

COD. 433

**EVALUACIÓN
Selección de Lectura**

**Copiladora:
Prof. Luz Marina Granados**

**Comité técnico:
Sub-programa
Diseño Académico**

OBJETIVO 4:

Determinar las características, elementos y rasgos del enfoque cualitativo de la evaluación en la educación básica.

LECTURAS

1. Alfaro de Maldonado, M. (2000). Concepción constructivista de la evaluación. *Evaluación del Aprendizaje*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, FEDUPEL. Caracas, Venezuela. pp. 184-192
2. Alves, E. y Acevedo, R. (2000). La evaluación con énfasis en la programación para el aprendizaje. La evaluación cualitativo: *Orientaciones para la práctica en el aula*. Fanarte C.A. Venezuela. (pp. 21-29).

Alfaro de Maldonado, B. (2000). Concepción constructivista de la evaluación. *Evaluación del aprendizaje*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, FEDUPEL. Caracas Venezuela, pp. 184-192

Concepción constructivista de la evaluación

En la primera parte de este capítulo se ha caracterizado el proceso enseñanza-aprendizaje, dentro del marco conceptual que ofrece el constructivismo, diferenciándolo de las concepciones transmisionistas y conductuales. La comprensión de esta visión constructivista de la enseñanza y de la enseñanza y del aprendizaje servirá de marco de referencia para el entendimiento de la evaluación en esta nueva perspectiva.

El constructivismo, como ya se precisó, concibe al aprendizaje como un proceso activo de construcción de significados por parte de los alumnos, con el apoyo activo del docente. Este debe provocar, a través del planteamiento de problemas e interrogantes, conflictos que estimulen un estado de insatisfacción sobre los conocimientos que se poseen, crean el deseo de superarlos a través de la reflexión-acción que lleva a la revisión de los esquemas mentales, ampliarlo así sus experiencias para percibir sus limitaciones y, finalmente, lograr el reequilibrio necesario.

En la evaluación constructivista lo relevante no estaría, por lo tanto, sólo en los resultados obtenidos con la acción pedagógica sino en los procesos cognitivos y socio-efectivos, que el alumno debe desarrollar para lograr estos resultados. Se debe recordar que lo más relevante en este enfoque constructivista es que el aprendizaje debe afectar globalmente al educando transformándolo en un individuo autónomo, creativo y con gran capacidad para tomar decisiones acertadas para resolver diversos tipos de situaciones.

La evaluación, además, aparece integrada al proceso enseñanza-aprendizaje al docente de información relevante y significativa acerca de los progresos y limitaciones que va enfrentando el alumno en el aprendizaje, así como de las formas en que se resuelven estas limitantes.

Con la información aportada por la evaluación continua del docente dosifica y adecua el apoyo y orientación que dará a cada uno de los alumnos. El apoyo del docente debe estar relacionado con los requerimientos reales del educando, este proceso se denomina mediación cognitiva.

En una perspectiva constructivista, por lo tanto, el docente debe focalizar la actividad evaluativa hacia el proceso de construcción de conocimientos, que realiza el alumno a partir de sus conocimientos previos y hacia el proceso de desarrollo personal y social. Para esto, es necesario que el docente considere los siguientes aspectos:

- “ ¿Cuáles son los conocimientos previos que posee el alumno y que le servirán de base para construir los nuevos aprendizajes?
- “ ¿Cuál es su actitud frente a los nuevos contenidos y frente al docente?
- “ ¿Cuál es su autopercepción frente al aprendizaje a realizar: positiva o negativa?
- “ ¿Qué tipo de motivación lo guía en el aprendizaje: intrínseca o extrínseca?
- “ ¿Qué tipo de estrategias cognitivas y metacognitivas aplica el alumno en el aprendizaje?
- “ ¿Qué atribuciones y expectativas se plantea en base a las tareas a realizar?
- “ ¿Qué tipos de enfoques de procesamiento de la información emplea: superficial o profundo?

Desde una perspectiva social-constructivista se considera que el aprendizaje constituye una construcción fundamentalmente social.

Los alumnos al enfrentar situaciones de enseñanza aplican sus marcos personales de referencia que les permiten una primera aproximación a la estructura académica, social que la actividad plantea. Pero la labor conjunta y los intercambios comunicativos, en un proceso de negociación, es lo que facilita la construcción de marcos interpersonales que conducirán a lograr un significado compartido. Se aspira que los alumnos construyan significados a propósito de ciertos contenidos culturales, motivado a la interacción que establecen con el docente y con sus compañeros.

La corriente constructorista sociocultural plantea que los aprendizajes ocurren en un plano interpsicológico (mediado por la influencia de otros) y en un plano intrapsicológico (producto de capacidades cognitivas, conocimiento previo del propio sujeto).

Flórez, R. (1999) plantea al respecto que el aprendizaje es un proceso de construcción social que se realiza mediante una sucesión muy dinámica donde las ideas previas de los individuos pueden evolucionar, gracias a actividades grupales que favorezcan la explicación de los propios puntos de vista y su *contrastación con los de los otros* y con la *propia experiencia*.

Los aspectos autoestructurantes (procesos cognitivos individuales) y los interestructurantes (procesos de interacción grupal) integrantes del proceso de aprendizaje en la perspectiva constructivista, implican el uso de los diferentes tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y final, es decir, una evaluación continua y centrada en el éxito del alumno en el proceso de aprendizaje.

En esta perspectiva constructivista el docente es co-responsable de los resultados que el alumno obtenga, pues debe acompañarlo, guiarlo y proveerle de la ayuda pedagógica necesaria para que pueda acceder a un nivel superior de aprendizaje. En este

sentido, la evaluación se concibe como un instrumento para impulsar el aprendizaje significativo.

Antes de continuar con el estudio de las presentes ideas, es conveniente que revises los planteamientos de los modelos pedagógicos transmisionistas y conductistas acerca del rol del docente en el proceso evaluativo y lo compares con la concepción constructivista.

La perspectiva constructivista como se puede advertir plantea cambios radicales en la concepción del docente y educando. El alumno es concebido como un sujeto pensante, que debe desarrollar su autonomía para transformarse en un individuo que es capaz de aprender. Para facilitar esto se debe fomentar su participación activa en el proceso de aprendizaje y en la evaluación a través de la autoevaluación y coevaluación con fines formativos.

En la evaluación constructivista, la autoevaluación y la coevaluación constituyen el motor de todo proceso de construcción del conocimiento, por esto se deben crear espacios para que los alumnos aprendan a evaluar el proceso y el resultado de sus propios aprendizajes.

El alumno debe aprender a autoevaluarse de manera permanente, a asumir la responsabilidad de la calidad y la eficiencia de su aprendizaje y a autoevaluar el uso y calidad de las estrategias metacognitivas que se use en cada situación de aprendizaje. La metacognición la entenderemos como la conciencia explícita sobre lo que se sabe, se piensa y se hace, este proceso metacognitivo abarca los conocimientos que las personas tienen sobre su propia cognición, las motiva a prever acciones, anticipar ayudas para mejorar su rendimiento y resolver de modo más efectivo los diferentes problemas que deben enfrentar. La metacognición y la autorregulación ejercidas a través de la autoevaluación son procesos propios de la enseñanza constructivista.

Otros aspectos interesantes lo representa la integración de la dimensión ética de la evaluación, para preservar el respeto y dignidad del alumno como persona, así como la valoración de las experiencias propias del alumno y de sus vivencias como formas válidas del aprendizaje.

Objeto, características y finalidad de la evaluación constructivista

La evaluación como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje tiene por finalidad valorar los aprendizajes logrados por los alumnos; no obstante, en el enfoque constructivista, debemos tener presente que no interesan los aprendizajes memorísticos verbalistas, hechos al pie de la letra, en los que se vinculan muy poco la nueva información adquirida en el proceso pedagógico con la información previa que poseía el educando. Por el contrario se promueven y se valoran aprendizajes significativos, por esto el docente debe dirigir el proceso evaluativo hacia la valoración de:

“ El grado en que los alumnos han construido interpretaciones valiosas de los contenidos curriculares. *Significatividad de los contenidos.*

- “ El grado en el que han sido capaces de atribuirle un sentido o utilidad a dichas interpretaciones. *Funcionalidad de los contenidos.*
- “ El grado en el cual los alumnos han alcanzado el control y responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje. *Desarrollo personal.*

Se puede advertir que el enfoque constructivista se fundamenta en la promoción, valoración de aprendizajes significativos y funcionales que inciden en el desarrollo personal y social de los educando.

La significatividad del aprendizaje se refiere a la integración que realiza el educando de los nuevos aprendizajes en sus conocimientos previos para conformar, modificar y ampliar sus esquemas mentales. Para esto el docente debe tener claro el grado de significatividad, con el cual se aprende algo, que debe estar explícitamente expresado en los objetivos o metas educativas que servirán para orientar la enseñanza y la evaluación.

Valorar la significatividad y funcionalidad de los aprendizajes así como su incidencia en el desarrollo personal del alumno, exige que la enseñanza y la evaluación marchen en forma coherente.

¿Cómo se puede asegurar esta coherencia? ¿En la enseñanza convencional se da esta relación coherente entre enseñanza y evaluación? ¿Cómo se puede explicar esta falta de coherencia entre la enseñanza y la evaluación? ¿Qué consecuencias puede ocasionar este desfase entre la enseñanza y la evaluación?

Las respuestas a estas interrogantes revelan la responsabilidad que tiene el docente dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Si un docente ha insistido por diversos medios para promover aprendizajes significativos no puede evaluar la simple reproducción de conocimientos, pues terminará provocando que el alumno adopte el aprendizaje memorístico y superficial. Por el contrario, si un docente centró el proceso didáctico en la reproducción de conocimientos o en aprendizajes memorísticos al pie de la letra, no puede pretender evaluar en el alumno capacidades cognitivas de nivel superior pues desde la enseñanza no se ha contribuido a su promoción. Este desfase entre enseñanza y evaluación provoca en el alumno un gran sentido de fracaso que puede afectar su autoestima y motivación hacia el estudio.

Entonces ¿cómo debe proceder un docente para promover y valorar aprendizajes significativos?

La mayoría de los investigadores coinciden en que el docente debe proceder a:

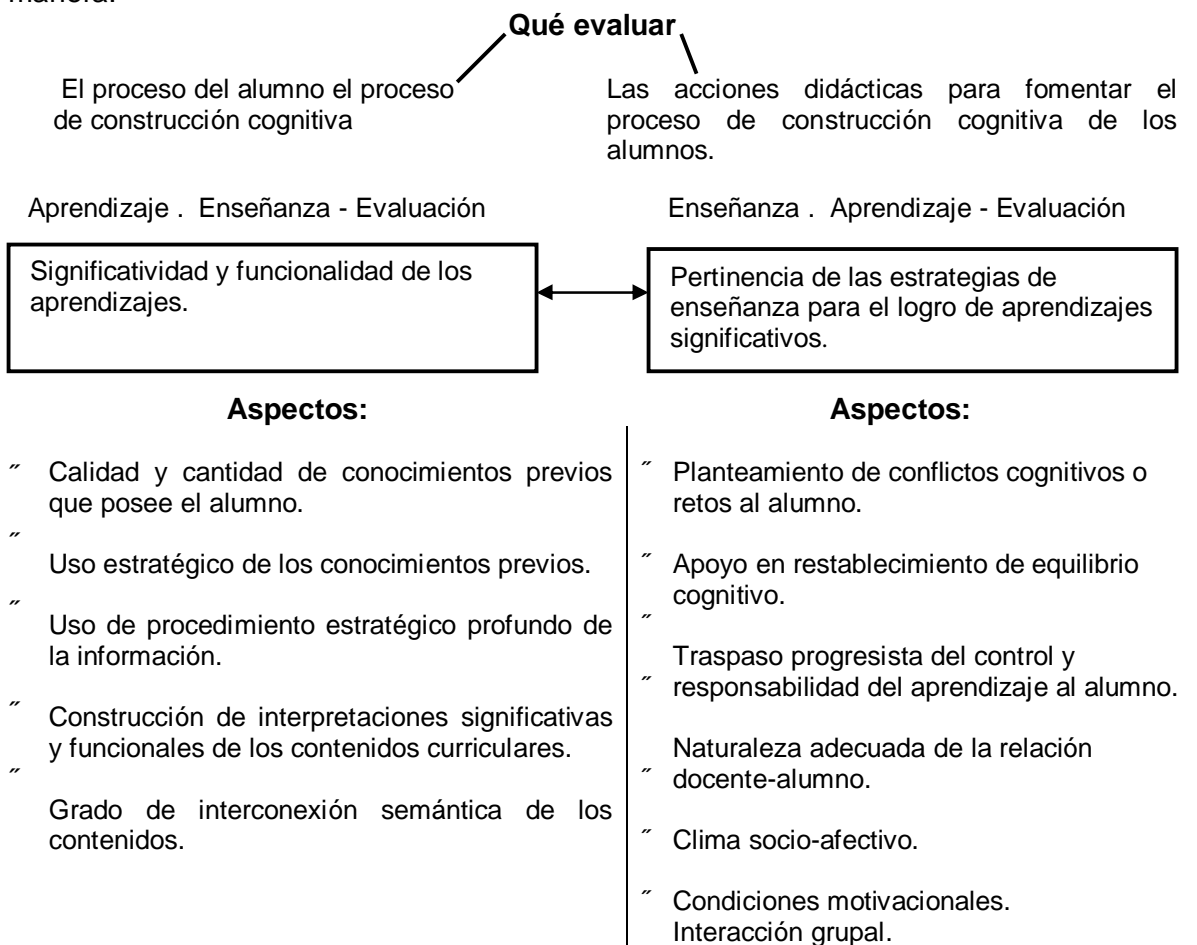
- “ Promover a los alumnos tareas, actividades y procedimientos de evaluación que reflejen las interpretaciones y significados, construidos como producto de los aprendizajes significativos alcanzados y mediados por el docente.
- “ Fomentar actividades didácticas encaminadas a que los alumnos reconozcan y valoren la utilidad de lo que aprenden para comprender y dar sentido a los significados.

- “ Considerar experiencias didácticas en las que se amplíen progresivamente los contextos de aplicación de los contenidos.
- “ Plantear la evaluación como una experiencia de aprendizaje natural y propio del proceso de aprendizaje.
- “ Lograr que el alumno asuma el control y autorregulación sobre su propio proceso de aprendizaje, fomentando la autoevaluación, coevaluación y la negociación y el consenso para la adopción de decisiones.

La evaluación constructivista requiere de información de calidad y continuidad sobre las acciones cognitivas de los alumnos y sobre su progreso, los juicios emitidos tienden a valorar las crecientes competencias alcanzadas por el alumno en el proceso de traspaso del control y responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

En este enfoque es tan importante la valoración del progreso de los alumnos en el proceso de construcción cognitiva como las acciones docentes para fomentar el proceso de construcción de conocimientos.

Esquemáticamente podríamos representar estos planteamientos de la siguiente manera:



Como puede observarse en el esquema, la evaluación constructivista integra tres procesos: enseñar, aprender y evaluar. De tal modo que la mediación pedagógica desempeñada por el docente a través de las estrategias didácticas permite el desarrollo cognitivo de los educandos. El escenario que representa el aula de clases es propio para el trabajo cooperativo y solucionar problemas que no se podrían resolver solos. El trabajo en grupos estimula la crítica mutua, la solidaridad y apoyo mutuo para comprometerse en las soluciones de problemas comunes.

En el enfoque constructivista, por lo tanto, lo que se evalúa es el potencial del aprendizaje, que se vuelve real gracias a la enseñanza así como a la interacción del alumno con aquellos que tienen más experiencia y conocimientos. El docente debe seleccionar las estrategias adecuadas para lograr el clima de confianza, libertad, respecto y facilitar la evolución del pensamiento, de las actuaciones y de las actividades de los alumnos.

La significatividad del aprendizaje está relacionada con el grado en que los conocimientos son integrados en las redes conceptuales que posee el sujeto. El mayor o menor grado de significatividad de un aprendizaje depende, entonces, de la amplitud y complejidad de las relaciones que se pueda establecer entre los significados construidos y los significados previos.

La tarea de explorar las relaciones conceptuales construidas es muy ardua, mientras más ricas y complejas sean mayor es la dificultad. Lo más probable es que la evaluación realizada por el docente solo explore o detecte aspectos parciales de la misma. Por eso autores como Coll (1998) afirman que es muy probable que los alumnos aprendan mucho más que aquello que los docentes son capaces de captar con las actividades de evaluación que se proponen.

La incorporación de los contenidos escolares en la formación o modificación de los esquemas mentales es un proceso sumamente dinámico, por lo tanto, el docente debe estar muy atento a la hora de evaluar de no hacer apreciaciones definitivas sobre el fracaso o éxito de los aprendizajes logrados por el alumno, pues el aprendizaje a veces es cuestión de tiempo y de grado y no de todo o nada. Por esto el docente debe determinar en forma parcial y aproximada el grado de significación de los aprendizajes alcanzados por el alumno en un momento dado, sin perder de vista que con el tiempo y ayuda pedagógica adecuada el aprendizaje alcanzado demostrará su verdadera potencialidad.

Todas estas ideas nos llevan a una consideración muy importante a la hora de evaluar: el carácter *dinámico* del proceso de construcción de significados y su dimensión *temporal*.

El carácter dinámico y temporal de la evaluación significa que el docente debe proponerse objetivos de largo alcance, relevantes, que impliquen aprendizajes significativos y no memorísticos; así, el docente no debería realizar largas pruebas objetivas que solo fomentan la reproducción de información, al contrario, debería plantear situaciones, problemas, interrogantes, casos que llevan al alumno a la aplicación, razonamiento y toma de decisiones. Lo importante es que el alumno comprenda los contenidos, los relacione con otros contenidos, los integre y sepa utilizarlos en forma adecuada para resolver diversas situaciones. Además el docente debe obtener suficiente

información sobre el progreso del alumno para valorar el grado de significatividad de los aprendizajes construidos y la funcionalidad de los mismos.

La evaluación como se puede advertir constituye una actividad de aprendizaje en sí misma. No se puede separar la evaluación del proceso de aprendizaje. Si concebimos el aprendizaje como un proceso de construcción de significados, atribución de sentido con su propia dinámica sus progresos y dificultades, con bloqueos, retrocesos y avances parece lógico concebir también la enseñanza como un proceso de ayuda a las construcciones realizadas por los alumnos. La enseñanza eficaz en un enfoque constructivista es aquella que logra ajustar la intensidad y continuidad de la ayuda pedagógica proporcionadas a las necesidades reales que experimenta el alumno. Por eso, se evalúa el aprendizaje logrado por el alumno se está evaluando la enseñanza que se suministró. En este sentido la *evaluación* no es de la enseñanza o del aprendizaje, sino más bien de los procesos de *enseñanzas, aprendizajes unidos*.

En base a los conocimientos expuestos reflexiona sobre los siguientes aspectos:

Qué significado das a la siguiente afirmación:

El docente genera las condiciones favorables para lograr que los esquemas de conocimiento del alumno evolucionen en un sentido determinado por la intencionalidad educativa.

¿Qué características deben contener las situaciones de enseñanza-aprendizaje para favorecer la significatividad y funcionalidad de lo aprendido?

¿Mediante qué tipo de actividades puede contribuir la educación escolar a desarrollar en el alumno la capacidad de aprender significativamente por sí mismo en una amplia gama de circunstancias? ¿Cuáles son los criterios que deben guiar la intervención pedagógica en este sentido?

La acción pedagógica debe tratar de mediar sobre la actividad mental constructiva del alumno creando las condiciones favorables para que los esquemas de conocimiento, que inevitablemente construye el alumno, sean lo más correctos y ricos posibles.

En síntesis, la evaluación debe valorar el grado de significatividad y funcionalidad de los aprendizajes construidos por los alumnos; esto es su apropiación personal e integración en los esquemas mentales, ya sea modificando los existentes o ampliándolos, y la capacidad de utilizar los conocimientos alcanzados para solucionar diferentes tipos de problemas.

Técnicas e instrumentos de evaluación en el constructivismo

Hasta el momento se han revisado los supuestos teóricos en los que descansa el constructivismo y de esta forma se ha establecido la plataforma para comprender los aspectos característicos de la evaluación constructivista. A partir de esta plataforma se realizará el estudio de las técnicas e instrumentos de evaluación, contrastándolas con las empleadas en el enfoque medicionista de la evaluación.

El enfoque medicionista de la evaluación estimó en forma predominante la capacidad de los procedimientos de evaluación para verificar en forma objetiva el rendimiento de los alumnos, se obvió la capacidad de éstos para proporcionar información relevante y significativa sobre la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La preocupación fundamental del enfoque medicionista es la objetividad del proceso evaluativo, el cual depende de la validez y confiabilidad de los instrumentos empleados.

En el enfoque positivista y medicionista de la evaluación el sentido de la objetividad permitió el desarrollo de las pruebas denominadas %objetivas+, entre las que se destacan las de: completación, selección, respuesta breve, doble opción, identificación, selección simple, entre otras. Estas pruebas solicitan respuestas muy concisas y permiten medir grandes cantidades de información.

Muchos investigadores y estudiosos de la evaluación plantean que las prácticas evaluativas desarrolladas, básicamente a través de las denominadas pruebas %objetivas+, trajo consecuencias muy negativas para el desarrollo de las capacidades intelectuales de los alumnos. Esta práctica también significó un empobrecimiento de la enseñanza. Los docentes enseñaban para que los alumnos aprobaran los exámenes y los alumnos aprendían sólo lo que supuestamente formaría parte de los exámenes finales. De esta forma, se privilegió la memorización de contenidos fragmentados sobre la memorización comprensiva y el aprendizaje significativo.

Lacueva (1992) afirma, con respecto a las consecuencias del uso excesivo de las pruebas %objetivas+, que resultan altamente perjudiciales para el estudiante porque con estos procedimientos no se estimula la capacidad de expresión escrita ni la capacidad creativa, crítica y reflexiva y se imposibilita el razonamiento profundo sobre temas relevantes de la realidad concreta.

Las pruebas %objetivas+ se han clasificado como técnicas psicométricas. Estas pruebas se basan en un concepto estático de la inteligencia lo cual supone la existencia de características fijas y medibles, que determinan en forma sustancial el aprendizaje futuro de los sujetos. Como se puede observar la evaluación aparece totalmente desvinculada del proceso enseñanza-aprendizaje. Desde la perspectiva educativa las pruebas objetivas han sido fuertemente criticadas con respecto a que el cociente intelectual etiqueta inapropiadamente a los alumnos, no ofrece información útil para la planificación de la enseñanza y el aprendizaje.

En el siguiente cuadro se resumen las técnicas psicométricas y criterioles más empleadas en educación.

Cuadro 18
Procedimientos de evaluación psicométricos y criterios

Técnicas	Instrumentos	Tipos de pruebas
" De prueba	" Prueba escrita estructurada	" Doble opción " Selección simple " Selección múltiple " Identificación Complementación " Respuesta breve " Ordenamiento " Pareamiento " Computación " Múltiple ítem de base común
	" Prueba oral estructurada	Formal . Exposición Defensa . Interrogatorio
" De análisis	" Prueba práctica	De proceso . Ejecuciones De producto . Elaboraciones
	Lista de cotejos	Trabajo Escrito Informes . Ensayos
" De autoinforme	Escalas de estimación	Trabajos de campo Investigaciones
	Entrevistas estructuradas Encuestas . Cuestionarios Test de intereses y aptitudes	

Las pruebas, de acuerdo a los estudiosos de la evaluación, son medios empleados para medir el rendimiento del alumno. Consisten en someter al sujeto a una situación determinada frente a la cual éste debe responder ya sea de una manera verbal, escrita o a través de una acción. La respuesta del individuo revelará el grado de aprendizaje alcanzado.

La validez y confiabilidad de los instrumentos es fundamental en las técnicas psicométricas. Por validez se entiende el grado en que una prueba mide lo que pretende medir realmente, es decir, si sirve de propósito para el cual fue hecha. En las pruebas priva la validez de contenido referida a la representatividad de los contenidos que se evaluarán. Es decir, una prueba de acuerdo a estos criterios debe abarcar la mayor cantidad de contenidos desarrollados en clase.

Este criterio de validez excluye las metas de formación, la manera como cada alumno progresa y construye los conocimientos propios de la disciplina.

Como alternativa a las pruebas objetivas surgen las pruebas criterioles que pretenden valorar la ejecución de un sujeto, en consideración con determinados criterios que establecen el mínimo de rendimiento deseable. Estas pruebas tienen su origen en el enfoque edumétrico de la evaluación, el cual está basado en la psicología conductual, específicamente el neoconductismo.

Las pruebas criterioles usan el análisis de tareas para descomponer objetivos instruccionales complejos y poder programarlos en pasos progresivos controlables. Así, el docente debe redactar los ítems correspondientes a cada objetivo específico y asignarles su puntaje.

La evaluación criterial permite relacionar enseñanza y evaluación, sin embargo, no facilita información sobre las estrategias de aprendizaje del sujeto ni sobre los elementos interaccionales o sociales de la situación de aprendizaje.

La evaluación psicométrica y criterial enfatizó la rigurosidad y exactitud de la evaluación, lo que generó los docentes una mayor preocupación por el empleo de técnicas e instrumentos más elaborados que presentaran un mayor nivel de confiabilidad. Este tipo de evaluación rigurosa y objetiva respondió adecuadamente a los propósitos de una educación centrada en los resultados cognitivos alcanzados por los alumnos.

Actualmente los propósitos de la evaluación abarcan no sólo los productos cognitivos de los educandos sino otras muchas variables. Por consiguiente los procedimientos psicométricos y criterioles son considerados procedimientos estáticos de escasa utilidad por los defensores de los procedimientos dinámicos.

La evaluación dinámica, constructivista e interactiva surge desde la perspectiva sociocultural y está basada en el concepto de zona de desarrollo próximo y en el de aprendizaje significativo.

La evaluación estática y la evaluación dinámica, como se puede observar, se diferencian sustancialmente en la naturaleza y propósitos del proceso. La evaluación estática se centra en el producto y la dinámica en el proceso de aprendizaje.

Las técnicas e instrumentos de acuerdo a esta distinción entre evaluación estática y dinámica se pueden clasificar en:

- “ **Procedimientos estáticos**, pruebas estructuradas y pruebas criterioles. Tienen por propósito determinar niveles de competencia, lo que el sujeto ya sabe y lo que puede hacer por sí mismo. Se centran en el producto, en las respuestas a lo enseñado.
- “ **Procedimientos** dinámicos, entrevistas, observaciones, análisis de producciones, mapas de conceptos, portafolios y otros. Tienen por propósito la exploración activa y dinámica de los procesos de aprendizaje y razonamiento del alumno. Pretenden indagar cuáles son las estrategias de aprendizaje que emplea el alumno con el fin

de poder mejorarlas y aumentarlas. Se centran en el proceso de aprendizaje, enfatizan las estrategias cognitivas y metacognitivas y el tipo de ayuda necesaria que el alumno requiere para construir los conocimientos.

Un docente, como se puede advertir, a la hora de evaluar tiene que recoger una variada información que deben conocer los sujetos. Por tal razón, una evaluación dinámica implica recabar diferente tipo de información y sobre diferentes aspectos del proceso. ¿Será posible, entonces, realizar una evaluación dinámica empleando sólo un tipo de técnica o instrumento? Indudablemente que no, es mucha la información sobre el progreso del alumno que se debe recabar, además la información debe referirse a diferentes aspectos de la actuación del educando.

La evaluación dinámica entonces implica una interacción activa entre evaluador y evaluado, se basa en la noción de evaluación prospectiva (visión de futuro que pone el énfasis en la comprensión de cómo aprende y puede seguir aprendiendo el sujeto más que en lo que ya ha aprendido). Por ello precisa procedimientos de evaluación que permitan:

- “ Medidas directas del potencial de aprendizaje y desarrollo del educando (conocimientos previos).
- “ Información sobre los procesos que llevan al éxito o fracaso del sujeto en tareas cognitivas (estrategias de aprendizaje empleados, estilos de aprendizaje).
- “ Información sobre lo que se debe hacer para facilitar el desarrollo y formación integral del educando (adecuación de la mediación cognitiva, socio-afectiva).

Es imprescindible enfatizar en que el docente debe obtener un conjunto de informaciones acerca del alumno y sobre su propio proceso de enseñanza. Del alumno debe conocer su progreso en la construcción de significados, sus avances y limitaciones, sus aciertos, errores y formas de resolverlos y la incidencia de los conocimientos adquiridos en su desarrollo personal. Por lo tanto, se deben aplicar diversas técnicas e instrumentos; por ejemplo, la observación, la entrevista, conversaciones informales, debates y otros.

Esta información recabada debe ser objeto de análisis e interpretación para poder lograr un conocimiento profundo del sujeto a evaluar.

El enfoque constructivista, como consecuencia de sus postulados teóricos, se orienta fundamentalmente hacia el uso de diferentes estrategias de evaluación, dinámicas y mediadoras. Este enfoque ha producido un conjunto de técnicas e instrumentos innovadores diseñados para adoptarse al estudio de los seres humanos como agentes activos e interpretadores.

Los procedimientos de evaluación constructivista privilegian la primacía del *significado personal*. El papel activo de la persona como un ser *creador de significados* y la naturaleza auto-organizada y de *evolución progresiva* de las *estructuras de conocimiento*. Estos procedimientos enfatizan los procesos de conocimiento y se orientan hacia la evaluación de su viabilidad, comprendida como significatividad y

funcionalidad de los aprendizajes contruidos, opuesto a la validez entendida como la verdad de la visión del mundo única de cada individuo.

En las técnicas y procedimientos dinámicos e interactivos no se plantea solo la *validez de contenido*, sino que junto con ella se enfatiza la *validez cognitiva*, esto es la inclusión de los procesos de razonamiento que debe llevar el alumno para apropiarse de los contenidos estructurales. El uso de las pruebas o diferentes instrumentos utilizados deben servir para observar cuales son las fases o niveles de elaboración que alcanza cada alumno en cada actividad ya sea individual o en trabajos cooperativos.

En el siguiente cuadro se presentan las técnicas e instrumentos de mayor relevancia dentro del enfoque constructivista de la evaluación.

Cuadro 19
Procedimientos de evaluación en el enfoque constructivista

Técnicas	Instrumentos	Tipos de pruebas
- De prueba	<ul style="list-style-type: none"> - Prueba escrita estructurada - Prueba escrita no estructurada - Mapas conceptuales pruebas orales - Pruebas prácticas - Lista de control - Escala de estimación - Registros descriptivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Pruebas de respuestas breves o respuesta restringida o guiada. - Prueba de ensayo o de respuesta libre. Análisis de problema. - Formal: exposiciones . defensa . interrogatorios . lectura expresiva. - Informal: interrogatorios orales en clases . intervenciones de los alumnos . recitaciones. - De producto: trabajos manuales, artísticos, dramatizaciones, bailes, actividades deportivas. - De proceso: ejecuciones artísticas, dramatizaciones, bailes, actividades deportivas
<ul style="list-style-type: none"> - Observación no participante - Observación participante 	<ul style="list-style-type: none"> - Registros descriptivos y anecdóticos. Escala de estimación y lista de 	

<ul style="list-style-type: none"> - Etnografía de la clase - Entrevista en profundidad y focalizada - Autoevaluación y coevaluación - De análisis 	<ul style="list-style-type: none"> cotejo. - Portafolios. - Registro de entrevistas - Cuestionarios - Sociograma - Escala de estimación - Lista control - Informe evaluativos - Lista cotejo - Escalas - Análisis de contenido 	<p>Producciones escritas, trabajos de campo, diagnósticos, estudio de casos.</p>
--	---	--

Los planteamientos expuestos permiten advertir que el docente debe tratar de usar una amplia gama de técnicas e instrumentos para llevar a cabo una evaluación dinámica, interactiva y mediada.

El docente debe tener claro que no existen técnicas e instrumentos que sean de modo absoluto mejores que otros. El problema fundamental consiste en conocer las características y propiedades de los diferentes medios de evaluación y en utilizar unos u otros de acuerdo con lo que se pretende evaluar y con las circunstancias existentes.

A continuación se presentan una serie de técnicas e instrumentos propios de una evaluación dinámica. Estos procedimientos se clasifican, atendiendo el grado de formalidad y estructuración con que se establecen las evaluaciones. Esta clasificación es propuesta por Berliner (1987) citado por Díaz (1997).

Cuadro 20
Clasificación de las técnicas e instrumentos de evaluación de acuerdo al grado de formalidad de las evaluaciones

Técnicas informales	Técnicas semiformales	Técnicas formales
<ul style="list-style-type: none"> - Observaciones de los alumnos durante el desarrollo de las clases. - Preguntas, respuestas durante las clases. - Intervenciones de los grupos. - Opiniones de los alumnos. - Debates. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ejercicios y prácticas realizadas durante la clase. - Tareas y trabajos realizados fuera de clase. - Análisis de producciones realizadas por los alumnos. - Análisis de los cuadernos. - Evaluación de portafolios o carpetas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pruebas escritas. - Orales. - Cuestionarios. - Entrevistas. - Producciones escritas. - Mapas de conceptos. - Pruebas de ejecución. - Lista de cotejo y escalas - Observaciones sistemáticas registros. - Trabajos de campo e investigación. - Autoevaluación, coevaluación.

Adaptado de Díaz (1997)

Técnicas informales

Son las técnicas utilizadas por el docente en diferentes momentos del proceso enseñanza-aprendizaje. Implican episodios de enseñanza generalmente cortos y exigen mínimos recursos y pueden utilizarse a discreción, cuando se considere pertinente con la situación de enseñanza o de aprendizaje. El alumno no siente que está siendo evaluado, la información se obtiene de la observación o comportamiento que los alumnos manifiestan espontáneamente.

Técnicas semiformales

Se caracterizan por requerir un mayor tiempo de preparación y mayor exigencia para la valoración respectiva. Se basan fundamentalmente en la observación del trabajo del alumno individualmente o en grupo, en diferentes situaciones, tales como: resolución de ejercicios, prácticas de laboratorio, trabajo en equipo, talleres, visitas y realización de las tareas asignadas.

Estas técnicas semiformales permiten comprobar el grado de participación del alumno, sus niveles de razonamiento, atención, sus habilidades, destrezas, la aplicación que hace de los conceptos, si consulta con otras fuentes de información, entre otros.

Esta evaluación debe proveer información al docente y al alumno, de modo que permita conocer sus logros y limitaciones y como superarlas.

Técnicas formales

Estas técnicas exigen un proceso de planeación y elaboración más cuidadoso y complejo y por lo general se aplican en situaciones que demandan un mayor grado de control. Este tipo de técnicas suelen utilizarse en forma periódica, al finalizar un ciclo completo de enseñanza-aprendizaje. La formalidad no significa que las técnicas se transforman en el aspecto central del proceso.

Técnicas dinámicas de evaluación

i La observación de los alumnos durante el desarrollo de la clase

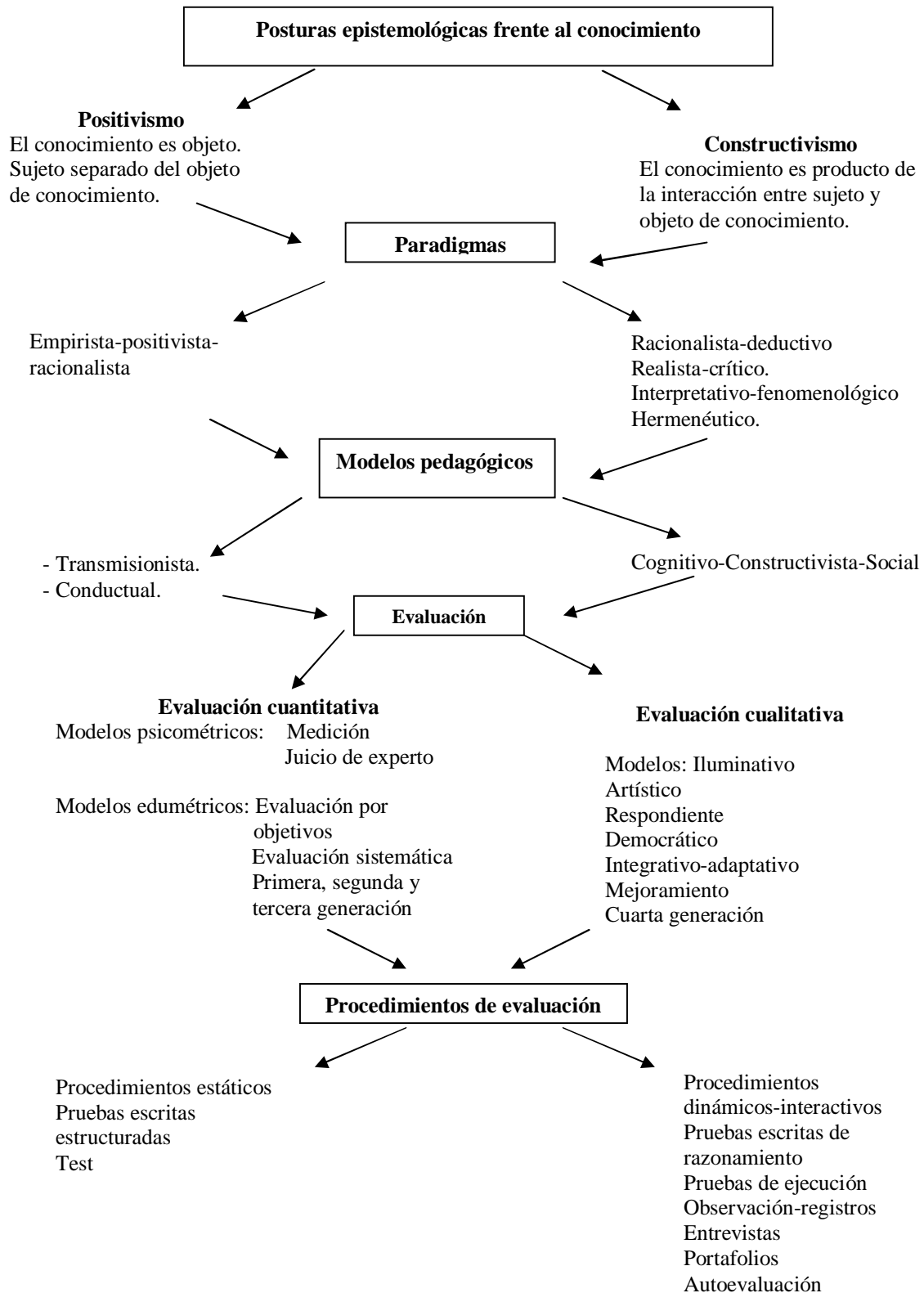
El docente debe atender a las intervenciones espontáneas de los alumnos (participaciones, comentarios, preguntas), las expresiones y aspectos paralingüísticos que acompañan (gestos de atención, sorpresa, disgusto, aburrimiento, gusto y otros).

El docente debe desarrollar cierta sensibilidad para atender estos indicadores que son valiosos para la enseñanza, a través de ellos el docente puede obtener información sobre lo que sus alumnos comprenden. Asimismo las dificultades que se perciben para captar los contenidos y la eficacia de las estrategias empleadas.

También le permitirá obtener información acerca del grado de motivación, tipo de expectativas, nivel de interés y otros aspectos. Es necesario que el docente utilice registros sistemáticos de la información significativa.

- i La nueva visión constructivista de realidad ha gestado una concepción cualitativa de la evaluación, que la concibe como un proceso continuo, formativo, interactivo y global de valoración de los progresos alcanzados por el educando en la construcción de los nuevos conocimientos.
- “ La nueva visión de la evaluación exige redimensionar: el papel de los alumnos, de los contenidos curriculares y del docente. Éste debe modificar su estilo de enseñanza y los procedimientos convencionales de evaluación que ha venido empleando.
- “ La evaluación dinámica y global exige el uso de procedimientos no convencionales diversos y complementarios.
- “ El cambio de enfoque de la evaluación y la enseñanza exige un cambio de visión de la realidad, es decir, de paradigma.
- “ El cambio de perspectiva implica que el docente clarifique sus propios paradigmas y asuma una posición crítica ante los mismos lo que permitirá su modificación y superación.
- “ Uno de los aportes más relevantes del constructivismo es la concepción del docente como investigador que reflexiona sobre su propia práctica, ensaya, interviene y evalúa su enseñanza.
- “ El problema de la calidad de la enseñanza, en definitiva es un problema de evaluación. Pues la evaluación representa una dimensión de la enseñanza que permite que esta se reconsidere, se rediseñe y se reorganice de modo permanente, sobre la marcha del proceso.

Postulados teóricos del texto: evaluación del aprendizaje



LECTURA Nº 2

Alves, E. y Acevedo, R. (2000). La evaluación con énfasis en la *programación* para el aprendizaje. *La evaluación cualitativa: Orientaciones para la práctica en el aula*. Fanarte C.A, Venezuela. (pp. 21.29).

La evaluación con énfasis en la programación para el aprendizaje

Este tipo de evaluación se refiere a la exploración del nivel y las concepciones de los estudiantes al comenzar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y facilita así la adecuación de conocimientos a las situaciones reales. Esta fase inicial suele hacerse tomando en cuenta los niveles y las etapas de los alumnos/as, a través de una entrevista, un cuestionario, un diálogo, ficha de inscripción, conversación con los representantes y con el maestro del año anterior. Por tanto tiene como función reflexionar sobre las condiciones iniciales para programar una acción de aprendizaje.

Aparecen así dos conocimientos previos involucrados, el que se busca del alumno/a y el que debe poseer el docente para poder realizar la evaluación. En el cuadro siguiente se sintetizan estos dos tipos de conocimientos.

Relación con la Organización de la Evaluación

	Conocimiento a valorar	Conocimiento para organizar que requiere el docente
Acción		
Programación	Lo adquirido anteriormente Realidad educativa	Programas, competencias, perfiles del estudiante y del grupo (al inicio del año escolar). Conocimientos previos relevantes que se vinculan con los nuevos a adquirir. Elementos esenciales de carácter socioeconómico y cultural que pueden influir en el aprendizaje, así como los del contexto escolar.

De la misma manera, en el cuadro siguiente presentamos algunos de los procedimientos e instrumentos más importantes que, a nuestro parecer, se corresponden con una evaluación inicial para programar el proceso de aprendizaje.

	Procedimientos para la enseñanza-evaluación	Instrumentos
Programación	Pruebas.	Registros de ideas previas por cada proyecto pedagógico.
	Tareas.	Fichas descriptivas (al inicio del año).
	Entrevistas.	Fichas descriptivas (al inicio del año).
	Indagar sobre actuaciones anteriores.	Registros de informes cualitativos.
	Indagar sobre el contexto.	Registros de relaciones programa/proyecto.
	Reflexiones sobre las acciones pedagógicas a desarrollar.	

Algunos de estos procedimientos o instrumentos los iremos explicando en la medida en que el desarrollo del texto nos lo permita.

Al iniciar el año escolar, se registrarán en una ficha de inscripción un conjunto de informaciones sobre las condiciones generales del estudiante. La información registrada en esta ficha tiene características de cierta permanencia a lo largo de un periodo escolar, e, incluso, en una etapa con pequeños ajustes que obligarían a actualizar los datos cuando se produzca un cambio importante a ser tomado en cuenta.

De allí, que se proponga que este tipo de instrumento forme parte del historial de evaluación del alumno/a. A él tendrán acceso todos los docentes que tenga el estudiante durante su proceso de formación, en las distintas etapas de la Educación Básica, así como los demás actores involucrados que participan activamente en su formación.

Esta ficha es muy valiosa como punto de partida, ya que sirve como registro administrativo para el plantel contribuye a ubicar a los alumnos/as de acuerdo a secciones y además obtener información general y de interés sobre aspectos biosicosociales y culturales del estudiante¹.

Para facilitar la elaboración de este tipo de ficha, presentamos a continuación un cuadro que sintetiza los diferentes elementos a considerar: aspectos a registrar, el por qué de los mismos, así como unos posibles descriptores.

Cuando el docente lo considere necesario, registrará información confidencial que ayude a comprender la realidad del estudiante, En este caso, el tipo de instrumento puede

¹ Esto no sustituye el trabajo profesional de psicólogos y trabajadores sociales, si así se amerita. Tan sólo es una ayuda para la programación docente.

ser un informe cualitativo después de realizada una entrevista con distintos actores, incluido el propio estudiante y analizados datos derivados de esta ficha de inscripción. Por ejemplo, ante evidencias de maltrato físico o verbal, abuso sexual, niño trabajador, cuadro de desnutrición, depresión afectiva o con necesidades especiales. Algunos de estos casos requieren ayuda profesional calificada.

ELEMENTOS PARA ELABORAR UNA FICHA DE INSCRIPCIÓN PARA LA EVALUACIÓN EXPLORATORIA			
	ASPECTOS A REGISTRAR	POR QUÉ	POSIBLES DESCRIPTORES
Datos de alumno (a)	Datos del plantel	Permite identificar el contexto escolar, su ubicación geográfica.	Nombre del plantel Distrito Escolar Entidad Federal
	Identificación	Permite relacionar características del niño con el nivel del grado y su ubicación residencial y origen.	Nombre Edad Sexo Talla Nacionalidad Lugar de nacimiento Dirección Con quién vive el alumno/a
	Salud	Permite obtener una visión general del estado de salud para relacionarlo con el aprendizaje.	Enfermedades que parece o ha padecido Tipos de alergias Vacunas aplicadas
	Hábitos culturales	Permite obtener información que ayudaría a incentivarlo en actividades extraescolares que lo vinculan con la comunidad.	Actividades recreativas o deportivas que práctica o le gustaría realizar. (Otros que surjan del medio social)
	Datos de Padres y Representantes	Permite obtener datos de	Nombre de los padres Profesión y ocupación

		identificación y ubicación de los padres y el representante para tener una visión socioeconómico del alumno/a.	Dirección de trabajo y de habitación Nombre del representante y relación con el alumno/a
	Otros	Permite registrar información adicional significativa	(Abierto)

De igual forma, para la programación de aula, el docente requiere de una evaluación de los conocimientos o ideas previas de sus alumnos/as, que se detectan a través de una evaluación diagnóstica, así como de obtener una visión global de las características personales familiares y del entorno que condicionan su desempeño biosicosocial y afectivo.

La profundidad y las características de la evaluación diagnóstica de ideas previas dependen de la información que tenga el docente para iniciar cada proyecto o el año escolar. De hecho, si contáramos con una evaluación cualitativa que refleje la historia del proceso: de aprendizaje del alumno/a de manera integral y holística, ésta sería la base de cualquier punto de partida para facilitar nuevos aprendizajes.

El reciente cambio de paradigma obliga a que las primeras evaluaciones exploratorias sean entendidas como iniciales para un proceso cualitativo y por tanto en construcción. Posteriormente, cuando el docente cuente con historiales de evaluación que le permitan tener una visión global del aprendizaje anterior de los estudiantes, se podrá garantizar la continuidad del proceso, como veremos más adelante.

Por el contrario, una correcta aplicación de la evaluación cualitativa proveerá de abundante información para los docentes que continuarán facilitando el aprendizaje en años posteriores. Por eso, es imperativo garantizar la continuidad de los procesos de evaluación del aprendizaje escolar.

Cuando el docente requiere de una evaluación diagnóstica de los conocimientos previos, es recomendable que utilice diferentes procedimientos que le permitan detectar, de manera rápida y efectiva, el nivel en que se encuentra el alumno/a para construir sus nuevos aprendizajes. Esta evaluación es de carácter referencial, por tanto debe ser concebida como una aproximación al conocimiento de esa realidad del estudiante y no como una evaluación exhaustiva que pudiera demandar mucho tiempo en la realización de la misma. Se trata de lograr un equilibrio entre el necesario conocimiento previo del estudiante que requiere el docente y la urgencia de programar las acciones educativas con la mayor pertinencia posible en un contexto de aula con diferentes realidades.

Los instrumentos utilizados para la fase de evaluación exploratoria inicial, deben incluir la mayor cantidad de datos que garanticen aportes para la evaluación integral. No todas las evaluaciones exploratorias deben contener el mismo tipo de información. Ésta dependerá, en gran medida, de la necesidad que tenga el docente de conocer los antecedentes de acuerdo al nivel perfil del grado y las Informaciones sobre anteriores evaluaciones que le puedan servir de referencia.

Para facilitar al docente la construcción de este tipo de instrumento proponemos que el mismo cuente, al menos, con los elementos señalados en el siguiente cuadro.

Como la función de la evaluación exploratoria es obtener una visión general para programar la acción educativa, es necesario contar con ella antes de cada PPA. Esto no significa que los resultados, parciales o globales, de una evaluación explorativa anterior puedan ser utilizados al inicio de otro PPA (ver modelo de evaluación de ideas previas en el Anexo).

ELEMENTOS PARA ELABORAR UN INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN EXPLORATORIA			
	ASPECTOS A REGISTRAR	POR QUÉ	POSIBLES DESCRIPTORES
Datos de identificación	DEL PLANTEL	Permite identificar el contexto escolar, su ubicación geográfica.	Plantel Distrito escolar Entidad Federal
	Del alumno/a	Permite relacionar características del niño con el nivel del grado.	Nombre Edad Grado y sección
Ideas previas	Expresión oral	Se registran todas las intervenciones que realiza, sus destrezas a través del diálogo y en estrecha relación con los conocimientos adquiridos. Información social y cultural del entorno que permitirá su ubicación dentro del proceso.	Destrezas Conocimientos previos (Asociados al grado)

	Expresión escrita	Oportunidad de evidenciar capacidad creativa, para reflejar habilidades como ortografía, redacción, orden lógico, narración para establecer su perfil en esta área.	Habilidades Conocimientos previos (Asociados al grado anterior)
	Otros	Incluye cualquier dato o información valiosa para mejorar la acción pedagógica que no se haya registrado.	(Abierto)
Comentarios		Contiene elementos significativos (aciertos, deficiencias y recomendaciones), con carácter formativo para interpretar las informaciones anteriores y otras no registradas para programar la enseñanza.	(Abierto)

La secuencia que va desde la evaluación explorativa, pasa por la de proceso y continúa con la de resultado, para luego enlazarse en otro ciclo, en donde la evaluación final se convierte en el inicio de la siguiente, termina simplificando la acción educativa (Ver figura 2). Ya no sólo se trata de incorporar la evaluación en el proceso de enseñanza como algo inherente a ella, y por tanto natural, sino que además se comienzan a desdibujar las supuestas diferencias entre la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa del paradigma tradicional que marcaban antipáticas diferencias entre los distintos instrumentos, que eran capaces de captar el propósito específico para el cual había sido exclusivamente elaborado. Para cada propósito se concebía un instrumento distinto.

La representación de la secuencialidad del proceso de evaluación, se halla en la figura 2, La evaluación inicial sirve para planificar la acción educativa, la cual será evaluada en la acción misma, y al final de la actividad se realiza un balance, que servirá de información de entrada para otras actividades. Esta dinámica simplifica los instrumentos dependiendo del proceso de aprendizaje y los proyectos pedagógicos.

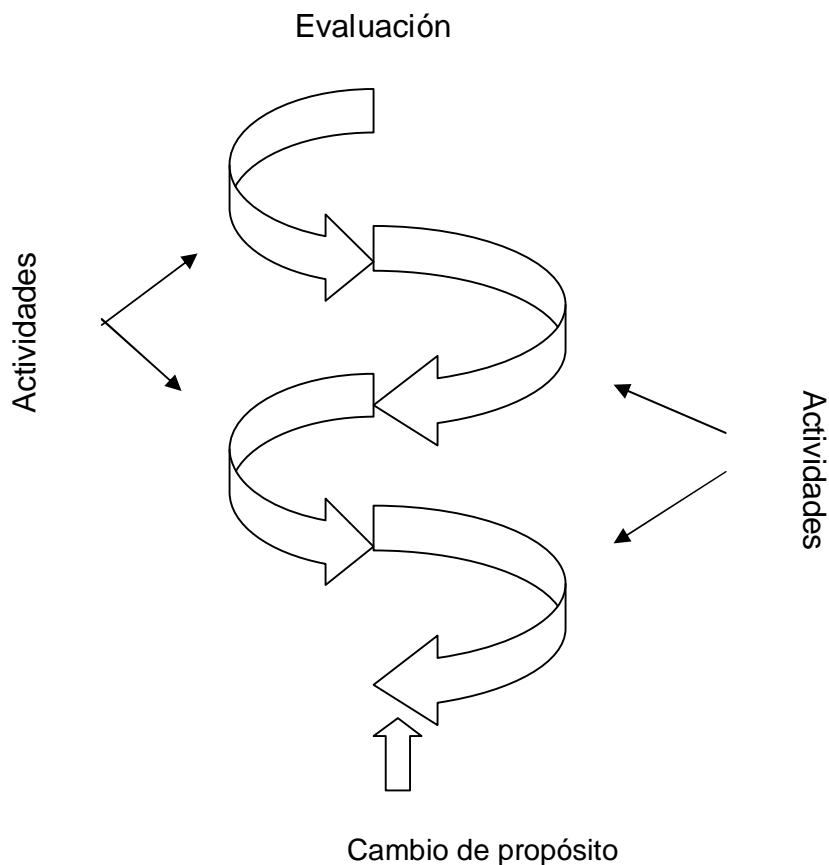


Figura 2. Secuencialidad del proceso de evaluación

El análisis que hemos hecho hasta ahora, conduce a pensar que la diferencia no está en los instrumentos de evaluación. Un mismo instrumento puede servir para distintos propósitos. La versatilidad de los mismos dependerá de su diseño. Mientras más centremos el Interés en capturar evidencias sobre los procesos de aprendizaje, sin negar la importancia de los resultados, su poder para ofrecer información que facilite el crecimiento del alumno/a se incrementará.

La evaluación con énfasis en el proceso de aprendizaje

La evaluación durante el proceso es la que permite realizar el seguimiento de la acción pedagógica a través de la observación directa, y donde se aprecian los avances o dificultades de manera individual, a fin de ayudar a superar las posibles fallas en la adquisición de los contenidos durante el proceso de aprendizaje. De allí que sus funciones sean:

Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.

Descubrir y detectar progresos de las competencias, factores que obstaculizan o facilitan, limitaciones, fallas, logros, aciertos para retroalimentar de inmediato, orientar y mejorar el trabajo.

Detectar la efectividad didáctica para programar.

Comprobar la pertinencia de los contenidos y competencias.

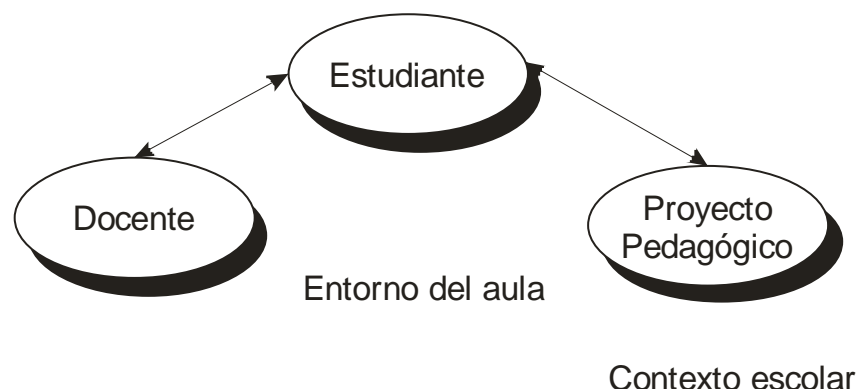
Promover la participación y la responsabilidad sobre el proceso.

Propiciar la metacognición:

Estas funciones están referidas tanto al proceso individual del aprendizaje como al proyecto pedagógico y al mismo docente (evaluación de la enseñanza).

La estrecha relación sistémica que mantienen estos tres componentes (Docente-Estudiante-PPA), hace inseparables las valoraciones. Cuando se logra una competencia con la programación didáctica prevista, se está validando en la práctica la acción docente y las estrategias diseñadas. Mientras que las dificultades reveladas no necesariamente son atribuibles al alumno/a, por lo que es necesaria la determinación que haga posible la reprogramación que garantiza el avance del estudiante. Ésta se puede hallar en el docente o en el programa, o quizá más allá, en el contexto (ver figura 3).

Figura 3: Relación sistémica en el entorno de aula



Evaluar durante el proceso no significa evaluación continua al estilo tradicional. No se trata de hacer muchas evaluaciones o disminuir el tiempo entre ellas, sino que la evaluación sea parte del proceso de aprendizaje mismo. La evaluación es comprensión, es aprendizaje, es reflexión sobre la acción, por lo tanto es permanente.

A pesar de que se pregona la necesidad de la enseñanza individualizada, por cuanto los procesos de aprendizaje son distintos en cada sujeto, la realidad demuestra que es indispensable programar colectivamente y reducir al mínimo la atención individual. Basta sumar lo que pudiera significar atender, tan sólo por 10 minutos, a cada uno de los estudiantes en una sección. Esto sobrepasa las seis horas. Quizá por eso es conveniente combinarla con el trabajo en equipo. Observar a pequeños grupos de 4 a 7 alumnos/as es más cómodo que a un grupo de 30 o 40 de una sección. Sin embargo, la evaluación hace indispensable una atención individualizada. Por eso hay que buscar el equilibrio entre una programación colectiva de la enseñanza, con escaso margen para la atención individualizada, con la necesidad de evaluar individualmente como única alternativa de detectar dificultades y limitaciones. Estamos convencidas de que se trata de un cambio de actitud del docente frente a sus alumnos/as y frente al hecho de enseñar con el fin de transformar realmente.

Como ya hemos dicho, el proceso de enseñanza en la Educación Básica se organiza en proyectos pedagógicos. Estos se constituyen en unidades integradoras de contenidos de distintas áreas académicas a partir de un tema generador escogido de acuerdo con las necesidades del contexto del aula y para lograr la significación del aprendizaje.

Este equilibrio se logra combinando tres acciones diferentes: (a) aprovechando al máximo las oportunidades que de manera natural se manifiestan en cada estudiante, la adquisición de los diferentes contenidos durante el propio proceso (siendo, conociendo, haciendo y conviviendo), (b): elaborando instrumentos sensibles para captar la mayor cantidad de evidencias del proceso individualmente, por cuanto es específico de cada alumno/a y, (c) reflexionando sobre las distintas informaciones obtenidas de, diferentes fuentes (actores e instrumentos) para lograr una visión integral, propia de cada sujeto. Sólo así las evaluaciones permitirán hacer recomendaciones o sugerencias particulares para mejorar a cada alumno/a en su proceso de aprendizaje.

Cuando surge la necesidad de adquirir nuevos conocimientos, estos se pueden hallar en términos de contenidos, en el CBN y los currículos regionales. De cada bloque de contenidos o conjunto de ellos, se desprenden competencias que al consolidarlas van construyendo, un determinado perfil de cada estudiante, el cual está definido, en primera instancia, en el propio CBN.

Esta relación entre contenido -competencia- perfil es lo que indica el camino para evaluar en el proceso de aprendizaje. De hecho, la escuela debe hacer un esfuerzo por centrarse en determinados contenidos de lo contrario la desesperación por ~~pasarlo todo~~ en una suerte de eficiencia curricular, puede poner en riesgo algunas competencias claves.

Luego de tener claro lo que se quiere lograr y a través de qué contenidos, se procede a seleccionar las actividades y estrategias que facilitarán el aprendizaje. A partir de éstas se podrán escoger los procedimientos (el cómo evaluar) y los instrumentos (el con qué evaluar).

Como ya hemos señalado, la evaluación durante el proceso puede ser tanto intencional como no programada. El docente, en la medida en que se organice mejor, registrará mayor cantidad de evidencias durante el proceso.

En una discusión contra el paradigma tradicional de la evaluación, hemos señalado la necesidad de diferenciar entre arbitrariedad y subjetividad. Nunca dejamos de ser subjetivos, es inherente a nuestra condición humana, pero el docente, por razones éticas y de compromiso profesional, debe hacer el mejor esfuerzo por dejar de ser arbitrario, por dejar de creer, si es que así lo ha asumido, que el instrumento es infalible en cuanto a la información que arroja. ¿Cuántas veces sabemos que un estudiante tiene una determinada competencia y sin embargo, no lo pudo demostrar en una prueba? ¿Desecho la información de ese instrumento? O ¿asumo sus resultados, pese a la convicción de la valoración previa?

El docente en la medida que va conociendo sus alumnos/as estará en mejor capacidad de realizar valoraciones integrales cada vez más asertivas, más allá de la propia posibilidad que ofrecen los instrumentos. De allí que insista en reivindicar la percepción del docente cuando su compromiso es con el aprendizaje de sus estudiantes.

En esta nueva corriente pedagógica, el alumno/a es protagonista de su propio aprendizaje. El docente actúa como facilitador proporcionando información, propiciando eventos para que los estudiantes de manera general y colectiva descubran y construyan nuevos aprendizajes y adquieran nuevos saberes a partir de las dimensiones ser, conocer, hacer, convivir que le dan sentido social y real a lo aprendido tanto en el ámbito escolar como extraescolar, a partir de las relaciones que se establecen con su entorno familiar, escolar y social. Es así, como en una concepción donde el alumno/a es el centro del aprendizaje, es inevitable tomar en cuenta todas las subjetividades de los actores que participan directa o indirectamente en la formación del estudiante.

Participación del estudiante y el docente

El alumno/a deja de ser receptor activo para convertirse en un constructor de su aprendizaje. La principal herramienta que garantiza el crecimiento personal es la auto-observación, ya que permite conocerse a sí mismo en cuanto a cómo aprende, para qué sirve lo aprendido, cómo resolver problemas cotidianos, entre otras. La toma de conciencia por parte del alumno/a de sus avances y sus limitaciones facilita la consolidación de lo aprendido así como la autocorrección.

El docente: en su rol de facilitador del proceso educativo, cumple una función importante en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Contribuye por, un lado, a crear espacios favorables para que los alumnos/as accedan a los conocimientos y por otro lado, genera un ambiente comunicativo y democrático que fortalece el intercambio y posibilita la toma de conciencia para "aprender a aprender".

Durante éste proceso no sólo aprende el alumno/a, sino también el propio docente, sobre su práctica pedagógica y sobre los nuevos saberes (actualización) que debe poseer para facilitarlos posteriormente a sus alumnos/as.

Participación de los padres y representantes

La participación de los padres y representantes en el proceso de formación del estudiante se da independientemente de sus voluntades. Cada vez la influencia extraescolar del entorno familiar y social supera a la de la propia escuela, al extremo de sostenerse hoy, que existe un currículo paralelo, que complementa, compite y suplanta, a veces para bien y otras para mal las intenciones y los propósitos educativos.

Cada vez con mayor fuerza el estudiante se nutre de influencias más atractivas en el medio en el que se desenvuelve que la escuela no puede controlar. Esta situación hace que el papel del hogar (o la carencia de éste) sea más determinante en la formación del alumno/a que la propia disposición del docente y calidad de la escuela.

Si partimos de este análisis de la realidad actual, los padres y representantes no pueden eludir su rol fundamental. Este cambio social implica un cambio natural en la participación de los representantes. El docente deberá hacer un esfuerzo para incrementar la toma de conciencia de los mismos. La evaluación cualitativa se constituye en una vía para participar de manera activa durante el proceso del aprendizaje de su representado.

De los contenidos a la evaluación de las competencias.

La obtención de evidencias en la evaluación cualitativa es un proceso continuo y permanente que permite ir indagando a la vez que sistematizando e integrando. No hay que esperar a finalizar una etapa para registrar resultados parciales. En la misma práctica cotidiana del aula, en la medida en que se va avanzando en la construcción de aprendizajes, el docente tiene una oportunidad de conformar una visión global, holística, acerca del estado de avance y adquisición de los distintos contenidos y, con ello, de las competencias que se derivan.

Se trata de romper la racionalidad instrumental que corta los procesos artificialmente, para hacer una actividad de evaluación (por lo general pruebas) con el único propósito de medir resultados de manera inmediata, sin detenerse en los procesos.

Para comprender la relación que tienen los contenidos (en. el desarrollo de proyectos pedagógicos específicos) con las competencias a evaluar, vamos a analizarlo en la práctica del CBN.

Los contenidos se ubican coherentemente en bloques diferenciados claramente. Cuando hablamos de reproducción animal y vegetal, lo asociamos a "seres vivos" o cuando hablamos de multiplicar "a calcular", pero también encontramos contenidos, en especial muchos de los actitudinales, que bien podrían estar en distintos bloques e incluso áreas. Sin embargo, aunque repetitivo, esto no le quita coherencia, por en contrario, pone en evidencia que los márgenes no son tan estrictos y los contenidos que se solapan nos ayudan a simplificar la labor docente.