

Reflexiones para el debate en torno a la investigación en evaluación de aprendizajes

Nubia Constanza Arias Arias*

Resumen. En la actualidad hablar de evaluación de aprendizajes implica encontrar grandes discrepancias en la comprensión de su significado, funciones y prácticas, esto conlleva para algunos teóricos y aun maestros que no tiene sentido investigar sobre este tema, pues es un tema ya resuelto; para otros es un tema que ha tomado tintes políticos y que se convierte en un instrumento de poder, manipulación y control y desde esta perspectiva se resuelve la situación; otros en cambio plantean que la evaluación tiene multiplicidad de dimensiones, donde la ética juega un papel preponderante, algunos más creen que es un problema de orden pedagógico que tendrá que ser resuelto en el marco del proceso educativo aportando a la comprensión del mismo.

Estas reflexiones para el debate son una invitación para entender la evaluación como un problema pedagógico que trasciende la vida de los individuos y en muchas ocasiones los lleva

* Doctora en Pedagogía, Universidad de Oviedo, Especialista en Educación Sexual y Licenciada en Psicología y pedagogía UPN. Es investigadora principal Grupo INEVAFOR de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá, D.C. Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. ncariasarias@yahoo.es

a caminos tortuosos, asfixiantes, limitantes y frustrantes, que encierran una lucha de poder y una incapacidad por ir más allá de lo conocido. Es una provocación para que los maestros reflexionen sobre su cotidianidad y llenen la vida de sus estudiantes de retos que les permitan trascender y proyectarse como seres humanos éxitos.

Palabras clave. Evaluación, educación, investigación sobre evaluación.

Abstract. Currently, when one speaks about the assessment of learning, it implies to find great discrepancies in the comprehension of meaning, function, and practices. These discrepancies are under review in this paper, as well as the problems that they raise. We conclude by presenting some alternatives.

Key Words. Evaluation, education, evaluation research.

Presentación

Deliberar sobre investigación en evaluación de aprendizajes implica comprender cuáles son las cuestiones críticas que giran en torno al tema de la evaluación de aprendizajes, esto requiere visualizar la evaluación de aprendizaje como objeto de estudio desde una perspectiva crítica, considerando las problemáticas que surgen en situaciones particulares y resignificando la evaluación desde una perspectiva educativa y pedagógica.

Del mismo modo, es necesario plantearse una serie de cuestiones que evidencien las contradicciones y conflictos en torno a la evaluación que aparecen de la propia experiencia de cada sujeto, contradicciones entre la retórica y la realidad, entre la teoría y la práctica, entre los valores generales y los intereses particulares, entre los sujetos y los grupos, entre la acción y la estructura, en-

tre la misma educación y la sociedad. Dedicarse a la búsqueda de estas contradicciones y problemáticas estimula la reflexión, el diálogo, el razonamiento dialéctico en los grupos, la negociación y la participación en la interpretación de la realidad y en la toma de decisiones, lo que finalmente conlleva un sentido de compromiso con quienes son parte activa del proceso educativo.

Por otra parte, en el campo de la investigación en evaluación de aprendizajes es necesario pasar del análisis a la acción identificando posibles vías de acción que lleven al compromiso de transformar la evaluación en educación, teniendo presente que en ocasiones la evaluación de aprendizaje genera irracionalidades, injusticias, privaciones, limitaciones que habitualmente desfiguran la vida de los sujetos y las estructuras de la sociedad.

Estos planteamientos son producto del trabajo investigativo del Grupo de Investigación Inevafor (Investigación en Evaluación Formativa y Formadora) son una invitación para entender la evaluación de aprendizajes como un problema pedagógico que trasciende la vida de los individuos y en muchas ocasiones los lleva a caminos tortuosos, asfixiantes, limitantes y frustrantes, que encierran una lucha de poder y una incapacidad por ir más allá de lo conocido. Es una provocación para que los maestros reflexionen sobre su cotidianidad y sus prácticas evaluativas, considerando la posibilidad de llenar la vida de sus estudiantes de retos que les permitan trascender y proyectarse como seres éxitos.

Evaluación de aprendizaje desde una perspectiva crítica

Entender la evaluación del aprendizaje como objeto de estudio desde una perspectiva crítica, implica partir de la mirada de la pedagogía crítica para considerar las problemáticas que surgen en situaciones particulares presentes en la evaluación, esto conduce a la comprensión de la existencia de realidades múltiples en las

prácticas evaluativas, originadas en diversos contextos, lo que implica a su vez posicionamientos para repensar la formación docente en torno a la evaluación, asumiendo que las proposiciones hechas deben ser consideradas móviles y cambiantes según las condiciones de contexto.

Lo descrito se traduce en la resignificación permanente del papel del maestro, que rechaza todo intento de sacralización y universalización de las formas tradicionales de enseñar, aprender y evaluar, a su vez significa no aceptar la posición universalista y homogeneizante de fijar esquemas rígidos, cerrados y estáticos, en la que por lo general han caído algunas teorías pedagógicas y educativas e incluso evaluativas, que consecuentemente en ocasiones quedan desfasadas con respecto a una realidad que, por su propio dinamismo, cambia de un modo acelerado.

La investigación en evaluación de aprendizaje vista desde esta perspectiva es a la vez un reconocimiento del mundo, no como un mundo dado, sino como mundo que está dinámicamente en proceso de creación, desde la intersujetividad y la resignificación de la evaluación desde una perspectiva educativa y pedagógica. Repensar la evaluación desde la perspectiva educativa y pedagógica crítica es tener un rigor metódico, que no significa reproducir mecánicamente las rigurosidades del método positivista, sino crear y recrear las condiciones en las que es posible aprender y evaluar críticamente. En esta mirada el educador y educando son rigurosamente curiosos (Freire, 1997).

Este rigor en el método, que resulta necesario en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación no significa tener certezas definitivas o verdades absolutas sobre cómo se enseña, cómo se aprende o cómo se evalúa. Por el contrario, ese mismo rigor implica que no estemos demasiado seguros de nuestras certezas (Freire, 1997). Por ello la investigación en evaluación de aprendizajes es clave, porque la tarea misma de enseñar, aprender y

evaluar lleva implícita la búsqueda y la indagación. El desarrollo de una actitud investigativa frente a la evaluación, también abre las puertas del pensar crítico, pues reconoce que hay objetos desconocidos; y en el proceso de evaluación a través del descubrimiento, el sujeto conoce, reconoce y aprende. Al evaluar el aprendizaje de esta manera, no se somete a la transmisión mecánica, sino que resignifica su manera de estar en el mundo, de intervenir en el mundo.

Investigar en el contexto de la evaluación del aprendizaje permite apreciar que el trabajo del profesor tiene la particularidad de ser tan riguroso como el que realiza el investigador. El educador en este sentido debe trabajar como un investigador. Como lo propone Freire (1997). "Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador". Asumirse como tal, en el plano de la evaluación significa actuar identificando problemas de enseñanza, aprendizaje construyendo propuestas de solución, tomando como base su propia experiencia, poniendo en acción las alternativas planeadas, observando y analizando los resultados obtenidos, corrigiendo los aspectos que resultan poco satisfactorios en un proceso de investigación, interviniendo en la realidad.

De acuerdo con lo expuesto, investigar la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva crítica significa que educadores y educandos se conciben como productores de conocimientos y no como meros consumidores y transmisores dedicados a la implementación de conocimiento producido en otros espacios e instancias. En consonancia con lo mencionado la evaluación de aprendizaje desde la perspectiva pedagógica centrada en los procesos formativo y formador se basa en la preparación de los educadores y educandos para ser pensadores críticos y sujetos capaces de participar en la creación de procesos de investigación, y por ende conocer el mundo para transformarlo. En este aspecto, resulta clave estimular la pregunta. Entender la curiosidad como un derecho. La tarea

docente debe estar centrada en la estimulación de la pregunta y la reflexión crítica sobre la propia pregunta. O, al decir del propio Freire, “lo que importa es que profesores y alumnos se asuman epistemológicamente curiosos” (Freire, 1997).

Cuestiones problematizadoras en torno a la investigación en evaluación de aprendizajes

Problematizar la evaluación de aprendizajes significa en un contexto real cuestionar las verdades dadas por la formación, la experiencia y el ejemplo de nuestros formadores y arriesgarse a reflexionar sobre las formas de enseñar, aprender y evaluar en el día a día, esto se traduce en preguntarse sobre el cómo se podría hacer de manera distinta lo que se hace, para mejorar los procesos, para avanzar en los proyectos, plantear nuevas opciones, posibilidades y oportunidades de ser humano en el contexto de la educación actual.

El cuestionamiento de las prácticas evaluativas conlleva la interrogación permanente sobre las propias concepciones de enseñanza, aprendizaje, currículo, evaluación, conocimiento, ciencia, cultura, educación y las relaciones entre estos conceptos, al mismo tiempo, da la posibilidad de preguntarse ¿cuál es el papel del maestro y el sentido del trabajo pedagógico en el contexto actual?

Entre las cuestiones problematizadoras que pueden ser base para la investigación en evaluación de aprendizajes se encuentran:

- Las políticas en evaluación de aprendizajes, normativa y reglamentación vigente a nivel nacional e internacional, los investigadores en evaluación pueden cuestionarse sobre ¿cuál es el sentido, alcance y finalidades de las políticas educativas en evaluación de aprendizajes para la educación?, ¿desde la perspectiva política qué implicaciones tiene orientar la evaluación del aprendizaje con un carácter formativo y for-

mador?, ¿cuál es la influencia de la política en las prácticas pedagógicas y evaluativas?

- La relación entre las prácticas evaluativas y las concepciones de conocimiento, ciencia, enseñanza y aprendizaje, los investigadores podrán tener presentes entre otras preguntas, las siguientes: ¿Qué características tienen las concepciones pedagógicas de los docentes que se reflejan en la manera de evaluar a sus estudiantes en el aula? ¿Existe relación entre las prácticas evaluativas y las prácticas de enseñanza y aprendizaje en los procesos reales de aula?, ¿cómo se relacionan las prácticas de enseñanza de las diferentes disciplinas con la evaluación del aprendizaje?
- La formación de maestros y su relación con la evaluación de aprendizajes, los posibles interrogantes, entre otros, pueden ser: ¿qué influencia tiene la evaluación de los aprendizajes en la formación de los futuros licenciados? ¿Los licenciados en formación, tienden a repetir los esquemas de evaluación del aprendizaje de sus maestros? ¿Se puede innovar en la evaluación de aprendizajes de los futuros maestros?
- La relación entre el aprendizaje y la evaluación del aprendizaje, esta relación se hace evidente en el trabajo pedagógico, pero reflexionar sobre este aspecto requiere de constancia e investigación, por ello se puede preguntar, entre otros aspectos sobre: ¿cómo concebir la relación evaluación-aprendizaje? ¿Las prácticas evaluativas de los profesores de ciencia y tecnología se presentan como un proceso mecánico y determinista que afecta el aprendizaje? ¿Cómo concebir la evaluación de aprendizajes en ciencia y tecnología desde la perspectiva de las teorías mediacionales? ¿Cómo concebir la evaluación de aprendizaje en las ciencias sociales? ¿Cómo concebir la evaluación de aprendizajes en ciencias sociales, desde la perspectiva de las teorías mediacionales?

- La transformación y los retos en la evaluación del aprendizaje en el contexto educativo actual. Los investigadores que deseen ser propositivos pueden plantearse varios interrogantes, como: ¿qué transformaciones deben tener las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación en los profesores de ciencia y tecnología para que cambien sus prácticas evaluativas? ¿Cómo concebir en ciencia y tecnología una evaluación de aprendizajes formativa y formadora que genere un aprendizaje mediacional y tienda al rescate de lo humano? ¿Qué transformaciones deben tener las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación en los profesores de ciencias sociales para que cambien sus prácticas evaluativas? ¿Cómo concebir en ciencias sociales una evaluación de aprendizajes formativa y formadora que genere un aprendizaje mediacional y tienda al rescate de lo humano?
- La ética en el contexto de la evaluación de aprendizajes, hablar de ética en la evaluación de aprendizajes significa entender ¿cuáles son los conflictos éticos que se presentan en la evaluación de aprendizajes? ¿Cómo superar los conflictos éticos generados en la evaluación de aprendizajes? ¿Qué valores se pueden aprender con la evaluación de aprendizajes formativa y formadora?

Estas y otras cuestiones pueden ser resueltas como la actitud y el pensamiento crítico del maestro frente a la cotidianidad de su trabajo, entendiendo que pensar en la resignificación de la evaluación implica superar la resistencia al cambio, enfrentar los retos del contexto actual y redimensionar la función del profesor en el contexto de la formación y el desarrollo del ser humano.

La investigación en evaluación del aprendizaje, del análisis a la acción

Según González Pérez (2001) "de modo general, la tendencia actual es la de concebir a la evaluación desde una perspectiva

comprehensiva en cuanto a su objeto, funciones, metodología y técnicas, participantes, condiciones, resultados, efectos y determinantes. Se manifiesta con fuerza el reconocimiento de 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, esta tendencia que se manifiesta en la conceptualización teórica contrasta con cierta 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 aún persisten con fuerza".

Desde esta perspectiva, es evidente que se hace imprescindible en la investigación en evaluación de aprendizajes pasar del análisis a la acción, ya que se requieren transformaciones en las prácticas evaluativas que contribuyan al proceso educativo y el desarrollo individual y social, en este sentido las transformaciones que se pueden dar con relación a la evaluación de aprendizajes, de acuerdo a los planteamientos de González Pérez (2001) tienen que considerar los siguientes aspectos:

- 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 esperables, en el estudio del aprendizaje y sus mecanismos, que permita una aproximación más certera al objeto de evaluación; así como los progresos en la creación de herramientas, como las 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 campo científico dentro de las propias ciencias de la educación.

La consideración de los aspectos mencionados refleja la aparición de concepciones y propuestas diversas en evaluación de aprendizajes que se le ha denominado "evaluación alternativa". Lo alternativo se atribuye a la opción que se presenta ante un abordaje más tradicional, de las prácticas evaluativas que cobijan lo instrumental, la calificación, el control y los resultados, esta perspectiva introducida por Ralph Tyler, en la década del 30, con tanto éxito en el campo educativo contrasta en la actualidad con los abordajes sociales críticos que en las últimas décadas se disputan el predominio de las ideas y enfoques metodológicos de la evaluación del aprendizaje, lo enunciado trasciende 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.

No obstante, al introducir la mirada de la evaluación alternativa las investigaciones se han quedado en los análisis de la temática en todas sus dimensiones, pero en realidad existen pocas experiencias que muestren en realidad y en situaciones concretas que implica evaluar desde lo alternativo y lo crítico, el reto para los investigadores en evaluación del aprendizaje es precisamente este, crear propuestas y experiencias que trasciendan lo analítico y permitan dimensionar las implicaciones que en la praxis trae una evaluación formativa y formadora para el desarrollo humano.

Para trascender la postura netamente analítica el grupo Inevafor como producto de su trabajo investigativo redimensiona la evaluación de aprendizajes dándole un carácter formativo y formador, para el desarrollo humano, desde esta perspectiva la evaluación de aprendizajes ha de constituirse en un recurso fundamental para ayudar al profesor y al estudiante a tomar decisiones encaminadas a mejorar el aprendizaje. Así, la evaluación del aprendizaje del estudiante, tanto por lo que respecta al proceso como al resultado, debe tener tanto una finalidad formadora como una finalidad formativa.

A continuación se hará una breve revisión de lo que se entiende por evaluación formativa, su sentido y sus funciones, para posteriormente revisar con detenimiento la importancia del paso de la evaluación formativa a la formadora entendiéndola como la evaluación desde la complejidad.

La evaluación formativa fue en primera instancia introducida por Scriven para referirse según San Martí (2001) a "los procedimientos utilizados por los profesores con la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en sus alumnos" (San Martí, 2000:1) Lo anterior de

acuerdo al autor responde a una concepción de la enseñanza que considera que aprender es un largo proceso a través del cual el alumno va reestructurando su conocimiento a partir de las actividades que lleva a cabo.

La finalidad fundamental de este tipo de evaluación es una función reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje para posibilitar que los medios de formación respondan a las características de los estudiantes y detectar cuáles son los puntos débiles del aprendizaje más que determinar cuáles son los resultados obtenidos en dicho aprendizaje.

Para San Martí (2000), la evaluación formativa, desde el punto de vista cognitivo, trata de entender la manera como el estudiante se comporta frente a las tareas que se le proponen. La información que se busca se refiere a las representaciones mentales del alumno y a las estrategias que utiliza para llegar a un resultado determinado. Este autor plantea que los errores son objeto de estudio en tanto que son reveladores de la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaboradas por el estudiante.

Es decir, por medio de los errores se puede determinar qué tipo de problemas tienen los estudiantes para realizar las tareas que se les plantean, y de este modo poder pensar en los mecanismos necesarios para ayudarles a superarlos. De igual manera es importante resaltar aquellos aspectos del aprendizaje en los que los estudiantes han tenido éxito, pues así se fortalece este aprendizaje.

San Martí plantea, entonces, que "la evaluación formativa pone el acento en la regulación de las actitudes pedagógicas y, por lo tanto, se interesa fundamentalmente más en los procedimientos de las tareas que en los resultados" (San Martí, 2000). En resumen la evaluación formativa persigue los siguientes objetivos: la regulación pedagógica, la gestión de los errores y la consolidación de los éxitos.

Otros autores como Mora (2004) aseveran que la función principal de la evaluación formativa es suministrar información pertinente para la planificación y su posterior producción de algún objeto. De la misma manera contribuye a que el personal de la institución perfeccione cualquier actividad que esté realizando e indica que en la elaboración del currículo, permite la solución de algunos problemas tales como: la validez del contenido, el nivel del vocabulario, la utilidad de los medios, la durabilidad de los materiales y la eficiencia, entre otros aspectos.

La misma autora plantea que la evaluación formativa es una respuesta a la iniciativa docente y la caracteriza como aquella que surge del proceso de enseñanza, proviene de "fuera", se hace necesaria la intervención docente y repercute en el cambio positivo desde "fuera". Es decir, es aquella que ayuda al profesor a conocer, analizar y juzgar de qué manera se está produciendo el aprendizaje con el fin de tomar medidas que sirvan para favorecer el progreso del estudiante.

De la evaluación formativa a la formadora: una forma de evaluar desde la autorregulación

Dado que la evaluación formativa responde más a una iniciativa del docente y por tanto está llamada a surgir del proceso de enseñanza, se hace necesaria una evaluación que vaya más allá; es decir, una evaluación que parta del propio estudiante y que surja desde su reflexión, y por tanto propicie igualmente el autoaprendizaje. Autores como Posner (1998), Hernández (1998) y Díaz Barriga (1999), citados por Mora (2004), plantean que cualquier tipo de evaluación que se realice en el ámbito educativo, debe cumplir con funciones específicas entre las que se encuentran la función de diagnóstico, la instructiva, la educativa y la autoformadora que es a la que le apunta la evaluación con una finalidad formadora, la cual consiste en "ofrecer lineamientos para que la persona poco a poco se torne capaz de autoevaluar crítica y permanentemente

su desempeño, no tema a sus errores, sino que aprenda de ellos y sea más consciente de su papel como responsable de diseñar y ejecutar el currículo".

Es así como surge la evaluación formadora, que según Nunziati (1990), citado por Sandonato (2003), es una alternativa complementaria a la evaluación formativa la cual tiene como objetivo principal el traspaso progresivo de la responsabilidad desde el profesor al estudiante. En este tipo de evaluación es el estudiante quien regula el proceso de aprendizaje y el docente lo ayuda tanto a ser autónomo como a desarrollar mecanismos de autorregulación sustentados en procesos metacognitivos, y de meta aprendizaje entendidos estos como los pertenecientes a procesos mentales superiores que implican la reflexión respecto al propio pensamiento y apuntan a la construcción del conocimiento. De acuerdo a Sandonato, los componentes esenciales de la autorregulación de orden metacognitivo tienen que ver con la comunicación de los objetivos y la comprobación que de ellos hacen los estudiantes, el dominio por parte del que aprende de las operaciones de anticipación y planificación de la acción y la apropiación por parte del que aprende de los criterios e instrumentos de evaluación de los estudiantes.

Dado lo anterior, puede decirse entonces que la evaluación formadora tiene una función autorreguladora, y se lleva a cabo durante todo el proceso de aprendizaje. Los errores y las estrategias cognitivas utilizadas para entenderlos como parte del proceso de aprendizaje, son positivos para los aprendices. Es decir, la evaluación formadora debe permitir a los estudiantes "sentirse como agentes activos en su propia evaluación facilitando el hecho que ellos aprendan a evaluar sus propias acciones y aprendizajes utilizando técnicas de autoevaluación y siendo capaz de transferirlas en diversidad de situaciones y contextos. Igualmente debe ofrecer la posibilidad de que los aprendices aprendan a adaptar y/o definir modelos de autoevaluación en función de valores, contextos, realidades sociales, momentos, etc." (Bordas, 2001:12).

En este sentido, en el marco de la sociedad del conocimiento y la formación del capital humano, como eje de transformación de las naciones, juegan un papel fundamental las necesidades de la sociedad de hoy, que exigen a la educación la formación de personas con ciertas competencias como la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, capacidad de abstracción, análisis y síntesis, con manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la nueva concepción del perfil profesional ha de satisfacer los requerimientos de la sociedad y las necesidades de la región, país y lo global, que son comunes a todas las carreras, con énfasis en emprendimiento según Proyecto Tuning para América Latina (2007) (Cfr. Ahumada, Luz Estella, 2008).

A manera de conclusión

Es preciso considerar que, 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, pero no agotan el acto evaluativo y por tanto no son suficientes para el análisis del mismo. Al igual que si se permite una analogía de la evaluación con la investigación, la ciencia y la investigación científica no se agota en la producción de nuevos conocimientos, pues implica la divulgación y aplicación de estos.

Una aproximación a partir del análisis de la evaluación como actividad, constituye una vía pertinente para su conceptualización. Dicho análisis debe develar la estructura y funciones de la evaluación como objeto o sistema desarrollado y en su génesis y devenir. De modo tal que dicho análisis no suponga la descomposición del objeto en elementos constituyentes y con ello la "destrucción" del propio objeto, sino la búsqueda de una unidad elemental, simple, que encierre los aspectos esenciales de él y permita una representación más auténtica de su estructura y funciones en su conformación y manifestación.

La consideración de los aspectos anteriormente mencionados resulta significativa metodológicamente para el análisis de la evaluación. Cada componente debe verse en su interrelación y en su inserción en un sistema mayor, así como en su ubicación en condiciones socio-históricas concretas. De esta manera, la evaluación, y el acto evaluativo como unidad, suponen operaciones o 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 de él, 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. La evaluación supone, además, la propia valoración de ella o meta-evaluación

Como característica fundamental de la evaluación del aprendizaje se destaca la interrelación que se establece entre los sujetos de la acción: el evaluador y el evaluado. De hecho, el objeto sobre el que recae la evaluación es otra persona –individual o en grupo– que se erige como sujeto de la acción y es copartícipe, en mayor o menor medida en la evaluación. Aun más, para el caso de la evaluación del aprendizaje la pretensión debe ser que el evaluado esté en capacidad de ser interlocutor de su evaluador.

Según lo expuesto, la evaluación del aprendizaje constituye un proceso de comunicación interpersonal, que cumple todas las características y presenta todas las complejidades de la comunicación humana; donde los papeles de evaluador y evaluado pueden alternarse, e incluso, darse simultáneamente. La comprensión de la evaluación del aprendizaje como comunicación es vital para entender por qué sus resultados no dependen sólo de las características del "objeto" que se evalúa, sino, además, de las peculiaridades de quien(es) realiza(n) la evaluación y, de los vínculos

que establezcan entre sí. Asimismo, de las características de los mediadores de esa relación y de las condiciones en que se da ésta.

Por otra parte, reconocer las diversas funciones de la evaluación, permite estudiar sus distintos usos y concepciones; su evolución, desde una perspectiva histórica, su práctica actual, sus desviaciones o "patologías" y ayuda a trazar propuestas para su proyección.

Para finalizar, es preciso entender que el objetivo de la evaluación del aprendizaje, como actividad genérica, es valorar el aprendizaje en su proceso y resultados. Las finalidades o fines marcan los propósitos que signan esa evaluación. Las funciones se refieren al papel que desempeña para la sociedad, para la institución, para el proceso de enseñanza-aprendizaje, para los individuos implicados en éste.

Las finalidades y funciones son diversas, no necesariamente coincidentes; son variables, no siempre propuestas conscientemente, ni asumidas o reconocidas. Pero tienen una existencia real. Están en estrecha relación con el papel de la educación en la sociedad con el que se reconoce de modo explícito en los objetivos educativos y con los implícitos. Están vinculadas con la concepción de la enseñanza y con el aprendizaje que se quiere promover y el que se promueve.

Es de recordar que, durante la primera mitad del siglo XX y hasta la década de los 60, la función de la evaluación fue la de comprobar los resultados del aprendizaje. Ya se tratase en términos del rendimiento académico o del cumplimiento de los objetivos propuestos.

Las insuficiencias de esta posición se hicieron sentir agudamente, con el auge de la evaluación de programas y de instituciones educativas, en las décadas del 60 y el 70. Se abre un espacio para cuestionarse las metas: "Las metas propuestas pueden ser inmorales, poco realistas, no representativas de las necesidades de los

consumidores o demasiado limitadas como para prever efectos secundarios posiblemente cruciales" (Stufflebeam, 1985).

La distinción de más impacto en la historia de la evaluación se debe a Scriven cuando, en 1967, propuso diferenciar la función formativa y sumativa. La función formativa, la consideró, como una parte integrante del proceso de desarrollo (de un programa, de un objeto). Proporciona información continua para planificar y para producir algún objeto, y se usa, en general, para ayudar al personal implicado a perfeccionar cualquier cosa que esté realizando o desarrollando. La función sumativa "calcula" el valor del resultado y puede servir para investigar todos los efectos de estos, examinarlos y compararlos con las necesidades que los sustentan. Estas funciones han sido ampliamente tratadas, por numerosos autores, en lo referido a la evaluación del aprendizaje, desde el momento en que fue propuesta hasta nuestros días.

Desde la perspectiva sociológica, filosófica y de la pedagogía crítica tiene lugar, hoy día, los mayores y más ricos aportes, sobre las funciones sociales de la evaluación educativa y del aprendizaje. Argumentados análisis de las implicaciones ideológicas y axiológicas de la evaluación evidencian aquellas funciones que trascienden el marco escolar y pedagógico, al subrayar, en última instancia, un hecho establecido: la inserción del sistema educativo en un sistema mayor, el de la sociedad en su conjunto, que en gran medida explica la multifuncionalidad de la evaluación.

Dentro de las funciones pretendidas o no, de la evaluación están: las funciones sociales que tienen que ver con la certificación del saber, la acreditación, la selección, la promoción. Los títulos que otorgan las instituciones educativas, a partir de resultados de la evaluación, se les atribuye socialmente la cualidad de simbolizar la posesión del saber y la competencia, en función de los valores dominantes en cada sociedad y momento. Una sociedad meritocrática reclama que sus individuos e instituciones se ordenen por su

aproximación a la "excelencia". A mayor cercanía, mayor mérito individual. A mayor cantidad o nivel de los títulos que logra una persona, más vale socialmente.

Si se llevan a un extremo, estas funciones de la evaluación que la sociedad ha acuñado como legítimas, pueden tener interesantes implicaciones personales, institucionales, sociales. Un título puede ser una "patente de corso" para personas no necesariamente competentes, puesto que los títulos garantizan formalmente el saber, pero como dice Boudieu (1988: 22), no pueden asegurar que sea cierta tal garantía. En otros casos la persona es competente para las tareas que desempeña, pero no posee el título acreditativo, y cae bajo sospecha. También puede ocurrir con las instituciones.

Desde el punto de vista de las políticas educativas que se expresan en los objetivos de los sistemas de educación, se evidencia una creciente aspiración no elitista, expresada en la búsqueda de mayor calidad de educación para mayor cantidad de personas. Esta política toma cuerpo, fundamentalmente, en la definición de niveles obligatorios de educación y por tanto la democratización da acceso a niveles básicos y crea oportunidades para todos. Si en la enseñanza obligatoria, cuando menos, la evaluación se realiza con carácter selectivo y jerarquizador, constituye una práctica antisocial.

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

En el ámbito educativo tradicional el poder de control de los profesores se potencia por las relaciones asimétricas en cuanto a la

toma de decisiones, la definición de lo que es normal, adecuado, relevante, bueno, excelente, respecto al comportamiento de los estudiantes, a los resultados de su aprendizaje, a los contenidos a aprender, a las formas de comprobar y mostrar el aprendizaje, al tiempo y condiciones del aprendizaje.

Las tendencias educativas de avanzada abogan por una relación educativa democrática, que abra cauces a la participación comprometida de todos los implicados en el proceso evaluativo, en la toma de decisiones pertinentes. En la medida que estas ideas lleguen a ser efectivas y generalizadas en la práctica, se deben contrarrestar los efectos negativos de esta función.

Funciones pedagógicas. Bajo este rubro se sitúan diversas y constructivas funciones de la evaluación que, aunque tratadas con diferentes denominaciones por diversos autores, coinciden en lo fundamental respecto a sus significados.

Entre ellas se nombran las funciones: orientadora, de diagnóstico, de pronóstico, creadora del ambiente escolar, de afianzamiento del aprendizaje, de recurso para la individualización, de retroalimentación, de motivación, de preparación de los estudiantes para la vida.

En síntesis, lo expuesto sobre las funciones de la evaluación llevan a considerar que la evaluación está al servicio del proceso de enseñanza y no a la inversa e introduce modificaciones en los enfoques tradicionales respecto a la posición de los participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como la relación que se establece entre evaluador-evaluado de cooperación o colaboración para el logro de fines comunes. La interpretación de los resultados de la evaluación pasa de ser un dato estático y por lo tanto fácilmente extrapolable como juicios globales sobre la capacidad o la valía del estudiante, a considerarse un momento más del aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Arias, N. (2008). Tendencias o corrientes en la concepción de competencia. Bogotá: U.S.B.
- Ayuste, A., et ál. (1999). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Colección Biblioteca de Aula Grao.
- Barberá, E. (1991). "Estado y tendencias de la evaluación en educación Superior". En: *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*. Vol. 3. n.º 2 Autonomía (Martha Isabel Bonilla Mora)
- Barnnet, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Pearson Education. Logman.
- Bordas, M. et ál. (2001). "Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso". En: *Revista Española de Pedagogía*. Año LIX, enero-abril, n.º 218, p. 25 a 48.
- Bustamante, G. (2003). *El concepto de competencia III. Un caso de recontextualización*. Bogotá: Socolpe - Alejandría.
- Clavijo, A. et ál. (2008). *Criterios, componentes y formas de evaluación educativa*. Bogotá: U.S.B.-UPN.
- Crue (2000a). "Universidad agente social". Informe Universidad 2000, p. 91-143. Disponible en Web: www.crue.org/ (Consultado 02/04/08).
- Crue (2000b). "Difusión del conocimiento: formar para aprender". Informe Universidad 2000, p. 145-200. Disponible en Web: www.crue.org/ (Consultado 02/04/08).
- Crue (2000c). Declaración de Bolonia: adaptación del sistema universitario español a sus directrices. Disponible en Web: www.crue.org/ (Consultado 02/04/08).

- Del Campo, M. (2008). Sentido y funciones de la evaluación de aprendizajes, desde una perspectiva formativa y formadora. Bogotá: U.S.B.-UPN.
- Grenier, M. (2008). *El aprendizaje y sus teorías*. Bogotá: U.S.B.-UPN.
- De Zubiría, S. (2005). "¿Ciudadanos en competencia o ciudadanos en democracia?". En: *Revista Educación y Cultura*. N.º 67. Bogotá.
- Echeverría, B. (2001). "Configuración actual de la profesionalidad". En: *Letras de Deusto*, 31, p. 35-55.
- Echeverría, B. (2005). *Competencias de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC Editorial.
- Elexpuru, I. et ál. (2006). Plan de formación del profesorado para la incorporación del modelo formativo de la UD. Bilbao: Universidad de Deusto. Cuadernos del ICE 13.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI.
- Flores, I. (2008). Concepto de agencia y su articulación con procesos de evaluación formativa y formadora. Bogotá: U.S.B.-UPN.
- Gadotti, M., et ál. (2008). "Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía". En: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Acceso al texto completo: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/>
- Galeano, G. (2008). Instrumentos utilizados por la Universidad de Antioquia pruebas alternativas. Bogotá: U.S.B.
- González, M. (2001). "La evaluación de aprendizajes: tendencias y reflexión crítica". En: *Revista Cubana Educación Med Super*. 2001; 15(1):85-96.
- González, J., et ál (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report - Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto. Disponible en Web: www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm (Consultado 02/04/08).

- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.
- Jurado, F. (2003). "El doble sentido del concepto de competencia". En: *Revista Magisterio*. N.º 001. febrero-marzo, Bogotá.
- Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning*. Disponible en: www.infed.org/lifelonglearning/b.life.htm
- Ladino, Y., et ál. (2006). La evaluación en la formación, cualificación y actividad docente: los reportes meta cognitivos. Ponencia Encuentro Observatorio de Políticas en Evaluación Educativas. U.P.N., Bogotá.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gedisa.
- Mora, A. (2004). "La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos". En: *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Volumen 4, n.º 2, Año 2004. Disponible en el sitio web: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2004/archivos/periodos.pdf>
- Morales, G. (2003). *Competencias y estándares*. Editorial 2000, Cali.
- Pérez, A. (2004). La Construcción del Sujeto en la Era Global. Encuentro Internacional Sobre Políticas Investigaciones y experiencias en evaluación Educativa: consecuencias para la educación. ICFES-UPN.
- Poblete, M. et ál. (Coord.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Posada, R. (2004). "Formación superior basada en competencias interdisciplinaria y trabajo autónomo del estudiante". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en www.campus-oei.org/revista/deloslectores/648Posada.PDF (Consultado 02/04/08).

- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. París: ESF.
- Rial, A. (2003). "Adecuación de los títulos universitarios a los perfiles ocupacionales del mercado de trabajo". Ponencia presentada en el Seminario La universidad profesional. Relaciones entre la universidad y la nueva formación profesional. Murcia. Disponible en www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/fpyuni/1211254.as (Consultado 02/04/08).
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea.
- Sacristán, G. et ál. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata: España
- Sandonato, A. (2005). "Reflexiones sobre la organización del currículo de biología en base a la autorregulación de los aprendizajes". En: IV encuentro ibero-americano de coletivos escolares e redes de profesores que fazem investigação na sua escola. Rio Grande do Sul.
- Sanmartí, N. et ál. (1993). "La función pedagógica de la evaluación". En: *Revista Aula*, n.º 20.
- UNESCO (1998). La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. www.education.unesco.org/educprog/wche/declaration_spa.htm (Consultado 02/04/08).
- Yaniz, C. (2007). "Competencias en la Universidad. De la utopía a la pragmatopía". En: *DIDAC*. Vol 49, 4-9.
- Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto Cuadernos del ICE 12.