

Stella Serrano de Moreno

La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras

Educere, vol. 6, núm. 19, octubre-diciembre, 2002, pp. 247-257,

Universidad de los Andes

Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601902>



Educere,

ISSN (Versión impresa): 1316-4910

educere@ula.ve

Universidad de los Andes

Venezuela

¿Cómo citar?

Fascículo completo

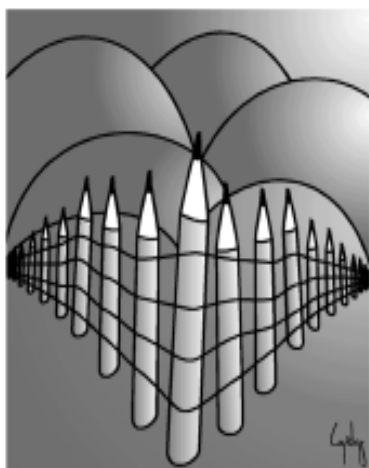
Más información del artículo

Página de la revista

www.redalyc.org

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Artículos arbitrados



LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DIMENSIONES Y PRÁCTICAS INNOVADORAS

STELLA SERRANO DE MORENO.

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES - ESCUELA DE EDUCACIÓN
POSTGRADO DE LECTURA Y ESCRITURA

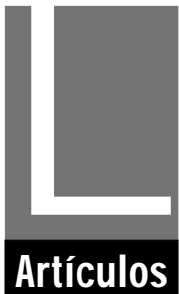
El éxito de los aprendizajes se juega más en la regulación continua y en la corrección que en la genialidad del método (PERRENOUD, 1989).

Resumen

En cualquier nivel educativo, la evaluación siempre ha tenido profundos efectos sobre la enseñanza y sobre la formación de los alumnos. La concepción de los profesores sobre evaluación, los propósitos que la orientan y sus prácticas tienen serias repercusiones sobre el proceso de aprendizaje de cada estudiante y sobre el proceso educativo en general. En este trabajo intentamos reflexionar sobre el sentido que cobra el proceso de evaluación en su carácter regulador del aprendizaje, con la intención de comprenderlo como instrumento innovador de acompañamiento del proceso formativo que realizan los alumnos. Aceptando que se trata de un tema bastante complejo, nuestro propósito es ofrecer un espacio de reflexión sobre las dimensiones de la evaluación y algunas prácticas innovadoras, para que docentes y estudiantes, como sus usuarios, puedan apreciarla como un instrumento valioso para el proceso de enseñanza y aprendizaje, que lo orienta y lo regula, dentro del espíritu de una labor educadora que persigue la actuación autónoma e inteligente de los estudiantes en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de capacidades.

Abstract **EVALUATING LEARNING: INNOVATIONS IN SCOPE AND PRACTICE**

At every educational level, evaluation has always had far-reaching effects on teaching and formative processes. The ideas teachers have about evaluation, the purposes that inform it and the way it is carried out have serious repercussions on the learning process in the students and on the educational process in general. The present work considers the significance of evaluation as a regulator of learning and suggests that it be seen as an innovative instrument accompanying the learning process. While recognizing that this is a complex topic, our intention is to open a space for debate about the scope of evaluation and some innovative practices. The idea is for both teachers and students to see evaluation as a useful tool in directing and regulating the teaching/learning process, and as part of an educational strategy that seeks the autonomous and intelligent involvement of students in constructing knowledge and developing skills.



a evaluación y su carácter regulador del aprendizaje

En el medio educativo, gracias a la investigación psicopedagógica, la evaluación es concebida como un elemento importantísimo, determinante del rumbo que tome la práctica educativa que se desarrolla en el aula. Sin embargo, los docentes no logran comprender, construir y aplicar un sistema de evaluación que se adecue a estos nuevos planteamientos pedagógicos. Pareciera que éste se ha convertido en uno de los problemas más serios para los docentes de hoy, en su constante e intenso trabajo de preparación, de ensayo y revisión que realizan para la construcción de un nuevo hacer pedagógico. Esta situación es comprensible pues el peso que ha tenido la evaluación tradicional hace que sea bastante difícil asimilar la nueva propuesta que privilegia la evaluación cualitativa y formativa, que subraya su potencialidad como instrumento que permite al docente orientar la enseñanza y que posibilita a los alumnos aprender a regular su propio aprendizaje.

Pensamos que mientras el docente, la escuela toda, los padres y la sociedad en general, no rompan con ese esquema tan profundamente arraigado de que todo el proceso educativo del individuo debe sintetizarse en una calificación, por ser el patrón de eficacia del modelo educativo; si el docente no toma conciencia de que la evaluación no es solamente para determinar el rendimiento del alumno, sino que reclama su atención, para que con base a los resultados obtenidos por los estudiantes, dedique su tiempo y esfuerzo para ayudar a aquellos alumnos que revelan dificultades en el desarrollo de las competencias necesarias; si el docente no comprende que su papel en la evaluación va más allá de la tarea de penalizar, asignando calificaciones, y que por el contrario, ha de utilizarla como instrumento regulador de la enseñanza y del aprendizaje, al detenerse a mirar los resultados y considerar y analizar los diferentes factores que están incidiendo sobre ellos; si no se la orienta de modo más humano hacia los protagonistas de la actividad y hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan en las aulas; si no se produce una profunda reflexión conjunta entre los administradores del currículo, profesores, estudiantes y padres respecto al compromiso de cada uno con la educación del niño o del joven y respecto al modo de valorar sus éxitos, sus logros y dificultades, sus dudas y fracasos, el sistema de evaluación continuará sin cumplir la función

esencialmente educadora y formativa que determina su razón de ser y, por tanto, seguirá constituyendo un problema sin visos de solución.

Un camino para abordar la evaluación educativa es convertir la tarea de evaluar en una actividad cualitativa y formativa que permita devolver la mirada hacia sus protagonistas y hacia los procesos y acciones para el desarrollo de competencias y potencialidades que han de tener lugar en las aulas, para tomar conciencia sobre el curso de los procesos, valorarlos y proporcionar ayuda a los estudiantes en el momento requerido. Para que la evaluación adopte la connotación de ser una actividad formativa, es preciso que, dentro de su carácter pedagógico, adopte un carácter regulador de la enseñanza y del aprendizaje (Solé, 1993; Ribas, 2001).

Dentro de la concepción constructivista del aprendizaje escolar (Coll, 1991) el carácter regulador de la evaluación (Solé, 2001) tiene una doble connotación. Por un lado, el profesor debe tomar los resultados obtenidos de la evaluación para regular la enseñanza, reorientándola en función de las necesidades que van surgiendo tanto en los alumnos como en el proceso pedagógico, convirtiendo así a la evaluación en instrumento que orienta la enseñanza hacia procesos dirigidos al desarrollo de la actividad mental del alumno y hacia acciones que enseñen al alumno a aprender de forma autónoma, en situaciones diversas, que le permitan aprender superando los retos que plantea la apropiación de nuevos conocimientos. Por el otro, posibilita al alumno regular su aprendizaje al permitirle tomar la información que le ofrece la evaluación para tomar conciencia de lo que ha aprendido, de cómo lo ha logrado y de las dificultades que confronta; para valorar su desempeño y para tomar decisiones sobre cómo planificar su actuación, reflexionar sobre las acciones que debe emprender para la superación de sus limitaciones y lograr así avanzar en su proceso de aprendizaje. Cuando de la evaluación surge toda esta información para los estudiantes, percibida desde las orientaciones y criterios propuestos por los profesores, o bien desde los elaborados por los propios estudiantes, la evaluación se convierte verdaderamente en un instrumento útil para la autorregulación y el aprendizaje autónomo, objetivos que la educación actual debe proponerse alcanzar.

Interpretar la evaluación en su función reguladora de los procesos de enseñanza y aprendizaje significa aprehenderla en su dimensión formativa y comprender su verdadero valor y su potencialidad como instrumento de aprendizaje y de formación. Descubrir este sentido de la evaluación, para los docentes y estudiantes, debe significar varias cosas: en primer lugar, supone integrarla

al proceso pedagógico, esto es, realizarla de modo permanente, al mismo tiempo que se desarrollan las situaciones de aprendizaje, integrada a las experiencias de enseñanza, como parte de las estrategias y actividades de aprendizaje que se desarrollan en el aula, para ir obteniendo un claro conocimiento del proceso que siguen los alumnos al aprender, de sus fortalezas y debilidades para llevar a cabo el aprendizaje. Este planteamiento lleva consigo entender la evaluación de múltiples formas, diferentes a los tradicionales exámenes, siguiendo variados procedimientos que pueden incluir ejercicios breves y tareas individuales o en parejas que se realizan en lapsos cortos, hasta trabajos colectivos o también individuales que se desarrollan en sesiones más largas y que exigen el uso de instrumentos diversos, entre ellos las pautas de revisión y de autocorrección.

En segundo lugar, supone dejar claro con los estudiantes cuáles son los criterios que se utilizan para valorar su desempeño, sus competencias durante la actividad de aprendizaje, de modo que esto ayude a cada estudiante a revisar lo que hace, a ver por dónde va y a tomar conciencia acerca de sus logros, de sus éxitos y dificultades y, al mismo tiempo, a crear un contexto propicio para el estudio y el trabajo académico de modo que lo ayude a superar dificultades.

Finalmente, bien sea que la evaluación se realice de manera individual o colectiva y cualquiera sea el período de tiempo en que se desarrolla, es útil que, una vez realizada la evaluación, se promuevan en el aula situaciones de comunicación o devolución de resultados de la corrección, para proceder, con la participación de todos, a discutir y analizar esos resultados, con la finalidad de que los estudiantes comprendan dónde y por qué se han equivocado y cómo corregir los errores.

Estas situaciones podrían tomar diversas formas, pero no podemos perder de vista que sólo puede corregir el error quien lo ha cometido y esto sólo puede lograrse si entiende por qué lo ha cometido, por lo tanto, las situaciones de revisión deben ser abiertas para permitir a los estudiantes analizar adecuadamente su trabajo, detectar los errores cometidos y reflexionar para identificar causas y encontrar vías para superarlos. Se puede proceder haciendo comentarios, señalando lo positivo, los logros alcanzados, lo que creemos que aun falta por profundizar, hasta la explicitación por los estudiantes y docente de las dificultades, con indicaciones sobre cómo superarlas; definición de nuevas actividades que requieren de los aprendices mayor trabajo, realización de nuevas tareas para superar los errores cometidos, llevándolos a estudiar nuevamente, a pensar, a consultar, a aplicar. Con estas actividades se busca que los

estudiantes puedan tomar conciencia de lo que saben y de lo que aún no han aprendido, de los vacíos que pueden tener y de lo que necesitan mejorar para alcanzar el desarrollo de las competencias. Estas actividades llevan consigo promover la autoconciencia y la autorregulación para favorecer el aprendizaje autónomo, puesto que facilitan la adopción por el estudiante de un pensamiento estratégico: al ofrecerle pistas sobre lo que tiene que hacer y sobre las condiciones para realizarlo.

Si docentes y alumnos entienden esta función de la evaluación y la realizan de esta manera, este proceso se ubicaría al lado del aprendizaje, acompañándolo, guiándolo, favoreciéndolo, contribuyendo a su realización en lugar de bloquearlo y de obstaculizarlo. De esta manera, realizaría su contribución a la educación, por cuanto explorar, conocer y valorar resultados, tomar decisiones y reorientar procesos y actividades son operaciones que inciden y determinan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dimensiones de la evaluación

Al concebir la evaluación como parte inherente a la actividad pedagógica, se constituye en una práctica compleja. La evaluación está condicionada por numerosos aspectos y elementos personales, sociales e institucionales, al mismo tiempo que ella incide sobre todos los demás elementos implicados en la actividad escolar: construcción del conocimiento, relaciones profesor-alumnos, interacciones en el grupo, estrategias didácticas que se practican, situaciones didácticas que se ofrecen, disciplina, expectativas de alumnos, profesores y padres, valoración del individuo en la sociedad, etc. Por lo tanto, la evaluación ayuda decisivamente, a configurar el ambiente educativo (Fernández Pérez, 1986, en Sacristán, 1997).

El contextualizar así la evaluación supone entenderla como una actividad en la que se combinan dos dimensiones: **la ética y la técnico-metodológica** (Bolívar, 1995; Sacristán, 1997). La evaluación obviamente, además de ser un problema técnico, de los procedimientos e instrumentos y modos de obtener información más adecuados, es, sobre todo, un problema ético, de decidir por qué evaluar, para qué y qué evaluar, con qué legitimidad se puede pretender evaluar, si es preciso dar una información o no y a quien proporcionarla. De esta forma, la dimensión técnico-metodológica se subordina a la ético-moral. Sólo después de tener claridad en cuanto al sentido de la evaluación en este ámbito (**para qué y qué evaluar**) podríamos considerar qué procedimientos (**cómo**

evaluar) podrían ser útiles para los propósitos que se persiguen.

Por consiguiente, esta distinción nos lleva a considerar que la tarea de evaluar, vista desde la **dimensión ética** nos exige reflexionar, entre otros, sobre dos aspectos importantes:

1. La finalidad con que se realiza, esto es, para qué evaluar

2. El objeto de evaluación, es decir qué evaluar. Cuando se trata de evaluar el aprendizaje supone la definición clara de las competencias a desarrollar en esa área o campo del conocimiento.

Desde la dimensión **técnico-metodológica** debemos reflexionar sobre:

3. El procedimiento que debemos realizar para llevarla a cabo, lo cual supone reflexionar sobre las prácticas de evaluación que siendo parte de las experiencias didácticas, potencian el desarrollo de capacidades y promueven la autorregulación de los estudiantes para el aprendizaje autónomo y la regulación del proceso por parte del docente.

1. Cuál es la finalidad con que evaluamos

Desde el punto de vista educativo, evidentemente, que la finalidad de la evaluación es *formativa*, en tanto se dirige a identificar aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de mejorarlos. Si el fin recae sobre el aprendizaje, implica evaluar, con una actitud investigadora, de análisis y de reflexión, el proceso de aprendizaje de cada estudiante, para comprenderlo y tomar conciencia no sólo de si él está o no aprendiendo, sino de las causas de las dificultades que experimenta, pensar en las decisiones a ejecutar y prever así la intervención posterior.

Esto implica formularse permanentemente preguntas: cómo están aprendiendo los estudiantes, cuáles son sus progresos, cuáles son los indicios de esos avances, qué dificultades están confrontando y cuáles son sus causas. Sólo así se podrán introducir correcciones, planificar y realizar en conjunto acciones alternativas de ayuda y orientación, a fin de permitirle a los estudiantes tomar conciencia de sus potencialidades y debilidades y planificar su actuación para abordar los retos de apropiación y construcción del conocimiento y el desarrollo de las competencias que en esa área y etapa debe alcanzar. Conocer con qué finalidad se evalúa es crucial, ya que determina en gran parte el tipo de informaciones que se consideran pertinentes recoger, el

momento o momentos en que se debe recoger, los criterios que se toman como punto de referencia y los instrumentos que se utilizan (Miras y Solé, 1990, p. 420).

2. Qué es objeto de evaluación

El *objeto de evaluación*, puede ser muy variado, dependiendo del propósito con que se evalúa. Para Miras y Solé (1990), este objeto puede ser el proceso en su conjunto o algún componente de ese proceso. Puede centrarse sobre los diferentes componentes que intervienen en la educación o sobre alguno de ellos: alumnos, docentes, los planes, las estrategias didácticas y recursos, el clima educativo, el funcionamiento de los centros educativos, entre otros. Si la actividad de evaluación presta atención al proceso que sigue el alumno, a las cualidades y competencias que desarrolla y a los resultados del aprendizaje que él obtiene en un momento dado en el proceso, estamos en presencia de **la evaluación de los aprendizajes** (Miras y Solé, 1990, p. 421). Si interesa también analizar las repercusiones que puedan tener en el aprendizaje logrado por los alumnos los distintos factores presentes en las situaciones educativas y que determinan los contextos de aprendizaje: los objetivos que orientan el proceso, los contenidos, las propuestas de intervención didáctica conformadas por las estrategias de enseñanza, actividades y actitudes del docente, los materiales y recursos que se utilizan; los sistemas mismos de evaluación que se adoptan, entonces nos referimos **a la evaluación en el proceso de enseñanza/aprendizaje**. (Miras y Solé, 1990, p. 422). Sin embargo, normalmente, se entiende que los objetos sobre los cuales recae la evaluación son los alumnos, su rendimiento en el que se manifiesta el cumplimiento de las exigencias académicas que propone el currículum. En realidad a la institución, a los padres y a la sociedad le interesaría saber no sólo el éxito o el fracaso de los alumnos, sino cómo contribuyen a éstos los demás componentes del proceso pedagógico.

En la propuesta de evaluación integrada al proceso de enseñanza y aprendizaje, estas son dos realidades que no se pueden separar. En efecto, la tarea de evaluar consiste en recoger información sobre qué y cómo aprende cada alumno, cuáles son sus progresos al participar en situaciones de enseñanza, de modo que podamos junto con ellos detectar logros pero también incomprendimientos y dificultades y tomar medidas necesarias para superarlas; pero al mismo tiempo, debe entenderse como un mecanismo de revisión y renovación constante del proceso pedagógico.

Cuando la evaluación está centrada sobre los

estudiantes y su aprendizaje se requiere un nivel mayor de precisión sobre cuáles aspectos o dimensiones concretas del alumno se dirige la evaluación y sobre qué criterios se fundamenta la valoración de los resultados. Se requiere que docentes y alumnos, desde el comienzo de la actividad, necesariamente tengan claridad en cuanto a los objetivos que la enseñanza se propone alcanzar: qué es lo que los alumnos deben aprender, cuáles son las competencias que éstos han de desarrollar, cuáles son los objetivos que deben alcanzar y qué criterios revelarán sus logros; en otras palabras, el docente debe tener claro qué es lo que se propone enseñar y qué deben los alumnos aprender, cómo apreciará sus logros y de qué manera se informará sobre lo que ocurre a lo largo del proceso. Partiendo de estos propósitos, el docente ha de definir y discutir con sus estudiantes los criterios de evaluación y los procedimientos a seguir para recoger, registrar y analizar la información.

En todas estas decisiones, el profesor debe tener presente, en todo momento, que su acción en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación se orienta hacia el logro de aprendizajes por los alumnos, los cuales han de traducirse en competencias, en actitudes y comportamientos concretos que propician su formación científica, humanística y ético moral, la cual ha de reflejarse en un ser humano feliz, solidario, reflexivo, crítico y creador, preparado para vivir en esta sociedad del conocimiento, libre, desarrollada y autónoma.

Por consiguiente, la evaluación debe sustentarse en las competencias a desarrollar en los estudiantes en el área de conocimiento que se evalúa. Según Bogoya (2000), “La *competencia* es la actuación idónea, realizada por el estudiante frente a una tarea concreta, utilizando conocimientos o saberes estudiados en las diferentes disciplinas. Supone entonces, la utilización de un conocimiento asimilado con propiedad, aplicado a una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes” (p. 10). Según este autor, la competencia está siempre asociada con algún campo del saber, pues se es competente o idóneo en circunstancias en las cuales el saber se pone en juego. Esto supone pensar en la formación de ciudadanos con capacidades para afrontar la vida con una actitud crítica, para tomar decisiones con libertad y responsabilidad. Así pues, el profesor debe reflexionar sobre cuáles son las competencias que los estudiantes necesitan desarrollar en la asignatura objeto de aprendizaje; definir aquellas que son esenciales y los criterios que muestren el grado de dominio y de desempeño alcanzado por ellos durante el proceso de aprendizaje.

La precisión de estos aspectos de la evaluación es útil para orientar el proceso a seguir y para garantizar que la valoración de los resultados sea realizada sobre criterios claros y que será compartida con nitidez por todos los actores. Esto garantizará la transparencia del proceso de evaluación, debido a que los juicios que el profesor como evaluador hace sobre estas dimensiones siempre están salpicados de sus propias concepciones y creencias y de sus interpretaciones sobre el objeto y el sujeto de la evaluación. De acuerdo con Sacristán (1997) al seleccionar las variables consideradas pertinentes se ponen de manifiesto creencias acerca de la relevancia de unos aspectos sobre otros y esto implica opciones de carácter ético. Por esta razón, no es casualidad que se evalúe más la competencia intelectual que la manual, que se atienda más a los aspectos memorísticos que a los de razonamiento, que en la lectura, se otorgue mayor importancia a la decodificación que a la construcción de significados o que en la escritura lo importante sea la ortografía, la puntuación, la caligrafía y legibilidad, que la competencia del alumno para expresar con coherencia sus ideas, para comunicar sus pensamientos en un contexto comunicativo y significativo. Cuando los docentes valoran estos aspectos, en uno u otro caso, están revelando todo un marco conceptual particular integrado por una concepción filosófica, una concepción del aprendizaje y de la enseñanza, una ideología, una visión del mundo y del lenguaje, toda una teoría pedagógica implícita.

3. Cuál es el procedimiento que debemos seguir para evaluar

Evaluar los aprendizajes construidos por los alumnos consiste en conocer y analizar hasta qué punto ellos han desarrollado, modificado y/o aprendido determinadas competencias como consecuencia de las experiencias educativas vividas. Para alcanzar este propósito, el docente necesita estar en capacidad de conocer cuáles son las condiciones con que el estudiante llegó al proceso, sobre qué bases comenzó o prosiguió su aprendizaje para saber cómo ha ido avanzando y la naturaleza de estos avances. Se trata de conocer al alumno mediante una atención consciente y reflexiva por parte de los profesores. En este sentido, la evaluación es una actividad que descansa en las capacidades del profesor para comprender situaciones, reacciones de los alumnos, adquisiciones y rasgos significativos de cómo ejecutan las tareas; nivel de sus realizaciones, de las dificultades que van encontrando y del esfuerzo e interés que ponen.

La tesis de una evaluación integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, obviamente, nos conduce a

concebir las experiencias, las actividades y estrategias didácticas y las tareas que realicen los alumnos como los recursos más útiles para lograr que el docente y los propios alumnos conozcan con profundidad y claridad el curso de los acontecimientos en la clase y los avances de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, para atender y guiar a cada uno de acuerdo a su desarrollo. De esta forma, no habrá separación entre situaciones de aprendizaje y actividades y las orientadas a la evaluación. Compartimos con Sacristán (1997) que el conocimiento sobre lo que el alumno está en capacidad de hacer, así como sobre sus carencias y dificultades, puede ser obtenido dentro de las prácticas habituales de trabajo y de seguimiento de tareas, dentro de un clima de fluida comunicación que permita al profesor conocer directamente al alumno, sin tener que aplicar pruebas desligadas del trabajo normal que se realiza en el aula. Esta manera de concebir la evaluación requiere, según Sacristán (1997), dos condiciones previas fundamentales: a) una comunicación fluida y sin conflictos entre profesores y estudiantes para que sea posible el conocimiento real entre unos y otros; y b) un esfuerzo por evitar separar el tiempo de enseñar y de aprender de los momentos de evaluar lo aprendido.

Por otra parte, un requisito de la evaluación formativa es la explicitación clara de los objetivos, de las exigencias que plantean determinadas tareas y de los criterios de evaluación, esto permitirá que todos los estudiantes asuman su responsabilidad de su propio aprendizaje, sin tener que depender de los requerimientos constantes del docente.

Adoptar esta visión de enseñar y evaluar, requiere del docente amplitud para apreciar con mirada crítica y reflexiva la actuación de los estudiantes durante su participación en el proceso de aprendizaje, requiere además de una actitud observadora por el docente de lo que sucede a cada uno de sus estudiantes, requiere que sea sensible a todo lo que ocurre durante la actividad de enseñanza y aprendizaje. La información así obtenida es importante para evaluar formativamente y ha de traducirse en nuevas decisiones que regulan y ajustan el proceso.

En este sentido, preguntarse por el cómo evaluar, debe conducir a preguntarse por los roles que tanto el docente como los alumnos deben desempeñar en este proceso, si queremos que efectivamente, la evaluación cumpla su función formativa.

En cuanto al rol del profesor, creemos que podría cumplir las siguientes funciones:

- Definir e identificar las competencias a desarrollar y sistematizarlas.

- Definir los indicadores de evaluación de las competencias.

- Decidir sobre los procedimientos de evaluación a seguir, en los cuales se le otorgue responsabilidades a los alumnos para que sean ellos quienes revisen su trabajo, comprendan por qué se han equivocado y propongan acciones para su solución.

- Conceder importancia al trabajo en grupo y propiciar formas de participación de los estudiantes en el proceso de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

- Realizar la evaluación inmersa en las situaciones didácticas en desarrollo.

- Construir pautas en colaboración con los estudiantes, llevar registros diarios de lo observado e informar a los alumnos de sus progresos.

- Analizar la información recogida, reflexionar sobre los resultados alcanzados, las debilidades y fortalezas descubiertas y tomar decisiones pensando siempre en cómo conseguir que cada estudiante identifique y corrija los errores y aprenda a superar las dificultades que confronta.

- Sostener con bastante frecuencia encuentros y entrevistas con los estudiantes, para conversar y analizar con ellos más cercanamente sus logros y dificultades y acordar con ellos nuevas actividades y tareas de aprendizaje para trabajar sobre las fortalezas y debilidades de cada estudiante en función de sus necesidades.

- Reflexionar sobre su actuación pedagógica, su acción mediadora del proceso de aprendizaje y de la evaluación y su influencia en los resultados obtenidos.

- Evaluar periódicamente los proyectos definidos, en lo relativo al grado de logro de los objetivos del proyecto, de la realización de las situaciones didácticas programadas y de las tareas cumplidas: qué funcionó y qué no con los alumnos, con el docente y con la institución. Tomar decisiones.

En cuanto al rol del alumno en la evaluación, creemos que podría cumplir las siguientes funciones:

- Tomar conciencia de su rol en el proceso de aprendizaje y de evaluación, reflexionar sobre su hacer, su participación, su disposición al trabajo y sus aportes.

- Hacer reflexiones, individualmente y con los compañeros sobre lo aprendido y sobre el proceso

realizado para aprender.

-Valorar sus aprendizajes y participar activamente en la revisión y análisis de los resultados del aprendizaje así como en las acciones a realizar para superar las dificultades y corregirlas.

-Reflexionar sobre sus intereses, actitudes, disposición y estrategias de aprendizaje. Revisar su participación en el proceso.

Prácticas innovadoras de evaluación

Creemos que en virtud de la diversidad de los alumnos que participan en la clase, de la diversidad de experiencias de aprendizaje significativas que se propongan, de la visión de la evaluación reguladora de la enseñanza y del aprendizaje, para promover la formación de niños y jóvenes, la evaluación debe también utilizar múltiples procedimientos y tareas ligadas a la forma de gestión de la actividad pedagógica que se realiza en la clase y, en atención a los requerimientos que plantea la naturaleza de los niños y jóvenes, la naturaleza de los aprendizajes y de las actividades pedagógicas propuestas. De este modo, le corresponde al docente tomar decisiones respecto a la selección de estos recursos para la evaluación de las capacidades de los alumnos y del proceso de enseñanza realizado por el docente. Por otra parte, es evidente que sin un referente psicopedagógico claro las actividades de evaluación podrían perder su razón de ser y convertirse en prácticas que privilegien nuevamente lo informativo y lo cuantitativo sobre lo académico.

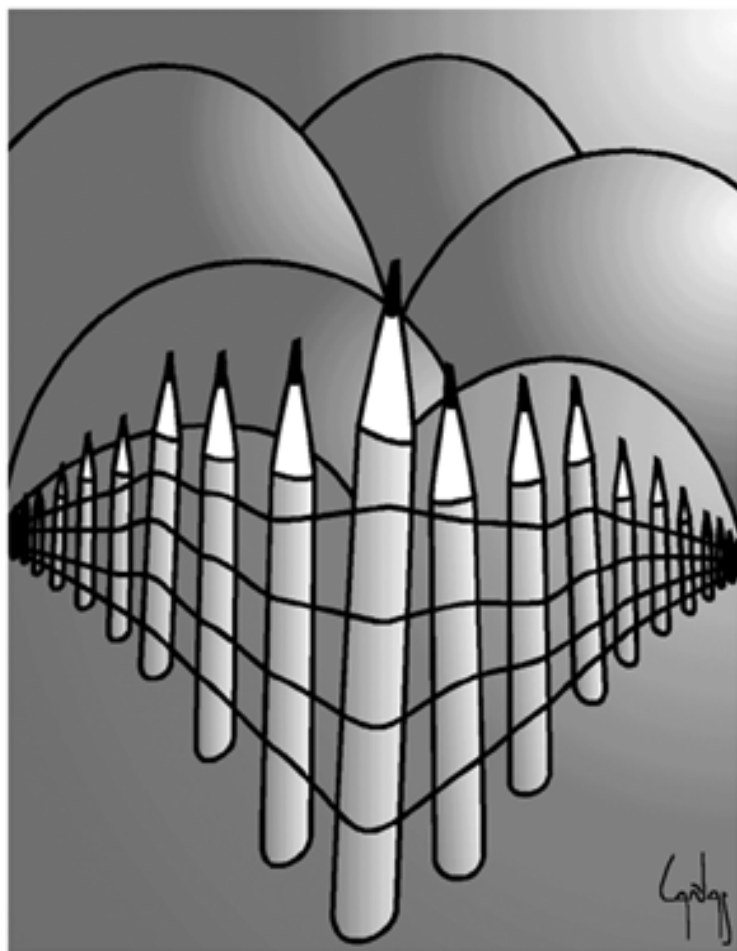
En este sentido, es importante resaltar el planteamiento de Sacristán (1997) cuando expresa:

“Para lograr una enseñanza menos preocupada por el control, en la que los alumnos puedan sentirse llamados a aprender por el gusto de hacerlo, hay que ocuparse más por seleccionar contenidos sustanciales para el currículum y descubrir actividades académicas atractivas, en vez de buscar respuestas en nuevas

técnicas o enfoques de evaluación. La evaluación que llamamos informal adquiere más sentido y vigencia cuando el proceso de enseñanza se ocupa de contenidos y actividades sustanciosas y atractivas. Una evaluación humanizada y coherente sólo es posible, seguramente, cuando exista un currículo y unos métodos interesantes para los alumnos.”(p. 396).

Tomando como base planteamientos expresados por Sacristán y nuestra experiencia en el campo de la didáctica de la lengua escrita, podemos identificar y proponer algunas prácticas de enseñanza y de evaluación innovadoras que parecen más encaminadas a promover procesos de aprendizaje y estrategias de autorregulación de este proceso por parte de los alumnos y que, al mismo tiempo, ofrecen posibilidades de ajuste de la intervención pedagógica por los docentes.

1. Realizar evaluaciones iniciales al comenzar el estudio de cada unidad temática o de cada proyecto de



aprendizaje, a fin de conocer los conocimientos previos de los alumnos, las experiencias que traen al proceso y sus condiciones personales, familiares y sociales. Esto permite determinar de dónde parten, en qué condiciones se encuentran y establecer necesidades de aprendizaje a fin de programar las actividades y experiencias que deben ser propuestas a cada uno, atendiendo a la diversidad, con el fin de asegurar la mayor significatividad de los aprendizajes. De acuerdo a lo planteado por Solé, (1993), parece claro que el acceso al conocimiento y experiencias con que los alumnos abordan el aprendizaje, mediante la evaluación inicial es indispensable para conocer cuál es su nivel de competencias para aprender. Las preguntas diagnósticas para realizar la evaluación inicial y explorar experiencias y conocimientos previos e intereses de los estudiantes, del tipo ¿qué quiero conocer?; ¿qué sé sobre...?; ¿qué conozco de...?; ¿qué me interesa conocer sobre...?, sin la finalidad de calificar; así como los comentarios en clase o en pequeños grupos de trabajo, son una base fundamental para conocer el grupo y a cada uno de sus miembros.

2. Dar a conocer a los alumnos los objetivos de aprendizaje que ellos deben lograr, en términos de las competencias a desarrollar durante la actividad pedagógica. Estos funcionan como referentes para interpretar los avances de los alumnos y los obstáculos que confrontan. **También constituye una ayuda para el aprendizaje y la evaluación la explicitación de las exigencias respecto a determinadas tareas y de los criterios que se tendrán en cuenta para valorar las competencias desarrolladas y los logros alcanzados por los alumnos en términos de su desempeño.**

3. Proponer experiencias de aprendizaje significativas con tareas y actividades diversificadas que requieran la visión desde las distintas áreas del conocimiento y que ayuden a los alumnos a aprender y al docente observar de cerca el proceso que aquellos realizan. Esto permitirá al profesor disponer de momentos especiales para observar directamente y con mayor atención a un grupo de alumnos, mientras otros trabajan con mayor autonomía.

El seguimiento de las tareas académicas es una fuente natural de conocimiento directo sobre cómo trabaja el alumno. Los profesores tienen esquemas explícitos sobre los pasos que han de seguirse para desarrollar las tareas académicas y las actividades. Disponen de criterios para evaluar los productos que se derivan de las tareas propuestas, extendiendo el juicio realizado a la calidad del proceso de aprendizaje.

Saben cuándo marcha bien el curso de la actividad o cuando no. Por ello, es importante que los profesores hagan explícitos los criterios de calidad que tienen para apreciar el trabajo realizado por los alumnos, porque es un camino útil para valorarlos informalmente.

Son diversas las actividades y tareas significativas que permiten conocer el desempeño del estudiante en situaciones auténticas de aprendizaje. Entre otras situaciones podrían ser: la lectura de un libro, la lectura del periódico, buscar información en una enciclopedia, redactar una referencia sobre libros que ha leído, controles de lectura relacionados con tiempo dedicado a esta tarea y tipos de textos leídos; participar en sesiones de discusión en las que los estudiantes tengan que debatir, preguntar, predecir, recapitular, opinar, argumentar y contrastar sus opiniones respecto de lo estudiado; escribir textos específicos como redactar un informe de investigación, organizar una información, elaborar un afiche, escribir comunicaciones, elaborar trabajos monográficos sobre algún tema que requiere consultar e integrar información de diferentes fuentes; elaboración de otros textos como ensayos, editoriales, resúmenes, análisis de textos leídos, antologías, cuentos breves, poesías, anotaciones personales sobre su apreciación sobre su trabajo, preparar exposiciones sobre algún tema o estudio de un problema, entrevistas, realizar e informar de visitas a lugares determinados para obtener información. Participar en ejercicios y prácticas para valorar su nivel de comprensión y de ejecución sobre determinados procedimientos. Vivir situaciones en las cuales el alumno tiene que buscar información para documentarse sobre lo que va a escribir, pensar sobre las ideas o tópicos a abordar, elaborar borradores, revisar, releer el texto, reescribirlo, someterlo a discusión frente al grupo, consultar con el profesor u otra persona experta en el tema. Situaciones que permitirán dar cuenta de las competencias desarrolladas por los estudiantes y, al mismo tiempo, ofrecerán información útil para mejorar las fortalezas y superar las debilidades académicas que ellos confrontan.

4. La realización, por el profesor o los alumnos, como parte de las propias actividades de aprendizaje y de evaluación, de situaciones didácticas orientadas a conversar sobre los significados construidos a partir de lecturas realizadas, a llegar a acuerdos sobre determinadas interpretaciones, a precisar ciertos problemas, a revisar las elaboraciones hechas por los estudiantes sobre determinados temas y a revisar también los textos producidos (informes, ensayos, resúmenes, monografías) antes de haberlos concluido.

Situaciones que permiten la evaluación continua de los estudiantes al analizar sus producciones y aportaciones en la clase de cada día. Estas experiencias cumplen la función evaluativa, pero al mismo tiempo, funcionan como espacios para aprender y para regular el aprendizaje, debido a que informan a los estudiantes sobre su proceso, sobre qué han aprendido y sobre lo que deben aprender y junto con sus profesores acuerdan nuevas acciones que incluyen las decisiones que deben tomar para continuar aprendiendo.

5. A partir del desarrollo alcanzado por la didáctica de la composición escrita, las **prácticas de evaluación de los trabajos escritos y de otros textos producidos**, le asignan un papel protagonista a los estudiantes en el proceso de revisión y corrección de sus propios textos y producciones y de las de los demás compañeros. Actividad que se realiza bien en forma individual, en parejas o colectivamente. Por ejemplo, en las situaciones de composición de textos de información científica o de textos argumentativos se pueden identificar como actividades de revisión y corrección del escrito las siguientes: revisión del texto por cada autor, revisión-corrección mutua en parejas, esto implica que cada autor lee, revisa, corrige, valora y sugiere modificaciones al texto de su compañero y viceversa; corrección conjunta entre el profesor y la pareja de autores; corrección y valoración realizada por el profesor de las producciones escritas de sus estudiantes. Los resultados del seguimiento y de las correcciones realizadas, a partir del análisis de las producciones se concreta en discusiones y comentarios en clase para todo el grupo sobre los logros y las dificultades encontradas, y en ocasiones pueden también ser aprovechados como orientaciones en las entrevistas individuales con cada estudiante.

6. **Las discusiones, comentarios y análisis en clase de los resultados alcanzados por los estudiantes, así como la devolución que realiza el profesor para cada estudiantes de los resultados de su evaluación en las tareas académicas realizadas, son prácticas que adquieren una importancia singular en el proceso de aprendizaje.** En esa actividad, al mismo tiempo que se revisa y discute la solución correcta a la tarea asignada, lo cual se constituye en un momento para reaprender, los estudiantes participan activamente en la evaluación y análisis de resultados; toman conciencia de lo que saben y de lo que no saben, al recibir información clara de sus fortalezas y debilidades específicas, así como de la propuesta de nuevas tareas y actividades que deben realizar para subsanar

los errores e incomprendiones que poseen.

7. **Formular preguntas o plantear problemas** en el estudio sobre algún hecho o suceso de la realidad relacionado con alguna temática de actualidad y luego pasar a discutir las elaboraciones construidas por los estudiantes. Para ello se recomienda llamar la atención sobre causas y consecuencias, sobre la existencia de un principio relevante o de leyes y teorías o sobre el sentido general que el alumno debe descubrir y comprender. Con estas preguntas se intenta favorecer la elaboración de inferencias, así como desarrollar la capacidad de razonamiento y de indagación. Cuando las preguntas son de alto nivel cognitivo, obligan a la reorganización de informaciones diversas con efectos positivos sobre el estudio.

8. **Estimular a los estudiantes para que planteen problemas y formulen preguntas, interrogantes que les permitan crecer en el conocimiento.** Es evidente que el progreso científico se debe a personas inquietas que cuestionan, se plantean preguntas y problemas, formulan hipótesis e indagan para hallar soluciones a los problemas. Por lo tanto, el contexto escolar debe ofrecer oportunidades para que los estudiantes desarrollen estas competencias, al interrogar y evaluar situaciones y acontecimientos a través de preguntas. Si el profesor entiende que sólo cuando el estudiante comprende lo que estudia es que puede estar en capacidad de formularse preguntas, debería, durante la clase favorecer espacios para que los estudiantes hagan preguntas y valorarlas en términos de cuáles son aquellas que hacen pensar y que ofrecen información clara de cómo lo hacen. El profesor llega a conocer inquietudes, de adquisiciones conceptuales, procedimentales y actitudinales y de procesos, tomando como referencia las preguntas que los estudiantes formulan.

9. **Entrevistas sostenidas individualmente con cada estudiante** para tratar asuntos de interés relacionados con el proceso y resultados obtenidos en relación a los trabajos y tareas realizadas orientadas al desarrollo de competencias específicas. Por ejemplo cuando los estudiantes están en la fase inicial de planificación del texto, formular preguntas de diseño o cuando están revisando, formular preguntas relacionadas con las ideas y su relevancia y organización.

10. **Explicitar claramente los criterios de ejecución de los trabajos** e invitar a los alumnos a revisarlos, a leer los textos y a mejorarlos a partir de la

discusión y puesta en común en sesiones de grupo. Esto permite el análisis y la toma de conciencia para tomar decisiones sobre mejoras posibles que hubiera que introducir en sus trabajos y otras tareas. El sostener conferencias y llenar algún cuestionario con preguntas de opinión sobre el proceso sirve para diagnosticar problemas existentes en la dinámica de aula y, también, para abrir un canal de comunicación alumno-profesor que comporta compromisos de cambio y mejora. Debe también valorarse la participación y la colaboración en grupo. Este resultado del seguimiento individual a partir de observaciones, del análisis de los trabajos y de los cuestionarios y respuestas personales se debe concretar en sugerencias y acciones con todo el grupo o en forma individual. Todos estos resultados deben conducir a planificar actividades de recuperación en los que se señalan los objetivos, los contenidos y se diseñan modalidades y mecanismos de recuperación en conjunto o diversificados según las necesidades concretas de los estudiantes.

11. El uso de pautas que establecen orientaciones para la realización de tareas y de pautas de autocorrección como instrumentos útiles para orientar el aprendizaje y la evaluación. Según Solé (2001), estos instrumentos cumplen dos finalidades: permiten a los alumnos anticipar las características más relevantes del producto de la tarea y, al mismo tiempo, los ayuda a planificar su elaboración y facilitar la supervisión y control de la tarea realizada.

Conclusión

En conclusión, la evaluación entendida como una actividad reflexiva, de acompañamiento y regulación permanentes no puede ser abordada como un asunto de carácter técnico, de cambiar unos instrumentos por otros. Aunque los instrumentos son útiles, el problema de la evaluación es esencialmente ético, que supone, en primer lugar, reflexionar sobre el para qué y qué evaluar, y que afecta la visión de la educación y por ende la manera de entender el aprendizaje, la enseñanza y el mismo proceso

de evaluación. Sólo después de tener claridad en cuanto al sentido de la evaluación (*para qué y qué evaluar*) en el marco de la educación, podríamos detenernos a considerar los procedimientos que podrían ser útiles para recoger y registrar las valoraciones con relación a las competencias que se desea los alumnos desarrollen.

Nuestra propuesta de evaluación se caracteriza fundamentalmente por ser una actividad orientada formativamente para regular la enseñanza y el aprendizaje. Entendiendo que la evaluación regula la enseñanza cuando a partir del análisis de los resultados los profesores reflexionan sobre qué es lo que pretenden enseñar y toman decisiones encaminadas a modificar su práctica de enseñanza y a proponer nuevas situaciones de aprendizaje o a replantear las ayudas y los retos que plantean a sus alumnos, para orientarlos a construir significados y a incrementar su competencia como aprendices autónomos.

La evaluación regula el aprendizaje cuando se realiza con la clara convicción de orientar a los estudiantes para ayudarlos a desarrollar su pensamiento estratégico necesario para alcanzar el aprendizaje autónomo. De esta forma, la evaluación se convierte verdaderamente en una herramienta de apoyo académico de gran valor para lograr que los estudiantes alcancen los niveles de competencia esperados, al recibir, de modo permanente, información que les permite comprender el por qué de sus éxitos y de los obstáculos que encuentran, y orientación sobre cómo superarlos.

Compartimos con Pérez Esclarín (1999) que educar para el desarrollo de la inteligencia y la sensibilidad es enseñar al estudiante a pensar y a razonar, favoreciendo las condiciones para que construya el saber, es permitir la creación colectiva del conocimiento, a través del encuentro con el otro y con la cultura. Es en todo este proceso donde la práctica de la evaluación, mediante la utilización de actividades y tareas diversas e innovadoras tiene como desafío orientar el aprendizaje de los estudiantes para su formación y desarrollo humano, al permitirles reflexionar sobre qué es lo se propone aprender y para qué y qué medidas es necesario adoptar para conseguirlo. (E)

Bibliografía

- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: ANAYA S.A.
 Bogoya, D. (2000). Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto. En D. Bogoya; M. Vinent y G. Restrepo, *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Unibiblos.

- Calkins, L. M. (1993). *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires: Aique.
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós
- Miras, M. y Solé, I (1990). "La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el Proceso de en el proceso de enseñanza y aprendizaje." En: Palacios, J. Marchesi, A.; Coll, C. *Desarrollo Psicológico y Educación II*. Madrid: Alianza.
- Palacios, J. Marchesi, A.; Coll, C. (1990). *Desarrollo Psicológico y Educación II*. Madrid: Alianza.
- Pérez Esclarín, A. (1999). *Educación en el tercer milenio*. Caracas: San Pablo.
- Ribas, T. (2001). La regulación del proceso de composición escrita en grupo. En A. Camps (coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó, 51-67.
- Sacristán, J. G. (1997). "La evaluación en la enseñanza". En J. G. Sacristán y A. Pérez, G. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Serrano, Stella y Peña, Josefina. (1998). "La evaluación de la escritura en el contexto escolar. Sus implicancias para la práctica pedagógica." *Lectura y Vida*, 19, 2, 11-20
- Smith, F. (1993). *Para darle sentido a la lectura*. Buenos Aires: Aique.
- Solé, I. (1993) *Estrategias de Lectura*. Barcelona: ICE/GRAO.
- Solé, I. (2001). Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras. *Lectura y Vida*, 22, 4, 6-17
- Teberosky, A. Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana, Aula XXI.



"POR CADA MUJER... HAY UN HOMBRE"

Por cada mujer fuerte, cansada de tener que aparentar debilidad,
Hay un hombre débil cansado de tener que parecer fuerte.

Por cada mujer cansada de tener que actuar
como una tonta,
Hay un hombre agobiado por tener que
aparentar saberlo todo.

Por cada mujer cansada de ser calificada
sentimental,
Hay un hombre a quien se le ha negado el derecho
a llorar y a ser delicado.

Por cada mujer considerada
poco femenina cuando compite
Hay un hombre que se obligado a competir.

Por cada mujer cansada
de ser un objeto sexual,
Hay un hombre preocupado por su capacidad sexual.

Por cada mujer que se siente atada por sus hijos,
Hay un hombre que se ha negado al placer de la paternidad.

Por cada mujer que no ha tenido acceso
a un trabajo y a un salario satisfactorio,
Hay un hombre que debe asumir la responsabilidad económica
de otro ser humano.

Por cada mujer que desconoce
los mecanismos de un automóvil,
Hay un hombre que no ha aprendido los secretos del arte de cocinar.

Por cada mujer que da un paso a su propia liberación,
hay un hombre que descubre el camino hacia la libertad.

ANÓNIMO.