



XIV CONGRESO INTERNACIONAL DE COSTOS

II Congreso Colombiano de Costos y Gestión

*Los costos y la gestión en la ruta
de la innovación y el conocimiento!*

ASPECTOS TEORICOS DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN COSTOS (REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA)

Autores:

DR. Vicente Jaime Hernández y León

Docente investigador

Unidad académica de contaduría y administración

Universidad autónoma de zacatecas

México

vicentejhl@hotmail.com

León Carlos Uriel González Pérez

México

uriellogmatico@hotmail.com

Medellín, Colombia, Septiembre 9, 10, 11 de 2015

Convocan:



FACULTAD DE
CIENCIAS ECONÓMICAS
DEPARTAMENTO DE
CIENCIAS CONTABLES



RESUMEN:

Realizar una revisión bibliográfica de tipo descriptivo, es decir, proporcionar al lector una puesta al día sobre los conceptos de objetivos, funciones y tipos de evaluación del aprendizaje que se han esgrimido en la constante evolución del tema.

La estrategia de búsqueda bibliográfica y criterios de selección de los artículos, así como el análisis de la variabilidad, fiabilidad y validez de los mismos se fundamentó en un criterio principalmente cronológico que permitió destacar a los principales teóricos del tema.

Para la localización de los documentos bibliográficos se utilizaron varias fuentes documentales y en el Internet. Una vez seleccionada las bases de datos, se eligieron los descriptores o palabras clave.

Múltiples perspectivas, múltiples medidas de resultados, y métodos tanto cuantitativos como cualitativos para recoger y analizar la información se han dado hasta la fecha con la evaluación por competencias.

Palabras claves: Evaluación, Evaluación Formativa, Evaluación sumativa.

Objetivo, funciones y tipos de la evaluación del aprendizaje

Objetivo

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

Mientras el objetivo o meta de la evaluación es una y la distingue de otras actividades humanas (como la investigativa, la laboral, etc.); las finalidades y funciones son diversas, no necesariamente coincidentes entre sí, son variables, no siempre propuestas conscientemente, ni reconocidas y asumidas. Pero tienen una existencia real. Están en estrecha relación con el papel de la educación en la sociedad, con el que se reconoce de modo explícito en los objetivos educativos y con los implícitos. Están vinculadas con la concepción de la enseñanza y con el aprendizaje que se quiere promover y el que se promueve. La distinción de las finalidades y funciones es una herramienta metodológica importante para la metaevaluación pues informa acerca del grado de correspondencia entre las funciones que cumple con los propósitos con los que se realiza. El análisis de las funciones es un punto de partida y un aspecto central en el estudio de la evaluación.

Las direcciones que sigue el estudio de la evaluación, en opinión de la autora, muestran históricamente una ampliación en el reconocimiento de sus diversas funciones, tales como:

De una función de comprobación de resultados al reconocimiento, además, de funciones de dirección del proceso de enseñanza y aprendizaje.

De funciones puramente académicas al reconocimiento explícito de las diversas funciones sociales de la evaluación.

De funciones de acreditación y certificación a funciones educativas, formativas y reguladoras de la actividad de los sujetos que intervienen en la situación educativa.

Las funciones sociales de selección de individuos, por ejemplo, aparecen de forma descarnada a la luz del análisis histórico anteriormente referido y que permite ubicar el origen del examen como instrumento usado a tal fin fuera del contexto educativo, y en el ámbito de la universidad medieval, como medio para seleccionar y admitir a aquellos que formarían parte de las corporaciones de profesores.

Al respecto María Casanova (Casanova, 1998) dice que “el objetivo de la evaluación es no solamente comprobar lo que el alumno ha aprendido, sino que ésta debe y está íntimamente relacionada con los procesos de enseñanza y aprendizaje y por lo tanto las aportaciones o resultados de la misma se deben traducir en aportaciones a esos procesos con la finalidad de mejorarlos y que finalmente se cumpla el postulado de que los alumnos aprendan y no tener siempre la duda ¿yo enseño, pero ellos aprenden?”

De acuerdo a la tipología que ella misma propone, los objetivos de la evaluación serían:

1. Detectar la situación de partida general para dar comienzo a un proceso de enseñanza aprendizaje
2. Facilitar la elaboración de la programación idónea para los alumnos, en función del diagnóstico del paso anterior.
3. Durante la aplicación de cada unidad didáctica:
 - Conocer las ideas previas de los alumnos.
 - Adaptar el conjunto de elementos del programa a la situación del grupo.
 - Regular el proceso de enseñanza aprendizaje, reforzando los aspectos positivos y eliminar los negativos.
 - Controlar los resultados obtenidos.
 - Mantener los objetivos que no se alcanzaron, para incorporarlos en las unidades o clases siguientes, en cuanto los alumnos estén en posibilidad de asimilarlos.
4. Confirmar o reformular la programación en función del desarrollo de cada unidad del programa.
5. Orientar a los alumnos para futuros estudios o salidas previas a la conclusión de los actuales.
6. Elaborar informes personalizados del proceso de aprendizaje de los alumnos.
7. Regular y mejorar la organización y actuación del docente.
8. Controlar el rendimiento general del alumnado.
9. Seleccionar los recursos didácticos y programas específicos para el centro escolar.

Funciones En este sentido la distinción de más impactó en la historia de la evaluación, se debe a Scriven cuando, en 1967, propuso diferenciar las funciones formativa y sumativa. Manifiesta la investigadora cubana (González Pérez, 1997):

La función formativa, la consideró, como una parte integrante del proceso de desarrollo (de un programa, de un objeto). Proporciona información continua para planificar y para producir

algún objeto y se usa, en general, para ayudar al personal implicado, a perfeccionar cualquier cosa que esté realizando o desarrollando. La función sumativa “calcula” el valor del resultado y puede servir para investigar todos los efectos de los mismos y examinarlos comparándolos con las necesidades que los sustentan.

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

Los fines de la evaluación se subordinan, en gran medida, a dichas funciones, trayendo como consecuencia el predominio de aquellos fines que se le corresponden. En estudios que indagan sobre los propósitos de la evaluación aparecen respuestas de docentes y directivos que muestran una realidad sometida a exigencias externas, como “evaluamos porque se nos pide que evaluemos” y no como una necesidad intrínseca del proceso de enseñanza y sentida como tal por los docentes. El reconocimiento de la multiplicidad de funciones que cumple la evaluación del aprendizaje, como tendencia dominante en la conceptualización de la misma, permite listar funciones tan diversas como:

Definición de significados pedagógicos y sociales. Se refiere a los significados que se atribuyen a categorías lingüísticas como éxito y fracaso escolar, rendimiento educativo, buenos y malos estudiantes y profesores, calidad de la enseñanza, progreso escolar, excelencia escolar. Conceptos con los que se piensa, estudia, investiga, planifica y se hace política educativa, dando por supuesto muchos aspectos que pueden ser discutibles.

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

Si se llevan a un extremo, estas funciones de la evaluación que la sociedad ha acuñado como legítimas, pueden tener interesantes implicaciones personales, institucionales, sociales. Un título puede ser una “patente de corso” para personas no necesariamente competentes, puesto

que los títulos garantizan formalmente el saber pero, no pueden asegurar que sea cierta tal garantía. En otros casos la persona es competente para las tareas que desempeña, pero no posee el título acreditativo, y cae bajo sospecha. También puede ocurrir con las instituciones. Desde el punto de vista de las políticas educativas que se expresan en los objetivos de los sistemas de educación, se evidencia una creciente aspiración no elitista, expresada en la búsqueda de mayor calidad de educación para mayor cantidad de personas. Esta política toma cuerpo, fundamentalmente, en la definición de niveles obligatorios de educación y por tanto la democratización del acceso a niveles básicos creando oportunidades para todos. Si en la enseñanza obligatoria, cuando menos, la evaluación se realiza con carácter selectivo y jerarquizador, constituye una práctica antisocial.

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

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

Funciones pedagógicas. Bajo este rubro se sitúan diversas y constructivas funciones de la evaluación que, aunque tratadas con diferentes denominaciones por diversos autores, coinciden en lo fundamental respecto a sus significados. Entre ellas se nombran las funciones: orientadora, de diagnóstico, de pronóstico, creadora del ambiente escolar, de afianzamiento del aprendizaje, de recurso para la individualización, de retroalimentación, de motivación, de preparación de los estudiantes para la vida (González, Pérez 1997).

En resumen, la visión panorámica presentada hasta aquí muestra la existencia de diversas clasificaciones y denominaciones de las funciones de la evaluación, pero los significados son cercanos, coincidentes en algunos casos. Un importante resultado de este análisis es la evidencia de que uno de los asuntos centrales, vitales, de la evaluación del aprendizaje, radica en sus funciones tanto explícitas como latentes u ocultas.

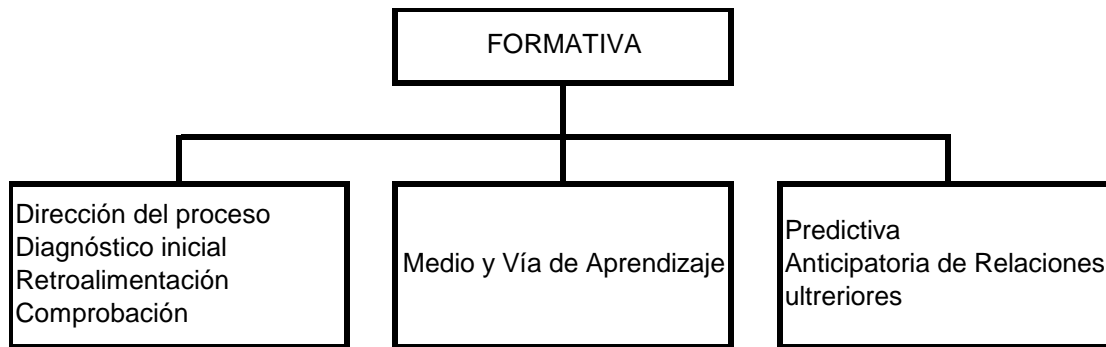


Figura 1. Funciones de la evaluación

Función de dirección del proceso de enseñanza aprendizaje: Aquí se agrupan aquellas funciones que contribuyen a orientar y conducir el proceso de enseñanza aprendizaje como sistema. Son las relativas a la comprobación de resultados, retroalimentación y ajuste del proceso, establecimiento del estado inicial o punto de partida y del final. La evaluación de los resultados aporta, además, información para acciones de ajuste y mejoras del proceso a más largo plazo, al contrastar lo logrado con las necesidades que le dieron origen y las metas propuestas, por lo que mantiene vínculo con la retroalimentación y regulación de la actividad. Las funciones de retroalimentación, orientación y ajustes prevalecen en la evaluación que se realiza desde el inicio y durante el proceso de enseñanza aprendizaje, sustentada en la información y valoración del nivel de partida de los estudiantes y del aprendizaje en desarrollo, lo que permite su orientación y regulación acorde con las características de los estudiantes, las regularidades y requisitos que debe cumplir dicho proceso, las condiciones en que se realiza.

Función predictiva, o sea anticipatoria de realizaciones posteriores de los estudiantes, ya se trate dentro de la actividad de estudio o de la futura actividad profesional del mismo. Se supone que la evaluación del proceso y de los resultados tenga una proyección futura y no solo retroactiva. Esto es, sirve de base para hacer predicciones sobre el ulterior desempeño académico y profesional del estudiante. Dichas predicciones soportan muchas decisiones sobre el futuro mediato o inmediato del estudiante.

Esta es una de las funciones más interesantes pues resulta muy controvertida. Por una parte porque se asume de modo natural, casi inconscientemente, en la práctica cotidiana como una verdad incuestionable; lo que se pone de manifiesto en la “facilidad” con que se suelen adoptar las decisiones que interesan a los estudiantes o las clasificaciones perdurables que se hacen de los mismos (buenos, malos), a partir de los resultados de la evaluación de su aprendizaje. Este hecho contrasta con las opiniones que se obtienen, tanto de estudiantes

como de profesores, cuando se les invita a reflexionar sobre el valor predictivo de la evaluación, en las que se evidencian incertidumbres, dudas y hasta negación de esta función. Por otra parte porque existen demasiados resultados investigativos que permiten cuestionar la confiabilidad o fiabilidad de la evaluación que se realiza tradicionalmente.

Sin duda, la función predictiva es consustancial a la evaluación y se justifica en las demandas que la sociedad hace a las instituciones de educación en cuanto a la formación de los estudiantes para una actividad profesional, para la vida. La evaluación debe aportar información que, en determinada medida y límite, anticipe el desempeño futuro del estudiante como profesional y ciudadano.

La evaluación debe indicar aquello que el estudiante no tiene pero puede tener por la acción transformadora de la enseñanza, en especial, aquellas adquisiciones que aún no puede hacer de modo autónomo con los medios psicológicos que posee, pero sí con determinada ayuda y, por tanto, informar sobre las direcciones potenciales del desarrollo del estudiante.

Función reguladora de la actividad de los estudiantes y de los profesores y de todos aquellos implicados o vinculados a la situación educativa y sus resultados. Se refiere al papel que desempeñan las concepciones y nociones que tengan los sujetos respecto a la evaluación del aprendizaje, en la regulación de su actividad. Es decir, la forma en que conciben y sientan la evaluación constituirá un elemento regulador de su comportamiento y de su orientación hacia el aprendizaje. Como lo dice Miriam González:

En sociedades competitivas la lucha contra la mediocridad puede resultar decisiva porque tiene implicaciones para acceder al mercado de trabajo en condiciones que coadyuven a la obtención de puestos laborales más reclamados. No obstante, para una evaluación formativa, las regulaciones por factores extrínsecos, si bien eficaces, no constituyen el ideal legítimo de formación. La lucha contra la mediocridad es válida pero sustentada en la significación personal y social del conocimiento y demás características requeridas para un desempeño exitoso de la profesión y de esta misma.

Una manifestación del impacto de la evaluación sobre las actitudes que adoptan los estudiantes ante el estudio, es la existencia de umbrales bajos de satisfacción con los resultados esperados y obtenidos. Son casos en los que se estudia (una asignatura, una carrera) para aprobar, para “pasar”, para cumplir ciertos requisitos de promoción o titulación. Estos hechos aparecen vinculados con la no comprensión del papel de la asignatura en el plan de estudio (como suele suceder con ciertas materias básicas y generales); con la significación de los resultados evaluativos tanto a nivel personal como social, entre otros factores.

Las investigaciones realizadas por Karen Thomson y Nancy Falchnikov (1998), en la Universidad de Napier, Edimburgo, muestran que las percepciones que tienen los estudiantes sobre la evaluación (lo que sienten como demanda de la misma, lo que se evalúa, lo que piensan se espera de ellos), así como la frecuencia y forma en que se realiza la evaluación, se asocia a formas de enfrentar el aprendizaje, las metas que se proponen los estudiantes, los niveles de salud y bienestar psicológico, entre otros aspectos.

En general los datos que obtienen sugieren que los estudiantes hacen amplio uso de una aproximación superficial. Estudian para pasar el examen, son finalistas, sienten que se demanda en la evaluación una gran dosis de memorización más que de reflexión, consideran que es importante ofrecer un criterio coherente con el del profesor aunque no necesariamente lo compartan. Resulta interesante que muchos estudiantes argumentan que no es la manera que desearían estudiar.

En cuanto a los profesores, es sabido que sus concepciones sobre la evaluación, las significaciones que le confieran a la misma, repercuten en los modos de realizarla, en el tratamiento que den a los resultados, regulando su propia actividad como profesor. Este efecto sobre el profesor repercute en los estudiantes en variadas formas, tanto aceptables y deseables, como de modo negativo, como cuando desarrollan estrategias de “supervivencia” para “pasar”, no para aprender.

Función formativa, en el sentido de servir de vía de enseñanza y aprendizaje, es decir la evaluación vista como un medio o recurso para la formación de los estudiantes.

En tal sentido se pueden considerar, como mínimo, dos dimensiones. Con un significado más estrecho, designa aquello que directamente contribuye a formar en los estudiantes: las estrategias de control y autorregulación como sujeto de la actividad, y su autovaloración personal cuya génesis tiene un espacio en las valoraciones recíprocas que se dan en las interacciones con los demás copartícipes del proceso de enseñanza aprendizaje y consigo mismo.

En una acepción amplia se refiere al efecto formativo en general sobre el estudiante y su aprendizaje. Durante la evaluación el estudiante aprende, en toda la extensión de la significación del término, desarrolla sus cualidades, capacidades, intereses.

Uno de los efectos más relevantes de la evaluación sobre el aprendizaje, se refiere a su contribución en la formación de cualidades en los estudiantes como la autonomía, la reflexión, la responsabilidad ante sus decisiones, la crítica, que forman parte de los objetivos de la enseñanza universitaria. Para el logro de los mismos la evaluación debe devenir en momento

de aprendizaje, fundamentalmente cuando se comparte, entre profesores y estudiante, las metas, los procedimientos y los criterios de evaluación.

En síntesis, la función formativa, en su sentido amplio, incluye todas las restantes y debiera constituir la esencia de la evaluación en el contexto del proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que ella representa para la formación de los estudiantes, acorde con las finalidades educativas y con las regularidades de dicho proceso.

La función formativa, en toda su extensión, como atributo y razón de ser del sistema de evaluación del aprendizaje y que subsume las restantes funciones, implica que ella sirva para corregir, regular, mejorar y producir aprendizajes. En resumen, la evaluación debe estar al servicio del proceso de enseñanza y no a la inversa.

El objeto de la evaluación: ¿qué evaluar?

La evaluación siempre está referida a algo, aquello que constituye su objeto. El desarrollo de la educación y de la evaluación educativa ha abierto el espectro de los objetos de evaluación: los sistemas de enseñanza, las políticas, las instituciones educativas, sus procesos, los agentes de los mismos, los propósitos, contenidos, medios, condiciones, resultados, efectos, vínculo con otros sistemas, la propia evaluación. En materia de evaluación educativa todos los aspectos relativos a la educación son potencialmente evaluables; otra cosa es que merezcan serlo.

Una situación ilustrativa de lo dicho, la aporta el examen. Por lo general se aplica para constatar o comprobar el conocimiento alcanzado por los estudiantes sobre determinado contenido de enseñanza (de una asignatura, de un tema de la misma). Se asume que los resultados de los estudiantes en la ejecución del mismo sean evidencia de sus conocimientos. Pero pudiera estar midiendo otra cosa, como la capacidad de los alumnos para reaccionar y emitir respuestas en situación de estrés; o el volumen de información que cada uno es capaz de actualizar en un tiempo dado y fuera de un contexto natural, o sea, mediante tareas artificiales no coincidentes con las situaciones y condiciones donde se aplican esos conocimientos.

La respuesta a qué se evalúa depende de los fines de la evaluación; de la concepción de enseñanza y de aprendizaje; de los objetivos y contenidos de enseñanza; de las condiciones en que se realiza el proceso, que incluye la factibilidad y la facilidad para la selección de los instrumentos y procedimientos de captación y valoración de la información sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Estas últimas razones han dado lugar a la referida crítica de que se evalúa aquello que es más fácil de evaluar y, quizás, ellas expliquen el apego a formas de evaluación que solo demandan

niveles reproductivos del conocimiento aun cuando los objetivos de enseñanza planten mayores exigencias cognitivas.

Tendencias en la consideración del objeto de evaluación del aprendizaje.

A criterio de la autora, las tendencias históricas marcan las direcciones siguientes:

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

La primera línea enunciada se mantiene, en lo fundamental, ceñida a los productos o resultados. En los primeros decenios del presente siglo la atención al rendimiento académico de los estudiantes fue el aspecto central en la evaluación del aprendizaje, expresión de una didáctica que privilegia el contenido de enseñanza sobre las demás categorías didácticas.

La evaluación que centró su atención en el rendimiento o aprovechamiento se asoció a un sistema de referencia estadístico, basado en la curva normal, que permitía establecer la posición relativa de un alumno respecto a su grupo o cualquier población pertinente al efecto, reflejo de una concepción espontaneísta del aprendizaje y de la enseñanza.

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

La segunda línea enunciada de la evaluación del proceso y el producto del aprendizaje ocupa la atención de distintos autores desde hace varias décadas, como respuesta a la limitada visión de evaluar solo resultados. Los términos de evaluación "formativa" y "sumativa", han servido para distinguir entre la evaluación del "proceso" y la de los "resultados" correspondientemente, y para resaltar la importancia de la primera, por la gama de funciones que puede desempeñar durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

En las últimas décadas se ha consolidado la evaluación del nivel de partida de los estudiantes, al iniciar un proceso de enseñanza (en cualquier nivel de generalidad, referido al inicio de los

estudios universitarios, una disciplina, asignatura, un tema o cualquier elemento del contenido de enseñanza). Se corresponde con una de las funciones reconocidas de la evaluación de aprendizaje, que permite ajustar la acción educativa a las demandas y posibilidades de los alumnos. Se puede hablar en este caso de función predictiva.

La tercera dirección mencionada que va de una estandarización a lo singular e irreplicable está asociada a la evaluación del proceso de aprendizaje, pues ésta trae consigo el viejo problema de la individualización de la enseñanza, en el sentido de reconocer y atender las diferencias individuales entre los alumnos.

Con frecuencia la atención a las diferencias individuales se restringe a dar más atención a estudiantes de bajo rendimiento y a reconocer a los de mayor (estudiantes “talentos”), lo que provoca un desbalance en la influencia educativa que se ejerce sobre cada estudiante. Además, esta atención basada en divisiones gruesas (bajo, promedio, alto) encubre diferencias individuales importantes, cuyo conocimiento es necesario para promover el desarrollo de cada estudiante, y encierra el riesgo de la estereotipia. Las direcciones y potencialidades del desarrollo de los estudiantes difiere entre los individuos que se ubican en un grupo que se trata como homogéneo. Son necesarias, por tanto, precauciones y previsiones en la información que se valora a los efectos de determinar la influencia educativa pertinente.

En resumen, en la evaluación del aprendizaje del estudiante está presente la peculiar relación entre lo que se espera socialmente (concretado en los objetivos de enseñanza y en el contenido seleccionado para que sea aprendido), que es común para el grupo o la población de estudiantes correspondiente, y lo individual, referido a las particularidades propias de estudiante en singular. Los estudiantes difieren dentro de los límites que establecen los requisitos comunes de ingreso a la educación superior, a una carrera, a un curso o cualquier etapa de la enseñanza. La evaluación se mueve entre la homogeneidad de las metas sociales y la heterogeneidad de los individuos y de las direcciones y vías de su desarrollo. Dentro de la heterogeneidad de los estudiantes entra la de sus propias metas, proyectos, aspiraciones vinculadas a su aprendizaje, concepciones, conocimientos.

La cuarta línea planteada rechaza una visión fragmentada del aprendizaje y se orienta a un enfoque globalizado y contextual. Precisamente, el valor del contexto tiene una de sus expresiones en el enfoque holístico que procura el conocimiento del estudiante como ser que está aprendiendo, en su integridad personal y ubicación espacio temporal. Aquí proceso y contexto de aprendizaje son los objetos centrales de evaluación, para su mejora. Esta no se puede lograr sin el conocimiento específico de lo que acontece.

El aprendizaje, objeto de evaluación

El aprendizaje es un mecanismo fundamental de formación de la personalidad, en tanto permite la apropiación del acervo histórico social, cultural, por parte del individuo, que lo ubican en su tiempo y espacio como ser social, que lo hacen devenir como ente portador y transformador de la cultura y de sí mismo.

En la educación superior se reúnen (idealmente) las condiciones más favorables para estos fines: por las características y posibilidades de los estudiantes acorde con su edad y el nivel de desarrollo alcanzado; por los profesores cuya doble calificación (como especialista de la profesión y de la formación) posibilita un despliegue de la enseñanza en unidad con las exigencias de la profesión y, por los objetivos de la formación de nivel superior.

En resumen, la concepción sobre el aprendizaje, cómo éste se concibe, constituye piedra angular para determinar el enfoque de su evaluación. Los reduccionismos y parcializaciones en la noción de aprendizaje llevan consigo una visión de la evaluación, plagada de los mismos vicios y, además, no válida. La evaluación requiere disponer del modelo del objeto, desde una perspectiva integral, holística y multifacética, que ponga de manifiesto la complejidad y riqueza del aprendizaje. Dicho modelo constituye punto de partida para arribar a las precisiones requeridas a los efectos de la instrumentación metodológica de la evaluación, como sistema teórico de referencia para la toma de decisiones, ejecución, análisis e interpretación y uso de los resultados evaluativos.

El aprendizaje más recientemente y en un enfoque muy utilizado por los docentes es el que se realiza bajo el paradigma, o teoría del constructivismo, punto de vista epistemológico sobre el cual se ha escrito mucho, pero que se considera como una posición psicológica y no una concepción educativa (Pimienta Prieto, 2007) y que nos lleva a plantearnos el eterno dilema de cómo se adquiere el conocimiento y a revisar las dos corrientes principales que a decir de Julio Pimienta han dominado desde hace tiempo. “la idea de que los conocimientos estaban dentro del ser humano y que solamente había que activarlos para que afloraran y el pensamiento que consideraba que el conocimiento estaba afuera y había que llevarlo adentro como si se tratara de una copia que se debía impregnar en el cerebro humano(empirismo)”. Desde el punto de vista del autor lo que sucede es una mediación o una concepción media de las teorías apuntadas que llevan al constructivismo, cuyo concepto primordial es la construcción de conocimiento a través de conocimientos previos con nuevos conocimientos en colaboración con otros individuos, de donde surge el aprendizaje colaborativo o cooperativo. Estos planteamientos ampliamente estudiados por Ausubel y citados por

Pimienta (Pimienta Prieto, 2007) nos trasladan a plantear el paradigma del aprendizaje significativo en cual la clave del mismo está en diferenciar el significado con el sentido de las palabras y que necesariamente deberá pasar por cinco etapas o dimensiones a) almacenar la información; b) organizarla; c) extenderla; d) refinarla y e) utilizarla significativamente. En el aprendizaje significativo “importa más el proceso del descubrimiento de conocimientos y habilidades y la adquisición de nuevas experiencias que el almacenamiento pasivo de grandes cantidades de información”.

En la siguiente tabla tomada del libro de Julio Pimienta podemos apreciar las relaciones entre el aprendizaje receptivo y por descubrimiento, por un lado, y aprendizaje memorístico y significativo, por el otro.

Lo fundamental del aprendizaje significativo consiste en que los conocimientos nuevos, expresados simbólicamente de modo no arbitrario ni objetivo, se unen con los conocimientos ya existentes en el sujeto en un proceso activo y personal (Ausubel, 1997) citado por Julio Herminio (Pimienta Prieto, 2007).

Tipos

La tipología que se presenta, (Casanova, 1992) dado que tiene varias bases de clasificación, permite que unos tipos de evaluación no excluyan a otros, sino que puedan utilizarse conjuntamente.

Tabla II. Tipología de la evaluación

| | | |
|------------------------------|-------------------------------|--|
| Por su finalidad o función | Formativa Sumativa | |
| Por su normotipo | Nomotética | Normativa Criterial |
| | Ideográfica | |
| Por los agentes evaluadores | Interna | Autoevaluación Heteroevaluación Coevaluación |
| | Externa | |
| Por su momento de aplicación | Inicial Procesual Final | |

Casanova explica que se pueden determinar varias finalidades o funciones como la predictiva, de regulación, prospectiva, formativa, de control de calidad, descriptiva, de desarrollo, de verificación, etc. Pero ella considera como principales la formativa y la sumativa.

De acuerdo a su función

“La sumativa es la que resulta más adecuada para la valoración de productos o procesos que se consideran terminados, con realizaciones o consecuciones concretas y valorables. Su finalidad es determinar el valor de ese producto final (sea un objeto o un grado de aprendizaje), decidir si el resultado es positivo o negativo, si es válido para lo que se ha hecho o resulta inútil y hay que desecharlo”.

Según su normotipo:

El normotipo es el referente que nos sirve para evaluar un objeto o sujeto. Para propósitos de evaluación de los aprendizajes, el normotipo será aquél que nos servirá de comparación a la hora de establecer un juicio de valor en el alumno evaluado. (Casanova, 1998) entiendo de que el referente sea externo o interno, la evaluación se denominará nomotética o idiográfica respectivamente.

1) Evaluación nomotética.

Es aquella que emplea un referente externo de comparación. Dentro de ella pueden distinguirse dos tipos: la evaluación *normativa* y la evaluación *criterial*.

La evaluación normativa es la evaluación que supone la valoración de un sujeto en comparación al nivel o rendimiento del grupo al que pertenece. La evaluación normativa es válida cuando se pretende determinar en qué posición se encuentra al alumno con respecto al grupo; en este caso las normas de valoración estarán en función directa de lo que el conjunto de alumnos domina o deja de dominar. Si bien esto nos da un orden de los resultados de aprendizaje, la ordenación de los alumnos como el “primero” o el “último” de la clase no es precisamente el más recomendable al carecer de referencia válida y fiable tanto para el alumno que se forma como para el profesor que valora.

La evaluación criterial es la evaluación que se realiza tomando en cuenta criterios e indicadores los cuales deben ser concretos, claros y prefijados con anticipación. El diseño curricular de educación secundaria plantea competencias que el alumno debe desarrollar al finalizar un grado. Para evaluar el logro de estas competencias necesitamos apoyarnos de criterios ya determinados y especificados los cuales nos permitirán valorar en forma

homogénea a los alumnos y determinar el grado de dominio alcanzado para la competencia planteada.

Como ejemplo de la aplicación de pruebas o tests con cada uno de los indicadores o criterios de esta clasificación.

2) Evaluación idiográfica.

Es la evaluación que toma como referente las propias capacidades del alumno y sus posibilidades de desarrollo. Supone la valoración inicial de las capacidades y posibilidades del alumno y la estimación de los aprendizajes que puede alcanzar a lo largo de un tiempo determinado. El alumno es evaluado durante su proceso e igualmente se valora su rendimiento final alcanzado. Si los resultados coinciden con lo estimado al inicio, se considera el rendimiento satisfactorio. Este tipo de evaluación, a diferencia de las otras se centra totalmente en cada sujeto y valora, sobre todo, su esfuerzo, la voluntad que pone en aprender y formarse. Además, evalúa un aspecto importante en la educación personal: las actitudes.

Según su temporalidad

De acuerdo con los momentos en que se aplique la evaluación, ésta puede ser *inicial*, *procesual* o *final*.

1) Evaluación inicial.

Es aquella que se aplica al comienzo de un proceso evaluador, en nuestro caso, referido a la enseñanza – aprendizaje, para detectar la situación de partida de los alumnos.

La evaluación inicial puede presentarse, cuando un alumno llega por primera vez al centro educativo. Es importante y necesario realizar una amplia recolección de datos para precisar características de nuestros alumnos: personales, familiares, sociales, etc. Esta primera evaluación tiene una función eminentemente diagnóstica, pues servirá para conocer al alumno y así adaptar desde el primer momento la actuación del profesor y del centro a sus peculiaridades.

Cuando se comienza un proceso de aprendizaje concreto. La evaluación inicial resultará útil para detectar las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) previas que el alumno posee en relación con el tema o unidad que se va a tratar. A partir de la información conseguida, se adaptará convenientemente el principio de la unidad didáctica programada, para adecuarla al nivel de competencias encontrado del grupo de alumnos.

Al darnos un diagnóstico del alumno, la evaluación inicial posibilita reconocer los recursos, potencialidades, dificultades del proceso de aprendizaje de cada uno. Con una evaluación de

este tipo se obtiene el conocimiento previo sobre el nivel de los alumnos, el cual es necesario para adecuar o adaptar el programa de enseñanza a las condiciones de aprendizaje de los mismos, cumpliéndose de esta forma la función reguladora que hemos asignado a la evaluación

2) Evaluación procesual.

Es aquella que consiste en la evaluación continua del proceso o desarrollo del aprendizaje del alumno, así como de la enseñanza del profesor, la cual se realiza a través de la recolección sistemática de datos, análisis y toma de decisiones oportunas mientras tiene lugar el proceso, con el fin de resolver las dificultades de los alumnos. En esta evaluación, la aparición de un error o manifestación de una dificultad no será empleada para sancionar o calificar negativamente al alumno, sino que resultará útil para detectar el problema de aprendizaje que se haya puesto de manifiesto, permitiendo la adecuación de las actividades programadas o la transmisión de explicaciones oportunas para que el proceso de aprendizaje siga su curso de manera efectiva. Como podemos observar, esta evaluación tiene carácter netamente formativo.

Con esta manera de actuar, será más fácil que la mayoría de los alumnos lleguen a alcanzar las competencias propuestas. Si el profesor no posee los datos del seguimiento de los alumnos a lo largo del proceso, cuando llegue a la etapa final del curso, tendrá pocas oportunidades para subsanar las dificultades presentadas; y cuando quiera implementar posibles soluciones será tarde: el alumno habrá perdido el interés o no podrá combinar varios aprendizajes simultáneos para continuar al mismo ritmo del grupo.

3) Evaluación final.

Es aquella que se realiza al terminar el proceso de enseñanza – aprendizaje; puede estar referida al fin de un ciclo, área curricular, unidad didáctica o etapa educativa. Esta evaluación supone un momento de reflexión en torno a lo alcanzado después de un plazo establecido para llevar a cabo determinadas actividades y aprendizajes.

Es una evaluación en la que se comprueban los resultados obtenidos, aunque es necesario advertir que no por ella tiene funcionalidad sumativa. Por ejemplo: si coincide con una situación en la que se tiene que decidir definitivamente acerca de la obtención de un título, será final y sumativa; pero si se da al terminar el trabajo con una unidad didáctica, será simplemente final y marcará el inicio del trabajo que se realizará en la unidad siguiente.

Por esto, la evaluación final puede adoptar las dos funciones descritas anteriormente para la evaluación: formativa y sumativa. Servirá así, en su función sumativa para continuar adecuando la enseñanza al modo de aprendizaje del alumno y para retroalimentar la

programación del profesor, quien a la vista de lo conseguido tomará las decisiones oportunas para mejorar el proceso de enseñanza en la unidad siguiente. En su función sumativa, resultará imprescindible para tomar la decisión última sobre el nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno.

Según sus agentes:

Los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación se presentan según las personas que la realizan.

La autoevaluación se da cuando es la misma persona la que evalúa sus acciones o sus actividades y dice Casanova que es una actividad permanente del ser humano ya que siempre se está autoanalizando o evaluando, desde luego que hablando en el terreno educativo no es tal fácil como se dice, ya que es necesario introducir esa “cultura” y que se “acostumbre” o que se practique de manera cotidiana, para que adquiera una formalidad y objetividad crítica, si no de otra forma se puede caer en demasiado subjetivismo.

Cuando hablamos de autoevaluación y presentamos como agente al mismo que realiza la actividad, desde luego que incluimos al profesor, que debe comenzar con la suya propia, para lo cual es necesario que se fijen los parámetros, condiciones y metodología desde el comienzo de la clase, programa, ciclo, etc. Y además de que sea permanente o continua.

La coevaluación es un trabajo en equipo, ya sea entre compañeros de grupo, de clase, de maestros, en la cual debe resaltarse lo positivo de la actividad que se pretende evaluar, puesto que lo negativo tiende a sancionar a resaltar las faltas y no hay aprendizaje o se pueden deteriorar las relaciones del grupo. Es decir, que el grupo o los participantes deben tener claro el propósito de la evaluación en grupo o coevaluación y sus objetivos, sin tener en mente resultados de carácter definitivo, o sea, para conquistar una nota o calificación, la aprobación o reprobación de una materia o de un ciclo educativo.

Y finalmente la heteroevaluación, que es la que habitualmente realiza el maestro con relación a sus alumnos, es decir practicada por una persona diferente a la que ejecuta las actividades sujetas a evaluar. Dentro del contenido del trabajo se aborda ampliamente este aspecto ya que constituye el objeto de estudio del mismo.

Referencias:

- Blanco Gutiérrez, O. (2003). *La práctica de la evaluación en la carrera de Educación Básica integral de la ULA, Táchira*. Departamento de Evaluación y Estadística. Táchira, Universidad de Los Andes-Táchira. Venezuela. ULA-Táchira.: 17-31.
- Casanova, M. A. (1998). *La Evaluación Educativa*. Escuela Básica. Editado por la S.E.P.
- González Pérez, M. (2000). "Evaluación del Aprendizaje en la Enseñanza Universitaria." *Revista Cubana de Educación Superior*. Universidad de la Habana. 20(1), 47-67.
- Pimienta Prieto, J. H. (2007). *Metodología Constructivista*. México, Pearson Educación de México, S.A. de C.V.
- Tyler Ralph, W. (1950). *Principios Básicos del Currículo "Basic Principles of Curriculum and instruction"*. Argentina, Ediciones Troquel