

## Evaluación

### III.I Evolución de la evaluación

#### III.I Evolución de la evaluación

La evaluación, desde sus orígenes hasta ahora, ha tenido variados significados. Entendida como juicio, medición, congruencia o fuente de información. En su evolución ha buscado responder a significaciones diversas, unas fragmentadas otras más integradoras.

#### III.I.I Evaluación como juicio

Podemos decir que la primera acepción entiende la evaluación como un *juicio* formulado por un experto. Este tipo de evaluación da importancia a quien emite el juicio, al elemento externo. Debido a esto se desprenden de ella tanto fortalezas como debilidades. Las fortalezas tienen que ver con la inmediatez de los resultados y el ahorro de recursos, mientras que las debilidades se refieren principalmente al hecho de que quien evalúa no es un ente neutro ni objetivo, ya que su historia de interacciones y características influiría al momento de evaluar, ya sea positiva o negativamente. Ello explicaría, por ejemplo, que en ocasiones dos especialistas no tengan la misma respuesta para una situación específica. Por ende, todo juicio cargaría inalienablemente con la subjetividad del “experto”.

Este análisis que evidenciaría una falta de objetividad en la evaluación da paso a un segundo momento que encontraría una eventual solución en los exámenes y las pruebas escritas.

#### III.I.II Evaluación como medición

La segunda acepción entiende la evaluación como *medición*. Este tipo de evaluación garantizaría su objetividad, más aún al ser avalada por aportes de la psicología mediante test de medición de inteligencia. La creencia de lograr cuantificar los rasgos que conforman la personalidad desechó la idea anterior de evaluación relegando al olvido el juicio de un experto. No obstante, al no poder responder a cuestionamientos en relación

a si era posible cuantificar toda dimensión del ser humano, o si todos los aspectos que involucran los procesos educativos podían ser medidos, fue necesario repensar la evaluación desde una mirada que pudiera evaluar los procesos y avances inherentes al proceso educativo, más allá de los resultados o productos de este.

Así emerge la evaluación entendida como *congruencia*. Como conexión de ideas.

### III.I.III Evaluación como congruencia

En esta nueva fase toma auge la noción de educación como proceso, lo que permitiría planificar la acción educativa y por consiguiente prescribir metas u objetivos. Estas metas y objetivos podrían comprobarse mediante la observación de cambios en la conducta del estudiantado. Es decir, los cambios experimentados por el estudiantado que guarden directa relación con las metas u objetivos preestablecidos en la planificación darían sustento a esta idea de evaluación.

Las ventajas de la evaluación como congruencia estarían determinadas por el reconocimiento de la importancia del proceso educativo, ver lo que sucede en el desarrollo de éste y no conformarse con los resultados finales, y la ampliación de la evaluación a aspectos más macro de la educación, planes y programas, metodologías, contenidos y otros, complementando (o superando) la importancia o preponderancia de la relación docente-estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las críticas suscitadas por este enfoque evaluativo se relacionan principalmente con la direccionalidad determinada por los objetivos al momento de planificar el proceso educativo, pues quien formula objetivos, así como quien emite juicios, lo hace desde un contexto socio-histórico, por lo tanto es susceptible de hacerlo de manera incorrecta, y en dicho caso ¿qué sentido tendría evaluar en coherencia con objetivos planteados erróneamente? O más aún, ¿a quién o quienes responde la importancia de esos objetivos?, ¿por qué no otros objetivos? Ante estas interrogantes surge la más reciente conceptualización de evaluación. La evaluación como *fuentes de información*.

### III.I.IV Evaluación como fuente de información

Esta concepción de evaluación, más amplia e integradora, contiene a las anteriores, consecuentemente, supera sus limitaciones.

Al concebir la evaluación como un proceso continuo, se subentiende como instancias permanentes de entrega de información, lo que se podría traducir como insumos para la toma de decisiones. Al precisar de manera constante las fortalezas y debilidades del proceso educativo se cuenta con mayores herramientas para desarrollar una mejora educativa.

### III.II Evaluación y sus intereses

Una de las teorías que más ha permeado los análisis educativos de las últimas décadas habla de los intereses cognitivos tras la práctica pedagógica. Desde dicha teoría existen tres intereses cognitivos en educación. El interés *técnico*, el *práctico* y el *emancipatorio*. Podríamos extendernos en torno a la explicación de esta teoría, mas nos enfocaremos - por ahora- en la concepción de la evaluación para cada uno de los intereses.

#### III.II.I La evaluación en el currículum como producto

Desde el interés técnico, el valor implícito de la evaluación es el control y los juicios valorativos se presentan como objetivos. Como el producto del currículum está prescrito, la evaluación responde a una necesidad de realizar una valoración de la medida que demuestre que el estudiantado se ajusta a dicha prescripción. Es decir, el estudiantado se objetiva, se entiende el aprendizaje como producto por lo que se puede valorizar de acuerdo a criterios predeterminados.

Estos procedimientos de evaluación derivados del interés técnico refuerzan a su vez la idea mecanicista de la acción docente, en coherencia con la ciencia empírico-analista.

#### III.II.II La evaluación en el currículum como práctica

La evaluación pasa a ser una parte integrante del proceso educativo. La elaboración de juicios acerca de la medida del aprendizaje da valor al proceso educativo y las prácticas desarrolladas durante éste. Por lo tanto, los juicios no pueden efectuarlos quienes no sean participantes activos de la situación de aprendizaje. El análisis de terceros es útil para la reflexión inherente al proceso educativo, pero en ningún caso debe suplantar los juicios de los propios participantes de las acciones.

Algunas veces se reducen las prácticas curriculares de los intereses técnico y práctico a enfoque de producto y de proceso respectivamente, pero las diferencias entre ambos no pueden resolverse con una descripción tan reduccionista, principalmente porque

también puede llegar a ocurrir que los enfoques de proceso del interés práctico se tecnifiquen.

### III.II.III La evaluación en el currículum crítico

En el interés emancipador lisa y llanamente se busca la autonomía con respecto a la evaluación externa. La calidad y significación del trabajo no radica en lo externo ni puede servir para la reflexión pues se encuentra únicamente en quienes participan (docentes y estudiantes) de la situación de aprendizaje.

Los criterios que contribuyen a la realización de juicios consensuados sobre la calidad del aprendizaje son emitidos por los grupos comprometidos en el quehacer de construcción del propio conocimiento.

Quienes conforman los grupos deben ser capaces de comprender a las y los demás, para ello es necesaria la autenticidad y la comprensibilidad. La autenticidad se refiere a la calidad de las interacciones entre los miembros del grupo. En este punto es necesario que cada miembro del grupo participe honradamente y no fingiendo participar de forma estratégica. Y la comprensibilidad se refiere a la búsqueda de la comprensión de todas y todos los miembros del grupo.

Además, debe existir consenso sobre la corrección y los juicios deben relacionarse siempre con los criterios antes mencionados de autenticidad y comprensibilidad.

La evaluación misma debe sustentarse en los procesos de autorreflexión.

### III.III Seguimiento y proyecciones

Desde la perspectiva de la CEAS se entiende que la evaluación de aprendizajes tiene por objeto proporcionar la información necesaria para que las personas implicadas en el proceso educativo puedan decidir acciones formulando los juicios contextualizados correspondientes, por lo que sería necesario potenciar la perspectiva cualitativa de la evaluación y así determinar el valor relativo de una situación determinada, porque la evaluación es más un proceso ético que una actividad técnica.

La evaluación entendida como comprensión es una acción de mejora continua, en donde los “errores”, “equivocaciones”, “respuestas o alternativas incorrectas” forman parte de un proceso de aprendizaje profundo que brinda información de ayuda multidireccional, concientizante y concientizadora que promueve la metacognición. Así permite mejorar también la práctica profesional docente y los proyectos educativos.

En nuestra propuesta la evaluación es un proceso que favorece la autonomía, la autoconstrucción de sujetas y sujetos protagonistas de su propio proceso de formación. Junto con ello se debe apreciar todas las variables que inciden en el proceso educativo pues no basta con solo valorar los resultados, ya que es necesario también analizar la correlación entre estos y los medios utilizados, medios más complejos que la acción del estudiantado y el profesorado. Se debe tomar en cuenta los estímulos, el ambiente, los programas, por nombrar algunas variables, para que la calificación exigida por los órganos reguladores de la educación formal sea fiables.

Como CEAS buscamos la mejora continua y transformación constante de la cultura escolar para avanzar en la construcción personal y colectiva, transformando dificultades en posibilidades mediante redes de colaboración entre todas y todos los integrantes de la comunidad. Para ello es necesario generar expectativas para aprender, potenciando el desarrollo cognitivo (intelectual, social y emocional) y corporal relacionado con el entorno socio-cultural.

Según los hallazgos científicos existe una directa relación entre las altas expectativas de aprendizaje que debe tener el profesorado y las familias del estudiantado, con los altos logros que estos últimos pueden alcanzar. Así, para potenciar el desarrollo cognitivo y corporal del estudiantado, es necesario, en algunos casos, transformar el entorno socio-cultural.

El rol de la comunidad no es solo prestar ayuda en tareas no pedagógicas, sino básicamente asumir compromisos de responsabilidad pedagógica directa o indirecta con el trabajo que se realiza al interior del aula o fuera de ella. Por tanto, se debe practicar una concepción dialógica (comunitaria-colectiva-intersubjetiva) de colaboración, consenso y resolución de problemas sin culpabilizar.

### III.III.I Innovación en evaluación

1. Diagnóstico detallado sobre la realidad de la escuela (debilidades y búsqueda de soluciones realizadas con la participación e involucramiento del profesorado).
2. Definición de prioridades y jerarquización de necesidades (necesidades concretas y organizadas en el tiempo).
3. Nueva concepción en el manejo de la disciplina (reglamentación rigurosa internalizada por la conversación y el razonamiento).

4. Gestión pedagógica que aprovecha las oportunidades (búsqueda y materialización de proyectos).
5. Reconocimiento público de los buenos resultados (Indicadores de Desarrollo Personal y Social).