

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA**IV LOS PARTICIPANTES EN LA EVALUACIÓN: ¿quiénes evalúan?****V CÓMO EVALUAR: ¿qué procedimientos e instrumentos utilizar, cuándo, dónde?****Miriam González Pérez****Centro de Estudios para Perfeccionamiento de la Educación Superior.
Universidad de la Habana**

Con este artículo continuamos la publicación de la monografía de la investigadora Miriam González Pérez que constituyó uno de los resultados de su proyecto de investigación, perteneciente al Programa Ramal de Investigaciones Pedagógicas en la Educación Superior del Ministerio de Educación Superior. Su publicación consta de varios artículos que saldrán ordenadamente en los próximos números de la Revista

IV LOS PARTICIPANTES EN LA EVALUACIÓN: ¿quiénes evalúan?

En este acápite se aborda la problemática relativa a los sujetos de la actividad de evaluación, entendiendo como tales el evaluado y el evaluador, así como otras personas implicadas ya sea como fuente, agente o como receptor de los resultados de la evaluación. La problemática se relaciona, fundamentalmente, con las respuestas a preguntas como quiénes deben y pueden y están en capacidad de participar, por lo que se presentan las tendencias actuales en cuanto a tal consideración. El propósito central es el de promover la reflexión crítica de nuestra práctica en la dirección de fundamentar la necesidad de una mayor participación de todos aquellos implicados en la evaluación del aprendizaje y, en especial, del estudiante mediante la autoevaluación como una vía ineludible de formación. A la vez, se pretende aportar argumentos que, unidos a los demás acápites, contribuyan a la construcción de una concepción educativa de la evaluación del aprendizaje.

La formulación de la pregunta ¿quiénes evalúan? sugiere que en esta actividad participan distintas personas. La gama de posibilidades que puede darse en cuanto a los participantes se hace más nítida en las precisiones que Rowntree (1986) propone:

- ¿Quién decide el programa de estudios sobre cuya base se va a hacer la evaluación?.
- ¿Quién decide en concreto lo que se va a pedir a los estudiantes en la evaluación?.
- ¿Quién lleva a cabo la evaluación de un estudiante determinado?.
- ¿Quién hace uso de los datos de la evaluación?.

Las respuestas difieren según diversas concepciones pedagógicas y de la dirección y gestión docente, asociadas a las consideraciones sobre la función de la educación en la sociedad; pero la tendencia actual, es la de considerar la legitimidad de la participación activa de todos los sujetos del proceso de enseñanza aprendizaje en las decisiones y desarrollo de la evaluación.

En la actualidad se destacan dos puntos centrales de análisis y debate respecto a quiénes intervienen en la evaluación educativa en general, que atañe también a la del aprendizaje. Uno, relativo a la *evaluación externa* en contraposición con la interna y en sus supuestos e implicaciones sociales. Otro, concerniente a la *autoevaluación* y el nivel de participación de los estudiantes en las decisiones de evaluación. Este último, también puede verse como una manifestación del primero, si lo miramos desde el estudiante. Estos puntos de debates se encuentran en las tendencias vigentes.

4.1 Direcciones en la consideración de los participantes en la evaluación.

Las direcciones que siguen las ideas al respecto llevan:

De una evaluación centrada en el evaluador (profesor) a la consideración de diversas fuentes y agentes personales de evaluación.

De un predominio de la heteroevaluación a una combinación de la misma con la autoevaluación.

De una desatención a las implicaciones éticas de la evaluación a su revalidación.

A los efectos de comentar estas tendencias conviene hacer, inicialmente, breve referencia al debate actual respecto a la evaluación externa e interna, que se da en todo el campo de la evaluación educativa e influye en la del aprendizaje, porque tiene que ver con aspectos esenciales de la actividad de evaluación.

En la institución universitaria, históricamente ha existido predominio de evaluación interna, esto es, aquella que se realiza y decide dentro del ámbito de la institución y del aula; además centrada en el profesor, por el hecho y derecho del mismo como partícipe del proceso de enseñanza y representante del encargo social en cuanto a la formación de los estudiantes. Aunque esta tradición sea más fuerte en unos países que en otros, puede afirmarse que hace parte de la práctica dominante.

No obstante, en los últimos decenios, en particular a partir de los años 60, la búsqueda de financiamiento para la educación y la competencia entre instituciones educativas, han servido de fuerza impulsora para el desarrollo de la evaluación externa en todos los niveles incluido el universitario. A tales efectos se constituyeron asociaciones u organizaciones dedicadas profesionalmente a la actividad de evaluación educativa, y se incrementó el uso de expertos - profesores y especialistas de diferentes instituciones- como evaluadores externos. Se denomina evaluación externa aquella que se realiza por personas que no están directamente ligadas con el objeto de evaluación, de modo que sus criterios no se vean "comprometidos" o contaminados por su implicación en lo que se evalúa.

En lo referido a la evaluación del aprendizaje, es frecuente que las evaluaciones que se aplican para decidir el paso de los alumnos de un nivel a otro, por ejemplo entre la enseñanza secundaria y la universidad, se realicen como evaluación externa, para garantizar la igualdad de condiciones de evaluación entre los alumnos y los centros. Esto es, las decisiones sobre qué se evalúa y la confección de los exámenes, su aplicación, revisión y la calificación de los resultados, corren a cargo de comisiones de profesores designados a tal fin, procedentes de otros centros distintos a los del estudiante.

Otro es el caso de las comisiones que se conforman para la realización de la evaluación final al concluir los estudios universitarios (como los exámenes estatales, los tribunales para la defensa de las tesis de diploma) y de la formación postgraduada, donde se combina la presencia de profesores y de reconocidos expertos procedentes de otras instituciones educativas, científicas o productivas, a los fines primordiales, no de igualar condiciones, sino de valorar el grado en que la preparación obtenida cumple las exigencias profesionales y científicas correspondientes. O sea, la presencia de evaluadores "externos" (tanto como los internos) se sustenta en su capacidad para definir el logro de los objetivos de formación.

La evaluación externa es punto de controversia, pues *se asienta en razones contradictorias*. Es un tipo de evaluación orientada principalmente, aunque no exclusivamente, a cumplir funciones de acreditación y selección. Como tal requiere de criterios que permitan definir niveles de calidad del objeto evaluado, por ejemplo qué es o no un rendimiento académico aceptable en una institución, un alumno. Las fluctuaciones de las normas al respecto, entre docentes, centros, regiones, vienen a ser obstáculos, y la evaluación externa una garantía de un patrón único, al servicio de la igualdad de oportunidades. De modo tal existen argumentos de índole social (igualdad de oportunidades) y técnico (mayor objetividad por instrumentos y criterios comunes) que sustentan esta evaluación.

Las corrientes del pensamiento sociológico de la educación resaltan razones de otro signo. La realización de evaluaciones externas, -exámenes, inspecciones o supervisiones- es una forma de control sobre el curriculum y sus ejecutores; también un modo de control del proceso de formación de los individuos y del trabajo de las instituciones, más para la selección que para la mejora, como exigencia derivada de la competición propia de las sociedades meritocráticas capitalistas.

La mirada crítica actual se detiene en las limitaciones de esta evaluación y sus implicaciones. El evaluador externo, por su propia condición, no cuenta con el conocimiento de los diferentes aspectos y facetas del objeto que se evalúa, restándole información que puede ser crucial para la evaluación. Por otra parte, en el caso de la aplicación masiva de exámenes, las condiciones y los

procedimientos de aplicación y calificación, obliga a simplificar la evaluación en cuanto a contenido y forma. "Pruebas que tienen que ser aplicadas a infinidad de alumnos, en un espacio de tiempo reducido y corregidas en un tiempo razonable, con la pretensión de ser objetivas, tienen que ser de "papel y lápiz" y fijarse en competencias bastante elementales" (Hargreaves, 1989, citado por Gimeno, 1993)

Diferentes autores le asocian al control externo, además, consecuencias discriminatorias. Broadfoot, (1986) y Gimeno (1993) destacan la tendencia a favorecer determinados grupos sociales sin ofrecer la igualdad de oportunidades que proclama, más bien detectan y señalan las desigualdades. El hecho de que los exámenes que se realizan en muchos países para cuidar niveles académicos y hacer de filtro para el acceso a la enseñanza universitaria, se apliquen al final de un ciclo y no al inicio, no permite el trabajo compensatorio consustancial a fin de igualar oportunidades. En realidad se trata de seleccionar.

En las tendencias actuales se expresa la necesidad de justificar la evaluación externa en el valor educativo de la evaluación. Sus alternativas van por las vías de las pretensiones de una "evaluación iluminativa" en términos de Parlett y Hamilton (1976), que identifique y señale las falencias y logros, analice causas y condicionantes, sugiera vías, y brinde toda esta información para mejorar el proceso y no para calificar, sancionar, seleccionar. La evaluación externa vendría a ser un apoyo y complementa la interna, que es el más potente motor impulsor del cambio. Esta posición, que comparto, es sin dudas muy valiosa pues potencia el carácter formativo, educativo, de la evaluación.

En el caso de la educación superior cubana el sistema de evaluación externa del proceso docente educativo ha ido transitando hacia formas que subrayan, cada vez más, una finalidad de mejora de la calidad a partir de la identificación de las falencias, los logros, los factores que intervienen en unos y otros. Además, a diferencia de una evaluación externa ejecutada por evaluadores profesionales o por un cuerpo estable de evaluadores, se realiza por comisiones ad hoc, que hoy evalúan y mañana pueden ser evaluados. Por lo general los evaluados pueden intervenir en el proceso, mediante el aporte de datos y criterios, el debate y la valoración del hecho educativo objeto de análisis.

Los diagnósticos del aprendizaje de los estudiantes que se efectúan en el contexto de estas evaluaciones manifiesta una tendencia, en su contenido y forma, que va de la constatación de conocimientos a la valoración de la solución de problemas, a la simulación de situaciones. No obstante, esta tendencia aun es débil y limitada a ciertas materias, como por ejemplo los esfuerzos que se vienen realizando en la valoración del dominio de un idioma extranjero.

La participación de los estudiantes en estas evaluaciones resulta un hecho de particular interés. Las calificaciones que obtienen en los exámenes que se realizan en la "inspección", no tienen repercusiones para el estudiante, sí para su profesor y su institución. Sin embargo, se constata un comportamiento responsable y un interés manifiesto por la obtención de buenos resultados; que, por lo general, se aprecian como aspectos colaterales sin que se lleguen a considerar indicadores del nivel de compromiso y del sentimiento de pertenencia a la institución. De tal forma se desaprovecha este hecho para enriquecer la evaluación y su propia connotación formativa, por lo que se justificaría se hiciese un mayor énfasis en el mismo.

En lo que respecta a la práctica de la evaluación del aprendizaje al interior de la institución universitaria, por lo general, las decisiones sobre el programa de estudio (de una asignatura, por ejemplo), se toman por un colectivo de profesores o por el profesor de manera individual, atendiendo a lineamientos contenidos en el plan de estudio correspondiente. Ya se trate de uno u otro caso, se proyecta el sistema de evaluación en sus aspectos generales, en cuanto a contenidos a evaluar y vías (formas, métodos) para hacerlo. Esta proyección inicial, concertada colegiadamente, si es el caso, se ajusta a las condiciones concretas que se encuentra el profesor para y durante el desarrollo del programa. A nivel del aula suele ser el profesor el que toma las decisiones. La evaluación final del aprendizaje del estudiante corre a cargo del profesor y de uno o dos profesores más cuando se requieren ejercicios orales. Las personas que hacen uso de los resultados de la evaluación son diferentes en dependencia de si se utilizan *para enseñar al estudiante* o, para

informar sobre el estudiante. En el primer caso probablemente sea el profesor; en el segundo los funcionarios de la administración.

Este sintético cuadro esbozado en el párrafo anterior, sin ignorar sus posibles variantes, sirve para destacar que la práctica dominante es la de una evaluación *de corte tradicional* donde el profesor o los profesores centran las decisiones de evaluación y los estudiantes las acatan. Es oportuno apuntar que este hecho no necesariamente satisface al profesor, pues la evaluación del aprendizaje de los estudiantes es sentida como una tarea difícil, compleja y, en muchas ocasiones, no reconfortante, como se evidencia en las opiniones que emiten lo propios profesores en investigaciones realizadas (Fdez Pérez, 1993; Saínz, 1997; González, 1999).

En cuanto a la relación alumno profesor, el esquema tradicional es el vertical en lo que al ejercicio del poder se refiere en la toma y ejecución de decisiones sobre la evaluación. En la evaluación del aprendizaje es donde más se evidencia y tiene mayor arraigo este tipo de relación, marcando desigualdad con transformaciones que suceden en otros aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje, como, por ejemplo, en los métodos y formas de enseñanza, donde se manifiesta la voluntad de hacerlos más activos y participativos.

El cuestionamiento actual de este esquema de relación no niega la capacidad, el deber y la posibilidad del profesor como uno de los artífices principales de la evaluación. Las funciones del profesor como orientador, propiciador de aprendizajes, corresponsable de los resultados que se alcancen, subrayan el papel que tiene en la evaluación del aprendizaje; máxime, si además, es fuente de información y de experiencias significativas por su preparación y dominio de la materia que enseña y del proceso de su enseñanza.

Se trata de un cuestionamiento que va por dos líneas principales. Una, la sobrevaloración de las funciones que la enseñanza tradicional confiere al profesor como actor principal del proceso y representante de los intereses de la sociedad, como único poseedor de los conocimientos válidos y del poder para tomar decisiones sobre la enseñanza y ejercer su control, en especial, sobre el alumno; dejando a éste en una posición receptiva, pasiva, sometida. La necesidad de revertir esta situación ha sido planteada suficientemente por las diversas tendencias pedagógicas contemporáneas, donde se reclama un papel activo de los estudiantes -individual y grupalmente- como sujetos del aprendizaje y se subraya el carácter social, comunicativo, interactivo del proceso de enseñanza. Esta necesidad y reclamo dan cuerpo a la primera de las direcciones enunciadas más arriba.

La otra línea, que se añade a la anterior y corresponde a la segunda dirección apuntada, pone énfasis en la necesidad de preparar al estudiante para un trabajo y superación permanente durante toda su vida, que constituye uno de los fines y exigencias actuales de la educación superior. Dicha preparación supone el dominio de estrategias de control, autoevaluación y autorregulación por parte de los estudiantes, de su propia actividad, en cualquier esfera de su vida, especialmente durante el estudio y el ejercicio de su profesión. La formación espontánea de esas estrategias es deficiente y excepcional, por lo que, a criterio de la autora, es defendible la necesidad de incluirlas en el curriculum como objetivo en sí mismo y consecuentemente garantizar su formación.

El mayor protagonismo reclamado para el estudiante ha llevado a innovaciones en los métodos de enseñanza en la dirección de incrementar el papel activo del estudiante, la propuesta y aplicación de métodos participativos donde exista espacio para que se atiendan los criterios de los alumnos sobre los fines, contenidos, formas, vías para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, controlar y evaluar su desarrollo y resultados. Asimismo, crece la importancia que se le concede al trabajo con y desde el grupo de estudiante. El ejercicio de la autoevaluación y de la heteroevaluación proveniente de otros estudiantes y del grupo en su integridad, aparece asociada a estos cambios.

La autoevaluación es aceptada en mayor o menor medida en la práctica, pero difícil de rebatir conceptualmente, dado los argumentos que la fundamentan, que, como se dijo, se agrupan en dos vertientes complementarias: la necesidad de que el alumno sea de hecho y no solamente de palabra *responsable de su propio aprendizaje* y tenga un papel más protagónico en la enseñanza, para lo cual es necesario que el tipo de relación entre profesor y alumno sea más horizontal; y, la urgencia

de *formar estrategias de autocontrol y autovaloración* que solo pueden formarse mediante su ejecución.

Cabe, además, una distinción entre los estudiantes de pre y de postgrado. En estos últimos se acrecienta la necesidad de la autoevaluación, dada su formación, responsabilidad, desarrollo personal en general. Las características de los participantes en las distintas modalidades de la educación de postgrado, determina que la autoevaluación sea un rasgo inherente del cuarto nivel de enseñanza, más que un medio o una condición de la formación, pues se supone ya alcanzada.

Respecto a las relaciones estudiantes profesor, no se trata de sustituir el poder del profesor por el del estudiante. Se trata de que ni profesor ni estudiantes puedan imponer arbitrariedad alguna en la evaluación. Ambos deben y pueden razonar y justificar las decisiones evaluativas. Al respecto Fdez. Pérez (1994, p. 790) plantea la "autoevaluación dialogada" que propone se introduzca paulatinamente en la práctica de la enseñanza. Dentro de los efectos previstos está que el alumno aprenda la lógica y la ética de la evaluación, dado que se ve requerido a fundamentar los juicios que formula sobre su propio trabajo y el de sus compañeros.

Quizás vale subrayar el hecho que se trata de que el estudiante participe realmente en cada fase y aspecto de la evaluación, incluyendo la calificación, de él y de otros compañeros del grupo. Con la proliferación de los métodos participativos, se ha hecho práctica frecuente, al iniciar un curso, la negociación o "encuadre" de su desarrollo, donde se supone todos los participantes analicen, ajusten y finalmente se comprometan con los aprendizajes previstos y las vías de su logro como una tarea común, colectiva. Sin embargo, con la misma frecuencia, se excluye la posibilidad de que intervengan (individual y en grupo) en las decisiones sobre la valoración de resultados y la emisión de una calificación, en razón de que la autoridad legal y por competencia cognitiva, corresponde al profesor y que el alumno sería necesariamente parcial, por su interés personal y la implicación de la nota.

Tanto el análisis teórico como los datos empíricos proveniente de la investigación y del ejercicio docente, conduce a reafirmar que se requiere de una participación en todo el proceso evaluativo. Los estudiantes suelen ser exigentes y rigurosos al proponer y argumentar una calificación, cuando se discuten y clarifican los criterios, cuando las relaciones profesor-estudiante-grupo son abiertas, respetuosas, de colaboración y existe un clima psicológico no tenso. En los últimos años se han desarrollado diversos modelos de evaluación basados en la colaboración estudiante profesor, o la participación de los estudiantes en su evaluación y la de sus compañeros de grupo (Falchinikov, 1986; Rowntree, 1987; Entwistle, 1988; Ramsden, 1992; Stefani, 1998).

Según la experiencia de la autora en el desarrollo de cursos de postgrado para profesores universitarios en los últimos ocho años, el empleo sistemático de la autoevaluación y de la coevaluación entre participantes, ha sido un aspecto vital, tanto para promover el aprendizaje y la autoreflexión sobre el mismo, como para desarrollar estrategias de autoevaluación. Los profesores participantes en los cursos valoran de modo favorable estas experiencias, porque les permite reconocer la importancia de la autoevaluación, establecer las condiciones que la favorecen, vivenciar las dificultades y tensiones iniciales y aprender los modos de romper las barreras y resistencias que se presentan casi inexorablemente, ponerse en el lugar de los estudiantes cuando son valorados. Quizás el resultado principal de estas experiencias es la toma de conciencia de los profesores de que para enseñar o coadyuvar a que el estudiante sepa autoevaluarse y evaluar a los demás, primero el profesor debe saberlo y sentirlo.

Respecto a la participación, es recomendable que participen en la evaluación todas aquellas personas que tengan una información útil que aportar (Fdez Pérez, 1994). Dicho autor propone una larga lista que incluye: profesores (individual o colegiadamente), alumnos (individual o en grupo), directivos docentes, inspectores o supervisores, receptores académicos o laborales del egresado de un nivel de educación, expertos, y hasta los financiadores en el caso que corresponda. Obviamente no todos tienen, ni deben participar en la evaluación de todos los aspectos, ni en todos los momentos del aprendizaje, por el solo hecho de que no están en capacidad para hacerlo. Solo, en aquellos aspectos o dimensiones sobre los que pueden informar.

La posibilidad de aumentar el número de participantes en la evaluación abre espacio para la aplicación de procedimientos como el de la triangulación o multiangulación de las fuentes de información y de las interpretaciones de la misma, que favorecen el incremento de la objetividad en sus resultados. Otros beneficios asociados son los de una mayor implicación e interés de las diversas personas respecto al proceso de formación de los estudiantes; las relaciones horizontales al sentirse en la posibilidad de aportar información que es tenida en cuenta, lo que coadyuva a romper el esquema clásico de poder que genera la evaluación; el incremento del contacto entre todos aquellos que se relacionan, en determinada medida, con el proceso de enseñanza aprendizaje (Fdez Pérez, 1994).

El aumento de participantes en la evaluación no disminuye la responsabilidad ni las tareas de aquellos más directamente implicados: los profesores y los estudiantes; por ello es necesario rescatar esta relación y hacer centro de atención y estudio los niveles de participación, los aspectos en que se participa y los tipos de relaciones que se dan en la evaluación del aprendizaje.

La tercera dirección enunciada más arriba, tiene un importante vínculo con las decisiones relativas a los participantes en la evaluación, y en particular con los receptores de sus resultados. ¿Quién debe conocer qué datos?. Este es un asunto que tiene fuertes connotaciones éticas, válidas para otras esferas de la evaluación, o sea para cualquier objeto sujeto a evaluación que implique al ser humano, por lo que no es ajeno a la evaluación del aprendizaje.

Al igual que no todos los potenciales participantes en la evaluación tienen igual posibilidad de informar y emitir juicios sobre todos y cada uno de los aspectos del aprendizaje del estudiante; las audiencias receptoras son disímiles en cuanto a la información que requieren; tampoco tienen idéntico derecho para conocer todos los resultados de la evaluación de los estudiantes.

La importancia de ofrecer la información no se cuestiona, pues las propias funciones de la evaluación se hacen realidad cuando alguien conoce de sus resultados. Pero las implicaciones pueden ser decisivas para la persona cuyo aprendizaje se evalúa, de ahí la justa preocupación sobre su divulgación y uso. Al respecto Gimeno Sacristán (1993, p.381) apunta tres razones que justifican la importancia de este asunto. Ellas son:

La funciones de la evaluación dependen en parte del destinatario de la información, dado que desencadena efectos en los mismos. Se pueden diferenciar funciones según los destinatarios.

Las decisiones sobre la información que se hace pública, tienen connotaciones éticas. En este sentido se hace necesario reflexionar qué datos se hacen públicos y cuáles no, o se limitan a determinados receptores. El carácter de la información y los efectos que pueda tener su divulgación sobre el estudiante son bases para la toma de estas decisiones. No es lo mismo publicar los resultados de una prueba de selección que las deficiencias o dificultades de un alumno, o algunos rasgos de su personalidad.

Los propios resultados académicos y los comentarios valorativos del profesor sobre un alumno, ante su grupo, pueden ir conformando una imagen estereotipada del mismo, con una valencia positiva o negativa, que influye en los resultados de aprendizaje ulteriores del propio estudiante, en sus relaciones con los demás y consigo mismo. Numerosos investigadores dan cuenta de estos efectos (Véase P. Rico, 1987).

El lenguaje que se use para dar a conocer los resultados de la evaluación requiere adaptarse a las características del auditorio y sus posibilidades de comprensión. Se supone que los profesores y directivos manejan un lenguaje profesional a diferencia de otras audiencias como puede ser la familia del alumno y otras personas que se encuentran fuera del ámbito educativo, o, dentro de éste, pero con diversa preparación e integración en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Aquí surge el problema, justamente señalado por numerosos autores (Thomson, K y N. Falchikov, 1998; Sambell, 1998; Stefani, 1998) de los diversos significados que una misma información puede

tener para distintos receptores; que se evidencia al decodificar el significado, por ejemplo, de una nota; o al establecer las intenciones de la evaluación. Incluso las innovaciones que se realicen, que como muestran dichos investigadores, pueden portar un significado para los profesores diferente al que le confieren los estudiantes y diversos significados entre estos mismos.

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

Las preocupaciones de tipo ético que genera la evaluación son planteadas por distintos autores, así, por ejemplo Law (1984 p. 141 citado por G. Sacristán, 1993), hace un listado de interesantes e ilustrativas cuestiones referidas: al valor de etiquetado de las personas; las consecuencias de manejar datos que se presumen objetivos, cuando en realidad ocultan tantas opciones y presupuestos no objetivos en la forma de su obtención; el derecho al veto de los alumnos al uso de la información sobre sus calificaciones, más cuando se refieren a aspectos no públicos del rendimiento o de su personalidad; el derecho del alumno para rectificar las evaluaciones que se dan o para tener acceso a cualquier cosa que se diga de él; entre muchas otras que se vinculan con la problemática de los participantes en la evaluación.

4.2 La comprensión de la evaluación del aprendizaje como un proceso comunicativo entre los profesores, el estudiante y el grupo, permite establecer la relevancia de las características de los intercambios (informativos, de acciones, afectivos) entre los sujetos implicados a los efectos de que las funciones de la evaluación correspondan a las finalidades pretendidas. Un aspecto elemental de la comunicación es la posibilidad de compartir significados para lo cual se requiere comunidad entre "emisores y receptores" en cuanto a los términos que utilizan y la explicitación de su contenido. Otro aspecto relevante es que no genere un clima autoritario y de control en las relaciones humanas.

En este último sentido, la compulsión por la obtención de calificaciones satisfactorias, es un instrumento que esgrime el maestro para movilizar a los estudiantes, en lugar de la necesidad de auténticos motivos de estudio, como se muestra en investigaciones realizadas sobre las prácticas pedagógicas en las clases de distintas asignaturas, carreras, facultades y universidades del país (M. González, 1995).

Los vínculos entre los tipos de comunicación educativa, en especial el estilo comunicativo del profesor, y las funciones de la evaluación, han sido establecidos en trabajos investigativos (Ver Salcedo, 1999). Dicho autor comprobó que un estilo propiamente comunicativo y un estilo funcional favorecen el cumplimiento de las funciones de comprobación, retroalimentación y educativo motivadora de la evaluación. Asimismo, al estimular, durante la evaluación, formas de interacción, autoevaluación y reducir la asimetría en el diálogo educativo se fomentó en los estudiantes el desarrollo de cualidades como la responsabilidad, la honestidad, el colectivismo.

Por otra parte, en la evaluación intervienen factores atinentes al profesor y a los estudiantes, que pueden desviar a un lado u otro los resultados de la calificación del aprendizaje del estudiante. Entre ellos se encuentran factores como la dificultad que experimentan los profesores para mantener los mismos criterios al evaluar los numerosos trabajos o exámenes de sus alumnos, por causa de fatiga, por la contaminación de resultados, u otras. También, la presencia de procesos inconscientes que permean las relaciones interpersonales como son los estereotipos y el efecto de halo, mencionados más arriba.

Durante el proceso de evaluación la estereotipia puede resultar de una contaminación de las valoraciones del profesor. Un primer trabajo mediocre predispone a esperar que el segundo también lo será. Si esto sucede la tendencia a otorgar una nota mediocre al tercer trabajo aumenta, y así sucesivamente. En un profesor sobrecargado de correcciones, la deformación se produce con mayor facilidad (Landsheere, 1973). Y viceversa respecto al alumno. Se ha comprobado que los estudiantes se pueden comportar en función del juicio que el profesor se forma de él y que desarrolle determinadas estrategias de "supervivencia" que no son siempre, por cierto, las de garantizar un mejor aprendizaje.

En resumen, la participación en la evaluación es un asunto central de debate y controversia y muestra importantes y diversas aristas, muy ligadas a los problemas de carácter ético y de los fenómenos comunicativos implicados en él, como los que devienen de la naturaleza de la percepción humana y de la formación de juicios valorativos, cuyo reconocimiento es imprescindible para lograr una mayor objetividad en la práctica de la evaluación.

Las tendencias actuales destacan la importancia de admitir diversos agentes y fuentes personales en la evaluación, combinar la auto y la hetero evaluación, disminuir las relaciones asimétricas entre profesores y alumnos en la evaluación y subrayar la dimensión ética de la misma.

Si se asume que el proceso de enseñanza aprendizaje es un proceso comunicativo y formativo, y que la evaluación del aprendizaje también lo es, tiene, de modo consecuente, que ser participativa, como condición para que cumpla sus funciones y por derecho legítimo de los sujetos implicados.

V CÓMO EVALUAR: ¿qué procedimientos e instrumentos utilizar, cuándo, dónde?

El cómo, en realidad, hace referencia a todo el proceso evaluativo, al modo en que se realiza la evaluación, a la forma de su existencia real, a la expresión de su dinámica. No es, por tanto, un simple aspecto más, un elemento que se suma a los objetivos y al objeto de evaluación, sino que los supone. Al concebir la evaluación al definir sus fines, al especificar y caracterizar el objeto, al precisar sus participantes, por solo mencionar algunos aspectos, ya se está expresando el cómo de la evaluación.

No obstante, a los fines del presente acápite como continuación de los análisis anteriores, se acota el tema a las vías o procedimientos e instrumentos que se usan para la obtención y procesamiento de la información. Además, el abordaje se hace desde una perspectiva general; es decir, se trata de delinear las tendencias y aspectos globales, sin entrar a caracterizar, ni necesariamente nombrar, todas y cada una de las posibles técnicas, pues sería muy extenso, dispendioso y distráctil respecto a la intención de ofrecer una panorámica de las ideas actuales sobre la evaluación que se reitera como un propósito de este trabajo. Se trata de significar, a la vez, la importancia de las decisiones que se adopten sobre los métodos y medios de evaluación para la práctica evaluativa, la coherencia debida con las concepciones que se asuman sobre la propia evaluación, sus funciones y objeto.

Otro apunte necesario: Se usa, indistintamente, los términos de métodos, procedimientos, tareas, técnicas, instrumentos u otros, pues lo que interesa es abordar, de modo genérico, la problemática de las vías y medios de la evaluación.

La consideración de la evaluación como una actividad y su análisis a partir de una unidad que contenga todos sus componentes y relaciones elementales, como es la acción evaluativa ayuda a representarse el conjunto de pasos u operaciones que la realizan y ubicar los momentos en que la selección aplicación e interpretación de la información requerida ocupa un lugar central, así como resaltar sus interdependencias con los otros componentes de esa acción en su conjunto. Al analizar la actividad, o una acción evaluativa como unidad, se puede delimitar esquemáticamente, es decir haciendo abstracción de sus determinaciones específicas, las operaciones siguientes:

- Determinación de los objetivos de la evaluación
- Delimitación de su objeto (qué se evalúa)

- Precisión de los atributos o aspectos del objeto que se va a evaluar (acotación)
- Delimitación, en correspondencia con el anterior, de los indicadores y criterios
- Análisis de las condiciones en que se debe realizar, fuentes y agentes de evaluación
- Selección de los instrumentos de recogida de información
- Aplicación
- Procesamiento e interpretación de la información
- Emisión de un juicio de valor
- Toma de decisiones pertinentes y su aplicación
- Análisis de las consecuencias

En virtud de esta representación integral es posible subrayar que las innovaciones y transformaciones en los métodos exclusivamente, no son suficientes para producir cambios sustanciales en la evaluación si no van avalados por una concepción de partida y una definición de por qué, para qué y qué se evalúa. Todos los métodos (entendidos en un sentido estrecho, como técnicas e instrumentos) pueden servir mejor o peor en dependencia de para qué, cómo y cuándo se utilicen, aunque unos pueden resultar más adecuados que otros.

A partir de dicha representación integral resulta viable, además, subrayar la mayor o menor potencialidad de los procedimientos y técnicas de evaluación en su vínculo con el curso del proceso y, en particular, con las diversas formas de enseñanza, acorde con los fines y características de cada forma (distintos tipos de clases como conferencias, seminarios, clases prácticas, laboratorios, trabajo del estudiante en condiciones de la práctica laboral y del trabajo científico investigativo), así como con los métodos de enseñanza que se emplean.

La importancia de la concepción subyacente y el vínculo con el curso del proceso de enseñanza aprendizaje se subraya por Nichols (1994, citado por Vizcarro 1997) quien plantea que para la evaluación al servicio de la enseñanza, resulta crucial diseñar las tareas de evaluación, de manera que aporten la información que se precise en cada momento y asegurar que contengan los métodos idóneos para muestrear todos aquellos aspectos que se consideran relevantes en el aprendizaje, así como interpretar los datos dentro del marco conceptual de partida.

Por otra parte, la influencia de la evaluación sobre qué y cómo se aprende y enseña ha sido establecida suficientemente en las investigaciones educativas (Vizcarro y León, 1997; K. Thomson y N Falchicov, 1998; L. Stefani, 1998). No solo lo que se evalúa, sino además, *la forma en que se hace*, cumple una función orientadora del proceso de enseñanza aprendizaje, tanto para profesores como para estudiantes, e influye significativamente en las estrategias de aprendizaje de estos últimos.

En un interesante trabajo sobre las funciones de las clases en la enseñanza universitaria, realizado por M.R.Beltrán y A. Canales (1992), se identifica como una de las funciones de la clase "proporcionar la información que se preguntará en el examen". Tal afirmación se sostiene en la medida que se constató un gran apego entre lo expuesto en clase y el tipo de pregunta formulada en los exámenes. Los autores aclaran que no se trata de proponer que se elimine de la evaluación la información que se trata en clase, pero "si solo se restringe, de manera casi puntual, a ciertos contenidos expuestos en el aula, la clase misma tiene un alcance limitado, y más bien parecería que su función reside en adelantar y enfatizar el tipo de preguntas que son necesarias para aprobar los exámenes" (pág. 239).

Desde la perspectiva de la llamada Pedagogía Crítica y otras aproximaciones actuales, numerosos autores (Díaz Barriga, 1993; Gimeno Sacristán, 1993) insisten en que los problemas de la evaluación son asuntos más de reflexión, análisis crítico, valoración de sus implicaciones sociales y personales, que cuestiones de índole técnica, referidas a los procedimientos, instrumentos, condiciones y a los requisitos de carácter técnico que deben cumplir. Obviamente, el estudio de las concepciones, finalidades, supuestos que subyacen a la evaluación, es vital para su transformación y mejora efectiva. Pero todo ello no es ajeno al modo como se realice la evaluación, sino por el contrario, la condiciona; y a su vez se expresan a través de él.

La mencionada pretensión de otorgar menos atención a los aspectos instrumentales y de procedimientos, parece estar dada por el gran énfasis acrítico y ciertamente tecnicista, con que se ha tratado la evaluación desde las posiciones de la pedagogía tradicional y la tecnología educativa; avaladas por ideas conductistas provenientes de la Psicología, la tradición de la psicometría, y las concepciones positivistas. El desarrollo de la Docimología, como "ciencia del examen" es evidencia del fuerte interés y tratamiento de estos aspectos en el ámbito de la evaluación educativa, especialmente del aprendizaje, en las décadas del 50 al 70 del siglo XX.

La contrapartida de esta tendencia no debe ser, en mi opinión, la de ignorar o desatender las "cuestiones técnicas", por llamarla a la manera de sus críticos. No solo por una demanda práctica en relación con las falencias que un número considerable de profesores en ejercicio suelen sentir y los reclamos de información y orientación al respecto, sino además, por razones de índole teórica, en cuanto a la concepción de la evaluación y a los problemas que supone.

Se trata de que la problemática de la selección, aplicación y manejo de los medios y procedimientos de evaluación está vinculada a un problema teórico crucial más general: el de la constatación del proceso de formación de las propiedades psíquicas del individuo y de las características de esas formaciones psicológicas resultantes. En otros términos, *cómo se accede a los datos que informan sobre el desarrollo psicológico del estudiante, sobre lo que está en formación, sobre lo que ha logrado mediante el aprendizaje.*

El aprendizaje supone un proceso de interiorización (apropiación transformadora) por parte del estudiante, del legado histórico social concretado en el objeto de aprendizaje, durante la actividad vital, social, que vincula al sujeto con el objeto mediatizado por los otros, y que lleva al desarrollo de sus formaciones psíquicas. Supone, a su vez un proceso de exteriorización, de dichas propiedades internas, en los productos de su actividad, en su comportamiento. Este proceso de exteriorización es vital para la evaluación, pues abre la vía de acceso a lo que se forma en el estudiante. Solo se le puede evaluar por lo que dice y hace.

De modo tal, en el aprendizaje se pueden identificar tres grupos de variables. Las que corresponden a las características de la actividad "objetiva", externa (que porta el objeto que se debe aprender); las peculiaridades de las formaciones psicológicas del sujeto que resultan del aprendizaje (su actividad interna no directamente accesible al estudio) y, por último, las características de su comportamiento, la "actividad externa" del sujeto, de lo que exterioriza. La relación que se da entre estos grupos de variables es de unidad, no de identidad, no hay correspondencia unívoca entre ellas. De ahí emana uno de los aspectos más complejos y difíciles de la evaluación.

Al respecto G. Witzlack (1989, p.144) psicólogo alemán que ha realizado interesantes propuestas en el campo del psicodiagnóstico, propone considerar como axiomas los aspectos siguientes, y cito:

- "La totalidad de todos los hechos psíquicos es mayor que la totalidad de todos los modos de conducta que se corresponden con estos. Es decir, a partir de relativamente pocos síntomas de conducta se tienen que deducir hechos psíquicos más amplios y complicados. La materialización del suceso psíquico en la conducta está sujeta a un proceso de reducción.
- La materialización de iguales o similares estados internos y procesos no tiene lugar en todos los hombres de la misma forma.
- La materialización de estados internos varía también en la misma persona en dependencia de las condiciones externas e internas.
- El proceso de materialización del suceso psíquico está sujeto dentro de ciertos límites, al autocontrol deseado o no y a la autodirección (la persona puede contenerse más o menos, inhibirse en sus expresiones, etc.)".

Estos axiomas son válidos para la evaluación del aprendizaje y su consideración permite comprender la necesidad de la búsqueda de aquellos indicadores y modos de obtención de la información que puedan resultar más pertinentes con aquello que se evalúa, así como la prevención contra formas esquemáticas y rígidas de proceder e interpretar los resultados evaluativos.

5.1 Direcciones en las consideraciones sobre cómo evaluar.

En el terreno de la evaluación educativa, conjuntamente con los planteamientos críticos y quizás como derivación de los mismos, en las últimas décadas se viene realizando un importante debate sobre las concepciones, objetivos y características de los métodos tradicionales de evaluación del aprendizaje (sobre todo una fuerte crítica a las pruebas de "papel y lápiz", los exámenes tipo test, y otros) La crítica acerca a los exámenes es frecuente en la literatura pedagógica. Merecen citarse, como ilustración, las palabras de Jean Piaget, (citado por J. Aray, 1993): *“Se ha dicho todo acerca del valor de los exámenes escolares y, sin embargo, esta auténtica plaga de la educación a todos los niveles sigue viciando -y la palabra no es demasiado fuerte- las relaciones normales entre el maestro y el alumno, comprometiendo en ambos la alegría de trabajar y a menudo la confianza mutua. Los dos efectos esenciales del examen son en efecto, que no tiene resultados objetivos y que se convierte fatalmente en un fin en sí mismo”*.

Ante tales críticas se hacen diferentes propuestas alternativas. Aunque dichas propuestas aparecen como líneas de trabajo algo paralelas, es de esperar en un futuro próximo, su integración o complementación, en un sistema conceptual coherente. En el presente acápite se hará referencia a algunas de estas propuestas puntuales como expresión o manifestación de tendencias más generales de desarrollo.

Las principales tendencias e ideas que se manifiestan actualmente acerca de cómo realizar la evaluación, ponen énfasis en aspectos tales:

- La utilización de múltiples vías para obtener y procesar la información y su complementación, mediante multiangulación de técnicas, resultados y fuentes diversas.
- La consideración del contexto y la singularidad de las situaciones educativas, frente a la homogeneidad y estandarización, lo que lleva a incorporar técnicas de corte cualitativo
- Estrechamente vinculada a la anterior, el uso complementario de procedimientos "cuantitativos" y "cualitativos".
- El empleo de métodos y técnicas que favorezcan la participación de los estudiantes en la evaluación, tanto individual como grupalmente.
- La búsqueda de una evaluación más "natural" (ecológica) en el sentido que coincida o se aproxime a las situaciones y tareas reales de estudio, de la profesión, de la vida social en general.
- La elaboración de instrumentos y procedimientos que brinden una información más integral del aprendizaje de los estudiantes, coherente con la unidad de lo afectivo y cognitivo.
- El valor relativo de los instrumentos y procedimientos, en tanto no existen métodos universales que sean válidos para todas las finalidades, aspectos y condiciones.

En cuanto a su contenido estas tendencias se corresponden con las ideas expuestas en acápite anteriores sobre las concepciones, las funciones, el objeto y los participantes en la evaluación. Por su valor, pueden funcionar como principios de partida para planear y realizar la evaluación. Desde este "cuadro general" que ofrecen las tendencias, resulta oportuno abordar directamente algunos aspectos específicos de los instrumentos y procedimientos de evaluación.

5.2 ¿Qué instrumentos emplear?

Existen numerosas clasificaciones de instrumentos y procedimientos para la evaluación del aprendizaje y amplias referencias sobre su construcción y aplicación. (Véase, por ejemplo, J. Villarroel, 1990; Fdez. Pérez, 1994) que incluyen los usuales y conocidos exámenes en todas sus variantes (orales, escritos; con preguntas tipo ensayo, semicerradas, estructuradas, de selección múltiple), hasta otras técnicas menos empleadas como escalas de actitudes, guías de observación, diarios de trabajo.

Para cada una hay comentarios, basados en investigaciones y la experiencia empírica, sobre sus ventajas y límites. Todo ello muestra la diversidad de procedimientos y medios de que se dispone para la evaluación, y que es fuente de información de los profesores para seleccionar o para crear, ellos mismos, sus propias técnicas, ajustadas a las situaciones específicas.

Ante este “arsenal” de instrumentos y procedimientos de evaluación, elaborados o por crear, cómo determinar cuáles utilizar. A tal efecto se requiere tener en cuenta que en la decisión de cómo evaluar intervienen diversos y numerosos aspectos, entre los que se encuentran los siguientes:

- Los objetivos o finalidades de la evaluación que se quiere realizar.
- El objeto de evaluación y sus atributos, teniendo en cuenta la importancia de una evaluación holística, donde se garantice la unidad de lo afectivo y cognitivo como principio de la formación.
- Las fases o momentos del proceso de enseñanza aprendizaje, sus formas y métodos.
- Las posibilidades o potencialidad de cada instrumento y procedimiento (y la combinación de los mismos) para ofrecer la información requerida sobre el o los atributos del objeto de evaluación y para conformar un juicio evaluativo.
- Las condiciones sociales, físicas, de disponibilidad de recursos, de preparación de los profesores y otras, en las que se realiza la evaluación.

Procede comentar algunos de estos aspectos sin pretensión de ser exhaustivo, solo ofrecer algunos ejemplos y reflexiones.

Sobre los objetivos de la evaluación. Las técnicas o procedimientos pueden servir a distintas funciones en desigual medida, de ahí que su selección o construcción se haga teniendo en cuenta *los fines de la evaluación*. Funciones como la comprobación del nivel de dominio del contenido de una asignatura, o al nivel de un tema, difiere en complejidad y nivel de generalización respecto a aquellas evaluaciones que por ejemplo, se usan a los efectos de ir regulando el proceso de aprendizaje durante las clases, obtener retroalimentación sobre si el estudiante está orientado en lo que debe hacer, si ha comprendido, si le confiere importancia al contenido que está aprendiendo, si tiene interés por su aprendizaje, si se orienta en las estrategias que puede emplear al efecto. En los casos antedichos posiblemente no se requieren tareas evaluativas especiales (aunque no se excluyen), pues la información la aporta el comportamiento de los estudiantes durante la realización de las tareas docentes previstas para el logro de los objetivos de enseñanza, la interacción e intercambio de estudiantes y profesores. Es más, el empleo de medios formales o especialmente diseñados y aplicados para evaluar, puede, en tales casos, ser contraproducente respecto a los fines pretendidos.

Es cierto también que un mismo instrumento o procedimiento puede cumplir diversas funciones y servir, por tanto, a varios fines simultáneamente. La observación del trabajo del estudiante, por ejemplo, el análisis de productos de la actividad, el interrogatorio dialogado en situación de resolución de problemas u otras, puede cumplir múltiples funciones de la evaluación en cualquier momento del proceso de enseñanza aprendizaje: al inicio, durante y al final del mismo. Este hecho posibilita que el sistema de evaluación no se sobrecargue de numerosas tareas evaluativas, lo que favorece tanto a estudiantes y profesores, porque aumenta la disponibilidad de tiempo de ambos y disminuye tensiones y ansiedades.

En el mismo orden de los fines, si lo que interesa es establecer la posición relativa del alumno en un grupo o población de referencia en cuanto al conocimiento de ciertos contenidos a los efectos de su clasificación o selección, probablemente bastará con una prueba estandarizada de papel y lápiz, que se aplique en condiciones similares para todos y que se califique con referencia a la norma; es decir, en comparación con el rendimiento promedio de esa población o grupo. Obviamente, la información que se obtiene es esa, *solo esa*: qué conocimientos muestra en ese acto el estudiante sobre el contenido cuestionado y qué nivel ocupa en relación con los resultados de la población de referencia; y no más.

Pero si interesa precisar en qué medida cumple o va cumpliendo los objetivos previstos, o cuáles son las potencialidades de cada estudiante y en qué dirección particular debe moverse para el logro de los objetivos comunes, se requieren otras técnicas (incluso combinación de varias) y sistemas de referencia.

Sobre el objeto que se evalúa. La elección de las técnicas depende, a su vez, de *qué se quiere evaluar*. Su precisión se encuentra en los objetivos y contenidos de la enseñanza, por lo que constituyen un punto de partida y de referencia necesarias para la evaluación. Los objetivos y contenidos de enseñanza limitan y condicionan la selección de las técnicas a emplear, pues implican disímiles demandas evaluativas.

En el objetivo se expresan los propósitos del proceso de enseñanza aprendizaje, en términos que indican el ámbito o esfera del saber (en un sentido amplio) objeto de apropiación por el estudiante y las cualidades inherentes al aprendizaje esperado. Ambos aspectos se convierten en contenido de la evaluación (aunque no lo cubren todo, porque faltan aprendizajes no previstos y el proceso mismo de aprender), y establecen exigencias a los instrumentos y procedimientos que se utilicen. La valoración de la expresión artística, por ejemplo, tiene características y requerimientos diferentes a la realización de operaciones matemáticas, o a la interpretación histórica de un acontecimiento, o a la constancia y responsabilidad ante el trabajo.

En el orden de delimitar ámbitos de aprendizaje con sus correlatos metodológicos vale retomar las taxonomías de aprendizajes que ofrecen información de interés para la evaluación al introducir precisiones sobre qué se aprende y algunos mecanismos del aprendizaje que se infieren de tales precisiones y, por tanto, servir de fuente de criterios para seleccionar los instrumentos y procedimientos de evaluación.

La proyección metodológica de tales distinciones puede verse, tomando como base, una de las clasificaciones usuales, que delimita contenidos conceptuales, de procedimientos y de actitudes (Santillana, 1996), aplicables a distintas materias científicas y por tanto a diversas asignaturas o disciplinas docentes.

De acuerdo con dicha clasificación, en la evaluación de contenidos conceptuales se distingue la evaluación de *datos o hechos* y *la de conceptos*. La primera busca la obtención de respuestas exactas por parte del alumno a través de *actividades de evocación* (cuando no se presentan ayudas que faciliten el recuerdo) y *actividades de reconocimiento* (en el caso de que se requiera ayuda para facilitar el recuerdo). Esta evaluación sólo admite respuestas correctas o incorrectas y se debe limitar exclusivamente a aquellos datos o hechos que se deban recuperar frecuentemente en el contexto de las actividades cotidianas, pues "sería insensato que el alumno recuerde datos únicamente para el examen" (Ibid. pág. 38).

La evaluación de conceptos busca verificar la comprensión de los mismos a través de técnicas que permitan al alumno manifestar de diversas maneras *la comprensión* del concepto como: la definición de significados, la exposición temática, la identificación y clasificación de ejemplos, la aplicación a la solución de problemas, la relación del concepto con otros conceptos del área o de otras áreas.

Cabe comentar aquí, que si bien la división entre datos o hechos y conceptos sirve para denotar el distinto papel que tiene el aprendizaje de diferentes elementos del conocimiento, que hacen parte del contenido de las asignaturas, y por tanto su tratamiento diferenciado en la evaluación; la separación de memoria y comprensión que deja en evidencia es cuestionable. A la luz de los aportes actuales de la Psicología cognitiva, es difícil encontrar una adquisición de conocimientos sin comprensión e interpretación, como un acto de la llamada "memoria mecánica", pues cabría preguntarse si es aprendizaje. Como dice Resnich (1989) "el aprendizaje ocurre no por recordar la información, sino por interpretarla" (p. 2).

Se requiere, en mi opinión, que las demandas sobre el manejo de datos y hechos evidencien la comprensión y utilización razonada de los mismos, por lo que se deben incluir en preguntas o problemas que exijan su uso de forma reflexiva y que deje en evidencia, para el alumno, *la significación* y *necesidad* de su conocimiento. Esto podría llevar a eliminar muchas de las preguntas memorísticas que aparecen con frecuencia en los cuestionarios de exámenes finales o en las pruebas parciales, o variar el formato y condiciones de las mismas en la dirección de permitir que el

estudiante haga uso de fuentes de información que le proporcionen los datos necesarios para solucionar el problema o dar respuesta a la pregunta planteada, mientras realiza el examen.

En lo relativo a los conocimientos de procedimientos se plantea, que la evaluación debe averiguar si el alumno posee los *conocimientos referentes al procedimiento* y si lo *utiliza y aplica* en situaciones concretas.

Los medios para obtener esta información son, en el primer caso, las preguntas sobre el procedimiento; en el segundo las producciones elaboradas por el alumno, que a su vez evidencia determinados indicadores de dominio, como la rapidez, la facilidad, precisión, automatización en la ejecución. Se advierte, atinadamente, que la evaluación *de procedimientos no se desliga de la evaluación de conceptos*, en tanto es necesario utilizar estos para ejecutar aquellos. Sin embargo, se dice, "implica priorizar la observación de la ejecución del procedimiento antes que la comprensión de los contenidos involucrados" (p. 40). Aunque este cierto distanciamiento entre la "ejecución" y la "comprensión" que se colige de este planteamiento, es cuestionable (ver acápite anterior sobre el objeto de evaluación), lo que interesa de la cita es rescatar el aspecto instrumental, referido a la observación de la ejecución.

En efecto, las técnicas de evaluación se deben orientar a lo que se quiere saber, al objeto de evaluación (y no a lo que es más fácil saber). En el caso de los conocimientos de procedimientos, es preciso la observación de lo que hace y cómo lo hace el alumno, así como el análisis de sus producciones. Sería insuficiente evaluar por lo que dice el alumno, a través de una respuesta verbal, oral o escrita a las preguntas del profesor.

Dada estas exigencias, es recomendable, en mi opinión, que la evaluación se apoye en las propias actividades de aprendizaje que se realizan con los alumnos, o que se sustente en tareas evaluativas que modelen las situaciones en las que el estudiante debe aplicar los procedimientos correspondientes, o, aún mejor, que se realice durante la práctica real, en condiciones naturales, por ejemplo, durante la práctica laboral en las unidades docentes.

Respecto a los "contenidos actitudinales" la evaluación se basa en las *acciones manifiestas* del estudiante y las *expresiones y compromisos verbales*, mediante la observación de sus acciones, los cuestionarios y el uso de escalas de actitud (Santillana, p. 42). Exige, según la referida fuente, determinar una escala de valores para establecer parámetros de evaluación que expresen lo que se quiere evaluar y las circunstancias en las que se manifiesta la actitud (la situación personal, las otras personas, el contexto sociocultural). La evaluación deberá rescatar el componente cognitivo de la actitud (cómo y qué piensan), el afectivo (que preferencia y sentimientos expresan), el conductual (con qué acciones expresa la actitud).

Con independencia del análisis crítico que admiten tales clasificaciones, al escindir a priori el objeto de evaluación en partes (conocimiento, procedimiento, actitudes), y por tanto al estudiante como sujeto del aprendizaje y evaluación, valgan estas referencias para subrayar la necesidad de múltiples y variadas formas de evaluación impuesta por la riqueza del objeto que se evalúa, sus diferentes facetas, donde están presentes tanto los conocimientos y habilidades como los sentimientos, actitudes, valoraciones, significaciones, modos de comportamientos.

La evaluación "integral" del aprendizaje del estudiante es un problema por resolver. Sobre todo si se asume que no se trata de unir las partes que previamente se separaron, sino de partir de la integridad o unidad del estudiante, para entonces analizar y valorar cada atributo, con su particularidad y en su relación con otros atributos, como características y manifestaciones de un ser único.

Esto tiene una importante implicación metodológica, pues resulta necesario no "perder de vista" al estudiante concreto, singular, cuyos conocimientos, habilidades, actitudes etc. se valoran; es decir, repercute sobre el procesamiento de la información que se obtiene por diversas vías y la utilización de sistemas de referencias para la evaluación. Además, conduce a la búsqueda de instrumentos y procedimientos que eviten la fragmentación en esferas o ámbitos a explorar y en aspectos

demasiados puntuales, como es común encontrar en exámenes compuestos de numerosos ítems o preguntas específicas, de detalles.

En la medida que para la evaluación se instrumenten situaciones o tareas integradoras, que vayan a aspectos esenciales del contenido, a formas de proceder con el mismo, que exijan determinadas relaciones del sujeto con el objeto y de interacciones con otros sujetos implicados en dichas situaciones se facilita la evaluación integral del aprendizaje. Esto es, la modelación de actividades profesionales esenciales con sus requerimientos, o la evaluación en condiciones naturales de la práctica profesional.

La conformación e inclusión en los planes de estudio universitarios de las disciplinas integradoras y de "exámenes integrales" pueden contribuir a una evaluación más holística de la preparación del estudiante, cuando no se restringe solo a los conocimientos e incorpora los modos y las pautas de interacción y actuación profesional competente. Hasta ahora estas disciplinas y exámenes son una aproximación a una integración cognoscitiva y, por ello, limitada.

Indudablemente, la evaluación integral tiene muchas otras aristas y constituye aún un problema abierto, en espera de soluciones pertinentes.

Sobre las fases o momentos del proceso de enseñanza aprendizaje, sus formas y métodos. De modo coherente con los postulados teóricos sobre el aprendizaje y el papel de la enseñanza en el desarrollo de los estudiantes, se requiere el desarrollo y utilización del método genético, que permita la valoración del proceso de formación, así como el uso de instrumentos y procedimientos de evaluación que respondan a las regularidades y momentos de dicho proceso.

Desde esta perspectiva Witzlack (1986) ha proyectado el psicodiagnóstico orientado a la actividad, válido para la evaluación del aprendizaje, en el cual el criterio de selección de las propiedades psíquicas a evaluar emana de las exigencias de la actividad.

Ello requiere del análisis de las estructuras objetivas de la actividad socialmente relevante y de la revelación de la estructura de la actividad psíquica y de sus mecanismos de regulación. Y plantea: "El diagnóstico orientado en la actividad es en primer lugar un diagnóstico del proceso y requiere métodos de medición, que no midan solo los efectos de cambio, sino que diagnostiquen el proceso de cambio mismo" (pag. 186).

Por su parte, autores como D. B. Elkonin, L. A. Venguer y otros (citados por Talízina, 1986), quienes trabajan el diagnóstico con un enfoque genético, han hecho aportes en sus respectivos campos sobre metodicas y criterios para el diagnóstico que tienen gran aplicación práctica.

En mi consideración, el propio proceso de enseñanza aprendizaje ofrece el contexto apropiado para la aplicación de un enfoque genético de diagnóstico o evaluación del aprendizaje de los estudiantes, en tanto dicho proceso se organiza y orienta a la formación del mismo. Se pudiera considerar como una especie de laboratorio natural, donde se observa dicha formación. De ahí la insistencia de aprovechar los datos que ofrece como base informativa para la evaluación, lo que no significa destinar las formas y métodos de enseñanza para la evaluación (es decir la subordinación de la enseñanza a la evaluación), que es una tendencia frecuente en la práctica.

Un valioso referente teórico para instrumentar la evaluación del aprendizaje lo ofrece la mencionada Teoría de la Formación por Etapas de las Acciones Mentales desarrollada por P. Ya. Galperin y colaboradores. La identificación de etapas, cuya secuencia no necesariamente lineal, permite reconocer momentos y aspectos esenciales en la formación de los conocimientos y habilidades del estudiante, provee, a su vez, de criterios básicos para decidir formas y contenidos de la evaluación, con independencia de expresiones particulares y variantes diversas.

La evaluación se orienta en correspondencia con el contenido y los fines de cada etapa y con las características que marcan el tránsito de una a otra. Así, por ejemplo, en los momentos iniciales de un ciclo de aprendizaje de un nuevo contenido, cuando la evaluación debe indagar sobre la disposición del estudiante para dicho aprendizaje, sus conocimientos previos, su motivación, se pueden emplear diversas vías (preguntas orales o escritas, medios gráficos, solución de problemas, cuestionarios o escalas de actitudes, observación del comportamiento e inquietudes de los estudiantes ante problemas cuya solución no es conocida). Las decisiones al respecto deben ser coherentes con las formas y métodos de enseñanza previstos para iniciar el aprendizaje del nuevo contenido.

La formación de una "base orientadora de la acción" exige que la evaluación explore y valore la comprensión que logra el estudiante sobre los conceptos, procedimientos, finalidad, significación, del objeto a aprender, a través de preguntas, diálogos u otras formas de indagación y valoración, que se pueden realizar en el contexto de una conferencia, de una clase teórico-práctica, de las tareas que se efectúan fuera de clase.

Las etapas de ejecución de las acciones o tareas de aprendizaje por parte de los estudiantes, en los diferentes planos anteriormente referidos (ver acápite sobre objeto de la evaluación), requiere hacer uso de la observación del trabajo de los estudiantes, la exposición y argumentación oral o escrita de lo que hace, la realización de las acciones con el contenido pertinente; durante clases prácticas, seminarios, laboratorios, práctica de producción, realización y defensa de trabajos de curso. Como es sabido, dicha evaluación debe permitir el control y la valoración, en cada etapa, de la ejecución inicialmente desplegada (por operaciones) y después resumida (por resultados finales) de las tareas que realiza el estudiante.

A su vez, las cualidades que deben caracterizar los conocimientos y habilidades en formación, sirven de parámetros para la evaluación en cuanto a criterios y formas. Así, por ejemplo, para evaluar el nivel de generalización tanto durante la formación como en el aprendizaje logrado, se requiere diseñar tareas variadas e incluso totalmente nuevas para el estudiante, que permita medir el grado de generalización logrado. Para valorar los niveles de independencia, como cualidad del aprendizaje, es preciso prever y proveer diferentes niveles de ayudas en la realización de las tareas según se demande por el estudiante. Para evaluar la formación de un hábito, es decir de una acción que por su nivel de dominio se puede ejecutar automáticamente, resulta conveniente poner al estudiante en situación de la ejecución de dos o más acciones simultáneas. Para valorar niveles de reflexión es imprescindible la argumentación, la explicación por el estudiante, de lo que hace y de por qué lo hace. Para una información más amplia y gráfica de estos aspectos se recomienda consultar los trabajos de N. F. Talízina (1985, 1988).

El marco teórico que se conforma desde la referida Teoría permite instrumentar los aspectos anteriormente señalados, mediante variadas vías, procedimientos, medios, provenientes de resultados investigativos que se producen desde otros enfoques, como el de la psicología cognitiva contemporánea.

Desde dicha dirección se ha profundizado en el estudio de determinados aspectos consustanciales al proceso de aprendizaje tales como, la base de conocimientos, su organización y estructuración, las estrategias de aprendizaje y los procesos de solución de problemas, entre otros, que trae aparejado un arsenal de vías de estudio, que repercuten en la evaluación, en tanto las técnicas y vías utilizados en la investigación se incorporan a la práctica de la enseñanza.

Un aspecto destacable es el desarrollo que ha tenido en las últimas décadas la valoración *de la organización y estructuración del conocimiento*.

Basado en los resultados investigativos procedentes de las ciencias cognitivas, relativos al papel de la base de conocimiento del alumno en el aprendizaje, se han desarrollado diversos procedimientos gráficos (Holley y Dansereau, 1984), como los mapas conceptuales (Ausubel y Novak, 1982); o los

procedimientos de análisis informatizado basados en el escalamiento multidimensional (Britton y Tidwell, 1995), el análisis de árboles (Sattath y Tversky, 1977), técnicas de análisis de estructuración de conceptos (Champagne y cols., 1981), la técnica abreviada FITS (Fill-in-the-structure) desarrollada por Naveh-Benjamin, McKeachie y Lin (1995), citados por Vizcaino (1997). Estos procedimientos pueden servir a los efectos de evaluar la comprensión (en la etapa de la formación de la “base orientadora de la acción”) y los resultados finales del aprendizaje.

Similares técnicas se desarrollan para analizar *el conocimiento previo* de los estudiantes antes de iniciar algún ciclo de aprendizaje y que pueden formar parte del contenido de la evaluación en la primera etapa de formación, como diagnóstico inicial. Aunque desde los enfoques cognitivos, se ha hecho mayor énfasis en lo referente a los conceptos o nociones previas que tiene el estudiante sobre el contenido que va a aprender, esta evaluación se debe extender además, como se dijo al abordar el objeto de evaluación, a otros aspectos relevantes: su interés y disposición para el aprendizaje, la importancia que le confiere a dicho contenido, las estrategias de que dispone para acometer el aprendizaje. A tales efectos existen diversas técnicas consistentes en cuestionarios, escalas de actitudes, entrevistas individuales y grupales, sistema de perfiles múltiples sobre dimensiones relevantes del conocimiento previo y la propia observación del comportamiento de los estudiantes en los estadios iniciales de la enseñanza del tema, la asignatura o el nivel de que se trate.

En esta dirección se destacan los instrumentos especialmente conformados (a la manera de cuestionarios o de ejercicios) para develar los significados que adjudican los estudiantes a conceptos y términos científicos, especialmente en el campo de la enseñanza de las ciencias naturales y de la matemática. El contenido de los mismos toma en consideración los resultados de las investigaciones sobre las nociones, preconceptos o concepciones alternativas, que con mayor frecuencia se asumen por los estudiantes, resultantes de un conocimiento espontáneo o de una enseñanza precedente, que de algún modo ha sido insuficiente para que el estudiante se apropie de los significados establecidos y aceptados por la comunidad científica.

En correspondencia con la función y el contenido de un diagnóstico inicial u otro momento del proceso de aprendizaje, referidas en acápites anteriores, se imponen ciertos requisitos metodológicos. No es suficiente la aplicación de una prueba o algún medio similar que constate un nivel alcanzado, *sino cuánto y cómo se puede modificar* ese nivel, cuáles podrían ser las direcciones de las acciones necesarias.

Dicha exploración va, por lo general, más allá de la realización de una prueba el primer día de clase o antes de iniciar un curso, e incluso no necesariamente requiere que sea una prueba en el significado tradicional del término en el lenguaje escolar; las propias tareas docentes que se realizan en las etapas iniciales de un curso, por ejemplo, aportan información pertinente al efecto, porque actúan, en su conjunto, como un breve programa diagnóstico. Una prueba o una tarea, puede ser uno de los elementos que conforme el diagnóstico, como una información quizás necesaria, pero no suficiente.

En cualquier caso (evaluación inicial o durante el proceso; prueba o “programa diagnóstico”), las tareas que contenga requiere un diseño donde se ponga en tensión al estudiante, que lo provoque, que constituya un reto para avanzar y para tomar conciencia de la distancia entre el nivel de aprendizaje alcanzado, sus límites y las metas a lograr, creando un conflicto cognitivo que lo impulse a estudiar, ofreciendo información sobre posibles direcciones de su desarrollo; a los efectos de su autovaloración y autorregulación.

El diseño de las tareas evaluativas, por tanto, debe contemplar *ayudas dosificadas y diversas*, como procedimiento para explorar las direcciones del desarrollo potencial del estudiante. Dichas “ayudas” son halones del desarrollo, esto es, creación de nuevas posibilidades de ejecución. No se trata de dar más información o de ofrecer esa información en distintos tipos de lenguaje que la hagan más accesibles al estudiante, para *constatar hasta donde llega su comprensión y ejecución* en una

determinada área del saber *sino para provocar el propio avance*, para modificar y *constatar tal modificación*, como indicador del *desarrollo* que emerge de y en la colaboración conjunta, en la relación con el otro. Esta información es la vital para la evaluación, porque entra en línea con la esencia del proceso de aprendizaje en la enseñanza.

Dichas ayudas se planifican y realizan en dependencia de las demandas del estudiante al realizar las tareas. Su dirección va en sentido descendente o ascendente, según se trate de una evaluación final (asignatura, tema, etc.) o del proceso respectivamente. En el primer caso, las tareas se presentan al nivel de complejidad y exigencia mayor: el propuesto como meta a lograr y desciende, en función de las “ayudas”, hasta el nivel que le es accesible al alumno correspondiente, lo que permite precisar el nivel al que ha llegado. En el segundo caso, del proceso, la evaluación sigue la misma dirección que la formación, va constatando y valorando cómo se produce el proceso de apropiación desde una acción compartida (con mayor nivel de ayuda) a la acción independiente (sin ayudas).

Por otra parte, *el contenido y la forma de la evaluación no tiene que ser igual para todos* los estudiantes y grupos, aunque esté regida por fines comunes, plasmados en los objetivos y contenidos de la enseñanza. Difiere por la especificidad individual y por la multiplicidad de direcciones del desarrollo posibles en el contexto sociohistórico dado, y dentro de los límites que permiten los objetivos y las condiciones reales de la enseñanza. En cualquier circunstancia, los resultados de la evaluación sustentan tanto la atención individual, como las decisiones del profesor y de los estudiantes, respecto a las estrategias de enseñanza a aplicar para todo el grupo.

Un apunte necesario: Se puede cuestionar que en este enfoque la evaluación usurpa el espacio del método de enseñanza, que se identifican. No, la evaluación existe integrada al proceso de enseñanza aprendizaje, a sus métodos, lo acompaña y le sirve en tanto aporta la información evaluativa necesaria para la conducción del proceso. Es cierto también, que la propia actividad evaluativa sirve de medio y vía para aprender, es una función que cumple simultáneamente, que no lo hace bien si se la deja a la espontaneidad. De ahí la necesidad de que se clarifique todo el proceso evaluativo y el estudiante pueda apropiarse de él como instrumento que regule su acción sobre la realidad y sobre sí mismo.

Sobre las potencialidades de los instrumentos y procedimientos. Existen, sin duda, diferencias entre los instrumentos o técnicas a emplear respecto a su potencialidad para obtener información relevante a la evaluación. Ello lleva a la necesidad de un análisis sobre las bondades y límites de cada uno en su relación con los fines, objeto y condiciones de la evaluación, al momento de decidir cómo se va a evaluar.

Una mayor potencialidad en el sentido apuntado, no significa, necesariamente, mayor complejidad y dificultad en su elaboración y su aplicación. La observación, por ejemplo, es un procedimiento muy potente para acceder a una rica y variada información sobre el aprendizaje del alumno y es, relativamente, poco compleja su utilización en las condiciones del aula o de la práctica profesional o investigativa de los estudiantes, donde existe interacción entre estos y el profesor y cuando los estudiantes tienen tareas concretas que realizar.

Asimismo las diversas técnicas de autoevaluación, evaluación por pares y evaluación grupal, que pueden acompañar el desarrollo de las clases o hacerse de modo especial, constituyen medios importantes para la evaluación y se ajustan a la enseñanza de la mayoría de las asignaturas, de los grupos de estudiante y de las posibilidades de los profesores.

Una importante línea de avance en el aspecto metodológico de la evaluación se encuentra en la denominada *evaluación por portafolio (“carpeta”) o de ejecuciones*. En la educación superior cubana existen interesantes experiencias en carreras como arquitectura y las de arte. Se trabaja, con carácter investigativo, en algunas otras áreas como en lenguas extranjeras y en matemática. Se acepta como una forma de presentación de la información para la obtención de un grado científico.

La evaluación por portafolio es una dirección de trabajo de las más interesantes y prometedoras por su potencia en cuanto a la cantidad y calidad de la información y por su coherencia con concepciones actuales sobre el aprendizaje, en tanto tiene como fin primordial obtener una muestra de los trabajos del estudiante en un área de conocimiento, que sea representativa, por la diversidad de procesos cognitivos y aspectos de contenido, del dominio de un área y del interés del estudiante por la misma. Se trata de la ejecución de tareas reales o "auténticas" durante un período relativamente largo, y que permite apreciar el proceso y resultado del trabajo.

La evaluación de portafolios se realiza, a la manera de la evaluación artística, donde se selecciona y conforma una colección de ejecuciones diversas. En el caso del estudiante puede incluir ensayos, experimentos, informes, monografías, tareas investigativas de diversa índole, trabajos multimedia u otras, seleccionadas con el criterio de que muestran los mejores trabajos o producciones del alumno en el área y las contradicciones, limitaciones y avances que ha presentado en el curso de su desarrollo. El estudiante solo o con orientación del profesor realiza la selección, lo que da margen de libertad al alumno en sus decisiones y promueve la reflexión crítica y la autovaloración de su trabajo.

Por lo general estos portafolios o colección de ejecuciones, incluyen una introducción donde el estudiante explica los objetivos del trabajo y los criterios de la elección, así como la valoración de los aportes y las limitaciones. Todas estas reflexiones son, a la vez, importantes elementos de información para la evaluación. Tanto para la selección como para el análisis crítico se requiere que el alumno conozca plenamente los criterios que se tienen en cuenta a los efectos de la evaluación.

Uno de los aspectos más debatido en relación con esta modalidad, es precisamente el de los aspectos a tener en cuenta y los criterios evaluativos, que se concretan en las llamadas rúbricas, orientadas a establecer cierta homogeneidad ante tal diversidad (un estudiante difiere de otro en las ejecuciones relativas a la misma área del saber). La emisión de juicios evaluativos se sustenta en los criterios de jueces (profesores, podrían además actuar como tales los estudiantes), preferiblemente más de uno para contrastar sus valoraciones. En cualquier caso la argumentación de los criterios para la selección de las ejecuciones y su valoración es esencial y debe sustentarse teóricamente.

En este sentido resultan muy interesantes las propuestas de tratar las discrepancias entre jueces como datos (Moos, 1994; citado por Vizcarro 1997); esto es, los desacuerdos e incongruencias sobre la valoración del conjunto de una obra de un alumno, por ejemplo, se tratan como incógnitas y cuestiones que deben ser interpretadas y resueltas mediante el diálogo entre los jueces. El análisis de todos los datos, incluidas las discrepancias y su solución por vía de la interpretación, debe conducir a dar sentido a la información global sobre el alumno.

La evaluación de ejecuciones se vincula con otro aspecto que constituye también un planteamiento actual de la evaluación, referido a la validez ecológica de las tareas evaluativas (ítems, preguntas, producciones que sirven de medio de evaluación). Se trata de que el contenido de las tareas concuerden o se aproximen a las situaciones reales y a sus condiciones. Asimismo, que las tareas evaluativas que se seleccionen sean representativas en cuanto cantidad y contenido de la diversidad de situaciones y procesos cognitivos que implican.

Finalmente, las posibilidades o potencialidad de los instrumentos y procedimientos de evaluación aumenta considerablemente por la combinación racional de los mismos. La evaluación del aprendizaje no debe descansar en una sola fuente o vía de información, atendiendo al carácter complejo del aprendizaje y al origen interactivo del mismo. que fundamenta la atención no solo de las características del alumno, sino además, del contexto educativo donde el alumno se desenvuelve.

La evaluación busca información sobre el alumno y sobre el contexto en el que se lleva a efecto el proceso de enseñanza aprendizaje, para considerar los diferentes factores que pueden estar incidiendo y poder determinar la respuesta educativa necesaria para cada caso. Ello exige combinar

diversas técnicas y procedimientos que permitan obtener y valorar la información pertinente, como las observaciones del trabajo del estudiante y de las relaciones que establece durante el proceso con otros alumnos y con el objeto de conocimiento; el análisis del contenido de las tareas de aprendizaje, la modelación de situaciones.

De ahí que en la actualidad se aprecie de modo muy favorable los procedimientos que permiten contrastar y combinar información proveniente de diversas fuentes (alumnos, otros estudiantes, profesores) y obtenida por distintos métodos (pruebas, observaciones, entrevistas u otros), que se denominan procedimientos de triangulación o multiangulación.

Sobre las condiciones en que se realiza la evaluación del aprendizaje. En este aspecto se incluye un conjunto diverso de factores de variada naturaleza, como son las condiciones sociales, de interacción entre los profesores y estudiantes y de estos entre sí, el clima psicológico, la preparación de los profesores para usar una u otra técnica lo que puede favorecer o dificultar la evaluación, la disponibilidad de recursos, las condiciones espacio temporales y otras.

Es sabido que en condiciones de grupos numerosos de estudiantes o de muchos grupos por profesor, las posibilidades de una evaluación más individualizada se ven limitadas, lo que afecta a la evaluación. No obstante, aún en tales condiciones existen procedimientos que pueden coadyuvar a los diversos fines de la evaluación, sin constreñirse a la tradicional aplicación de pruebas en momentos determinados del curso.

La apertura a la participación de los estudiantes en su propia evaluación y en la de sus compañeros, la evaluación en y por el grupo, tanto en clase como referidas a producciones y tareas que se realizan fuera del aula, permite potenciar el trabajo del profesor, transferir a los alumnos responsabilidades, tareas, aumentar la información que se podría obtener sobre el aprendizaje, aliviar el trabajo del propio profesor y, a la vez, contribuye a la formación de los estudiantes. La práctica de la evaluación de sí mismo, la evaluación por pares, la evaluación grupal, en la mayoría de sus variantes, implica siempre prever dentro del tiempo de clase el espacio necesario para el análisis de la evaluación en cuanto a su diseño, aplicación y resultados. “Siempre” quiere decir, tanto en grupos pequeños como numerosos.

El uso creciente de las nuevas tecnología de comunicación e informática es un factor importante para solventar muchos problemas de la evaluación que surgen de la enseñanza masiva. Las nuevas tecnologías tienen una marcada e inobjetable influencia dentro de la educación, y la evaluación no escapa a dicha influencia. La determinación de sus bondades, potencialidades y, también, la de sus riesgos para la evaluación del aprendizaje, se erige en problema científico de actualidad, que conviene sea abordado con detenimiento, por nuestra educación superior, en un futuro cercano.

El clima sociopsicológico favorable y una comunicación adecuada entre el profesor y los estudiantes son condiciones a crear. Es decir, no se trata de adaptarse a lo que exista sino de propiciarlas. El intercambio en cuanto a los fines de la evaluación, la “negociación” o, preferiblemente, concertación de dichos fines, de las formas de realizar la evaluación, de la utilización de los resultados, deben llevar a concebirla como una *tarea común* donde cada uno de sus participantes puede sugerir, argumentar, proponer las mejores vías para ello.

El uso de la evaluación, por el profesor, con un carácter compulsivo, de amenaza, para penalizar a los estudiantes, conspira contra el clima psicológico favorable que se requiere para un despliegue de las funciones formativas de la evaluación. Lo que no está reñido con la exigencia: son dos aspectos diferentes que no guardan relación causal directa o unívoca.

Por otra parte, las dimensiones *espacio temporales* de la evaluación del aprendizaje constituyen aspectos relevantes por su significación como condiciones y como expresión de las concepciones que fundamentan la misma. De ahí la necesidad de hacer, cuando menos, una breve referencia a ellas.

La tendencia actual valoriza la presencia de la evaluación durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje, no solo al final, como caracterizaba a un enfoque centrado en los resultados. No obstante, es sabido que una evaluación continua puede fácilmente manifestarse como una serie de “evaluaciones sumativas”.

Evidencias de ello se encuentran al observar como la evaluación ocupa momentos específicos. Suele ocurrir con frecuencia, que el proceso “se detenga” para evaluar (realizar una prueba u otra actividad evaluativa) y luego las clases continúen como si nada; muchas veces sin siquiera una verdadera retroalimentación de los resultados y mucho menos una regulación en correspondencia con dichos resultados.

Existe, además, una práctica bastante generalizada en la enseñanza universitaria, de destinar períodos determinados a la ejecución de exámenes finales (después de las clases), dos, tres, y hasta cuatro semanas por período, que se planifican para que los estudiantes se puedan concentrar en dicha actividad y “rendir” en mejores condiciones, sin interferencias. Cabría reflexionar sobre este hecho que se muestra tan natural, cabe también cuestionarse si debe ser así cuando se concibe que la evaluación es parte del proceso y no algo añadido que responde, en realidad, a otros fines. Merece reflexionar sobre la posibilidad de que tal organización favorezca el “finalismo”, que constituye otra patología de la evaluación.

Las posibles razones de esta disociación van desde las incuestionables dificultades para instrumentar la evaluación del proceso, hasta la fuerza con que operan las exigencias externas sobre las “internas” del propio proceso. Es decir, del ejercicio de la evaluación se demanda más -socialmente- un resultado que justifique decisiones administrativas o de control sobre el estudiante, por parte de la propia institución o del sistema educativo, que las urgencias que puedan sentir los profesores y estudiantes por someter a crítica, reflexión y regular el proceso de enseñanza aprendizaje durante su desarrollo. Pueden estar presentes también, concepciones de los propios profesores, las condiciones de la enseñanza que limiten su realización, las tradiciones en cuanto a los instrumentos y técnicas a utilizar, entre otros.

En las decisiones sobre cuando evaluar, entra la consideración de las necesidades que sientan los estudiantes y los profesores respecto a la evaluación. Existen investigaciones que dan cuenta de la conveniencia de realizar evaluaciones del aprendizaje en determinados momentos, a instancia del propio estudiante, aun cuando la información que se dispone sobre el desempeño del mismo resulte suficiente para valorar y conducir el proceso de aprendizaje (Kulic, 1973, citado por Talízina, 1983). Se trata, en estos casos, de la necesidad del estudiante de precisar o de reafirmar su situación en el proceso o los logros que alcanza, de recibir la valoración de otros y, también, de sentir el reconocimiento social de sus compañeros y profesores.

En cuanto a la dimensión espacial la práctica tradicional predominante sigue ubicando a la evaluación en el aula, como lugar privilegiado, porque, a criterio de los profesores (Fdez Pérez, 1994) facilita el control de las condiciones de ejecución (trabajo individual, sin material de consulta, control del tiempo).

Las transformaciones en la concepción del proceso de enseñanza aprendizaje y de la evaluación, lleva aparejada una visión más amplia, que trasciende el contexto áulico y se extiende a los distintos escenarios donde el estudiante aprende.

Este asunto es de especial interés en lo referente a los componentes investigativos y de la práctica laboral del curriculum, consustancial a la educación superior, cuyo desarrollo se da en muy diversos contextos de la práctica profesional y científica.

Sin embargo, su presencia no tiene, hasta ahora, el peso que merece. La obtención de información para la evaluación presenta cierto sesgo que privilegia las clases y las pruebas y exámenes que se

efectúan en el aula, más que al trabajo de los estudiantes en las unidades docentes u otros centros laborales y de estudio donde realizan tareas propias de la profesión y de la investigación.

En resumen, la determinación de los instrumentos y procedimientos a utilizar en la evaluación está condicionada por: los objetivos o finalidades que se persigan con la evaluación, los aspectos que serán objeto de evaluación, las fases o momentos del proceso de enseñanza aprendizaje, las posibilidades o potencialidad de cada instrumento, las condiciones (sociales, físicas, de disponibilidad de recursos, de preparación de los profesores y otras), las concepciones sobre la evaluación.

La tendencia predominante es a la diversificación, a la combinación racional de instrumentos y procedimientos, a la búsqueda de la validez ecológica que acerque la evaluación a las condiciones naturales del proceso de aprendizaje y al contenido del mismo, al empleo del enfoque genético, a la apertura en la participación de los sujetos; en definitiva, a la subordinación del cómo a las demandas pedagógicas y regularidades del proceso de enseñanza aprendizaje.

La multiplicidad de factores que intervienen en las decisiones sobre cómo llevar a efectos la evaluación, con qué instrumentos y procedimientos, explica el carácter relativo de los mismos y la insistencia de que no existen medios instrumentales que tengan un valor universal; esto es, que se ajusten a todas las finalidades, aspectos y circunstancias. Sin desconocer que hay vías más potentes o de más amplio espectro que otras, como se ha tratado de argumentar en las líneas anteriores, y sin ignorar las urgencias de elaboración y perfeccionamiento de dichos instrumentos y procedimientos.