúdica, espiritual, laboral).

En este sentido, la propuesta de una evaluación que contribuya a la formación integral busca trascender lo meramente operativo y permitir la conexión de las acciones docentes con los demás aspectos que conforman el hecho educativo y de éste en el marco de su propia historicidad, lo cual se refiere a entender que más allá de la preparación de una clase o del cumplimiento de los programas, la responsabilidad de la educación es conectar a sus estudiantes con ellos mismos y con su historia. Por otra parte, se pretende que el aula de clase, o el espacio de interacción educativa, se convierta en el núcleo de encuentro entre lo global, lo regional, lo local.

En este contexto, la evaluación en la perspectiva de contribuir al desarrollo de la autonomía desde la formación de una consciencia crítica no podría ser comprendida sólo como una síntesis dialéctica entre una intención de control de la evaluación por objetivos o la evaluación técnica y una intención de comprensión de la singularidad característica de la evaluación centrada en la individualidad (Suárez, 2006, p. 43), sino desde lo propuesto por Habermas: pasar de un modelo de la acción, del sujeto-objeto, a un modelo comunicativo o de sujeto-sujeto; es decir, convocar a una evaluación que vea al sujeto como un interlocutor válido de otros sujetos y de éste con el conocimiento.

En consecuencia, la acción evaluativa es un continuo no sólo temporal, sino un continuo del sujeto frente a sí mismo y de la comunidad como colectividad, cuya finalidad es la transformación a partir de la toma de conciencia de las contradicciones que limitan y dominan. Esto equivale a decir que es necesario pensar una evaluación que, con independencia de los

indicadores, las competencias o los estándares, se asuma como parte esencial en la formación de la persona, de su conciencia o en la consolidación de la autonomía mediante el conocimiento de sí mismo y la capacidad de reflexión acerca del propio proceso de aprendizaje (Suárez, 2006, p. 48).

En consonancia con una apuesta evaluativa distinta, lo anterior equivale a revisar la evaluación como mecanismo de control para convertirla en un espacio de formación que, desde sus propias dinámicas, permita al individuo verse a sí mismo como sujeto de aprendizaje y de autovaloración.

La evaluación en el proceso formativo

La evaluación es una práctica que permea todo proceso de enseñanza-aprendizaje y que, de alguna forma, evidencia el grado de articulación entre los diferentes elementos constituyentes del proceso formativo determinado para orientar la actividad escolar. En efecto, las tendencias pedagógicas actuales consideran que dentro de este proceso se deben contemplar los objetos de aprendizaje, la metodología, las estrategias, los resultados, e incluso, el contexto en el cual se sitúa la acción evaluadora.

Dada su importancia, muchas han sido las aproximaciones que se han dado a las implicaciones de la evaluación desde diversos enfoques pedagógicos; sin embargo, todas ellas están encaminadas a presentar una definición de ésta y a proponer un instrumento válido para efectuarla, aun desde algunas perspectivas positivistas. Este último se ha sobrevalorado de tal forma que su implementación determina la confiabilidad de la evaluación misma.

Entre los modelos pedagógicos tradicionales, la evaluación era concebida como un instrumento para “medir” el grado de aprendizaje de los conocimientos impartidos por los docentes, con lo cual se apuntaba a la determinación de las falencias o dificultades de los estudiantes; es decir, la evaluación estaba reducida a su función de valoración final sobre resultados establecidos mediante pruebas o exámenes cuyas preguntas buscaban básicamente la repetición de información establecida. En este sentido, y desde un punto de vista social y político, la evaluación se asume como un mecanismo de control y de certificación de un conocimiento, lo cual más que inherente al proceso de formación la sitúa en función de la inserción en el ámbito laboral.

Con el surgimiento de los nuevos modelos se replantea la perspectiva de la evaluación desde el análisis de su funcionalidad y sus alcances como

reflejo del proceso de aprendizaje. De esta manera se asume que, además de convertirse en una radiografía conceptual del alumno, el formato de evaluación debe dar cuenta de sus esquemas mentales y, en consecuencia, de las estrategias adoptadas para alcanzar las metas propuestas. Desde esta óptica, las preguntas que orientan el proceso de evaluación pasan a ser: qué sucede en el aprendizaje del alumno y cuáles son las implicaciones de los resultados hallados, aspecto desde el cual se configura una percepción más cualitativa que cuantitativa.

Ahora bien, esta concepción cualitativa, aunque permite ampliar la mirada del fenómeno de la evaluación, se ve restringida a lo descriptivo, por lo que surge la discusión en torno a si efectivamente este proceso se centra en la recolección de información o debe involucrar otros factores. De esta reflexión surge un paradigma crítico, a partir del cual el proceso implica una relación dialéctica entre los diferentes factores involucrados en éste, así como un fuerte componente de autorreflexión desde la autonomía, tanto del evaluador como del evaluado.

Entonces, las estrategias propuestas en un ejercicio de evaluación, además de conocimientos, deben permitir la valoración de los procedimientos, las estrategias, las actitudes y los mecanismos de autorregulación; es decir, además de permitir una aproximación al proceso de aprendizaje de los alumnos, deben ofrecer una muestra del proceso de enseñanza para considerar los ajustes pedagógicos necesarios y, en consecuencia, planificar las experiencias de aprendizaje mediado que serán el soporte del ejercicio docente.

La evaluación se convierte así en la columna de las prácticas de aprendizaje de los estudiantes y en herramienta para la cualificación de las prácticas de enseñanza para modificar procesos e implementar estrategias que estén orientadas al desarrollo del límite superior de las competencias del sujeto, es decir, a desarrollar su potencial de aprendizaje. La utilidad de los resultados arrojados en los procesos de evaluación adquiere la relevancia que durante tantos años ostentó el instrumento de cuantificación en la pedagogía tradicional.

En esta nueva mirada de la evaluación como espacio para la cualificación de los procesos formativos podría inscribirse el Decreto 1290 expedido por el Ministerio de Educación Nacional (abril de 2009), que en su artículo 3° establece los siguientes propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes:

1. Identificar las características personales, los intereses, los ritmos de desarrollo y los estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.
2. Proporcionar información básica para consolidar y reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.
3. Suministrar la información que permita implementar las estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.
4. Determinar la promoción de los estudiantes
5. Aportar la información para el ajuste y la implementación del plan de mejoramiento institucional.

Desde lo previsto en el Decreto 1290 se asume que la evaluación ya no es la medición de un resultado final sino el espacio para develar las limitantes y posibilidades del proceso formativo desde donde toma particular importancia la evaluación como proceso, para lo cual podemos retomar lo previsto por la Secretaría de Educación Distrital en su propuesta de formación por ciclos², donde se proponen tres fases esenciales de evaluación: la evaluación diagnóstica, la formativa y la sumativa.

La *evaluación diagnóstica* se aplica antes de iniciar el proceso de aprendizaje, y en ésta se distinguen dos tipos: *la evaluación inicial* y *la evaluación puntual*. La primera corresponde a aquella que se realiza con el propósito de identificar el grado de preparación cognitiva que tiene un estudiante y, en consecuencia, determinar si cuenta con las competencias necesarias para iniciar un determinado nivel o ciclo de formación. La segunda atañe a la valoración de los conocimientos previos que posee el estudiante, de forma que se puedan articular estos esquemas mentales ya establecidos con los nuevos conocimientos, en aras de un aprendizaje realmente significativo. En relación con los conocimientos previos, Díaz y Hernández (1998, p. 5) afirman que pueden asumir tres formas distintas:

1. conocimientos previos alternativos,
2. conocimientos previos desorganizados o parcialmente relacionados con los nuevos que habrán de aprenderse, y
3. conocimientos previos pertinentes.

² La educación básica y media en el Distrito Capital: orientaciones curriculares para la organización de la enseñanza por ciclos (2009) Proyecto SED-UNAL-IIIE.

En todo caso, el docente o mediador debe seleccionar y aplicar las estrategias adecuadas para determinar, por un lado, cuál es el conocimiento previo, y por otro, a qué naturaleza corresponde o qué forma asume, con el fin de promover experiencias de aprendizaje para que el alumno pueda construir sobre ellos, aprendiendo, desaprendiendo o reorganizando, según sea el caso.

Aunque se haga referencia al conocimiento previo en la evaluación diagnóstica, esto no implica que necesariamente se apunta sólo a la identificación de conceptos, leyes o teorías que maneja el estudiante. También debe estar orientada al reconocimiento de las estrategias, las técnicas, las actitudes, las motivaciones, en fin, todo aquello que hace parte de la experiencia del sujeto y que configura sus esquemas de pensamiento; es decir, además de recuperar los elementos de orden declarativo, la evaluación también debe ofrecer información en cuanto a lo procedimental y lo actitudinal.

La *evaluación formativa o formadora* es parte esencial del proceso de aprendizaje, por cuanto es su eje transversal, de forma que resulta de la interacción entre el estudiante y el docente en el marco de las distintas experiencias de aprendizaje. Esta evaluación permite determinar el grado de independencia que va adquiriendo el alumno para la resolución de las tareas propuestas, es decir, el nivel de desarrollo de las competencias y el alcance de los propósitos de formación. En últimas, es el camino gradual hacia la autorregulación. En este sentido, según Martí y Jorba (1995, citado por Flórez, 1999, p. 8), el estudiante debe aprender por lo menos tres cosas:

1. identificar los motivos y objetivos del aprendizaje que se quiere realizar;
2. anticipar, representar y planificar las operaciones necesarias para realizar cada proceso de aprendizaje mediante la selección de procedimientos, estrategias, órdenes de ejecución, resultados esperados, etc.; e
3. identificar los criterios de evaluación para saber si las operaciones se desarrollan como estaba previsto y establecer los correctivos que se requieran.

Desde la perspectiva del docente, la validez de esta evaluación radica en la posibilidad de determinar la eficacia de las estrategias pedagógicas y reorientar oportunamente el proceso. Para ello, es fundamental determinar

con claridad los criterios de valoración con relación a la apropiación del estudiante de los conceptos, las estrategias, las habilidades de pensamiento, entre otros.

Por último, encontramos la *evaluación sumativa*, en la cual se valoran los resultados del aprendizaje al término de un proceso. Mediante ésta, tanto docentes como estudiantes pueden verificar el alcance de los propósitos previstos y el nivel de desarrollo de las competencias propuestas al inicio del aprendizaje. Más que atender al proceso de aprendizaje, como lo persigue la evaluación formativa, en este momento se apunta a la revisión del producto final o la sumatoria de todas las etapas anteriores, no con el objetivo de medir el éxito o fracaso de los estudiantes, sino de determinar el alcance de los logros propuestos, así como la eficacia de la mediación y de la interrelación entre los distintos actores del proceso educativo.

En este sentido, la evaluación sumativa se convierte en pieza clave para revisar la articulación entre los contenidos propuestos, las competencias a desarrollar, los ejercicios didácticos y las estrategias de evaluación aplicada, y más aún, las condiciones de producción de ese proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que éste se da en condiciones determinadas. Precisamente, esa condición de aprendizaje situado es la que permite pensar que la valoración debe darse en función de la reflexión que pueda realizar un pensador crítico en una gran variedad de contextos a partir de la interpretación y transformación de la realidad.

Entonces, reconocer la importancia de aspectos como la autodeterminación, el autocontrol y la metacognición en la evaluación nos conduce directamente a resaltar el papel del estudiante como juez y parte del mismo proceso, lo que implica acoger estrategias como la autoevaluación, entendida como un experiencia que le permite al alumno valorar de manera objetiva y constructiva su propio nivel de desempeño, en aras de lograr la autogestión de su proceso y, por ende, la autorregulación y autonomía.

Más aún, para que la evaluación sea formativa e involucre la percepción de los diferentes actores del proceso, es importante asumir otras dos estrategias que complementan la anterior: *la coevaluación* y *la heteroevaluación*. La primera se da como espacio para que, en función de un aprendizaje cooperativo, se verifiquen los avances y las dificultades del proceso con un par (compañero de grupo); la segunda, por su parte, se entiende como la evaluación que proporciona el mediador del proceso en función de su papel de orientador y promotor de experiencias de aprendizaje, lo que le

permitirá retroalimentar oportunamente y encaminar las acciones hacia la consecución de los logros propuestos.

La siguiente figura nos permite visualizar la correlación entre las fases de la evaluación y las estrategias que se pueden emplear en el proceso:

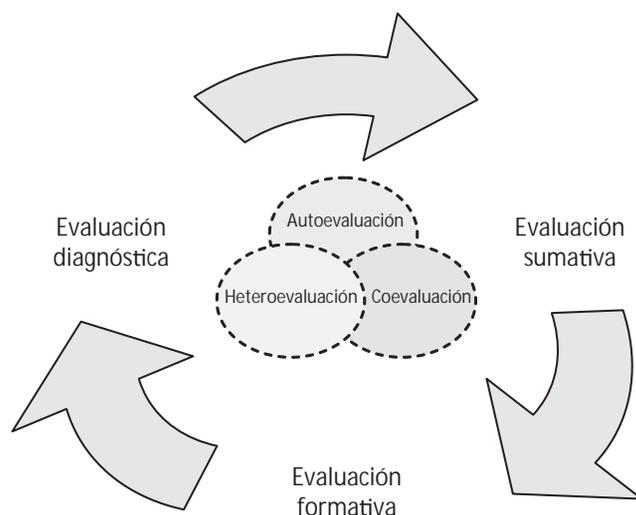


Figura 1. Las fases de la evaluación y sus estrategias

Es importante resaltar que la evaluación se convierte en el núcleo articulador entre las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje, por cuanto permiten hacer un seguimiento permanente al proceso de aprendizaje y, en esa medida, contribuye a establecer la efectividad de las estrategias implementadas. Asimismo, los tipos de evaluación propuestos (diagnóstica, formativa y sumativa) y los momentos de auto, co y heteroevaluación se constituyen en elementos fundamentales para propiciar procesos de metacognición, tanto en el docente como en el estudiante.

En el marco del proceso formativo y desde la pretensión de propiciar el proceso de aprendizaje de los participantes, se han venido desarrollando una serie de teorías que buscan facilitarlos. En general, éstas coinciden en el hecho de que el proceso de aprender más eficazmente y de aprender a aprender requiere:

- La adquisición y utilización pertinente de estrategias cognitivas.
- El aprendizaje y la utilización de estrategias metacognitivas.
- El aprendizaje y la aplicación de técnicas de estudio.

Lo anterior implica tanto para el docente como para el estudiante tomar conciencia del tipo de contenido que se espera aprender, los propósitos de aprendizaje y las estrategias que se aplicarán para conseguir los fines previstos. En este sentido, es importante tener en cuenta que el tipo de contenido determina, de alguna forma, la forma como éste deberá ser enseñado, aprendido y evaluado.

En el ámbito educativo, las estrategias se estructuran en planes de acción o modos de proceder que paulatinamente se van automatizando y convirtiéndose en una forma de actuación no consciente. Podemos establecer dos espacios en los que las estrategias se hacen visibles: el del docente (las estrategias de enseñanza) y el del estudiante (las estrategias de aprendizaje). En un ámbito educativo abierto, que promueve la formación de la autonomía y la autogestión del aprendizaje, estos roles pueden ir alternándose de acuerdo con las potencialidades de los sujetos.

De acuerdo con Mayer (1984), Shuell (1988), Farmer y Wolff (1991) (citados por Díaz y Hernández, 1998, p. 70) podríamos definir las estrategias de enseñanza como los procedimientos o los recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos, los cuales requieren un diseño, una planeación, un control y una retroalimentación permanentes y dialógicas con los sujetos que aprenden; sólo así su efectividad puede ser establecida.

Así, las estrategias de enseñanza para el docente implican:

- La comprensión del hecho educativo en toda su integralidad, es decir, desde su contexto social, político, económico, las pretensiones oficiales en torno a la educación, la comunidad con la que se trabaja, sus estudiantes, las motivaciones de éstos y el conocimiento que enseña.
- Plantear las intencionalidades formativas de su asignatura buscando articular los diferentes elementos y aspectos que confluyen en su aula: las políticas educativas, las políticas institucionales, el plan de estudios, los planes de área, las expectativas de aprendizaje, entre otros.
- Planificar su asignatura de manera que las estrategias de enseñanza previstas puedan articularse con las estrategias de aprendizaje de sus estudiantes y puedan convertirse en un mecanismo de evaluación formativa.

- Reconocer que la enseñanza y el aprendizaje requieren tener claridad acerca del tipo de contenido que se espera aprehender y las habilidades o actitudes que se promueven mediante éste (Díaz y Hernández 1998, p. 70).

De acuerdo con el tipo de contenido, se requiere un tratamiento didáctico diferenciado y explícito en las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Es importante tener en cuenta que los contenidos conceptuales hacen referencia a hechos (sucesos o acontecimientos), datos (informaciones puntuales) y conceptos (nociones que permiten interpretar y dar significado, reconocer clases de objetos naturales, sociales y culturales).

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, muchos son los autores que se han ocupado de su conceptualización (Monereo, 1990; Nisbet y Schucksmith, 1987, citados por Díaz y Hernández, 1998, p.114). Sin embargo, asumiremos que las estrategias de aprendizaje son un conjunto de pasos o habilidades que el sujeto de aprendizaje pone en juego de manera intencional para la realización de una tarea de aprendizaje, que requieren de procedimientos, técnicas, operaciones o actividades específicas; además, siempre son intencionales y persiguen el alcance de un propósito.

De acuerdo con Díaz y Hernández (1998, p. 114), las estrategias de aprendizaje son ejecutadas voluntaria e intencionalmente por un aprendiz, cualquiera que éste sea, siempre que se le demande aprender, recordar o solucionar problemas sobre algún contenido de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje se caracterizan por:

- Ser siempre conscientes o deliberadas y dirigirse a un objetivo relacionado con el aprendizaje.
- Guiar las acciones a realizar y ser anteriores a cualquier otro procedimiento de actuación (Schemeck, 1988, citado por Díaz y Hernández, 1998, p. 114).
- Ser un conjunto de procesos que sirven de base para la realización de tareas intelectuales.
- Constituirse en un conjunto de procedimientos y procesos mentales empleados por el individuo en una situación particular de aprendizaje para facilitar la adquisición de conocimientos (Derry, 1986, citado por Díaz y Hernández, 1988, p. 115).

Llevar a cabo una tarea de aprendizaje supone la existencia de una capacidad potencial necesaria y el dominio de algunos procedimientos y



técnicas que permitan al estudiante tener éxito con regularidad en la realización de dicha tarea. Genéricamente, los procedimientos pueden definirse como maneras de actuar para conseguir un fin.

Existen tipos de procedimientos que pueden clasificarse en:

- **Disciplinares:** propios de cada disciplina y tienen que ver directamente con la epistemología que subyace a la emergencia y el desarrollo de una disciplina.
- **Interdisciplinares o de aprendizaje:** tienen que ver con los ejercicios o técnicas de aprendizaje que, independientemente del tipo de contenido que se busca aprender, propician la aprehensión de un determinado conocimiento, actitud o procedimiento (por ejemplo: la elaboración de mapas conceptuales, los resúmenes, los esquemas, los cuadros sinópticos, etc.). Pueden ser enseñados o aplicados en diferentes disciplinas o áreas del currículo.
- **Heurísticos:** son aquellos que guían las acciones, pero no garantizan la consecución de un resultado óptimo. Los procedimientos algorítmicos se refieren a una sucesión de acciones prefijadas, que deben utilizarse de manera estricta y cuya correcta ejecución lleva a la solución segura del problema o tarea.

38



La posibilidad de aprender mediante estrategias de aprendizaje y de la toma consciente de decisiones facilita el aprendizaje significativo, permite que los estudiantes establezcan relaciones entre lo que ya saben (sus propios conocimientos) y la nueva información (objetivos y características de la tarea a realizar), decidiendo de manera menos aleatoria cuáles de los procedimientos resultan adecuados para llevarla a cabo. Los estudiantes aprenden cómo utilizar determinados procedimientos, cuándo, por qué y cómo utilizarlos, favoreciendo la resolución de la tarea.

Las estrategias de aprendizaje se han enfocado en el campo del aprendizaje estratégico, mediante el diseño de modelos de intervención cuyo propósito es dotar a los alumnos de estrategias para el aprendizaje escolar, así como para el mejoramiento en áreas y dominios determinados (comprensión de textos académicos, composición de textos, solución de problemas, etc.).

Ambos tipos de estrategias, de enseñanza y de aprendizaje, se encuentran involucradas en la promoción de aprendizajes significativos a partir de los contenidos escolares, aun cuando en el primer caso el énfasis se pone

en el diseño, la programación, la elaboración y la realización de los contenidos a aprender por vía oral o escrita (lo cual es tarea de un diseñador o de un docente), y en el segundo caso la responsabilidad recae en el aprendiz.

Nótese que en ambos casos se utiliza el término *estrategia*, por considerar que el profesor o el alumno, según el caso, deberán emplearlas como procedimientos flexibles y adaptativos (nunca como algoritmos rígidos) a distintas circunstancias de enseñanza.

Al tema de las estrategias, tanto de enseñanza como de aprendizaje, subyace la necesidad de articular diferentes aspectos, como: las intencionalidades formativas, los contenidos a desarrollar (la *episteme* de las disciplinas desde enfoques y métodos particulares), las habilidades y actitudes que se espera potenciar en el estudiante, y la evaluación que se hace del proceso.

En este contexto, es indispensable asumir que las estrategias, como planes de acción, deben diseñarse, aplicarse y evaluarse con pleno conocimiento de sus posibilidades formativas y de cómo se adecuan a los requerimientos de formación que nos hemos trazado.

Una perspectiva integradora para la evaluación formativa

Como hemos venido desarrollando las estrategias de evaluación, éstas deben convertirse en el núcleo articulador del proceso formativo, por cuanto indagan los saberes previos (la evaluación diagnóstica), el proceso realizado por el estudiante (las estrategias de aprendizaje) y la eficiencia del proceso implementado (la estrategia de enseñanza). En este sentido, podemos pensar en dos tipos de instrumentos que permiten verificar el aprendizaje: la evaluación formativa o procesual, que busca indagar sobre la marcha las fortalezas y las debilidades del proceso mediante las estrategias pedagógicas propuestas y la evaluación sumativa que dará cuenta del resultado del proceso.

Con frecuencia, el resultado de las evaluaciones se emplea solamente para adjudicar una nota a los participantes y no reingresa en las estrategias de enseñanza y de aprendizaje para mejorar los esfuerzos. En este sentido, el reto radica en desarrollar estrategias de evaluación que respondan, en concreto, a una integración e interpretación del conocimiento y a una transferencia de éste a otros contextos.

La evaluación del desempeño es un método que requiere que el estudiante elabore una respuesta o un producto que demuestre su conocimiento y habilidades (Congreso de Estados Unidos, Oficina de Tecnología de la



Evaluación, 1992). Con las técnicas de ejecución se pretende, primordialmente, evaluar lo que los estudiantes pueden hacer en lugar de lo que saben o sienten. En una tarea de ejecución se puede evaluar:

- El procedimiento empleado: conjunto de pasos para llegar a un resultado.
- El producto resultante: objeto concreto (una escultura, una carta escrita a máquina, el resultado de un experimento, etc.). El producto para su evaluación puede ser comparado con ciertas características esperadas (evaluación interna) o compararlo con otros productos (evaluación externa).

Una ventaja digna de mencionar es que este tipo de evaluación privilegia la integración de conocimientos sobre los contenidos específicos, las destrezas, las habilidades mentales y ciertas actitudes para lograr la meta. Algunas de las habilidades necesarias para dar cuenta de un pensamiento científico son:

- Habilidad para explicar ideas y procedimientos, tanto en forma oral como escrita.
- Formular y probar hipótesis.
- Trabajar con colegas en forma productiva.
- Hacer preguntas importantes.
- Hacer comentarios útiles cuando se escucha.
- Elegir problemas interesantes.
- Diseñar buenos experimentos.
- Tener una comprensión profunda de teorías.

Estas habilidades requieren ser potenciadas mediante procesos formativos en los que el docente tome consciencia de su papel como diseñador, ejecutor y evaluador de éstos.

Aparte de las ciencias, otras materias, como matemáticas, inglés e historia, requieren habilidades similares. El sistema actual de evaluación solamente cubre una parte de esto. En ciencias, las pruebas de lápiz y papel enfatizan dos habilidades principales: la memorización de hechos y conceptos y la habilidad para resolver problemas cortos bien definidos. Éstas, no representan muchas de las habilidades requeridas por un buen científico.

Desde una mirada integradora, la formación requiere de una serie de elementos, estrategias y herramientas que permitan propiciar en el



estudiante espacios de aprendizaje, que desde el hacer promuevan el saber y el ser, para lo cual existe una serie de actividades consideradas herramientas importantes para el proceso de aprendizaje. Entre otras, podemos mencionar: los mapas mentales, la solución de problemas, el método de casos, los proyectos, los diarios, los debates, los ensayos, los portafolios, la técnica de la pregunta, o podemos acudir a la infinidad de estrategias de aprendizaje y enseñanza que se encuentran en la literatura relacionada. Lo importante es que cuando se elija una estrategia se tenga claridad acerca de sus características, potencialidades y limitantes en lo referente a su uso como estrategia de evaluación.

En consecuencia, es necesario revisar el proceso formativo a la luz de lo que se espera potenciar en el estudiante, en términos de desempeños, no sólo porque por medio de esto se pueda identificar el avance en el proceso del estudiante, sino porque desde el hacer es posible evidenciar el saber que el estudiante ha incorporado a su bagaje intelectual, establecer la capacidad del alumno para aplicar ese saber a otras situaciones que no necesariamente están inscritas en el ámbito académico y promover actitudes para la toma de decisiones en diferentes situaciones de la vida cotidiana.

Por otra parte, evaluar desempeños implica no sólo inscribirse en un tipo de evaluación (por competencias), sino es un espacio de planeación y gestión educativa distinta, por cuanto las estrategias de enseñanza como las de aprendizaje deben ser pensadas y articuladas en pro de una potenciación específica, lo que requiere un proceso de planeación y praxis pedagógica consciente, dinámica y permanente.

A manera de conclusión

Como se ha venido desarrollando a lo largo de este artículo, la evaluación debe responder a las nuevas dinámicas de una sociedad donde la información circula permanentemente a través de diferentes canales que le permiten a cualquier individuo del siglo XXI contar con la información, los datos, las fechas, las fuentes, etc., de manera inmediata. En este sentido, seguir pensándonos como docentes informadores sería como aislarnos en una burbuja y pretender que el tiempo se ha detenido. Ésta es la era de la información y, por tanto, de la educación. Requerimos seres humanos preparados para el cambio permanente, para la incertidumbre y la complejidad; hombres y mujeres que desde el conocimiento de sí mismos sean capaces de interactuar y construir en compañía de otros; seres respetuosos de la



vida y del medioambiente que se definan y actúen desde el conocimiento pleno de sus potencialidades y limitaciones; menos temerosos del error, arriesgados y valientes para una sociedad que requiere transformaciones profundas.

En consecuencia, es necesario idear procesos formativos diferentes, dinámicos e integradores que permitan comprender la educación como un espacio de formación para la vida, donde la evaluación se convierta en el escenario para la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, para la construcción de la conciencia crítica y del compromiso social. Un espacio integrador donde confluyan las metas educativas, los procesos de enseñanza y aprendizaje y la retroalimentación permanente como mecanismos para el desarrollo de las dimensiones y potencialidades, tanto de docentes como de estudiantes. Un espacio de interacción y encuentro entre sujetos que se definen y avanzan en relación con los demás. Una evaluación así nos permitirá la formación de seres humanos autónomos, armónicos y más seguros de sí mismos.

42

Referencias bibliográficas

- Bustamante, G.** (2002). Las competencias en la educación colombiana. En: *El concepto de competencia Una mirada interdisciplinar*. Volumen 1. Bogotá: Alejandría.
- Decreto 1290** expedido por el Ministerio de Educación Nacional (Abril de 2009)
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G.** (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, McGraw-Hill.
- Flórez, R.** (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Meirieu, P.** (2006). *En la escuela Hoy*. España: Octaedro.
- Mercer, N.** (2000). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Suárez, P.** (2006). *Evaluación Pedagógica: Implicación en la regulación del aprendizaje*. Observatorio Nacional de Políticas en evaluación educativa. ONPE Bogotá. Boletín No. 6 y 7.
- Torres, E.** (2002). *El concepto de competencia. Una mirada interdisciplinar*. Tomo I, Bogotá: Alejandría.