EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Miriam González Pérez

Centro de Estudios para Perfeccionamiento de la Educación Superior.
Universidad de la Habana

miriam@cepes.uh.cu

Con este articulo iniciamos 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 constará de 4 artículos que salen ordenadamente en este número de la Revista

INDICE

PROLOGO.
INTRODUCCION.
I CONCEPCIONES SOBRE LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE: ***¿Qué se entiende por evaluación del aprendizaje?.***
1.1 La evaluación del aprendizaje. Aproximación histórica.
1.2 Tendencias en los significados y términos en uso.
1.3 Aproximación a un concepto de evaluación del aprendizaje.
II LAS FUNCIONES Y FINES DE LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE: *¿Por qué, para qué evaluar?*.
2.1 Direcciones en la consideración de las funciones de la evaluación.
2.2 Funciones relevantes para una evaluación educativa del aprendizaje.
III EL OBJETO DE LA EVALUACION. ***¿Qué evaluar?.***
3.1 Tendencias en la consideración del objeto de evaluación del aprendizaje.
3.2 El aprendizaje, objeto de evaluación.
IV LOS PARTICIPANTES EN LA EVALUACIÓN*: ¿quiénes evaluan?*.
4.1 Direcciones en la consideración de los participantes en la evaluación.
4.2 La comprensión de la evaluación del aprendizaje como un proceso comunicativo.
V CÓMO EVALUAR: ***¿qué procedimientos e instrumentos utilizar, cuándo, dónde*?.**
5.1 Direcciones en las consideraciones sobre cómo evaluar.
5.2 ¿Qué instrumentos emplear?.
VI LA CALIFICACIÓN: ***¿cómo elaborar el juicio evaluativo?.***
6.1 Las tendencias actuales.
6.2 Sistemas de referencias para la calificación.
6.3 Escalas y sistemas de notación.
6.4 Procedimientos de calificación.
6.5 La información y utilización de los resultados.

VII PROYECCIONES HACIA LA PRACTICA DE LA EVALUACION.
En la planificación de la evaluación del aprendizaje.
En la ejecución de la evaluación del aprendizaje.
En el uso de *los datos que aporta la evaluación.*
En la preparación de los profesores.
En las reglamentaciones docentes.

CONSIDERACIONES FINALES.
BIBLIOGRAFIA.

I CONCEPCIONES SOBRE LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE:

PRÓLOGO

Considero que todo aquello que coadyuve a hacer realidad nuestra aspiración de que las nuevas generaciones de profesionales cubanos sean hombres y mujeres libres y plenos, cultos e instruidos, honestos y responsables merece nuestra atención mas dedicada. Nuestra sociedad se ha planteado grandes metas para garantizar el bienestar del pueblo de Cuba. Desde hace ya más de cuarenta años, la universidad –institución social, por excelencia, encargada de preservar, difundir y enriquecer la cultura y máxime responsable de la formación y superación de los recursos humanos del país al más alto nivel técnico, científico, y cultural- se encuentra enfrascada en el perfeccionamiento continuo de todos los procesos académicos, científicos y políticos que se desarrollan en ella, con el objetivo de cumplir cabalmente con la misión y función social que ha asumido. La monografía que se nos presenta se enmarca dentro de dicho perfeccionamiento y constituye, sin duda, una obra necesaria y oportuna para el desarrollo de la educación superior cubana en el nuevo siglo. Ello se explica por varias razones.

La autora, al seleccionar y abordar el tema de la evaluación del aprendizaje, pone al descubierto que, en la práctica diaria, se desaprovechan múltiples oportunidades de influir positivamente en el crecimiento personal y grupal de nuestros estudiantes, de alcanzar un aprendizaje integral, de brindar en nuestras aulas, unidades docentes y laboratorios una

enseñanza verdaderamente desarrolladora. Entre los muchos aspectos que se develan y argumentan, he anotado como de indiscutible vigencia e importancia traer a discusión la vinculación estrecha que existe, y que se pone de manifiesto, entre la actitud que asumen los estudiantes hacia la evaluación, con las diversas formas en que ella se le presenta. De ahí que la definición, fundamentación teórica y comentarios que acompañan a la concepción central que nos señala la autora, a saber, *la evaluación formativa o educativa,* tenga para mí un interés especial.

En el trabajo queda evidenciado que una de las causas de las insuficiencias latentes en los procesos de formación y superación de los profesionales que se llevan a cabo en las instituciones de educación superior puede encontrarse en la falta de una conciencia plena acerca del alcance de la evaluación, de sus funciones y de su aplicación. Asimismo, se revelan fallas en la organización y planificación de la evaluación, en las que en no pocas ocasiones se violenta la propia esencia del proceso docente-educativo, pues se subordina a la conveniencia o posibilidades circunstanciales de factores externos no precisamente académicos, como pueden ser los locales, el tamaño del grupo, el horario, períodos lectivos, entre otros.

La lectura de la monografía EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA transcurre de manera fluida. Sus siete capítulos han sido acertadamente estructurados, y las ideas que en ellos se exponen están avaladas con referencias y citas de reconocidas autoridades en diversas esferas de estudio de la psicología y de la pedagogía, bien analizadas y acotadas por la autora, como resultado de su propia maduración teórica, alcanzada con su desempeño docente y con el desarrollo de investigaciones sobre la didáctica de la educación superior en ya más de veinte años de trabajo en el Ministerio de Educación Superior y en la Universidad de La Habana.

Considero, finalmente, y este es otro de los méritos que concedo a la obra, que la profesora Miriam González al expresar que no nos presenta algo acabado, nos convida a abordarla con lectura reflexiva, con debate enriquecedor, que lleve consigo la propuesta de

realización de nuevas y diversas investigaciones en este campo. En ocasiones, sentí como una legítima y válida provocación la invitación a cuestionar concepciones y prácticas vigentes en nuestras instituciones de educación superior en relación con la evaluación del aprendizaje. Ello resulta conveniente y es, decididamente, bienvenido. Confío plenamente en que encontrará, dentro de nuestros claustros, oídos receptivos y mentes desafiantes que asuman el reto que nos propone la autora.

Dr. Fernando Vecino Alegret
Ministro de Educación Superior
República de Cuba

INTRODUCCIÓN

La búsqueda de la excelencia en la educación superior es una exigencia actual que compromete a todos aquellos implicados en las tareas educativas y a todos los ámbitos, facetas y componentes del proceso de formación de los futuros profesionales. En nuestro país esa búsqueda se manifiesta en la voluntad de un perfeccionamiento continuo de la enseñanza universitaria sobre bases científicas, que sustenta las decisiones y el quehacer cotidiano de las instituciones educativas e impulsa, a la vez, el desarrollo de la investigación pedagógica como necesidad del propio perfeccionamiento.

La evaluación educativa y en particular, la del aprendizaje de los estudiantes, constituye en este contexto un tema de singular interés, por su importancia, complejidad y por la vigencia de numerosos problemas pendientes de solución. La revisión de la literatura sobre evaluación del aprendizaje muestra la extraordinaria coincidencia de numerosos autores, de diferentes países y enfoques teóricos, en el reconocimiento y constatación de problemas actuales de la evaluación, tales como su reduccionismo conceptual y metodológico, su subordinación a necesidades y demandas externas al proceso pedagógico, los efectos y consecuencias no deseables, entre otros problemas.

Los desafíos a la educación superior que aparecen a las puertas del nuevo milenio argumentan las propuestas de transformaciones en la evaluación del aprendizaje, que llevan a cuestionarse concepciones y formas extraordinariamente asentadas en la práctica. En esta dirección, Eileen Moran Brown, Presidenta del Cambidge College, Nueva York, en sus interesantes reflexiones bajo el rublo de "¿Qué necesita la sociedad de la educación superior?" (1998) plantea que el cambio necesario de la educación superior "requerirá de un re-examen de sus dogmas centrales y sus vacas más sagradas"; y propone una reconceptualización de ideas básicas, tales como: "La idea de que hace falta un número de créditos para calificar un grado... La idea de que las pruebas y tests evalúan lo que saben los estudiantes y en lo que se están convirtiendo... La idea de que los promedios de notas particulares y grados son medidas bastante precisas de los resultados, productos o outputs de una institución" (p. 2).

A la par con la identificación de los problemas existentes, aumenta el caudal de información que subraya la importancia social, institucional y personal de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Ambos aspectos promueven la búsqueda de alternativas plausibles y provoca la elaboración de múltiples modelos, que aunque variados, tienen cierto denominador común en la intención de destacar las diversas funciones y modos de la evaluación para contrarrestar sus frecuentes reduccionismos conceptuales e instrumentales. La posibilidad de producir avances trascendentes en la práctica de la evaluación del aprendizaje supone, en mi opinión, adentrarse en la elaboración teórica de la misma como campo del conocimiento. Muchas de las innovaciones que se realizan carecen de un soporte conceptual pertinente o, cuando menos, no se hace explícito lo que limita su desarrollo y alcance. La búsqueda y la propuesta de nuevas soluciones a los viejos problemas existentes requiere de la orientación necesaria que emana de la reflexión y la sistematización conceptual, teórica, de la evaluación del aprendizaje. La misma que debe servir de base para sensibilizar a todos los que de una u otra forma requieren tomar conciencia de la necesidad de cambios en concepciones y prácticas tan arraigadas que se asumen como naturales y legítimas, siendo cuestionables.

Para la educación superior cubana la necesidad de sistematización y elaboración de fundamentos de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes universitarios, representa una fase más de un proceso permanente de perfeccionamiento, que conserva lo logrado hasta ahora y procura adentrarse en un estadio superior con proyecciones futuras.

Los antecedentes directos del presente trabajo, por tanto, se encuentran en la labor sostenida durante las cuatro últimas décadas en nuestra enseñanza universitaria, en lo referente a este tema. La concepción actual contenida en los documentos oficiales, y compartida por la autora, de una *evaluación del aprendizaje con un carácter cualitativo, integral, vinculada a las tareas profesionales futuras del estudiante e integrada, como parte sustantiva del proceso de enseñanza aprendizaje,* aparece en sus ideas básicas, de modo explícito en las reglamentaciones docentes de la Universidad de Oriente, en 1967. Casi paralelamente, al inicio de los años 70, la Universidad Central de Las Villas, producto de un diagnóstico del sistema de evaluación vigente en aquel momento en dicho centro, precisó los objetivos, formas y procedimientos del sistema de evaluación con un enfoque fundamentalmente cualitativo. En la misma dirección se trabajó en la Universidad de La Habana durante la primera mitad de la década del 70. Estas experiencias sustentaron las regulaciones que se establecen en 1975, con una proyección nacional en el nivel universitario.

Al crearse el Ministerio de Educación Superior, en 1976, se acometió el análisis de la práctica y las normativas existentes, cuyo resultado se plasmó en el Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico (Res. Min. No.220/79) que en lo referido a la evaluación del aprendizaje, integró y enriqueció las regulaciones anteriores. Desde entonces se ha continuado trabajando, tanto en las reglamentaciones como en la preparación de los profesores y la supervisión de la práctica evaluativa, lo que ha dado lugar a perfeccionamientos sistemáticos que se plasman en sucesivos reglamentos y que

conservan, en esencia, las concepciones de un sistema de evaluación cualitativo, integrador.

Al mismo tiempo se conoce la existencia de diversos problemas, que sustentan la necesidad de una labor continua en la que ocupa un lugar importante la elaboración teórica que oriente la proyección y realización de la evaluación del aprendizaje en nuestras instituciones universitarias. El estudio diagnóstico de la práctica evaluativa en nuestros centros, la opinión de los profesores y de los estudiantes, confirman la presencia de muchos de los problemas identificados en otros contextos (O. Castro, 1999; L. Saínz, 1999, M. González, 1999). Resulta significativo, además, el reclamo de los propios profesores de disponer de literatura científica sobre el tema cuya consulta y estudio ayude a mejorar su trabajo.

Una respuesta a estas demandas es la inclusión del tema de la evaluación como línea de investigación dentro del Problema Ramal de Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación Superior. El presente trabajo es, en gran parte, resultado científico de un proyecto de investigación que tiene el "mérito histórico" de haber sido el primer proyecto inscripto en la línea correspondiente de dicho Problema Ramal.

La labor de la autora, directa e íntimamente implicada en las tareas antedichas, así como en la docencia de postgrado y de investigación en el tema, constituyen, de modo más particular, precedentes e hitos en la elaboración de este trabajo, pues han proporcionado información relevante para las reflexiones que aquí se realizan.

La idea central del presente trabajo radica en que no es posible comprender y mejorar la evaluación del aprendizaje al margen de las concepciones sobre la propia formación y sobre el aprendizaje en particular, de las aspiraciones u objetivos de la formación y sin delimitar el papel de la evaluación en ese proceso. Las reflexiones que emanen de este análisis permitirá responder a la interrogante científica de cómo se debe concebir la evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. La elaboración teórica que se proclama debe poner el énfasis en que el modo de entender la evaluación es aquel que legitimiza su carácter formativo o educativo

Esta idea da base al propósito científico de *reconstruir una concepción de la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva teórica más general del desarrollo humano y de las metas que una sociedad determinada se plantea en la formación de las nuevas generaciones de profesionales,* la misma *que conduce a delinear y argumentar las características y condiciones de una evaluación formativa del aprendizaje*

Considero como evaluación formativa o educativa aquella que coadyuva al desarrollo del estudiante en correspondencia con las regularidades esenciales del proceso de formación del individuo (de los estudiantes) y con las finalidades sociales que signan dicha formación en nuestra sociedad. Tiene, en principio, entre sus rasgos:

- Cumple funciones que posibilitan orientar y regular el proceso de enseñanza aprendizaje hacia los objetivos de formación, mediante el diagnóstico y valoración de los estados y progresos del estudiante y del proceso mismo de aprendizaje.
- Promueve el desarrollo del estudiante. La aplicación de métodos genéticos de diagnóstico y evaluación de las propiedades psíquicas previstas en los objetivos, impulsa y favorece el proceso de su formación en el contexto de la enseñanza y permite establecer direcciones del desarrollo individual coherentes con objetivos socialmente relevantes.

- Constituye objeto de aprendizaje, es decir, se aprende por el estudiante, como condición para el desarrollo de su autovaloración y autorregulación, que constituyen formaciones psicológicas esenciales de todo profesional, previstas en los objetivos de la educación superior. El evaluado deviene en evaluador.
- Se erige sobre el principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, explorando las vías que permitan valorar integralmente el aprendizaje de los estudiantes, de modo holístico y contextualizado.
- Cumple las condiciones (relativas a finalidades, tipo de exigencias, formas de realización) que favorecen el desarrollo de valores esenciales como la honestidad, la responsabilidad, el colectivismo. Particularmente, la evaluación con carácter educativo, *no propicia* la aparición de "estrategias de supervivencia", como pueden ser las *conductas fraudulentas* en los estudiantes, en tanto lo que exige y como lo exige tiene una significación social y un sentido personal pertinentes con los fines educativos que rigen su preparación profesional.
- Regula u orienta al estudiante hacia la profundización en el estudio, mediante el desarrollo de su motivación, la conciencia de su importancia personal y social y la formación de estrategias de aprendizaje.

La propuesta, lleva consigo un replanteamiento, cuando menos, de varios aspectos centrales y básicos: la concepción de la evaluación y sus objetivos, el modo de concebir el aprendizaje -objeto de evaluación- y la relación evaluación aprendizaje. Estos aspectos permiten enfatizar los vínculos de la evaluación del aprendizaje con las demandas de la sociedad en cuanto a la formación de los egresados, las bases o fundamentos que se derivan de la concepción del aprendizaje y sus implicaciones para la evaluación, así como las funciones de la evaluación, en especial la función regulativa de la evaluación sobre los sujetos del proceso de enseñanza aprendizaje. Todo ello repercute en las formas de planificar y realizar la evaluación.

La consecución del propósito científico más arriba formulado requiere de una serie de investigaciones y trabajos teóricos y de aplicaciones concretas que trascienden los límites del presente trabajo. Es por ello que el propósito de la presente monografía se acota a un primer paso en este empeño: el de aportar información y argumentos para defender una concepción de la evaluación del *aprendizaje en la enseñanza universitaria donde predomine su proyección y funciones formativa.* Asimismo ofrecer mediante cierta selección, sistematización y reflexión de los conocimientos sobre el tema, una visión de conjunto del mismo, que puede ser base para construir una representación general del campo por parte de profesores e investigadores interesados, que orienten sus acciones de estudio y trabajo.

De modo más particular aspiro a que la presente monografía contenga información de interés, como texto de consulta, para aquellos profesores y especialistas que cursan materias sobre evaluación educativa en los Programas de Maestrías de Ciencias de la Educación Superior que se desarrollan en nuestras universidades. Y para todos los profesores, que aunque no se encuentren en algún programa de superación, tienen la ineludible tarea de evaluar el aprendizaje de sus estudiantes. Si las ideas contenidas en esta monografía suscitan la reflexión crítica de nuestra práctica y promueve la mejora, su principal objetivo se logra.

En correspondencia con el propósito, el objeto de la monografía, abarca la *identificación de las tendencias* que, considero, operan en mayor o menor medida en la concepción y realización de la evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria; los *problemas vigentes* que evidencian determinada crisis de los paradigmas que dominan aún la práctica educativa y la *argumentación de posibles direcciones de cambios* sobre la base de fundamentos teóricos sustentado en postulados filosóficos del materialismo dialéctico. En este sentido se asume como presupuesto teórico que una proyección basada en el enfoque histórico cultural y en las corrientes socio críticas de la educación, constituyen aproximaciones válidas para un replanteo de la evaluación del aprendizaje que favorezca su perfeccionamiento continuo.

Se trata de una comprensión de la evaluación como construcción histórico social. La identificación de las tendencias en el desarrollo de la evaluación del aprendizaje y de los problemas vigentes constituye premisas necesarias para establecer y argumentar las proyecciones; ya que permite comprender el movimiento de las ideas sobre el objeto de estudio, sus condicionantes, su estado, los problemas que reclaman solución. La argumentación de direcciones de cambio, abre el espacio para la elaboración teórica que se pretende.

Se asume como fundamento teórico de partida los postulados del Enfoque Histórico Cultural, propugnado por Vigotski y seguidores, en tanto constituye una teoría del desarrollo humano que se deriva de una interpretación consecuente de la Filosofía Materialista Dialéctica y proporciona categorías de indudable valor teórico y metodológico para abordar el tema de la evaluación, como se ha podido constatar en numerosas investigaciones de diversos países y el creciente interés, que al nivel mundial, se manifiesta en la actualidad. En el contexto de nuestro país y en especial en los trabajos realizados por varios años en nuestro Centro, dicho Enfoque ha constituido un marco teórico de referencia que ha mostrado su potencialidad y apertura para el estudio y transformaciones en las prácticas relativas a temáticas diversas como el diseño curricular, la didáctica, los métodos de enseñanza, y otras.

Desde esta perspectiva se establece la naturaleza histórico social del psiquismo humano, sus características, su génesis, las regularidades que se dan en el proceso de su desarrollo, el papel de la enseñanza en el proceso de formación. El carácter histórico cultural subraya la importancia de los valores y conocimientos científicos resultantes de la actividad social y productiva de la humanidad, de su devenir, de las condiciones concretas de la época actual y de su proyección futura que se concreta como contenido de las metas del desarrollo social y, de modo más concreto, de las metas de las instituciones educativas. Estos aspectos dan base y permiten concretar los modelos de formación que orientan los curricula universitarios.

Además, la importancia y posibilidad de estudiar la génesis de las formaciones psicológicas del individuo durante su actividad vital, social; las relaciones que se dan entre la actividad externa e interna y las regularidades de transformación de una en otra; el principio de la unidad de lo afectivo y cognitivo; las relaciones que se dan entre el desarrollo y la enseñanza y en especial, el concepto de enseñanza desarrolladora y de zona de desarrollo próximo; son, entre otros, aspectos trascendentes para, sobre su base, abordar la evaluación del aprendizaje.

Por supuesto, se trata de un basamento para la construcción de un modelo teórico sobre la evaluación, en tanto sería insensato suponer que de los postulados del Enfoque Histórico Cultural se puede derivar directa y mecánicamente una concepción de la evaluación del aprendizaje. Esta es una de las razones por la que constituye un problema científico que reclama de la investigación teórica.

Por otra parte, los aportes de las corrientes socio críticas en la educación, en particular de la Pedagogía y de la Sociología, son significativos para la evaluación educativa y marcan el paso de las ideas más progresistas en este campo. Muchos de los planteamientos que se realizan desde esta perspectiva son coherentes con postulados del Enfoque Histórico Cultural, aún cuando estas corrientes han puesto, en mi opinión, más énfasis en las críticas que en las soluciones, sin desconocer lo valioso de sus propuestas y la importancia del análisis crítico de la evaluación tradicional, cuyas características han develado de manera diáfana y argumentada. Las ideas elaboradas desde estas perspectivas permiten reconocer que la evaluación del aprendizaje es un fenómeno multideterminado. Responde a necesidades económicas y sociales, institucionales, personales. Depende de las exigencias derivadas de dichas necesidades y de "los modelos a través de los cuales la pensamos" (Sacristán, 1993) y, por tanto, resulta necesario un estudio interdisciplinario que debe trazar líneas de investigación futuras.

La presentación y análisis de la información en la presente monografía, se sustenta en la consideración de la evaluación como actividad y focaliza cada uno de sus componentes y las relaciones que se establecen entre ellos. De ahí que recorra los aspectos siguientes: ¿Qué se entiende por evaluación del aprendizaje? (concepción), ¿Para qué evaluar? (finalidades), ¿Qué evaluar? (objeto de la evaluación), ¿Quiénes evalúan? y ¿Quiénes deben conocer los resultados? (participación), ¿Cómo evaluar? (procedimientos, técnicas, medios), ¿Cuándo evaluar? (condiciones temporales y otras). En cada una se identifican tendencias, problemas y direcciones de cambio.

Las respuestas a estas interrogantes han sido y son diversas, evidencia de variadas concepciones y prácticas. En un plano conceptual sobresalen, de modo global, dos enfoques o paradigmas que se vinculan con los llamados enfoques cuantitativos y cualitativos de la evaluación. El primero de corte tecnicista, eficientista, con base pragmática y positivista, preocupado por una objetividad y cientificidad basadas en la neutralidad de la evaluación y en la rigurosidad de las mediciones, y que ha predominado en la mayor parte del presente siglo. El otro, como contrapartida del primero, de proyección "crítico social", de corte hermenéutico, cualitativo, que busca el análisis a profundidad y destaca lo ideosincrático de la situación educativa y se esfuerza por mostrar y valorar las implicaciones sociales y personales de la evaluación y sus determinantes.

En mi opinión, ninguno de los dos enfoques, por separado, puede dar respuestas integrales a la problemática de la evaluación del aprendizaje. Y más que en oposición, deben verse como hitos en el movimiento de las ideas sobre la evaluación del aprendizaje. Ello constituye una de las razones para optar por un análisis que trate de mostrar la diversidad y evolución de las respuestas a cada una de las preguntas antedichas, mas que a establecer las diferencias entre los dos enfoques que, por demás, se puede encontrar en mucha de la literatura disponible.

En el presente trabajo, al abordar las concepciones sobre la evaluación, se presenta una primera aproximación histórica a los efectos de establecer los hitos fundamentales en su

desarrollo. Se delimitan los conceptos y términos vinculados a la misma y se propone una definición de evaluación de aprendizaje como actividad *cuyo objetivo es la valoración del proceso y resultados del aprendizaje de los estudiantes, a los efectos fundamentales de orientar y regular la enseñanza para el logro de las finalidades de la formación*. Dentro de sus características esenciales se establece el hecho de que constituye un proceso de comunicación interpersonal.

La evaluación analizada como actividad y la identificación de la acción evaluativa como unidad de la misma que contiene todos sus elementos esenciales, permite representarse integralmente la misma, la interdependencia de todos sus componentes y la importancia de definir el sentido, el por qué, el para qué, el qué de la evaluación.

En el segundo acápite se abordan las funciones y finalidades de la evaluación como uno de los aspectos centrales para justificar una concepción educativa de la misma. Se identifican las tendencias que ha seguido su consideración desde diversas perspectivas y prácticas, los problemas que presenta y se subraya la multifuncionalidad de la evaluación como fenómeno sobredeterminado, en el que intervienen funciones extrínsecas a las finalidades educativas. Se propone y defiende la legitimidad de las funciones formativas acordes con los objetivos de la educación y las demandas sociales en cuanto a la formación de los profesionales universitarios. Se establece que la evaluación debe estar al servicio de la enseñanza y no ésta al servicio de aquella.

El concepto de aprendizaje, como objeto de evaluación, constituye otro de los pilares en que se asienta la defensa de una concepción educativa de la evaluación, que se trata en el tercer acápite. Los reduccionismos y parcializaciones en la noción de aprendizaje llevan consigo una visión de la evaluación, plagada de los mismos vicios. Se identifican las direcciones que ha seguido su consideración y se fija posición respecto a la concepción del aprendizaje como uno de los procesos conformadores de la subjetividad, que responde a los principios esenciales de todo proceso de formación, como un proceso de apropiación cultural que promueve el desarrollo en virtud de *la interacción cooperativa entre los sujetos que intervienen en una situación de enseñanza aprendizaje*.

El aprendizaje humano no se reduce a la adquisición de conocimientos, habilidades, normas de comportamientos, "asépticos" de valores y sentido personal. El uso del concepto de aprendizaje para designar los procesos y adquisiciones cognitivas, con exclusión de "lo afectivo" y "conativo" es inconsecuente porque distorsiona la realidad que pretende significar y desconoce la dimensión afectivo valorativa del conocimiento. Toda acción cognitiva tiene valor, todo conocimiento, habilidad, forma de comportamiento porta un sentido personal, pues es un sujeto el que aprende. 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. Las mismas que argumentan la necesidad del carácter educativo o formativo de la evaluación.

En el cuarto acápite se trata la problemática de los sujetos de la evaluación, las direcciones que sigue el debate sobre quienes deben, pueden y están en capacidad de participar en la evaluación. Se defiende y argumenta la necesidad y el derecho del estudiante universitario de intervenir en su evaluación, el valor educativo y formativo que porta la autoevaluación y la de los demás sujetos del proceso de enseñanza aprendizaje. La auto y heteroevaluación constituyen facetas necesarias del trabajo individual y grupal en la educación superior, que refuerzan y expresan el vinculo entre el trabajo del grupo y la responsabilidad individual

mediante el tributo concreto de cada uno al mismo; de modo que contribuyan al desarrollo de la responsabilidad social del egresado, como exigencia a la Educación Superior. Se establece como propósito legítimo que el evaluado devenga evaluador.

Al abordar el cómo de la evaluación, en el quinto acápite, se identifican las tendencias o direcciones que ha seguido el curso de su tratamiento. Se defiende la multiplicidad de formas que admite y requiere la evaluación, los factores que intervienen en su selección y aplicación, su interdependencia con los fines y objeto de evaluación, la diversificación, la combinación racional de instrumentos y procedimientos, la búsqueda de la validez ecológica que acerque la evaluación a las condiciones naturales del proceso de aprendizaje y al contenido del mismo, en su relación con los modos de actuar y exigencias de la profesión. Además, el empleo del enfoque genético, la apertura en la participación de los sujetos; en definitiva, la subordinación del cómo a las demandas pedagógicas y regularidades del proceso de enseñanza aprendizaje.

Se identifican problemas teóricos cruciales de la evaluación, como los de la evaluación integral y los de las relaciones entre las exigencias de aprendizaje, las formaciones psicológicas y las formas de expresión de las mismas, a los efectos de la evaluación.

La calificación, como parte del proceso de evaluación, conforma un problema especial, por lo que se le dedica un espacio particular, en la sexta parte del presente trabajo. Se identifican las tendencias, los problemas asociados a la calificación y se establecen algunas direcciones y requisitos, a fin de cumplir una función formativa en el contexto del proceso de enseñanza aprendizaje, entre ellos la transparencia para el estudiante, la comprensión y concertación de indicadores y criterios de calificación, la garantía de su significación pedagógica para la retroalimentación, regulación y autovaloración del estudiante.

Bajo el rubro de proyecciones hacia la práctica de la evaluacion, en el siguiente acápite se esbozan algunas consecuencias prácticas para la enseñanza universitaria, de asumir las concepciones que se proponen de elevar a un primer plano la función formativa de la evaluación. Las transformaciones comprometen la planificación, la ejecución, la utilización de los datos, las normativas vigentes, así como la preparación de los profesores. Finalmente se presentan algunas consideraciones generales.

La tendencia actual, de modo global, es la de concebir a la evaluación desde una perspectiva integral en cuanto a su objeto, funciones, metodología y técnicas, participantes, condiciones, resultados, efectos y determinantes. Se revela su importancia social y personal desde un punto de vista educativo, formativo, así como para el propio proceso de enseñanza aprendizaje, por el impacto que tiene el modo de realizar la evaluación y la forma en que el estudiante la percibe, en el aprendizaje. No obstante, los avances teóricos contrastan con la estrechez y rigidez que matizan su práctica en las instituciones educacionales y al interior del aula; así como la servidumbre de la evaluación a demandas sociales de selección, clasificación y control de los individuos y las instituciones mismas, que aun persisten con fuerza.

Las transformaciones que se vislumbran en la evaluación del aprendizaje, en un plano general, están asociadas, en mi opinión, a factores tales como:

- El lento progreso hacia una ideología no tan selectiva y meritocrática, que se expresa en los objetivos educativos de los sistemas educacionales de muchos países. Las más recientes tendencias en la esfera socio laboral, particularmente respecto al concepto de "empleabilidad", permiten vislumbrar perspectivas alentadoras.

- En vínculo con lo anterior los cambios en el ámbito empresarial y la "humanización" del hombre como una fuerza productiva autorregulada.
- Las tendencias pedagógicas contemporáneas sobre educación que dimensionan el papel de la enseñanza en el desarrollo personal y social, el aprendizaje individual y grupal, el carácter comunicativo de la educación, las relaciones democráticas, menos directivas y autoritarias entre los participantes del hecho educativo, entre otros aspectos.
- La irrupción de las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación en el ámbito educativo y social, en general.
- La cada vez mayor convicción de la importancia de las concepciones sobre la educación y la evaluación, en particular, de los profesores, dirigentes y alumnos, en la regulación de su actividad. Los aportes que en este sentido ofrece el desarrollo de las teorías sobre las representaciones sociales y su inclusión en el trabajo orientado a la sensibilización y toma de conciencia de los implicados en el cambio.
- La implantación progresiva de las ideas sobre la validez de los análisis ecológicos en la valoración de la enseñanza y el aprendizaje. La potenciación de los resultados de la investigación educativa con la conjunción de métodos "cualitativos y cuantitativos".
- Los avances esperados en la Psicología, en el estudio del aprendizaje y sus mecanismos, que permita una aproximación más certera al objeto de evaluación; así como los progresos de la Ciencias Matemáticas en la creación de herramientas matemáticas pertinentes para la medición del aprendizaje.
- Los estudios interdisciplinarios y transdisciplinarios de la evaluación del aprendizaje y la ampliación y desarrollo de la evaluación educativa como un campo científico dentro de las propias Ciencias de la Educación.

La presencia de estas tendencias se refleja, en cierta medida, en la aparición de concepciones y propuestas diversas de la "evaluación alternativa". Alternativa ante el abordaje más tradicional, de corte instrumental, al que hacíamos referencia más arriba. Los abordajes sociales críticos que en las últimas décadas se disputan el predominio de las ideas y enfoques metodológicos de la evaluación del aprendizaje, han llevado el acento a las determinaciones e implicaciones sociales y han revalidado el papel de las relaciones interpersonales al interior de las instituciones educativas y del proceso de enseñanza aprendizaje. Todos estos aspectos, coexistentes, tiñen las respuestas a las preguntas más arriba apuntadas y que constituyen el hilo conductor del análisis que sigue.

I CONCEPCIONES SOBRE LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE: ¿Qué se entiende por evaluación del aprendizaje?.

En este epígrafe se presenta una aproximación histórica a la evaluación del aprendizaje; las tendencias que ha seguido su conceptualización y se aborda, en lo esencial, lo referido a la delimitación de conceptos y términos al uso, los modos de concebir el proceso de evaluación y su ubicación en un sistema mayor, en este caso el del proceso de enseñanza aprendizaje que se realiza en las instituciones de educación superior. Concluye con una propuesta perfectible de definición de evaluación del aprendizaje.

La elaboración de una concepción sobre la evaluación del aprendizaje tiene que ver con las respuestas a las restantes preguntas que se tratan en la monografía, en particular, con las funciones y el objeto de evaluación que, aunque se abordan en epígrafe aparte, es difícil separar del significado que se le adjudique al término. Por esta razón el propósito del presente epígrafe es el de aportar información que permita ir construyendo una concepción de la evaluación del aprendizaje.

En la aproximación al concepto de evaluación del aprendizaje resulta conveniente, además, trascender en determinada medida los límites de la enseñanza universitaria, para incorporar ideas y problemáticas generales que permiten una visión más amplia y esencial de la evaluación y se revierta en una mejor comprensión del objeto de estudio específico.

1.1 La evaluación del aprendizaje. Aproximación histórica.

Toda actividad humana supone evaluación. Esta es una parte consustancial de aquella, porque interviene en una función esencial: la regulación de la actividad. Ya sea efecto de un control externo al propio sujeto o los sujetos de la actividad de que se trate, o de una regulación interna, o de ambas. Ya se trate, asimismo, de la actividad vista en un plano más general en lo social, o más individual en el plano psicológico. En cualesquiera de los casos está presente la evaluación.

Desde una perspectiva psicológica, la evaluación de sí, puede considerarse una de las necesidades humanas más relevantes del individuo, porque está ligada a la formación de su identidad. Desde etapas tempranas del desarrollo y a través de su ontogenia se crea y manifiesta en el niño la necesidad de probarse, de conocer sus realizaciones y posibilidades, de conocerse a sí mismo, de ir conformando su autoconcepto y autoestima, mediante su relación con los otros, con los objetos de actividad, consigo mismo, *mientras aprende*.

En la enseñanza, esto es, en las condiciones de una actividad intencional y organizada a los efectos de producir determinados aprendizajes relevantes para el individuo, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes porta tanto los aspectos generales, esenciales, del proceso de aprender, como las particularidades que le atribuye las condiciones de un aprendizaje que se promueve en el contexto de la enseñanza y, de modo más específico, en la universitaria. Estas particularidades se tiñen de las problemáticas propias de la educación, de sus instituciones, del papel de las mismas en la sociedad; así como de las derivadas del proceso de enseñanza aprendizaje, su concepción y práctica, sus requerimientos y fines, todo lo cual imprime a la evaluación determinadas peculiaridades y complejidades y la hacen parte de la evaluación educativa.

Por otra parte, la posibilidad de concebir actualmente la evaluación del aprendizaje como un campo de la evaluación educativa, permite considerar aspectos teóricos y metodológicos, que por su nivel de esencia son comunes y válidos para cualquier caso u objeto dentro de dicho campo y tener en cuenta los aportes que se producen desde cualquier esfera del mismo. De ahí las reiteradas referencias que se hace en el presente

trabajo, a la evaluación educativa en general al tratar la del aprendizaje, sin ignorar la especificidad de esta.

Abordar, aunque sea a grandes rasgos, **los hitos fundamentales de la evaluación** del aprendizaje permiten una mayor comprensión del objeto y de su posible devenir ulterior. En este abordaje debe tenerse en cuenta que bajo el término evaluación del aprendizaje, se han contenido diversos significados en distintos momentos e incluso en la actualidad. Las diversas significaciones (y términos) son consecuencia lógica de su movimiento como concepto y de su vinculación estrecha con otros términos y objetos de la realidad. La propia denominación es de uso relativamente reciente y aparece asociada al concepto de "evaluación educacional" que introdujo Ralph Tyler en la década del 30, en el campo educativo.

Durante un período relativamente largo la evaluación del aprendizaje, más propiamente la del rendimiento escolar llenaba todo el campo de la evaluación educativa. Hoy día éste es amplio. Abarca todos los elementos componentes de la educación, las relaciones que se dan entre ellos, los fundamentos, los fines y las funciones de la educación. Vale decir, todo lo relativo a la educación se considera evaluable; desde los sistemas educativos y su razón de ser, las instituciones educativas, los profesores, los directivos, los alumnos, los curricula, hasta los estudiantes y su aprendizaje.

Esta ampliación del campo tiene lugar, fundamentalmente, en la segunda mitad del presente siglo, a partir de los trabajos que aparecen en la década del 60 y obedece a diversas condicionantes de índole social, políticos, económico, científico. No obstante su conformación científica, o más precisamente, la construcción de teorías de la evaluación educativa aun es incipiente, aunque la literatura sobre el tema es abundante.

En este contexto de la evaluación educativa, la del aprendizaje se mantiene como un asunto especial, sin perder la importancia que se le concede, ni los retos que ha impuesto desde hace décadas. Incluso, se puede considerar que la extensión del campo y la introducción de nuevas problemáticas, redundan en un enriquecimiento del tema específico de la evaluación de aprendizajes, ya que permiten ver con mayor claridad y precisión, sus nexos con el sistema educativo y social donde se inserta y las elaboraciones teóricas sobre el tema de la evaluación educativa amplían conceptual y metodológicamente su estudio.

Aunque existen pocos textos que desde un punto de vista teórico busquen reconstruir desde lo educativo la conformación histórica de la evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria, la información disponible lleva a afirmar que la evolución de las propuestas pedagógicas ha respondido, de modo importante, a demandas sociales que trascienden los marcos de la enseñanza. La revisión de los orígenes históricos, permite constatar que muchas de las funciones que hoy día se le asignan a la evaluación de aprendizajes, e incluso las que se visualizan como predominantes, no están asociadas en su génesis, a necesidades pedagógicas, sino de control y regulación social, entre otras. Resulta interesante, el hecho de que la mayoría de las críticas actuales a la práctica evaluativa, se derivan de esas funciones añadidas.

Lo anteriormente dicho se ve, nítidamente, a través de la práctica del examen. De hecho, la reconstrucción de la historia de la evaluación de aprendizaje, (y más ampliamente, de la educativa) tiene que ver, necesariamente con los exámenes, en tanto estos han ocupado con frecuencia el espacio de la evaluación y de hecho parecen haber llenado una etapa en el desarrollo de la evaluación educativa cuyas repercusiones se extiende hasta nuestros días.

Distintos autores (Durkheim, 1938; V.A. Judges, 1971; Díaz Barriga, 1993) coinciden en afirmar que el examen, no surge, precisamente, en el escenario educativo. Aparece como un instrumento de selección creado por la burocracia china en el 2375 antes de nuestra era a los efectos de decidir quienes podían ocupar determinados cargos públicos. En efecto, el primer ejemplo de una técnica institucionalizada conocido, fueron los ejercicios de competencia para la admisión a las oficinas públicas, a los que podían acceder los ciudadanos del sexo masculino, de buena crianza que disfrutaban de la más alta estimación. El examen, proporcionaba los hombres del poder que constituían la jerarquía de los mandarines y a su vez, mantuvo una tradición de erudición.

En este último sentido Judges (1971) apunta que en los rasgos distintivos de este sistema se encuentran elementos que se hallan en la práctica de los exámenes: "el poder de un sistema evolucionado y aceptado para mantener cultura y tradición, su estabilidad como medio de control social, su poder para racionalizar las funciones humanas y las normas de competencia, su eficacia como un modo de dividir plausiblemente una población en agrupaciones según el status". Los exámenes de competencia pasaron de una dinastía a otra, durante milenios, hasta su desaparición total en 1905.

En el antiguo mundo occidental, si bien la clasificación competitiva (como en las contiendas atléticas en Grecia), la práctica de la retórica y la alta consideración del poder de la persuasión y elegancia de estilo, la inclinación por el debate y la controversia estaban presente en el escenario educativo; no hay signos de la aplicación de un sistema de exámenes "que hayan establecido listas de aprobados ni de métodos de clasificación" (Judges, 1971).

De tal modo, los exámenes y también los grados eran desconocidos en la Antigüedad y en los primeros tiempos de la Edad Media. Según Durkheim (en D. Barriga, 1993), aparecen en la universidad medieval como producto de la organización corporativa. Cuando los maestros se conforman en corporaciones, como cuerpos cerrados, con reglas de funcionamientos que incluyen las regulaciones para la admisión de nuevos miembros; los exámenes y los grados se constituyen en instrumentos o medios que sirven para determinar las condiciones de los aspirantes a tal fin.

Este hecho de cómo aparece el examen en el escenario educativo universitario, resulta de particular interés. *No son por tanto, necesidades pedagógicas, del proceso de enseñanza aprendizaje, las que dan lugar a la introducción y aplicación del examen en el ámbito educativo*; ni sus primeras prácticas como parte de la enseñanza estuvieron signadas por las finalidades y funciones que le dieron origen, como instrumento social de selección. El

propio Durkheim (1938), subraya que el examen, en el escenario educativo de la universidad medieval, se realiza con la finalidad de mostrar la competencia adquirida por el alumno y no como instrumento de certificación o de promoción: sólo accedían al examen aquellos alumnos que estuviesen en condiciones de exhibir el aprendizaje logrado de modo satisfactorio.

La fuerza que toman las funciones de control, acreditación, comprobación de la evaluación para la selección o promoción de los individuos, y en virtud de ello, su reducción a la práctica del examen (en cualquiera de sus formas), permiten suponer que dichas funciones entran en línea con características de los propios sistemas educativos y sus instituciones. Esto es, la instauración de dichas funciones de la evaluación no responden solo a requerimientos sociales "externos", sino que se asientan en la práctica educativa porque encuentran un espacio propicio: pueden responder a una lógica específica, propia del sistema de enseñanza, sobre todo cuando está investida "de la función tradicional de conservar y transmitir una cultura heredada del pasado y cuando dispone de medios específicos de autoperpetuación" (Bourdieu y Passeron, 1977), que le confiere una inercia particular. En este sentido, y según dichos autores, la escuela legitima una cultura dominante que beneficia a los sectores de mayor poder en la sociedad, siendo el examen un instrumento que simplifica la realidad y dificulta el aprendizaje.

Hacia el siglo XII se identifican lo que se plantean como las primeras prácticas universitarias que tienen cierto parecido con las condiciones de los exámenes modernos; concomitantes con el resurgimiento del trivium y el quadrivium (las siete ciencias liberales). Se trataba de ejercicios profesionales y de erudición para discriminar entre sus estudiantes en cuanto a grados de competencia para la promoción jerárquica y el otorgamiento de títulos y grados. Consistían en los estudios preliminares de textos, resúmenes o extractos de pasajes literarios, seguida por una controversia con los compañeros y maestros, empleando la lógica y argumentaciones, a lo que seguía el estudio de los materiales; la combinación de ambos complementaba el fundamento cultural, para proseguir estudios más elevados y aplicados, que más tarde condujeron a los niveles de master y doctorados.

A la escuela jesuita se le adjudica la iniciación de los métodos modernos de hacer exámenes. Se caracterizaron por conceder gran importancia al rigor y a la competencia, que "llevaron al más alto grado de efectividad a la que se hubiera llegado hasta entonces, o quizás desde entonces" (Brubacher, citado por Judges, 1971). Se apartaron de la práctica generalizada de su época e insistieron sobre el examen escrito. En 1599 publicaron un texto sobre educación donde incluyeron un conjunto de reglas para la organización de los exámenes escritos que, "de no estar en latín, podría ser empleado hoy en cualquier examen" (Peth, citado por Ebel, 1993).

Con independencia de las fluctuaciones que se experimentan durante siglos en la aplicación de normas para otorgar certificados y para la acreditación; resulta interesante constatar que los modelos del proceso de clasificación y exámenes para la determinación

de grados de bachelor y master se manifiestan aun en nuestros días, muestra de una cierta inercia características en las prácticas evaluativas.

Más tarde, las pruebas por controversia fueron en declive y la defensa de una tesis como instrumento de prueba "apenas significó algo más que la supervivencia de una actitud pasada de moda"(Judges). En su obra "Oxford y Cambridge en transición" (1959), Mark Curtis habla de "controversias que medían tan poca cosa como las habilidades de un joven para aprender de memoria argumentos ya gastados, y de exámenes fraudulentos concertados de viva voz". Se perfila una línea de evolución, comenzada en Inglaterra, de la "estandarización de la excelencia", con utilización de trabajos escritos y nuevas disciplinas además del dominio de los clásicos, matemática y física, que fue conformando gradualmente el sistema de honores (exámenes de especialización sumamente difíciles, por los cuales se otorgaban distinciones). Resulta interesante observar que la finalidad de este sistema no era saber si el candidato era competente para obtener un título, sino el grado de competencia con que lo había logrado. El sistema de honores, contribuyó a definir la naturaleza de un título sobresaliente. Coexistió con el examen para definir promociones ordinarias, aunque parece que costaron "enormes afanes" diferenciar unos de otros.

El desarrollo de los planes de estudios y la delimitación de la enseñanza secundaria y la universitaria ha estado asociada a la realización de exámenes finales de aquel nivel de enseñanza y a la determinación de la entrada a la universidad. De tal suerte el examen desempeña un doble papel, el de servir de filtro para el acceso a un nivel superior, y el de certificar un nivel general alcanzado. Surge en Alemania el abitur, examen final de la escuela clásica, de elevadas normas y prestigio para avalar la entrada a la universidad y el nivel logrado en la escuela. Similar práctica de examen se desarrolla en Gran Bretaña y más tarde en Francia.

El interés por las cuestiones relativas a la evaluación del aprendizaje en la primera mitad del presente siglo estuvo ligado al auge de los tests y el desarrollo de las ideas conductistas en la Psicología. La evaluación educativa de principios del siglo se reducía a la medición del aprovechamiento de los estudiantes, con énfasis en los productos o resultados finales del proceso, en el dominio de los contenidos y con referencia a un normotipo estadístico basado en la curva gausseana.

Las ideas psicológicas conductistas enriquecieron y fortalecieron la evaluación, tanto teórica como instrumentalmente, pero sin representar variaciones significativas en su esencia. A la luz de dichas ideas surgió y se enraizó la denominada Pedagogía por objetivos, de fuerte repercusión en la práctica educativa y cuyo impacto se extiende hasta nuestros días.

Bajo esta concepción, los objetivos y la evaluación se constituyeron en componentes priorizados del proceso de enseñanza aprendizaje, relegando en cierto sentido a los demás elementos, incluso al contenido que fuese aspecto de consideración central hasta entonces. Valorar el cumplimiento de los fines, del modo más preciso, detallado y objetivo posible, se erigió en un principio ineludible y en motor impulsor para la aplicación de vías y

procedimientos "técnicos" que posibilitaron tales exigencias. En su ayuda aparecen los enfoques importados de la práctica productiva relativos a la planificación y control de los procesos industriales y otros sectores laborales, que dio lugar al planeamiento detallado del proceso de enseñanza, siempre en función de asegurar el logro de los objetivos previamente concebidos y especificados. La evaluación continuó en función de medir los resultados, parciales o finales, y cuantificar el aprendizaje, aunque con un avance no despreciable: la valoración referida a criterios. Estos criterios los aporta el modelo de los objetivos, es decir, el patrón de referencia que antes se sustentaba en la distribución de resultados según la curva normal, deja de ser lo esperado, lo deseable.

La lógica es sencilla: la idea radica en reconocer que la enseñanza es una actividad dirigida, intencional, por lo tanto no espontánea (en tal caso se justificaría un resultado acorde con una distribución "normal"). La intencionalidad de la enseñanza se expresa directamente en la definición de metas u objetivos; su valoración tiene, por fuerza, que remitirse a la consecución de los mismos, al grado en que estos son logrados. En este sentido emerge una "fórmula" bastante conocida y pragmática: la calidad aceptable se expresa en que el 90% de los estudiantes logre el 90% de los objetivos planificados.

Los trabajos del 60 amplían, como se dijo, el campo de la evaluación de modo sustancial. El interés se desplaza al proceso y no solo importan los resultados. Estos trabajos trascienden el campo de la evaluación del aprendizaje propiamente, pero no lo excluye, porque la famosa distinción de Scriven entre evaluación formativa y sumativa surge referida al aprendizaje aunque rápidamente se extiende a toda la evaluación educativa.

Como factores que estimulan y amplían el campo de la evaluación educativa están, entre otros, la necesidad de justificar programas educativos, la valoración del trabajo de instituciones educativas con vistas a su financiamiento u otros efectos, el interés por el tema curricular. En este contexto aparecen los valiosos trabajos de Starke, Scriven, Stufflebeam, McDonald, Parllett y Hamilton y muchos otros, cuyos aportes permite hacer serios cuestionamientos a los modos de enfocar y realizar la evaluación, tanto en sus aspectos instrumentales como en su sujeción a los resultados.

Surge la justa reflexión sobre los propios objetivos (la necesidad de cuestionar las propias metas), por lo que la evaluación no puede restringirse a la comprobación de los mismos. Se subraya la importancia del proceso y su evaluación, pero se va más allá (y atrás), hacia las necesidades que están en la base de dichas metas, hacia el contexto que le da sentido, hacia las estrategias que se seleccionan o prevén para su consecución. Un modelo casi paradigmático es el conocido CIPP (Contexto, Input o entradas, Proceso y Producto) propuesto por Stufflebeam (1981) para la evaluación de programas educativos y que es extrapolable a la evaluación del aprendizaje, a los fines de enriquecerla.

En la arena curricular, específicamente, el trabajo de Ph. Jackson relativo a aquellos resultados no previstos, que acuñó bajo la denominación de curriculum oculto, nutrió con nuevos elementos empíricos, el viejo debate entre enfoques "cuantitativos", experimentales, nomotéticos, y los "cualitativos", naturalistas, hermeneúticos dentro de la

investigación educativa. Este debate se manifestó (y se manifiesta aun) con gran fuerza en lo relativo a la evaluación; en particular cuando se discute sobre la medición y (o versus) evaluación de aprendizajes. Se sabe que en la década de los 90 y hasta hoy, la tendencia, al menos en el discurso, ha sido la de combinar ambas aproximaciones.

La reflexión sociológica y filosófica, sobre todo los aportes de autores europeos, referidas a la educación se pueden considerar trascendentes para el campo de la evaluación educativa. La aparición y desarrollo de un enfoque pedagógico "social", crítico (Pedagogía Crítica), vinculado, en determinada medida a dichas ideas, intenta al parecer, dar un vuelco en las concepciones y prácticas evaluativas, incluida la del aprendizaje.

Los avances del conocimiento psicológico, en particular los trabajos que se agrupan bajo el techo de la denominada Psicología Cognitiva contemporánea, enriquecen el tratamiento de la evaluación del aprendizaje. Hoy día sus aportes son muy considerados al fundamentar y definir el objeto de evaluación del aprendizaje y en la elaboración de métodos y técnicas a tal fin. Baste nombrar aspectos tales como la importancia de los conocimientos previos y la valoración inicial (diagnóstico inicial) del aprendiz al inicio de un ciclo de aprendizaje; el papel de la organización y estructuración de los conocimientos en la calidad del aprendizaje; las estrategias de control y autovaloración; algunos mecanismos del aprendizaje, entre otros temas de trabajo, que son relevante para la evaluación.
El Enfoque Histórico Cultural, propugnado por L. S. Vigotski (1966, 1987, 1988, 1989) y algunas de sus derivaciones relevantes desarrolladas por sus seguidores, como la Teoría de la Actividad propuesta por A. N. Leontiev (1982) y la Teoría de la Formación por Etapas de las Acciones Mentales, de P. Ya. Galperin (1982, 1986), por solo mencionar algunos autores, aportan todo un marco teórico y metodológico de singular importancia para el estudio de la evaluación del aprendizaje. Valiosos trabajos sobre la formación del autocontrol y la autovaloración de los estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje; la denominada "evaluación dinámica" inspirada en el concepto de zona de desarrollo próximo; el enriquecimiento de los indicadores de evaluación del aprendizaje con las propuestas de cualidades de la acción, entre otros y que se comentarán más adelante, da cuenta del valor de dichos aportes; pero, sobre todo, marcan una promisoria dirección de trabajo futura.

En resumen, el breve esbozo histórico permite identificar los orígenes milenarios y externo a las necesidades pedagógicas, de algunas de las funciones más fuertemente asentadas en la práctica evaluativa, como la de selección y jerarquización de individuos; asimismo la disociación de funciones selectivas y formativas que se expresa nítidamente en las primeras prácticas evaluativas de la universidad medieval. Estos hechos refuerzan la justa crítica a la prioridad que se le confiere, hasta hoy día, a aquellas funciones.

Se aprecia, también, el contraste entre un importante desarrollo de las ideas, la reflexión y la elaboración conceptual sobre la evaluación del aprendizaje asociado a la conformación y expansión de la evaluación educativa en general (aunque la elaboración teórica está en sus inicios), con una cierta inmovilidad en las prácticas, que mantiene modos arcaicos de

concebir y de realizar la evaluación del aprendizaje. Las razones de este hecho son diversas, complejas y se tratarán, en la medida de lo posible, más adelante.

Por último se manifiestan importantes fuentes nutricias de la evaluación del aprendizaje, que provienen de diversos campos científicos (filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos), cuyos aportes deben representar significativos avances para la elaboración teórica y para la transformación y mejora de la práctica evaluativa. El creciente interés en el tema de diversos especialistas y el modo en que se está abordando, nos refuerza la idea de que se trata de un objeto de estudio que requiere, ineludiblemente, un enfoque interdisciplinario.

1.2 Tendencias en los significados y términos en uso.

La concepción sobre la evaluación del aprendizaje se ha movido en la dirección de ampliar, en extensión, su significado. En mi consideración se pueden delinear direcciones tales como:

- De una identificación de la evaluación con la calificación o la asignación de notas académicas hacia una concepción donde ésta es una parte del proceso de enseñanza aprendizaje.
- De la identificación de la evaluación con la medición a considerar aquella en una dimensión mayor que incluye las mediciones.
- De una actividad aséptica, neutral, despojada de valores a una concepción que ubica a la evaluación en el campo de la axiología.
- De la noción de evaluación como un momento o etapa final de una actividad (de enseñanza y aprendizaje) a su consideración como proceso.
- De la noción de evaluación como proceso de obtención de evidencias para la toma de decisiones, a la inclusión de la valoración de las decisiones y sus efectos como parte de la actividad evaluativa (aunque en este punto coexisten visiones diversas).

El significado más aceptado en el presente se aproxima a las definiciones más globales y amplias que se encuentran en los diccionarios generales; la de apreciar, valorar, fijar el valor de una cosa, hecho o fenómeno. Este significado, que pudiera calificarse de ambiguo, no es casual, aun cuando a toda vista es insuficiente. Tiene la intención de abarcar la riqueza y complejidad de su contenido y de evitar simplificaciones abusivas que se han sucedido al pretender precisiones técnicamente "rigurosas", positivas; o, al reducir su objeto y funciones, como ocurre con la identificación de la evaluación con la calificación, entendida como el acto de otorgar una nota; o, con una impronta cotidiana: la de aplicar exámenes. A continuación se comentan algunos de los tópicos comprendidos en las direcciones anteriormente planteadas.

- Evaluación y calificación. Uno de los significados que en la práctica se le ha dado al concepto de evaluación, y que constituye un reduccionismo frecuente, es la identificación de la evaluación con la calificación. Esta reducción resulta de ceñir la evaluación al producto del proceso de enseñanza aprendizaje y del valor que se le atribuye a la

calificación que se expresa en una nota, por sus repercusiones individuales, institucionales, sociales.

La crítica a la reducción de la evaluación a la calificación es contundente y diáfana. Hoy día es difícil encontrar argumentos suficientes para mantener una posición divergente. La nota juzga sumaria y concluyentemente un proceso continuo y no da cuenta de las fortalezas y las debilidades del aprendizaje del alumno, de su potencialidad para aprender.

La nota porta, necesariamente, una pobre información sobre el aprendizaje del estudiante, dado que solo se basa en determinados indicadores y criterios: aquellos que han sido seleccionados al efecto y que no pueden abarcar toda la riqueza del aprendizaje. En la evaluación, como proceso y no como un momento o un acto de determinar una nota, se evalúan otras cosas (Ph. Jackson, 1991, citado por Alvarez Méndez, 1993) que las que se tienen en cuenta usualmente para emitir una calificación. La nota sirve para la administración burocrática del saber, pero no representa el saber (Alvarez Méndez, 1993).

Las implicaciones de tal reducción son múltiples. La identificación de la evaluación con la calificación condiciona decisiones en cuanto a procederes y medios para evaluar y a los contenidos objeto de evaluación. Se ha privilegiado tradicionalmente al examen, en cualquiera de sus formas, como medio de evaluación, lo que le confiere un gran poder compulsivo del aprendizaje. Por otra parte, el contenido evaluado no es, necesariamente, el más importante o central, sino aquel que es susceptible de ser evaluado; “el que resulta más fácil evaluar” (Gimeno, 1993; Fdez Pérez, 1994). En consecuencia la orientación del proceso de enseñanza- aprendizaje se distorsiona, en el sentido de su subordinación a los resultados: se aprende y se enseña en función del examen, para aprobarlo. Lo que interesa es la nota (M. González, 1999).

En el análisis sobre las notas, también se hace referencia a las repercusiones que éstas tienen sobre los estudiantes y sobre los profesores. Aquellos, por temor a la obtención de una nota desfavorable acuden a distintas estrategias para evitar el fracaso, incluso a esconder sus debilidades que pudiesen normalmente ser motor de aprendizaje. Algunos autores señalan cómo los resultados de esta evaluación terminan también siendo un medio de control no solo de los estudiantes sino además del profesor (Alvarez Méndez; 1993) a quienes se les evalúa, en muchas ocasiones, en función de dichos resultados; con independencia de que lo esperado (promoción, número de aprobado) diverja en su significación: para unos un alto índice de aprobado es muestra de buen trabajo, para otros es falta de exigencia, debilidad.

En definitiva, la calificación es parte de la evaluación, uno de sus momentos cruciales y problemáticos, pero no el todo.

- Medición y evaluación. El debate sobre si se trata de una medición del aprendizaje o de una evaluación ocupa un espacio considerable en el tratamiento que numerosos autores hacen del tema. En la actualidad se muestra el interés de diferenciar la medición de la evaluación, con la intención de trascender el restrictivo basamento en datos cuantificables

y subrayar la riqueza del análisis cualitativo. Una breve referencia histórica ofrece luz en esta problemática de la evaluación.

En 1903 aparece el primer libro sobre medición educativa de Edward Thorndike, considerado el padre de las "modernas mediciones educacionales", aunque en 1864 George Fisher había publicado los "Manuales de escalas de evaluación" coincidente con el gran auge de los exámenes de admisión que se produce a finales del siglo XIX. Thorndike fue un ferviente defensor del experimento y la medición: "Todo lo que existe (decía), existe en cierta cantidad. Conocerlo exhaustivamente implica conocer su cantidad lo mismo que su calidad" (citado por R. Ebel, 1977).

El postulado de Thorndike es difícilmente rebatible epistemológicamente, pero entraña serias dificultades para el conocimiento concreto del objeto, porque requiere disponer de teorías pertinentes sobre la naturaleza del mismo, así como de potentes instrumentos (técnicas, procedimientos) para su estudio acorde con la naturaleza de tal objeto. Esto es aún insuficiente en el caso del aprendizaje. Posiblemente sea la razón central en la que se sustenta tantas y fuertes críticas que se hacen hoy día a la medición del aprendizaje, potenciadas sin dudas por justos argumentos de carácter socio político, en tanto la evaluación está demasiado determinada por factores de tal índole.

Las ideas de Thorndike, asociadas con el auge de los modelos experimentales de los trabajos del campo de la Psicología, tienen gran repercusión en el ámbito educativo. Se produce la identificación de la evaluación con la medición (evaluar = medir) con referencia al aprendizaje. Se le adjudica a la evaluación el significado de "medir resultados utilizando algún tipo de instrumento formalizado que produce información para ser comparada con alguna clase de escala estandarizada" (Gardner, 1977, pag. 574, citado por Alvarez Méndez, 1985).

El rápido desarrollo de técnicas para la medición educacional y de su aplicación, que se produce en las décadas comprendidas entre las dos guerras mundiales, se correspondió con la proliferación de los tests y su empleo en distintas esferas de la práctica social con propósitos no solo científicos, sino de selección y clasificación de personas a distintos efectos (laborales, militares, etc.). El desarrollo de las ideas conductistas desde la psicología y positivistas, desde la filosofía, dieron sustento teórico para la favorable acogida de la medición de los fenómenos educativos, en especial, del aprovechamiento de los estudiantes, como expresión de su aprendizaje.

En particular se puede destacar la influencia de la investigación experimental en Psicología basada en un modelo de pretest - proceso instructivo - postest, con fuerte control de variables y donde resultan claves conceptos como los de validez, confiabilidad, generalización, en el enfoque de la evaluación del aprendizaje. Este modelo es el que Stufflebeam y Webster, (1981) denominan "cuasi-evaluación" porque se inicia con cuestionamientos y metodología que pueden ser o no apropiados para enjuiciar valores. Es el modelo conocido también como "botánico-agrícola" muy criticado por autores que asumen posiciones cualitativas, como Parlett y Hamilton (1976).

Los argumentos críticos se mueven en la línea de mostrar lo arbitrario de una medición de un fenómeno tan multifacético y rico como es el aprendizaje (y la situación educativa en general), ya que implica una abstracción que lleva, por lo general, a un primer plano rasgos no esenciales, secundarios, del objeto que se evalúa. Porque desconoce, subvalora o evita, por contaminante, el análisis de los significados que tienen para los sujetos de la evaluación los hechos evaluativos y las interacciones que se producen durante los mismos. Por su empleo de escalas cuyos requisitos no se corresponden con los de los atributos que suponen miden; el tratamiento inadecuado desde el punto de vista matemático de los datos que artificialmente se distribuyen según dichas escalas. Por la subordinación de la evaluación a los instrumentos y procedimientos.

La crítica a la medición del aprendizaje se asocia, también, con la tendencia a evaluar sólo productos y no el proceso de aprendizaje, que ha sido la práctica dominante. Quizás porque es mucho más difícil cuantificar el proceso. Se vincula, además y de modo consecuente con lo anterior, a las calificaciones, o sea a la asignación de notas.

En mi opinión, vale llamar la atención respecto a dichas críticas, pues los argumentos que se esgrimen hacen referencia a deficiencias en la forma de concebir o de realizar la medición y *no son suficientes para cuestionar la medición en sí misma*, *la cual es una faceta legítima de la evaluación*. Todo objeto posee atributos cuantificables y cualificables, por lo que al evaluarlo se requiere tener en cuenta ambos, siempre que sean esenciales, es decir que informen sobre la naturaleza de aquello que se evalúa; y siempre que no se "fuerce" la relación entre los atributos objeto de atención, el sistema de referencia y los procedimientos que permite establecer la cantidad de dicho atributo o características del objeto.

Por ello, más que de una polémica entre evaluación y medición, debería tratarse de las relaciones entre la cualificación y la cuantificación contenidas en la evaluación. La cualificación hace énfasis en la descripción y caracterización de los atributos, en su especificidad, su idiosincrasia. La cuantificación establece relaciones de orden, de medida de los atributos, para lo que se requiere disponer de unidades de medidas más o menos precisas, más o menos estandarizadas, pero que respondan a la naturaleza del objeto que se estudia o valora. Es legítimo hablar de una medición cualitativa, que establece grados o niveles de atributos del objeto a partir de la presencia de determinadas características cualitativas. Ambas, cuantificación y cualificación, proveen datos que se interpretan, *se valoran,* de acuerdo con un sistema de referencia. La evaluación establece el valor de algo apoyada en la información (cualitativa y cuantitativa) de que dispone sobre ese algo y en los conceptos o modelos "ideales", reconocidos como valiosos social y culturalmente y pertinentes científicamente, que funcionan como referentes. En síntesis, la evaluación supone medición.

En todo caso el límite entre evaluación y medición del aprendizaje es movedizo, en función de que se disponga de mayor o menor conocimiento y herramientas teóricas y metodológicas para caracterizar cuantitativamente el aprendizaje.

El debate entre la cuantificación del aprendizaje y su evaluación cualitativa es una manifestación particular de una polémica más amplia entre los conocidos enfoques cualitativos y cuantitativos o experimentales que tiene lugar en las ciencias sociales en general y, con énfasis, en la investigación educativa. Así, todos los aspectos del debate teórico y metodológico que se dan en un nivel más amplio, pueden, prácticamente, llevarse al tema particular de la evaluación del aprendizaje. Incluidas, al parecer, las soluciones orientadas a compatibilizar ambos enfoques.

- Evaluación y control. En el campo semántico de la evaluación aparece frecuentemente el del control. Se trata, sin duda, de dos términos fuertemente vinculados y relevantes, aunque existen diversos criterios sobre su relación y pertinencia.

Una dirección es la de separar las realidades que designan en el sentido de que el control hace referencia a las acciones de comparación y ajuste del objeto o proceso con el modelo que sirve de referente y la evaluación a la elaboración de un juicio de valor. Otra dirección es la de incluir la evaluación dentro del control (o viceversa). Otra más, es la de excluir el término control del campo semántico de la evaluación, por contaminante.

En mi opinión, el término control tiene una valiosa y acertada acepción: la que unifica los significados que le confiere la Teoría de la Dirección y la Teoría de la Actividad que fundamentan su necesidad como elemento consustancial a toda actividad humana, a todo sistema dirigido o autodirigido, en tanto implica monitoreo, conocimiento, reflexión sobre cualquier proceso y sus resultados de modo que permita la regulación del mismo. En este sentido la evaluación se puede considerar una manifestación del control.

Sin embargo, desde una perspectiva amplia e integral de la evaluación, posición que se asume en el presente trabajo, el control se trata como una de las funciones de la evaluación, por las razones siguientes:

1. La coincidencia en el sistema operacional básico: El control al igual que la evaluación supone contrastar la información sobre el objeto o proceso de que se trate con un modelo o sistema de referencia que de cuenta del mismo.
2. La ineludible presencia de la valoración: Toda contrastación o comparación resulta en una determinación del grado de correspondencia o no entre el objeto y el referente; de las desviaciones, de existir, su dirección, etc. Este resultado contiene un juicio, una valoración, con independencia de las formas concretas en que se exprese.
3. Tanto al control como a la evaluación se le asocian funciones de regulación de la actividad por parte del o los sujetos implicados en la misma; a su vez repercute sobre los sujetos confiriendo significaciones de lo que hacen o de lo que pueden hacer.
4. La necesidad de subrayar la dimensión axiológica de la evaluación del aprendizaje. El término “control” no denota suficientemente el aspecto valorativo, consustancial a la evaluación, lo que vendría a reforzar la cuestionada “neutralidad” y la limitada noción de que los problemas de la evaluación son puramente técnicos.

5. El sesgo histórico del término control dentro del campo de la evaluación educativa. Conviene recordar que este término toma fuerza en el ámbito educativo, cuando se importa del escenario laboral. Su contenido subraya dos ideas: *la técnica* y la de *poder* o ejercicio de autoridad. Estas dos ideas han sido ampliamente analizadas y criticadas desde posiciones de la denominada Pedagogía Crítica, así como por autores excepcionalmente penetrantes que abordan la sociología de la educación (Bourdieu y Passeron, 1977; Apple, 1986; Foucault, 1993).

En síntesis, ambos términos son válidos. Desde una visión amplia de la evaluación, el control es una de sus funciones.

- La neutralidad de la evaluación. "Una primera afirmación que quisiera hacer -dijo Paulo Freire en una de sus últimas obras titulada Educación y Sociedad- es de que, así como es imposible pensar la educación en forma neutra, es igualmente ***imposible pensar en una evaluación neutral*** de ella. No hay cualidades por las que luchemos en el sentido de asumirlas, de recalificar con ellas la práctica educativa, que puedan ser consideradas como absolutamente neutras, en la medida misma en que, como valores son vistas desde diferentes ángulos, en función de intereses de clases o de grupos" (Freire, 1998).

La neutralidad en la evaluación, buscada y defendida desde posiciones positivistas y cientificista de la educación, constituye una problemática, principalmente por sus implicaciones metodológicas. La exclusión de aspectos o dimensiones del objeto a evaluar, por su dificultad para ser operacionalizado y constatado "objetivamente"; la sobrestimación de determinados instrumentos y técnicas, y la subvaloración de otras; la no consideración de fuentes y agentes de evaluación (como el propio sujeto) de vital importancia son, entre otras, consecuencias de esta visión que afectan la práctica evaluativa y sus resultados. Esta visión expresa una concepción limitada de la evaluación.

El pedagogo mexicano Santiago Hernández Ruiz (1972) se refiere a "la perversión del concepto de evaluación en la Pedagogía" en relación con la pretendida neutralidad, objetividad y rigurosidad matemática que es "por añadidura, discriminatoria en relación con los sujetos cuyo aprendizaje se somete a medida". Y plantea al respecto: "No se ha advertido que tal objetivación, en el supuesto de que fuera posible, implicaría un imperio de la materia de enseñanza como nunca existió, ni antes ni después de Rousseau, de tal suerte que el sujeto quedaría eliminado del acto evaluatorio, como elemento de juicio. Con lo cual se invalidaría del modo más absoluto toda la pedagogía de los dos últimos siglos y la mejor parte de la anterior, puesto que de Sócrates en adelante, los educadores más solventes han sostenido la tesis de que el conocimiento del niño, por lo menos en su calidad de sujeto que aprende, es indispensable para educarlo e instruirlo de modo más adecuado y por consiguiente evaluar con justicia su aprovechamiento" (p.63).

Aquí, dicho autor, está haciendo referencia a las implicaciones de una evaluación abstracta e impersonal sobre la base de una pretensión de neutralidad, de objetividad, que concluye en ser discriminatoria (en un sentido peyorativo). Porque para valorar el aprendizaje del estudiante se aplica un patrón de medida establecido para otras personas o una magnitud

pensada en abstracto. Esta práctica contradice un postulado fundamental de la pedagogía que plantea que no existen dos educandos iguales y que, como principio, se debe procurar el máximo desarrollo de los educandos según su potencialidad, dando cauce a sus capacidades

Al socaire de una discusión más detenida en la problemática de los patrones de medida, y de las medidas en sí misma; la larga cita hecha anteriormente pretende mostrar la fuerza con que en el discurso evaluativo se trata el tema de la objetividad de la evaluación, *vinculada a la neutralidad*, y algunas de sus implicaciones conceptuales e instrumentales.

En realidad no se trata, en mi opinión, de restar *la necesaria objetividad* que debe caracterizar a la evaluación de aprendizaje, ni condicionarla a una pretendida neutralidad, sino de reconocer su dimensión subjetiva como algo objetivo y actuar en consecuencia. De lo contrario sería confundir la arbitrariedad con la objetividad y simplificar en demasía la evaluación a aquellos atributos cuantificables del objeto que se pretende valorar.

No hay evaluación neutral. Evaluar implica formular un juicio de valor. Cuando lo evaluado es el aprendizaje de los estudiantes el resultado depende en gran medida del sujeto del mismo, de la relación sujeto-sujeto (evaluado-evaluador), tanto como de la relación sujeto-objeto (entendida como estudiante- materia de enseñanza). Todas estas relaciones están preñadas de pre-juicios y de concepciones valorativas sobre lo que se evalúa, sobre el evaluado y sobre el evaluador.

- El proceso de evaluación, su extensión. La evaluación, vista como proceso, contiene la obtención sistemática de información o evidencias sobre el objeto que se ha elegido al efecto y la emisión de un juicio fundamentado sobre dicho objeto. La mayoría de los autores reconocen estos dos procesos o aspectos básicos, mínimos, de la evaluación. De modo sintético Guba y Lincoln (1981), definen a la evaluación como una actividad compuesta de descripción y juicio.

No obstante, existen discrepancias en cuanto a la extensión del concepto, y por tanto del proceso evaluativo en su totalidad, en lo que se refiere a la inclusión o no del juicio valorativo y de la toma de decisiones derivadas de la información y valoración que se realizan, así como de la ejecución de esas decisiones y sus resultados.

Una posición defiende que la evaluación debe consistir, fundamentalmente, en la recogida de evidencias, es decir, de datos sobre el objeto en cuestión y no concluya con la emisión de un juicio valorativo. En este caso la información resultante de esta "evaluación" es base para la toma de decisiones, en especial, de aquellas personas no partícipes del proceso evaluativo. Esta posición se afianza en la relatividad de todo juicio evaluativo y por tanto en el escaso valor para guiar la acción de aquellos capaces de expresar un juicio diferente (Scriven, 1991); también en argumentos sobre la necesaria "neutralidad" de la evaluación. Otra posición incluye el juicio valorativo como parte del proceso de evaluación, juicio que debe estar fundamentado para que sirva a la toma de decisiones pertinente.

La propia toma de decisiones es otro aspecto de debate, en el sentido de si se debe considerar un momento o proceso de la evaluación, o una acción posterior, derivada de la información obtenida y que depende fundamentalmente de los intereses y propósitos de las distintas "audiencias" a las que puede ir dirigida la información resultante de la evaluación. En esta dirección de concebir la evaluación como un proceso que proporciona información para la toma de decisiones se encuentra autores como Cronbach, 1963; Alkin, 1969; Stuffelbeam, 1979. En estrecho vínculo con estas consideraciones está, además, la inclusión o no de las acciones decididas y sus resultados.

La posición que se asume en el presente trabajo es la de un enfoque integral de la evaluación y abarcador de los distintos momentos o procesos mencionados, lo que, sin duda, hace más compleja la actividad evaluativa, pero permite un acercamiento más real, rico y fructífero en su análisis y perfeccionamiento. Un enfoque integral encuentra su justificación en razones de índole epistémicas y de la propia práctica evaluativa.

El desarrollo del conocimiento científico muestra la relevancia de enfoques integradores, globalizadores y multidimensionales de los objetos de estudios, en tanto permiten una representación más completa de los mismos. La determinación de los problemas de la práctica evaluativa, muestra diversidad de aspectos y repercusiones asociadas a dicha práctica, que de una u otra forma les son inherentes y que difícilmente se pudieran explicar de no considerar la actividad evaluativa en toda su extensión y complejidad y en su inserción sustantiva en el proceso de enseñanza aprendizaje, y de modo más amplio, en el contexto educativo en general**.**

Si bien la obtención sistemática de información o evidencias sobre el objeto de evaluación y la elaboración y formulación de un juicio fundamentado sobre dicho objeto, constituyen procesos básicos, centrales de la evaluación, no agotan el acto evaluativo y por tanto no son suficientes para el análisis del mismo. Al igual –por analogía con la investigación- la ciencia y la investigación científica no se agotan en la producción de nuevos conocimientos, pues implica la divulgación y aplicación de los mismos.

La evaluación, supone subprocesos que van desde el establecimiento de los objetivos o propósitos, la delimitación y caracterización del objeto de evaluación, la definición (selección, elaboración) y aplicación de los instrumentos para la recogida de información, el procesamiento y análisis de dicha información, su interpretación y expresión en un juicio evaluativo, la retroinformación y toma de decisiones derivadas del mismo, su aplicación y valoración de resultados. Para recomenzar en un ciclo ascendente, progresivo, que permite, en su dinámica, imprimir el auténtico significado de esta actividad en el proceso de enseñanza aprendizaje.

1.3 Aproximación a un concepto de evaluación del aprendizaje.

La evaluación es una actividad humana*.** Como cualquier actividad, su modo de existencia es dinámico, ***como proceso. Es el proceso y resultado de juzgar la valía de un

objeto o fenómeno de la realidad, en sus características esenciales, sus manifestaciones particulares, su devenir, estado de desarrollo actual y previsible, de acuerdo con criterios de referencia pertinentes a la naturaleza del propio objeto y a los propósitos que se persigan.

Este carácter de la evaluación, como actividad, se pone en evidencia en su composición estructural y funcional, esenciales para cualquier actividad humana. La evaluación se realiza en función de *objetivos* o fines previstos; tiene un *objeto*: aquello que se evalúa; se realiza en *interacción del evaluador con el objeto* mediante un conjunto de *acciones y operaciones* que requieren el uso de *procedimientos y medios* adecuados; se organiza en ciertas *formas*; se efectúa en determinadas *condiciones* y tiene *resultados* que pueden coincidir en mayor o menor medida con los fines propuestos. Asimismo, supone fases de orientación, ejecución, control y regulación (de evaluación de la propia actividad).

Se ve de modo nítido, también, en su delimitación histórica. En la década de los años 60 surge como una actividad profesional independiente que se ejecuta por personas (evaluadores profesionales) o instituciones (organizaciones, asociaciones) destinadas a evaluar centros, programas, políticas u otros aspectos del ámbito educativo incluido el aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación, como actividad, se distingue por su objetivo o meta. La diferenciación introducida por Scriven (1967) entre meta y funciones de la evaluación resulta útil para delimitar dicha actividad. Según dicho autor la meta es siempre la misma: juzgar el valor de algo; en cambio, las funciones son muy variadas y están en relación con la utilización de los datos evaluativos. La identificación de una meta o propósito fundamental de la actividad evaluativa facilita establecer sus peculiaridades, y distinguirla de otras actividades que comparten muchos de sus procesos y fases, como puede ser la actividad de investigación.

Las consideraciones antedichas, válidas para la evaluación educativa en general son pertinentes también a la evaluación del aprendizaje como caso particular. En términos genéricos se trata *de la actividad cuyo objetivo es la valoración del proceso y resultados del aprendizaje de los estudiantes, a los efectos fundamentales de orientar y regular la enseñanza para el logro de las finalidades de la formación*. Tiene entre sus características esenciales, las siguientes:

- Constituye un proceso de comunicación interpersonal, que reúne las características y presenta todas las complejidades de la comunicación humana, donde los roles de evaluador y evaluado pueden alternarse, e incluso, darse simultáneamente; y donde ambos sujetos se influyen recíprocamente, modificando sus representaciones sobre el objeto de evaluación.
- Tiene una determinación socio-histórica. La evaluación se realiza con referencia a normas y valores vigentes en la sociedad y las concepciones y valores de los implicados en la misma (instituciones, personas).

- Cumple diversas funciones a la vez, complementarias y hasta contradictorias entre sí. Sus funciones esenciales son las formativas.
- Responde a determinados propósitos, conscientemente planteados o latentes; coincidentes y compartidos por los participantes en la evaluación o no.
- Constituye un aspecto consustancial al proceso de enseñanza aprendizaje, como componente funcional del mismo.
- Abarca los distintos momentos del proceso del aprendizaje. Desde el estado inicial del sujeto de aprendizaje, el propio proceso en su despliegue, hasta los resultados parciales y finales correspondientes.
- Está compuesta por diversas acciones u operaciones relativas a la determinación de los objetivos, del objeto, la obtención y procesamiento de información, la elaboración de un juicio evaluativo, la retroinformación y toma de decisiones derivadas del mismo, su aplicación y valoración de resultados.
- Supone diversos medios, procedimientos, fuentes y agentes de evaluación.
- Abarca atributos cualificables y cuantificables del objeto de evaluación.
- Incide sobre todos los elementos implicados en la enseñanza y ayuda a configurar el ambiente educativo.

Al hablar del carácter de proceso de la evaluación, se está haciendo referencia a características de la propia evaluación como actividad, en su composición y movimiento. Es decir, se considera un proceso no solo por su vínculo con el objeto (porque se evalúa el proceso de aprendizaje), sino por la propia naturaleza de la evaluación.

La asumida concepción de la evaluación del aprendizaje como actividad, cuya forma de existencia es un proceso, fomenta cuestionamientos teóricos respecto a las relaciones con los demás componentes del proceso de enseñanza aprendizaje y con éste, en su conjunto, como sistema mayor. Surgen preguntas tales como: ¿Se trata de un proceso dentro de otro proceso, de un subproceso?. ¿Qué lugar ocupa en el proceso de enseñanza aprendizaje?.

Es conocida en la literatura didáctica la sistematización de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje (o proceso docente educativo) en categorías didácticas y las relaciones que guardan entre sí. Se plantean como tales: los objetivos, el contenido, los métodos, los medios, las formas, las condiciones de la enseñanza, los resultados y el control y/o la evaluación. Al delimitar la realidad que designa cada categoría y explicitar sus relaciones, algunos autores optan por considerar a la evaluación, como un momento o eslabón final del proceso docente, cuya función es la de comprobar la consecución de los objetivos (Tyler, 1977; Alvarez, 1999).

A diferencia de tales enfoques, en el presente trabajo se considerara a la evaluación –en su relación con el proceso de enseñanza aprendizaje- como una función o propiedad del mismo, que está presente durante todos sus momentos o eslabones. Esta aproximación permite destacar las múltiples funciones que cumple la evaluación en el nivel universitario, contrarresta su reducción a la comprobación de resultados y viabiliza el análisis de aquellas funciones que trascienden al propio proceso de enseñanza aprendizaje y se proyectan al

ámbito de la sociedad, y al familiar y personal del educando. Permite, también, resaltar su fuerte vínculo, no solo con los objetivos sino, además, con los otros componentes del proceso de enseñanza.

A su vez, la consideración de las relaciones que se dan entre los elementos que intervienen en la evaluación del aprendizaje, ayuda a comprender mejor la naturaleza interactiva de la evaluación. En una situación de evaluación del aprendizaje y mediante un análisis abstractivo, se pueden identificar componentes tales:

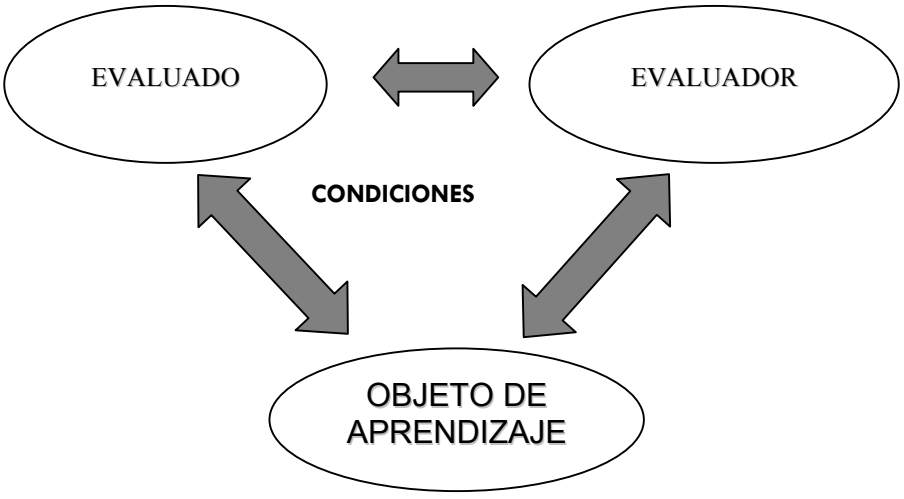
- El estudiante que es evaluado y que a la vez se autoevalúa. Esta doble dirección, que hace al estudiante sujeto y objeto de evaluación, tiene en la educación superior una marcada tendencia a incrementar la condición de sujeto, por imperativo de las finalidades y características de la formación profesional y por las peculiaridades de la edad juvenil –propias de los estudiantes universitarios- y del adulto joven (y menos joven) que accede a los cursos para trabajadores y a la educación de postgrado.

- El profesor y demás estudiantes como evaluadores. La evaluación de los otros sujetos de la enseñanza mantiene su ineludible presencia en el nivel universitario, por su capacidad formativa y como portadores y garantes –sobre todo en el caso del profesor- de la misión y función social de la educación superior. El "otro" (quien mediatiza las relaciones del sujeto de aprendizaje con el objeto a aprender) en la evaluación sirve de mediador de la relación del estudiante consigo mismo.

- Lo que se debe aprender (objeto de aprendizaje) que se refleja en los objetivos y contenidos de enseñanza y se selecciona para su evaluación.

- Las condiciones concretas en su sentido más amplio, que incluye desde los aspectos espacio temporales, los medios físicos, las vías de interacción, el clima sociopsicológico, hasta las características del vínculo de la situación concreta de aprendizaje y de evaluación del mismo, con los sistemas mayores donde se inserta.

Las relaciones entre dichos componentes se pueden resaltar, de modo esquemático, como sigue:



Con una mirada atenta a los elementos y sus relaciones, presentes en la evaluación del aprendizaje se pone en evidencia que los resultados evaluativos no dependen solo del sujeto del aprendizaje, es decir, del estudiante, dado que:

- El aprendizaje emerge de la relación que se da entre los distintos componentes presentes en la situación de aprendizaje. Lo que queda en el alumno, lo que se ha transformado o está en transformación, está en función de las características del propio estudiante y de la actividad que realiza; pero además, de las del profesor y de la relación que se establece entre ambos; y de los atributos del objeto, y del modo que se le presenta y de la forma que lo recibe el estudiante; y de las condiciones en que se realiza el proceso de enseñanza aprendizaje. En fin de cada uno de los elementos y sobre todo de *las relaciones* que se establecen entre ellos.

  Un estudiante puede avanzar más de lo supuesto, quizás, porque la forma en que se ha desarrollado un curso dado, su organización, la posibilidad de acceder a la literatura correspondiente, el modo que se estructuró el objeto de conocimiento, la forma en que se desarrolló las clases, la posibilidad de interacción con otros estudiantes y con el profesor, los medios disponibles y muchos otros aspectos, permiten o facilitan dicho avance. O, por el contrario, hasta un límite y no más, precisamente porque los elementos mencionados hayan impuesto dichos límites. La evaluación no puede desconocer este hecho, por lo que se debe incorporar como base de las decisiones metodológicas para realizar la evaluación y para argumentar una calificación cuando proceda, y para establecer los efectos de los resultados evaluativos.

- La evaluación está en función de las relaciones que se establecen entre dichos componentes, donde aparece con especial fuerza la relación de comunicación entre los implicados en la actividad evaluativa. Qué relación se establece entre evaluado y evaluador, cómo influyen sus percepciones mutuas, cuáles son sus intenciones, cómo conciben la evaluación unos y otros, qué importancia le conceden y para qué; qué se evalúa, por ejemplo, qué se selecciona del contenido de enseñanza para que sea objeto de evaluación; qué datos del aprendizaje del estudiante se buscan, se logran obtener y cómo se valoran y utilizan, entre otros aspectos.

La visión de las múltiples relaciones que se dan entre los elementos que intervienen en la evaluación y la toma de conciencia sobre la variabilidad que introduce en la misma, el evaluado, el evaluador, lo que se aprende, la situación concreta y las condiciones de la evaluación, permite comprender por qué sus resultados no dependen solo de las características del "objeto" que se evalúa. Además, para entender por qué no hay una fórmula única para la evaluación desde una óptica metodológica. Tales aspectos se abordan más ampliamente en los acápites que siguen y deben contribuir a precisar y fundamentar la

concepción de la evaluación del aprendizaje de carácter educativo, en la enseñanza universitaria.