

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN COMUNICATIVA (2011-2014)

RESUMEN

El presente trabajo presenta una sistematización de la evaluación comunicativa como disciplina que forma parte de la pedagogía dialógica Enlazando Mundos. Se caracteriza la evaluación comunicativa desde el plano teórico, presentando los principales antecedentes desde la literatura científica y; desde el plano operativo, presentando los elementos que delinear y proyectan una evaluación en los distintos contextos educativos, que se han levantado con las diferentes comunidades educativas en los últimos años de experiencia pedagógica en aula.

Como conclusiones se connota una evaluación que opera desde la intersubjetividad como criterio de construcción pedagógica que facilita el quehacer interdisciplinario (que trabaja en conjunto con el currículum y la didáctica) por las diferentes personas (estudiantes, profesores, apoderados y comunidad educativa) quienes toman acuerdos y deciden los distintos proyectos educativos.

PALABRAS CLAVE

Evaluación comunicativa, pedagogía dialógica, enlazando mundos, comunidad educativa, criterios, herramientas de evaluación.

SYSTEMATIZATION OF THE EXPERIENCE IN COMMUNICATIVE ASSESSMENT (2011-2014)

ABSTRACT

This paper presents a systematization of communicative assessment as a discipline which is part of dialogic pedagogy Linking Worlds. Communicative assessment is characterized from the theoretical point of view, presenting the main elements of the specialised literature; from the operational point of view, presenting the elements that outline and project evaluation in different educational contexts. These elements have been produced together with the different educational communities in recent years of classroom teaching experience.

The conclusions evidence that assessment operates from intersubjectivity as a criterion of pedagogical construction that facilitates interdisciplinary task (which works in conjunction with the curriculum and methodology) by the different people (students, teachers, parents and school community) who come to agreements and decide on the various educational projects.

KEYWORDS

Communicative assessment, dialogic pedagogy, linking worlds, educational community, criteria, assessment tools.

Dr. Miguel Del Pino Sepúlveda.
Departamento de Habilidades del
Aprendizaje, Facultad de Educación
y Ciencias Sociales, Universidad
Adventista de Chile.
Santiago, Chile.
migueldelpino@unach.cl

Introducción: Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos, el origen de la evaluación comunicativa

Este texto surge de la necesidad de reflexionar y sistematizar, a partir de las voces de los protagonistas, la evaluación comunicativa. Esta evaluación tiene su origen en los procesos de construcción de la pedagogía dialógica Enlazando Mundos, pero que, sin embargo, tiene bases teóricas y operativas que la diferencian como disciplina (Del Pino, 2014a), del currículum comunicativo (Ferrada, 2001), y de la didáctica interactiva (Ferrada, 2008, 2012). La presente sistematización pretende ayudar en la comprensión del desarrollo evaluativo cuando se trabaja en contextos de colaboración.

La pedagogía dialógica Enlazando Mundos es resultado del trabajo intersubjetivo de diversos agentes comprometidos con la educación y movilizados voluntariamente a contribuir, construir una propuesta pedagógica teniendo como base acciones motivadas al entendimiento racionalmente alcanzado. De esta manera, tanto la construcción del currículum comunicativo, el aprendizaje dialógico, la didáctica interactiva dialógica y la evaluación, son mediante acuerdos intersubjetivos entre la comunidad educativa (estudiantes, profesorado, comunidad social cercana a la escuela, apoderados, etc.).

“Enlazando Mundos” ha desarrollado una evaluación que según Ferrada (2008, 2012), contempla instrumentos de orientación objetiva, cualitativa e intersubjetiva; así los participantes en evaluación alcanzan acuerdos sobre la socialización de los resultados evaluativos como proceso del aprendizaje para la reorientación del currículum de aula en función de los resultados de la evaluaciones formales.

De esta manera, evaluación opera bajo una acción y racionalidad comunicativa (Habermas, 1987), que orienta a los sujetos a entenderse cuando trabajan colaborativamente por una evaluación que posibilite superar el fracaso escolar de estudiantes en distintos contextos de adversidad social y económica (Del Pino 2014a, 2014c).

La organización de aula mayormente utilizada en la pedagogía dialógica Enlazando Mundos, se dirige a recoger todas las interacciones posibles para el progreso permanente del programa educativo. Es una organización que facilita el diálogo en grupos interactivos y suponen una organización flexible del aula en la que la clase se divide en grupos pequeños y heterogéneos de trabajo, cada uno de los cuales está tutorizado por una persona adulta (Colaborador de aprendizaje). Así, las aulas se abren a la comunidad y los tutores que entran en las clases colaboran de forma voluntaria en el desarrollo de los contenidos académicos, siempre de forma coordinada con el profesorado responsable de la asignatura (Ferrer, 2007). La cantidad de grupos por aula va a depender de la cantidad de alumnos; cada grupo está dirigido por un colaborador de aprendizaje y pasados diez o quince minutos, dependiendo del tiempo total de la clase, los niños rotan a otro grupo interactivo (Ferrada y Flecha, 2008, Ferrada, 2012).

La pedagogía dialógica Enlazando Mundos, sobre la base de construcción intersubjetiva del conocimiento, permite la construcción colectiva de acuerdos dialógicos entre las personas involucradas en evaluación comunicativa.

Antecedentes que fundamentan una evaluación comunicativa

Considerando todos los antecedentes y contribuciones, éstos pueden sintetizarse en los siguientes aspectos: primero, los antecedentes provenientes desde el plano teórico, es decir, las aportaciones que realizan los modelos más trascendentes en evaluación educativa; segundo, los antecedentes desde el plano operativo, es decir, desde la praxis de la evaluación comunicativa para el desarrollo de su levantamiento y construcción desde las voces de sus protagonistas.

1. Antecedentes desde el plano teórico

Primero, la evaluación comunicativa opera dentro de la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos (Ferrada, 2008, 2012), que centra su interés en alcanzar acuerdos intersubjetivos en todos los elementos que la configuran (currículum comunicativo, didáctica interactiva, entre otros); elementos que no se entienden como un marco rígido de acción sino que posibilitan que en cada contexto educativo la pedagogía sea construida entre quienes colaboran y aportan con distintas problemáticas y saberes. Por lo tanto, la evaluación no es un “método”, sino un conjunto de herramientas y criterios que trabajan interdisciplinar y dialógicamente con todos los aspectos de la pedagogía dialógica Enlazando Mundos.

Segundo, la evaluación comunicativa, considera el planteamiento de Habermas (1987, 2008), de una acción comunicativa, en tanto la evaluación de los aprendizajes se orienta hacia el entendimiento a través de acciones mediadas por el lenguaje como coordinador de la acción entre los sujetos implicados (Del Pino, 2014c).

Tercero, se consideran programas educativos dirigidos a sectores de alta vulnerabilidad con gran éxito en el ámbito internacional, entre ellos se encuentran: los círculos de cultura, programa de desarrollo escolar, las escuelas aceleradas, programa de éxito para todos y todas, escuelas democráticas y las comunidades de aprendizaje. Estos programas comparten algunos ejes clave que sustentan una evaluación de este tipo: a) consideran el consenso, por medio del diálogo y el entendimiento que facilita la toma de decisiones respecto del programa educativo; b) consideran la colaboración que caracteriza el trabajo en equipos en relación al programa educativo; c) consideran el trabajo colaborativo entre estudiantes, profesorado y familias para el consenso de todos los ámbitos de un programa educativo; d) centran su atención en aprendizajes instrumentales y sociales; e) consideran una participación democrática; f) centran su atención en altas expectativas de aprendizaje; g) se centran en el progreso permanente; h) permite

que los estudiantes participen en el desarrollo de sus propias valoraciones y; i) centran su atención en un proceso de evaluación en espacios participativos (Del Pino, 2014a).

Así también, estos programas entienden la evaluación como instrumento y práctica de mejora, que enlaza con procesos de investigación en la medida en que sus resultados fundamentan planes y proyectos de acción transformadora (Adler, Stocklinski y otros, 2004; Brodhagen, 1997; Brown y Berria, 2004; Ferrer, 2007). Donde todos los participantes son actores del proceso de evaluación, interpretan los resultados y comparten la decisión sobre las acciones, por ello la evaluación como proceso se centra en la generación compartida de conocimiento (Elboj y otros, 2002; Jackson, Martin y Stocklinski, 2004; Mclaughlin, Ennis y Hernández, 2004; Maholmes, 2004; Martínez y otros, 2005; Santos, 1999). Conocimiento que se construye en procesos de comunicación colaborativos en los que se consideran las contribuciones de todos los participantes, prestando atención a los aprendizajes instrumentales (Apple y Beane, 1997; Meier y Schwarz, 1997). Por ello, evaluar implica reprogramar, rectificar; la evaluación es la necesidad que tienen los sujetos de acompañar paso a paso la acción por suceder, verificar si la práctica está llevando a la concretización del sueño por el cual se está practicando (Freire, 2006).

Cuarto, la evaluación comunicativa rescata elementos de modelos/enfoques de evaluación en las prácticas educativas (Del Pino, 2014a y c), que entre éstos se encuentran:

La evaluación considera la toma de decisiones sobre el programa y la instrucción y, sobre la calidad del sistema, profesores y organización; para identificar, obtener y proporcionar información descriptiva acerca del valor de las metas, la planificación, realización y el impacto de un objeto determinado, con la finalidad de ser guía en la toma de decisiones (Alkin, 2004; Cousin y Earl, 1992, 1995; Cousin y Whitmore, 1998; Guba y Stufflebeam, 1970; Owen, 2004; Patton, 1978, 1990; Preskill, 2001; Provus, 1969, 1971; Stufflebeam y Shinkfield, 1995; Stufflebeam, 2001; Wandersman y Fetterman, 2005; Wholey, 1981, 1983).

La evaluación considera las voces de sus protagonistas para formular juicios de valor acerca de fenómenos importantes desde una óptica educativa, comprendiéndose como un proceso de construcción de consensos sobre el programa educativo (Eisner, 1972; Guba y Lincoln, 1989; Hamilton, 1976; MacDonald, 1989; Owen y Wolf, 1974; Parlett y Hamilton, 1989; Scriven, 1975, 1991; Stake, 1967, 1973, 2006).

La evaluación se preocupa desde un paradigma transformativo de aspectos de opresión y discriminación, la evaluación es un constructo de justicia social que reconoce las necesidades de la realidad (Mertens, 2013).

Comprender la evaluación como instrumento y práctica de mejora que fundamentan planes y proyectos de acción transformadora, que considere todas las voces de las personas que participan en el proyecto evaluativo, centrando la intersubjetividad como eje en la acción de evaluación; promoviendo criterios que develen un quehacer evaluativo como construcción colaborativa, respetando la diferencia de cada persona para la concreción de distintas posibilidades de elección que la evaluación pueda ofrecer (Ferrer, 2007).

2. Antecedentes desde la praxis pedagógica: las voces de los protagonistas

La evaluación comunicativa ha construido y levantado a la fecha algunos elementos generales que facilitan su construcción. Entre estos elementos se encuentran: *Elementos Orientadores*: que expresan las finalidades a las que tiende la evaluación. Dentro de los elementos orientadores: Finalidad educativa y Concepto de evaluación. *Elementos Generadores*: son aquellos elementos que son portadores de cultura, se entiende como éstos a los actores del proceso de evaluación y el contexto social en el que están insertos y se inserta la evaluación. *Elementos Reguladores*: son los componentes que norman el proceso de evaluación, de acuerdo a la normativa nacional vigente y los acuerdos alcanzados con la comunidad educativa. Dentro de los elementos reguladores se encuentra: Objetivos y Contenidos de la evaluación. *Elementos Activadores o metódicos*: son los elementos que guardan relación con la ejecución del proceso de evaluación. Dentro de los elementos metódicos está la Metodología de la evaluación. *Elementos Multimediales*: son los recursos que se emplean en la ejecución de la evaluación como Materiales evaluativos (Del Pino, 2014c).

En función de lo anterior, la evaluación comunicativa es levantada, construida y propuesta desde todas las voces que participan por medio de un trabajo colaborativo, en planos de igualdad, donde se construye intersubjetivamente cada aspecto evaluativo.

Este apartado muestra las voces de los protagonistas en cada uno de los elementos de construcción colaborativa. De esta manera, los consensos y acuerdos tomados por los protagonistas en el trabajo intersubjetivo, se ve reflejado en:

A. La **finalidad educativa** es producto de las demandas emergidas por la comunidad educativa y van dirigidas al trabajo solidario e intersubjetivo, se preocupa del proyecto de acción: las directrices que orientan a la evaluación como instrumento y práctica para comprender procesos educativos y posibilitar proyectos de acción evaluadora. Dado lo anterior, la evaluación comunicativa es transformable, lo que conlleva a que según el contexto educativo la finalidad del proyecto evaluativo será distinta.

“... otro fin es el tema del diálogo, que los chiquillos tengan más relación con sus compañeros, con los profesores, que pierdan ese miedo a

relacionarse, que pierdan ese miedo a conversar, que pierdan ese miedo a quedarse callados porque piensan que lo que van a decir es tonto, que los otros se van a reír, ellos no, porque se dan cuenta que el diálogo es fundamental a la hora de que uno está aprendiendo, uno se tiene que relacionar con el compañero, se tiene que relacionar con el Colaborador de aprendizaje, con el profesor, entonces yo creo que también uno de los fines que apunta esto es que los chiquillos le pierdan el miedo al diálogo, otro fin educativo es que se considere individualmente a cada uno de los niños, que ellos se den cuenta que a cada uno se le considera, no es que alguien se pare adelante, el profesor se para adelante y le va a enseñar y llega y le habla como a un plural y habla a un alguien sin considerar a cada uno, yo creo que ellos se dan cuenta que con esto (evaluación comunicativa) uno se trata de involucrar con el aprendizaje de cada uno de ellos, uno entiende que no todos están en el mismo contexto, ni tampoco no todos tienen la misma herencia cultural, el aprendizaje tiene que ser personalizado, o sea, cada uno aprende a su manera, cada uno entiende” (Alumna de Derecho, participante como colaboradora de aprendizaje, experiencia en Concepción, 2013).

- B. El **concepto de evaluación** se construye entre todos los sujetos involucrados. Se concibe un concepto continuo: según las necesidades de la comunidad educativa variará de elementos y herramientas; comprendido desde la concepción de “mejora” educativa, es transformable porque es propuesto desde los sujetos involucrados en el proceso evaluativo (Del Pino, 2014c). Así también un concepto dirigido a promover distintas estrategias de evaluación, que posibiliten al estudiante nuevas formas de trabajo.

“... sino que directamente se trabaja en un plano de igualdad, donde todos aportamos de la misma manera, y donde los aportes son valorados de igual manera, y eso incide directamente en los resultados que ha tenido la construcción de evaluaciones, porque todos hemos propuesto contenidos, selección de contenidos, todos hemos propuesto, bueno por darte un ejemplo, los chicos han construido verdaderos y falso, selección múltiple, la utilización de juegos, pero las propuestas vienen de ellos, entonces se hace la propuesta y si se tiene que hacer alguna modificación, yo como profesor no la hago arbitrariamente sino que todo se hace en función de un consenso, pero los chicos toman decisiones, la construcción de la evaluación se hace entre todos” (Profesor de Historia y Geografía, experiencia en Concepción, 2013).

Así también, algunos estudiantes manifiestan lo siguiente:

“...nos gustaría decidir sobre nuestras evaluaciones, porque haríamos cosas nuevas, o aprendemos cosas nuevas a hacerlas o armarlas”

(Estudiantes de 4° año básico de un establecimiento rural con alta vulnerabilidad en la comuna de Talca, 2014)

- C. El **contexto social** permite construcciones de demandas evaluativas y saberes por todos los sujetos de la evaluación y de la comunidad. La evaluación comunicativa, rescata aquellos saberes del mundo de la vida de los sujetos involucrados no en detrimento de los conocimientos oficiales, es decir, la cultura sistematizada no coloniza la cultura del día a día, ni las tradiciones regionales, comunales, etc.

“...eso, las costumbres que a lo mejor tengan en su familia, muchos de ellos pueden tener relación con alguna comunidad indígena, entonces eso es súper importante porque eso les permite aterrizar los contenidos, que no los vean tan lejanos porque a veces yo creo que a los chiquillos lo que les pasaba era que no están ajustados a sus vivencias, entonces no ven cómo se pueden relacionar, lo que les estamos enseñanza en qué se relaciona con su vida (refiriéndose a la clase tradicional), al considerar lo que ellos saben, lo que traen de la casa, lo que ellos han pasado, por ejemplo en los trabajos que hacíamos se les planteaba una situación ficticia, eso a los chiquillos les sirve para aterrizarlo, y se dan cuenta de que ellos también pueden aportar en el conocimiento, o sea, ellos son parte de lo que están aprendiendo. (Alumna de Derecho, participante como colaboradora de aprendizaje, experiencia en Concepción, 2013).

- D. Los **objetivos de la evaluación** se construyen entre todos los sujetos involucrados, promoviendo interacciones con distintos tipos de finalidades en evaluación (académica, personal de creación de sentido, afectivas, entre otras). Se entienden desde la dimensión expresiva, es decir que, en la construcción de objetivos entre todos los sujetos involucrados se manifiestan aquellas problematizaciones de aula que se puedan resolver por medio de la evaluación.

... es importante el tema de que al construir con ellos los objetivos de trabajo, se construyen los métodos de evaluación. Hasta ahora ha funcionado en una alta medida, hemos podido trabajar en función de lo que los chicos quieren trabajar también, y de cómo lo quieren trabajar, los chicos al estar involucrados en la evaluación se dan cuenta de lo que son partícipes (Estudiante de Derecho, participante como colaborador de aprendizaje, experiencia en Concepción, 2013).

- E. Los **contenidos** son entendidos desde diferentes dominios que cubren una totalidad de necesidades de aprendizaje en evaluación comunicativa, promoviendo altas interacciones entre tipos de saberes. Para la evaluación comunicativa el contenido instrumental, no es un fin en sí mismo con pretensiones de reproducir una cultura validada intersubjetivamente; sino que,

son un medio para la transformación, y por lo tanto, son transformados una vez enseñados, ya que cada contexto de enseñanza es diferente históricamente.

“...claro se considera ambos en evaluación, se ve reflejado el mundo de la vida y se incorpora los aspectos sistémicos, que en este caso se ve reflejado en los contenidos del Currículum, y en este caso la evaluación sí lo permite y además ellos lo incorporan, porque de la forma tradicional te pide contextualizar, pero se hace al margen de los propios actores, acá el estudiante lo que porta lo aporta, y te ayuda a ti a conocer mejor su propio contexto, es decir se podría decir que el contexto es un punto de encuentro para los distintos agentes sociales, y eso permite un ambiente solidario, que te quita prejuicios de las otras personas, se genera conciencia social y vínculos entre las personas de diferentes orígenes y entornos, cuando las personas persiguen un fin en común, las personas alcanzan el consenso” (Profesor de Historia y Geografía, experiencia en Concepción, 2013).

Se debe entender que, los contenidos de enseñanza no se configuran como el centro de la evaluación de aprendizajes, sino que evaluar comunicativamente significa que como personas nos estamos construyendo diariamente en conjunto con los demás, y el interés está puesto en la superación de problemáticas educativas donde la evaluación sea un proyecto de acción dentro de la Pedagogía dialógica Enlazando Mundos.

F. La **metodología de la evaluación** promueve distintas maneras de construcción intersubjetiva colaborativas en diferentes contextos y fases evaluativas. Se comprende como metodología centrada en cambios, modificable, que varía en relación al contexto educativo y las demandas evaluativas. Se centra en diferentes contextos de evaluación, que toman relevancia según las distintas demandas evaluativas. Entre los contextos principales se encuentran: evaluación de comienzo, evaluación del desarrollo y evaluación final. No centra su interés en evaluar todos los contextos, sino en cómo dichos contextos reportan información para reformular el programa evaluativo con los agentes involucrados.

“... favorece en el sentido de que primero que todo garantizas que vas a realizar una evaluación que sí mida contenidos, conocimientos, actividades (...) de este modo ellos van construyendo algo que para ellos es algo conocido, entonces en ese sentido es súper potente porque permite ser una evaluación mucho más integradora, ahora bien, me agrada mucho el asunto de cómo ha funcionado la evaluación en el sentido de que cada actividad que se hace tiene su propia evaluación (...) y finalmente cuando tú haces una evaluación tipo sumativa, los chicos la tienen clara. Tienen claro en qué se equivocaron, muy pocas personas me han dicho “oiga profe, por qué me equivoqué en esto”,

porque primero que todo ya pasaron la experiencia de una evaluación parecida, y ya tienen la experiencia en una dinámica en el mismo sentido (...) ellos mismos son responsables de cómo se van a evaluar (...) es que les están dando responsabilidades en su propio desarrollo de la enseñanza-aprendizaje, es altamente significativo. (Profesora de Biología y Ciencias Naturales, experiencia en Tomé, 2012).

Así también, estudiantes dicen que:

“... también puede ser así como autoevaluarnos dentro de los grupos, porque dialogamos más (Estudiantes de 2° año básico de un Establecimiento rural de la comuna de Pelarco, 2014).

G. Los **materiales evaluativos** promueven distintas estrategias de abordar un contenido a evaluar, permitiendo el trabajo colaborativo en la construcción de materiales, o decisión de los mismos. Los materiales evaluativos promueven manifestaciones discursivas, es decir que, posibilitan distintos tipos de manifestaciones comunicativas tanto para la construcción de evaluaciones como en el proceso de evaluación. Así también, promueve la participación por medio de acciones de trabajo colaborativo dirigido al entendimiento, a la realización de distintas estrategias de evaluación dirigidas o construidas por los mismos agentes insertos. El material es en sí un contexto de evaluación, que podría entenderse como formativa o procesual.

“... tú podrías tener cualquier material de carácter evaluativo, pero lo que los hace relevante es que los estudiantes participan en su construcción, eso es fundamental, si los chicos, los colaboradores y el profesor toman como decisión que se realice una disertación por ejemplo, o el procedimiento que sea en este caso si deciden una disertación, los parámetros para evaluar la disertación los parámetros y criterios van a surgir de todos, entonces está claro qué se va a evaluar y cómo, porque participan en la construcción” (Profesor de Historia y Geografía, experiencia en Concepción, 2013).

Algunos estudiantes plantean que:

“...unos aprenden con material concreto, otros con guía y otros con videos. Y así, además que todos nos ayudamos (Estudiantes de 3° año básico de un Establecimiento rural de la comuna de Pelarco, 2014).

Se observa que la comunidad educativa participa en conjunto en todos los elementos de la evaluación comunicativa, produciendo un trabajo intersubjetivo en la construcción continua de la evaluación.

Contribuciones de la evaluación comunicativa: criterios y herramientas

La evaluación comunicativa a partir de los antecedentes teóricos y la praxis pedagógica sistematizada, ha contribuido en la propuesta de los criterios de autorregulación y autonomía en función de las demandas educativas que han levantado todos los elementos de la evaluación.

Como eje vertical de la evaluación se presenta la intersubjetividad mediada por el lenguaje en función de alcanzar acuerdos motivados racionalmente. Este trabajo que requiere de ejes colaborativos de construcción de acuerdos, de normas entre todos los sujetos involucrados en evaluación opera bajo el *criterio de autorregulación*. Es decir, cuando los sujetos son capaces de conducir y reconducir el desarrollo de la evaluación en base a demandas y problematizaciones, mediados por el lenguaje como sistema de coordinación y entendimiento, sin pretensiones de poder o superioridad. De esta manera la autorregulación de la evaluación por medio de sus actores, viene dada por las pretensiones de validez susceptibles de crítica.

El *criterio de autonomía* se observa en los sujetos en todos los procesos colaborativos de la evaluación (acuerdos en la selección, construcción de evaluaciones, herramientas y materiales). La autonomía se entiende cuando los sujetos de manera individual ayudan cooperativamente en los procesos de evaluación. Es decir, cuando el actor como sujeto individual actúa solidariamente con los otros en las tomas de decisión sin ser impuestas o imponerlas, operando bajo pretensiones de validez.

Habermas plantea que “la autonomía (es) una nueva forma de solidaridad que no viene asegurada por un consenso valorativo asegurado de antemano, sino que tiene que ser alcanzada cooperativamente mediante los esfuerzos individuales” (2008, p. 122).

La autonomía como criterio se observa en las acciones individuales de los sujetos por alcanzar el entendimiento, a diferencia del criterio de autorregulación que supone el entendimiento en vías de la conducción o reconducción del programa evaluativo, como proyecto colectivo-colaborativo.

En relación a cómo se observan estos criterios en el trabajo con instrumentos de evaluación, se revisa el planteamiento de Habermas, que puede servir de guía o lineamiento general, cuando dice que

“El concepto de acción comunicativa destaca en este habérselas con las situaciones especialmente dos aspectos: el aspecto teleológico de realización de fines (o de ejecución de un plan de acción) y el aspecto comunicativo de interpretación de la situación y de obtención de un acuerdo. En la acción comunicativa los participantes persiguen de común acuerdo sus respectivos planes de acción sobre la base de una definición común de la situación. Cuando esa definición común de la

situación ha de empezar siendo negociada o cuando las tentativas de entendimiento fracasan en el marco de las definiciones comunes de la situación, la obtención de un consenso, que normalmente representa una condición para la persecución de un fin, se convierte a su vez en un fin. El éxito conseguido a través de la acción teleológica y el consenso alcanzado a través de actos de entendimiento constituyen, pues, en todo caso los criterios del buen o mal suceso en los esfuerzos por dominar una situación. Una situación representa un fragmento del mundo de la vida delimitado en vista de un tema. Un tema surge en relación con los intereses y fines de acción de (por lo menos) un implicado; circunscribe el ámbito de relevancia de los componentes de la situación susceptibles de tematización y es acentuado por los planes de acción que, sobre la base de la interpretación que de la situación hacen, trazan los implicados para realizar cada uno sus propios fines. A la acción orientada al entendimiento le es constitutiva la condición de que los participantes realicen sus respectivos planes de común acuerdo en una situación de acción definida en común. Tratan de evitar dos riesgos: el riesgo de que el entendimiento fracase, es decir, el riesgo de disentimiento o de malentendido, y el riesgo de que el plan de acción se malogre, es decir, el riesgo de fracaso en la acción. La evitación del primer riesgo es condición necesaria para hacer frente al segundo. Los participantes no pueden alcanzar sus fines si no son capaces de cubrir la necesidad de entendimiento preciso para aprovechar las posibilidades de acción que la situación ofrece –o en todo caso ya no pueden alcanzarlos por vía de acción comunicativa” (2008, p.180-181).

En primer lugar, los sujetos participantes en evaluación comunicativa, piensan y ejecutan planes de acción de común acuerdo, es decir, cualquier proyecto de acción evaluativa se comprende como una situación dada por el mecanismo coordinador de la acción en base al entendimiento en función de algo sobre el mundo de la vida y sobre el sistema.

En segundo lugar, si el entendimiento no es alcanzado entre los participantes, entonces se convierte en un fin. Es primordial alcanzar el entendimiento para proyectar planes en evaluación comunicativa sobre la base del enjuiciamiento triple del lenguaje.

En tercer lugar, el criterio de autorregulación de la evaluación no se logra si no se alcanza el punto anterior. Es requisito el entendimiento para que puedan existir procesos de conducción y reconducción de la evaluación. Asimismo, sin el esfuerzo individual de todos los sujetos por alcanzar el entendimiento, el criterio de autonomía no ejerce sobre la evaluación.

En cuarto lugar, ambos criterios para pensar y definir planes de común acuerdo, operan bajo la triple validación del discurso. Es decir, todos los actores en

evaluación emiten pretensiones de verdad (haciendo alusión al mundo objetivo y actos de habla constataivos), pretensiones de rectitud normativa (haciendo alusión al mundo social y actos de habla regulativos) y pretensiones de autenticidad y veracidad (haciendo alusión al mundo subjetivo y actos de habla expresivos), operando bajo la racionalidad comunicativa. Considerando lo anterior, se entiende que todo instrumento de evaluación, debe ser construido y a la vez realizado, en base al triple enjuiciamiento, operando indistintamente cada criterio por separado, o en conjunto.

Por ejemplo, teniendo como base la experiencia de evaluación comunicativa a la fecha, en relación a la construcción de objetivos, éstos dan respuesta a: a) objetivo disciplinar (mundo objetivo); b) objetivo social (mundo social) y; c) objetivo experiencial (mundo subjetivo).

En relación a la selección y evaluación de contenidos, éstos dan respuesta a: a) contenidos en el dominio productivo instrumental (mundo objetivo); b) contenidos en el dominio cultural social (mundo social) y; c) contenidos en el dominio crítico expresivo (mundo subjetivo).

De esta manera, estos instrumentos promueven a los sujetos a interactuar en base a actos de habla con los tres tipos de mundo, y a mediar el entendimiento. Por lo tanto el criterio de autonomía se valora por instrumentos dirigidos a la observación de la participación y solidaridad, por ejemplo, pauta de evaluación en base a ponderación, construida por docentes y colaboradores, que den respuesta a ponderaciones tales como: a) acciones solidarias; b) participación en la toma de decisión, o construcción de herramientas, materiales, y; c) participación dirigida al entendimiento.

El criterio de autorregulación, también puede valorarse por pautas de ponderación. Pero este criterio trasciende al trabajo sólo estudiantil, sino que opera en docentes y colaboradores al mismo tiempo que estudiantes. Por lo tanto, este criterio tendría que contener ponderaciones como: a) definición de plan en común; b) definición de la situación de evaluación; c) posibilidades de acción que la situación ofrece y; d) definición del entendimiento. De esta manera, los sujetos operan bajo pretensiones de validez susceptibles de crítica en función de alcanzar el entendimiento en la definición de la situación de evaluación (Ambas pautas son generales. Los involucrados en la situación real de la evaluación, construyen estas pautas en función de las demandas del contexto evaluativo).

Como instrumentos la evaluación comunicativa, comprendida como una instancia de aprendizaje, presenta los siguientes: a) evaluaciones (pruebas o exámenes), que entre los ítems den respuesta a los distintos tipos de objetivos y saberes; b) construcción de evaluaciones por parte de los estudiantes, que entre los ítems den respuesta a los distintos tipos de objetivos y saberes; c) construcción colaborativa de pautas de evaluación para distintos contextos evaluativos, que den respuesta a los distintos tipos de objetivos y saberes y; d) como la evaluación es una instancia

de aprendizaje, la selección y construcción de objetivos y de contenidos, también se consideran instrumentos de evaluación, ya que permiten la valoración del estudiante frente al repaso que hace necesariamente en dicho trabajo. Los materiales evaluativos, también van dirigidos a valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes, por lo tanto, cualquier material (escrito, visual, manual, entre otros) debe dar respuesta a los distintos tipos de objetivos y saberes.

A continuación se presenta una tabla que caracteriza la acción en base a los tipos de mundo y actos de habla, en función de los criterios de autonomía y autorregulación. Dicha pauta está construida a partir de los resultados recogidos, por un lado, los distintos tipos de instrumentos a manera de ejemplo en relación a los contenidos de evaluación (pueden utilizarse otros), y por otro lado, a las acciones de los sujetos insertos cuando trabajan en relación a los instrumentos.

Tabla I. Ejemplos de instrumentos de evaluación

Criterios	Instrumentos evaluativos para el trabajo en estaciones (ejemplos)	Mundo objetivo-acto de habla constatativo	Mundo social-acto de habla regulativo	Mundo subjetivo-acto de habla expresivo
Autonomía	Evaluación (prueba o examen)	Permite el trabajo en relación a emisiones de un estado de cosas dadas, como saberes instrumentales	Permite el trabajo en relación a emisiones sobre saberes sociales culturales	Permite evidenciar vivencias por medio de manifestaciones discursivas expresivas, que se relacionen con el trabajo. O sobre saberes del mundo de la vida
	Evaluaciones construidas por estudiantes	El alumno interactúa con sus iguales. Permite emisiones que serán valoradas en cuanto a algo dado en relación a contenidos disciplinares	El contenido social cultural es un espacio en el que múltiples voces lo decodifican. Permite emisiones que serán legitimadas como válidas o no, en función del consenso solidario	Permite emisiones discursivas expresivas vivenciales del mundo de la vida que pueden compartir en función de lo que se legitima.

	Pautas de evaluación para distintos contextos (construida por estudiantes, o todos los sujetos involucrados)	Permite emisiones respecto a acciones objetivas a evaluar en función de lo disciplinar, por pretensiones de verdad	Permite validar las legitimaciones acordadas en el grupo por medio de pretensiones de validez de rectitud. Se manifiestan en relación a alcanzar el consenso, y a saberes sociales culturales	Permite enriquecer las manifestaciones expresivas para compartirlas con los demás, por medio de pretensiones de veracidad y autenticidad. Permite emisiones respecto de saberes del mundo de la vida a considerar
Autorregulación	Evaluación (prueba o examen)	Permite tomar decisiones frente a lo disciplinar que se está evaluando	Permite tomar decisiones frente al contenido social cultural que se evalúa	Permite tomar decisiones frente a saberes del mundo de la vida que se evalúa
	Evaluaciones construidas por estudiantes	Permite conducir y reconducir el proceso de construcción en referencia a estado de cosas dadas, o sobre saberes disciplinares	Permite conducir y reconducir el proceso de construcción colaborativo legitimando consensos y renovándolos	Permite conducir y reconducir el proceso de construcción colaborativo en función de manifestaciones expresivas o refiriéndose saberes del mundo de la vida
	Pautas de evaluación para distintos contextos (construida por estudiantes, o todos los sujetos involucrados)	Permite evidenciar demandas evaluativas referidas a un estado de cosas dado, por medio de pretensiones de verdad para delinear la acción evaluativa	Permite legitimar consensos y renovarlos en relación a alcanzar el entendimiento por medio de pretensiones de rectitud normativa, para conducir o reconducir la acción evaluativa	Permite evidenciar saberes del mundo de la vida en relación a considerarlos en la acción evaluativa, como soporte en la evaluación

Conclusiones

Se entiende que evaluación comunicativa no es instrumentalización de una metodología, centrada en qué aprendieron los estudiantes, sino, en un quehacer pedagógico-comunitario, preocupado de qué es la evaluación, y qué se debe valorar para la transformación del contexto educativo para la mejora de las condiciones pedagógicas teniendo como base las personas (estudiantes, apoderados, directivos y comunidad en general).

Así también, evaluar no significa sólo medir el conocimiento de saberes instrumentales, sino recabar información de los alumnos, ayudar en sus procesos de transformación, apoyándonos de las distintas áreas de aprendizaje, como son la matemática, el lenguaje, las artes, entre otras.

La evaluación comunicativa opera bajo un paradigma de la Igualdad educativa (Ferrada, 2012), centrando su interés en movilizar a los actores de la comunidad educativa a la transformación en evaluación. De esta manera, la evaluación comunicativa se dirige a contextos socio-económicamente vulnerables, donde aquellos estudiantes no han sido reconocidos como consumidores “legítimos” del mercado educativo, y es donde quienes la evaluación puede ofrecer herramientas que posibiliten mejoras en la calidad de vida. Por ello, la evaluación comunicativa opera bajo criterios de acuerdos intersubjetivos para la construcción de una realidad entendida como evaluación.

En síntesis, evaluar comunicativamente es un constructo epistemológico que denota un hacer político en la formación de las personas –nosotros- que no se centra en las disciplinas meramente, sino en los sujetos, por ello su dotación inacabada. Y por ello, cada evaluación comunicativa es distinta de otra, debido a que cada contexto educativo genera sus propias herramientas y criterios de evaluación. Por ello la evaluación no es contextualizada sino situada, y no se preocupa del producto, sino también de la construcción de su proceso.

Referencias bibliográficas

- Adler, M., Stocklinsk, J., and others. (2004). *School Planning and Management Team (SPMT) Subcommittees*. En *Transforming school leadership and management to support student learning and development*. California: Corwin Press.
- Alkin, M. C., Christie, C. A. (2004). *An Evaluation Theory Tree*. En Alkin, M. C. (Ed.) *Evaluation Roots. Tracing Theorists View and Influences*. United States of America: SAGE Publications, Inc. Pp. 12-65.
- Brown, W., y Berrien, S. (2004). *The Student and Staff Support Team and the Coordination of Student Service*. En *Transforming school leadership and*

- management to support student learning and development*. California: Corwin Press.
- Cousins, J., Earl, L. (1992). The case for participatory evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 14(4), pp. 397-418.
- Cousins, J., Earl, L. (Eds.) (1995). *Participatory evaluation in education: Studies in evaluation use and organizational learning*. London: Falmer.
- Cousins, J., Whitmore, E. (1998). Framing participatory evaluation. *New directions for Evaluations*, 80, p. 5-23.
- Del Pino, Miguel. (2014a). Evaluación comunicativa: un aporte desde la pedagogía dialógica Enlazando Mundos. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Cuyo.
- Del Pino, Miguel. (2014b). La metodología comunicativa de investigación como eje intersubjetivo de construcción de conocimiento en evaluación educativa. Ponencia presentada en I Post Congreso International Institute of Qualitative Inquiry (ICQI). I Congreso de Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales. CONICET. Universidad Siglo 21. Córdoba, Argentina.
- Del Pino, Miguel. (2014c). Caracterización teórica del modelo de evaluación comunicativa. En *REVALUE*, 3 (1). Consultado en día 5 de enero de 2015 en: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Eisner, Elliot W. (1998a/v.o. 1972). *Educar la visión artística*. España: Paidós.
- Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. España: Graó.
- Ferrada, D. (2001). *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona: El Roure.
- Ferrada, D. (2008). Enlazando Mundos: un modelo pedagógico que construye esperanzas de igualdad e inclusión en escuelas públicas. En *REXE*, Vol (7), n°14, pp. 37-52.
- Ferrada, D., y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. En *Estudio Pedagógicos*, XXXIV, n°1, pp. 41-61.
- Ferrada, D. (2012). *Construyendo escuela, compartiendo esperanzas*. Chile: RiL editores.
- Ferrer, G. (2007). *Las comunidades de aprendizaje y su sostenibilidad. Hacia un modelo de evaluación inclusiva*. En Castro, M^a. M., Ferrer, G., Majado, M^a. F., Rodríguez, J., Vera, J., Zafra, M., Zapico, M^a, H. (2007). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. España: GRAÓ. Pp. 39-78.

- Guba, E.; Stufflebeam, D. (1970). *Evaluation: The Process of Stimulating, Aiding, and Abetting Insightful Action*. Monograph Series in Reading Education, Indiana University, Number 1
- Guba, E. G.; Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. United States of America: SAGE.
- Habermas, Jürgen. (2008). *Teoría de la acción comunicativa. II Crítica de la razón funcionalista*. España: Taurus.
- Habermas, Jürgen. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. I Racionalidad de la acción y racionalización social*. España: Taurus.
- Hamilton, David. (1976). *Curriculum Evaluation*. London: Open Books Publishing.
- MacDonald, B. *La evaluación y el control de la educación*. En Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. Pp.467-478. [v.o.1976. MacDonald, B. *Evaluation and the control of education*. En D. Tawner (ed). *Curriculum Evaluation Today: trends and implications*. London: McMillan, pp. 125-136.]
- Maholmes, V. (2004). *Designing the Comprehensive School Plan*. En *Transforming school leadership and management to support student learning and development*. California: Corwin Press.
- Owen, John M. (2004). *Evaluation Forms. Toward an Inclusive Framework for Evaluation Practice*. En Alkin, M. C. (Ed.) *Evaluation Roots. Tracing Theorists View and Influences*. United States of America: SAGE Publications, Inc. Pp. 356-369.
- Parlett, M., Hamilton, D. *La evaluación como iluminación*. En Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. Pp.450-466. [v.o. 1977. Parlett, Malcolm; Hamilton, David. (1977). *Evaluation as Illumination: A new approach to the study of innovative programmes*. En HAMILTON, D y otros. (Eds.). *Beyond the numbers game*. London: MacMillan.]
- Patton, Michael Quinn. (1978). *Utilization- Focused Evaluation*. Beverly Hills: SAGE.
- Patton, Michael Quinn. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. United States of America: SAGE.
- Preskill, H. Torres, R. T. (Eds.) (2001). *The learning dimension of evaluation use. New Directions for Evaluation* (Vol. 88). San Francisco: Jossey-Bass.
- Provus, M. (1969). *The discrepancy evaluation model*. United States of America: U.S. Department of Health, Education and Welfare. Office of Education. Pittsburgh Public Schools.

- Provus, M. (1971). *Discrepancy evaluation*. Berkeley, CA: McCutcheon.
- Santos, A. (1999). *Success for All*. Conferencia presentada en las I Jornadas Educativas en el Parc Científic de Barcelona. Jornadas Organizadas por CREA, 22-23 noviembre.
- Scriven, M. (1975). Evaluation Bias and Its Control. University of California, Berkeley. *Occasional Paper Series*, Paper # 4, pp. 10-33.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park, CA: Sage.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*. 68, pp. 523-540.
- Stake, R. E. (1973). *Program evaluation, particularly responsive evaluation*. Presentation at a conference on "New Trends in Evaluation", in October, at the Institute of Education at Göteborg University. Texto no publicado.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. España: Graó.
- Stufflebeam, Daniel. L.; Shinkfield, Anthony. J. (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. España: Paidós.
- Stufflebeam, Daniel. (2001). Evaluation Models. *New Directions for Evaluation*, n° 89. Jossey-Bass, A Publishing Unit of John Wiley & Sons, Inc.
- Wandersman, A. y otros. (2005). *The principles of empowerment evaluation*. En D. M. Fetterman., A. Wandersman. (Eds.). *Empowerment evaluation principles in practice*. New York: Guilford. Pp. 27-41.
- Wholey, J. (1981). *Using evaluation to improve program performance*. En R. A. Levine, M. A. Solomon, G. M. Hellstern, y H. Wollman. (Eds.). *Evaluation research and practice: Comparative and International perspectives*. Beverly Hill, CA: SAGE. Pp. 92-106.
- Wholey, J. (1983). *Evaluation and effective public management*. Boston: Little Brown.