

LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN

GALO ADÁN CLAVIJO CLAVIJO ¹

“ Aprovechad el tiempo: ¡Anda con tanta rapidez! Si seguís un buen método aprenderéis a hacer muchas cosas en poco tiempo. Lo que os aconsejo que estudiéis antes que todo, amigo mío, es el *curso de lógica*” Fausto. Goethe

INTRODUCCIÓN

Hasta hace relativamente poco tiempo la discusión y la reflexión en el campo de la evaluación eran muy escasas o muy débiles; ellas estaban ausentes bajo el supuesto de que ante un hecho tan natural, imprescindible e incontrovertible no había lugar a la problematización. Sin embargo, la evaluación hoy resulta un asunto central para pensar no solamente las reformas que se sugieren al interior de esta práctica, sino como un motor o un “jalonador” de las transformaciones que se promueven en múltiples esferas y dimensiones de lo educativo.

Se asiste, en materia de educación en la actualidad, a nivel mundial y nacional a un controvertido debate de su calidad, de los estándares y de la evaluación por competencias; en Colombia, esta discusión se ha centrado un poco más en los dos últimos aspectos y sus relaciones con el primero, es decir, en los estándares y la evaluación de competencias como elementos inherentes a la calidad de la educación. Dada la complejidad de cada uno de estos tres aspectos y las estrechas relaciones entre ellos, el presente documento resultado de las investigaciones: **LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR y, LA DINÁMICA Y LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS**, de carácter interinstitucional e internacional, ellas se realizan en conjunto con el Centro de Estudios de la Educación Superior; CEES, de la Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. Éste no pretende abordarlos todos, por el contrario, busca aportar para la discusión con los docentes de la Universidad de Cundinamarca y en especial con los seleccionados para los I y II semestres con el propósito de implantar el modelo curricular con base en la flexibilidad, las competencias y los créditos; algunas reflexiones sobre la concepción de evaluación derivada del Modelo Curricular, sobre la evaluación por competencias y sus potencialidades para el desarrollo de las mismas en los estudiantes y para el perfeccionamiento docente in situ.

¹ Ingeniero y Ms. C. en Metalurgia-Física. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Doctorando de Segundo Nivel en Ciencias.

La propuesta de centrarse en las “competencias” ha venido ganando fuerza en el campo de la evaluación educativa, como alternativa a las tradicionales evaluaciones de “rendimiento académico”. La idea central es desplazar la evaluación del manejo de contenidos curriculares al desarrollo de conocimientos, valores, actitudes, habilidades, en diferentes contextos y con sentido. Debe ser claro para los docentes el *por qué, para qué, qué, cómo, quién, cuándo, dónde evaluar* el aprendizaje y desarrollo de una competencia. La evolución en los procesos de formación que promuevan el compromiso, la flexibilidad y la trascendencia.

1. ¿QUÉ ES EVALUAR?

La evaluación ha sido tradicionalmente confundida con la medición y la calificación, y aunque estos sean dos aspectos importantes no agotan la complejidad del proceso de evaluación. Históricamente, la evaluación como concepto ha tenido diversidad de acepciones, derivadas de las distintas teorías y modelos pedagógicos predominantes en un tiempo determinado.

Tradicionalmente en el campo de la evaluación existe una peligrosa tendencia a reducir el trabajo de evaluación a sus niveles puramente instrumentales, sin ningún referente filosófico o epistemológico que incluya los conceptos y fundamentos más generales sobre el *para qué, por qué, el qué, el cómo, quién evalúa, cuándo y el dónde* de un proceso evaluativo. O sea una base teórica que de hecho se constituya en una auténtica concepción sobre la praxis educativa y sobre la realidad donde actúa. Sin estas premisas básicas, cualquier instancia de evaluación corre el peligro de convertirse en una suma de métodos, técnicas y normas burocráticas, sin una concepción definida y cuyo propósito se agota en el instante en que se agotan sus funciones operativas. La evaluación es más un proceso ético que instrumental.

La evaluación ha sido definida y conceptualizada de diversas formas. Así, Tyler² definió la evaluación como *“una constante comparación de los resultados de aprendizaje de los alumnos con los objetivos previamente determinados en la programación de la enseñanza.”*

Scriven³, definió la evaluación, así: *“La evaluación es una estimación o constatación del valor de la enseñanza, considerada no solo en sus resultados, sino también en su proceso de desarrollo: La evaluación sumativa se centra en el estudio de los resultados, mientras que la evaluación formativa constituye una estimación de la realización de la enseñanza y contiene en sí el importante valor de poder servir para su perfeccionamiento al facilitar la toma de decisiones durante la realización del proceso didáctico”.*

² Tyler, R.W. Principios básicos del currículo. Troquel. Buenos Aires, 1.973

³ Scriven, M. The methodology of evaluation. En Stake, R. E. Aera Monograph series curriculum evaluation. Randa Mc Nally, Chicago, 1.967

Cronbach⁴ definió la evaluación como *“la búsqueda de información y su comunicación a quienes han de tomar decisiones sobre la enseñanza”*.

McDonald⁵ considera que *“la evaluación deber ser holística, es decir, tome en consideración todos los posibles componentes de la enseñanza: procesos, resultados, contexto”*. Así mismo considera que la enseñanza adquiere unas determinadas características distintas en cada situación, *“por lo que es necesario acercarse desde una perspectiva ecológica y contextual de la evaluación misma”*.

Stufflebeam⁶ señala que la evaluación *“es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un programa determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados”*.

El Joint committee on standards educational evaluation⁷ incorporó en la definición de evaluación otros rasgos importantes relacionados principalmente con lo que podría denominarse la ética de la evaluación. En este sentido, el comité señala como rasgos importantes, los siguientes: *“La evaluación es el enjuiciamiento sistemático del valor o mérito de un programa”*. *“La evaluación debe poseer las siguientes características: a) Utilidad. Ha de servir para un mejor conocimiento de las características de la enseñanza y una consiguiente adopción de decisiones de perfeccionamiento sólidamente fundamentado. b) Viabilidad. Se debe poder llevar a cabo sin grandes dificultades. c) Ética. Debe respetar los derechos de los implicados mediante la realización y cumplimiento de los compromisos explícitos. d) Exacta. Debe proporcionar conclusiones válidas y fidedignas”*

En un interesante trabajo Ángel Díaz Barriga⁸ señalaba en 1984 que era preciso superar el paradigma epistemológico desde el cual se asumía la evaluación, paradigma tecnológico e instrumentalista basado en el conductismo y de corte positivista que concibe la evaluación como el resultado de la aplicación de instrumentos objetivos, confiables y válidos para acumular datos numéricos o porcentajes cuya pretensión de medir hechos educativos o resultados de aprendizaje por objetivos reclamaba una “cientificidad” a toda prueba pero que en el fondo escondía sus verdaderas intenciones de discriminación social, recorte a la complejidad de los procesos sociales y justificación del control y manipulación de la educación asumida por el estado y los grupos hegemónicos en el poder.

“La evaluación es una actividad social En esta proposición subyacen dos problemas fundamentales: 1.El objeto de la evaluación está inserto en lo social, por tanto debe

⁴ Cronbach, L.J. Course improvement through evaluation. En teachers college records, 1.963. Págs. 672-683

⁵ MacDonald, B. The evaluation of the humanities curriculum Project: a holistic approach. The theory into practice, 1.971. Págs. 163-167.

⁶ Stufflebeam, D. L. Educational evaluation and decision making. Ithaca, III: F.E. Peacock phi delta Kappastudy national study committee on evaluation, 1.971.

⁷ Joint comité on Standard for educational evaluation. Standard for evaluation of educational, projects and materials. Mc Graw Hill, New York, 1.981.

⁸ Díaz Barriga, A. Didáctica y Currículo. Editorial Nuevo Mar. México, 1.984. Pág. 99 y sgs.

LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN GACC.

ser tratado en las llamadas Ciencias Humanas, y 2.-La evaluación es un actividad socialmente determinada.”⁹ Su llamado a superar la versión conductista y a señalar la evaluación como un ejercicio de poder todavía está vigente. Su aporte mas importante fue el de señalar que no se puede equiparar la evaluación a la medición y que es por esto por lo que no es posible elaborar una teoría de la evaluación que tenga en cuenta las complejidades del proceso de aprendizaje que es una actividad social y no solamente un resultado observable, cuantificable, controlable y predeterminado.

Se ha postulado la necesidad de fomentar la evaluación cualitativa cuyo propósito *“es el de comprender la situación objeto de estudio mediante la consideración de las interpretaciones, intereses y aspiraciones de quienes en ella interactúan, para ofrecer la información que cada uno de los participantes necesita en orden a entender, interpretar e intervenir del modo más adecuado los problemas analizados. La evaluación cualitativa incorpora el conjunto de técnicas, orientaciones y presupuestos de la metodología etnográfica.”¹⁰* Elliot Eisner, Parlett y Hamilton, Alvarado y Sandoval son citados como ejemplo del enfoque de la evaluación como *“una práctica pedagógica, comunicativa, intencionada, holística y cualitativa que responda a la demanda por la integración de intereses técnicos, interpretativos y emancipatorios; que corresponda pues al espíritu de la nueva Ley General de Educación y a las demandas que la sociedad hace a la educación.”¹¹*

En esta dirección es como el Movimiento Pedagógico en Colombia abre el debate sobre la calidad de la educación y reconoce los aportes significativos de grupos de investigación en educación y pedagogía cuyos planteamientos permiten abordar la CALIDAD en el contexto propio de teorías y fundamentos epistemológicos, psicológicos, pedagógicos y ético-políticos que ubican la calidad en el campo intelectual de la educación. Perspectivas como la acción comunicativa, la sociolingüística, la historia del saber pedagógico, el constructivismo, la hermenéutica, la Teoría Crítica, presenta avances significativos para construir con ellos un concepto riguroso y serio sobre calidad de la educación¹².

Importante señalar también el aporte del grupo de Sevilla en cabeza de Rafael Porlán¹³ cuyo enfoque de investigación en el aula aprovechando lo mejor del constructivismo incluye la pregunta sobre ¿QUÉ Y CÓMO EVALUAR? Dentro de los componentes de los Modelos Pedagógicos, que caracteriza como Tradicionales, Tecnológicos, Espontaneistas o Constructivistas, además de las publicaciones sobre

⁹ Ibídem

¹⁰ Niño Libia y otros. Evaluación, Proyecto Educativo y Descentralización Educativa. Universidad Pedagógica Nacional. Posgrado en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional. Bogotá, 1.995. Págs. 126-27

¹¹ Ibídem. Pág. 132

¹² Tamayo Valencia, A. Políticas sobre evaluación educativa. Aportes para el Debate. Encuentro Regional sobre políticas, investigaciones e experiencias en evaluación educativa: consecuencias para la calidad de la educación. Santa Marta. Noviembre de 2.003

¹³ Porlán Ariza, R. Constructivismo y Escuela. Editorial Diada. Sevilla, 1994

la evaluación y la formación de maestros de la Escuela Pedagógica Experimental¹⁴ y los aportes del grupo de la Universidad Pedagógica Nacional desde 1994.

La pregunta obligada a estas alturas es: *¿y qué tienen que ver tan importantes desarrollos sobre la problemática de la evaluación con las políticas de evaluación educativa vigentes?* La respuesta la encontramos otra vez en Díaz Barriga quien afirma que desde 1970 este debate ha estado al orden del día pero los gobernantes solamente se interesan por el enfoque evaluativo técnico-instrumental que supone también la evaluación como una forma de poder empleada para justificar la exclusión de quienes se considera que no merecen estar en el sistema educativo a recibir determinado tipo de educación.¹⁵ Llama la atención sobre la reducción que se hace del concepto de CALIDAD que aunque complejo y problemático, en este enfoque se convierte en algo mensurable y objetivo a través de indicadores. Evaluar es medir y la calidad es ausencia de deserción y repitencia.

En efecto, como dice Rafael Porlán¹⁶, son las concepciones que tiene el docente de sí mismo, de la educación, de la enseñanza, del aprendizaje, y de la evaluación, las que determinan y condicionan su actividad frente a los alumnos, podría decirse, que son estas concepciones y formas de pensar de los profesores, los responsables del tipo de relaciones que tanto docentes como estudiantes establecen con el conocimiento y con sus formas de producción.

2. UNA EVALUACIÓN INTEGRADA.

Reclamar la evaluación como integrada en el proceso de aprendizaje, es una exigencia pedagógica que no es fácil de satisfacer. Este planteamiento lleva a contrastar dos tipos de evaluaciones: la evaluación ligada al proceso de aprendizaje y aquella otra como culminación del proceso que se suele realizar al final de un periodo más o menos prolongado.

La evaluación como culminación del proceso de aprendizaje debe su preponderancia a las funciones de clasificación y de selección a las que sirve. Trata de comprobar el saber independientemente del modo de trabajar cotidiano de los estudiantes y de cómo adquieren y utilizan el conocimiento una vez que han concluido un proceso de aprendizaje. Esta evaluación resta importancia al conocimiento que se puede obtener de los estudiantes mientras trabajan y se dialoga con ellos y hace que los profesores separen los momentos de aprendizaje de los de comprobación, dando como resultado una evaluación desintegrada del aprendizaje y perdiendo así el valor formativo de la misma.

¹⁴ Molina, A. y otros. Escuela pedagógica experimental. Planteamientos en educación. La evaluación y formación de maestros. Bogotá, abril de 2.000.

¹⁵ Díaz Barriga, E. Evaluar lo académico. Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, México

¹⁶ Porlán, R y Rivero, A. El conocimiento de los profesores. Serie fundamentos No. 9. Editorial Diada. Sevilla, España, 1.999

LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN GACC.

La evaluación del aprendizaje de un contenido determinado y la enseñanza-aprendizaje para el mismo no son procesos separados. El docente fomenta el aprendizaje comprensivo dando acceso a los estudiantes al diálogo crítico sobre los problemas que encuentran al llevar a cabo sus tareas. Este tipo de evaluación forma parte del proceso de aprendizaje y no es sólo una actividad final, centrada en los resultados.

Los procedimientos para hacer posible la evaluación integrada consiste en plantearla de manera interactiva, es decir durante el proceso de aprendizaje. Se trata de conocer al estudiante y esto precisa: *"una atención consciente y reflexiva por parte de los profesores, como una preocupación de estos cuando enseñan"*¹⁷.

Esta evaluación no separada del proceso de aprendizaje tiene su defensa en los paradigmas de investigación que tienen como primera preocupación mejorar las prácticas reales de educación. La evaluación integrada posee mucho más valor informativo para los docentes que los resultados de la evaluación separada del proceso.

La posibilidad de obtener diferentes tipos de información sobre el estudiante depende, no sólo de las capacidades de apreciación de los docentes, sino también de las tareas que se trabajan. Por ejemplo, sólo se puede apreciar la originalidad de un estudiante cuando el método y las tareas concretas de aprendizaje permitan su expresión.

Por otra parte, su utilidad pedagógica tiene que ver con la metodología que se utiliza para realizarla y expresarla. Esto nos lleva a considerar la dialéctica entre una evaluación cualitativa y una evaluación cuantitativa o, lo que es lo mismo, entre las exigencias de vigor frente a las exigencias de rigor. El control científico implica altas cuotas de rigidez y artificialidad y aquí la cuestión es la siguiente: ***¿qué nos interesa más a nosotros, como docentes, que la evaluación sea exacta o que sea rica?***

La orientación hacia el rigor-exactitud llevó a insistir en la objetividad, control de las situaciones, automatización de la corrección, reducción de la evaluación a las conductas observables y cuantificables. Así surgieron las denominadas pruebas "objetivas", los tests estandarizados de instrucción, entre otros. En la medida que las instituciones educativas parecían centrarse en los resultados cognitivos alcanzados por los sujetos, una evaluación de este tipo respondió adecuadamente a las exigencias de precisión informativa y justificación técnica que se le solicitaba y que era posible lograr en este ámbito restrictivo.

El problema surgió con los nuevos planteamientos de la función de la institución educativa. Lo que importa ahora evaluar no es sólo los productos cognitivos de los estudiantes sino otros muchos aspectos, que por demás resultan ser más trascendentes en la formación integral del estudiante: adaptación de los sujetos, dinámica de la clase, ámbitos de la afectividad y expresión personal.

¹⁷ Gimeno Sacristán, J. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Morata. Madrid, 1.989. Pág. 373

LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN GACC.

Desde esta perspectiva la evaluación es entendida como: *Un proceso de recogida y provisión de evidencias sobre el funcionamiento y evolución de la vida en el seno del grupo, con base en las cuales se toman decisiones sobre la posibilidad, efectividad y valor educativo del proceso de formación de los estudiantes.*

No se puede recoger información sobre todo el conjunto de aspectos relacionados con lo educativo desde las técnicas convencionales y clásicas, son necesarios nuevos enfoques y modelos menos rigurosos en cuanto a su elaboración interna, pero más capaces de responder a la multidimensionalidad, dinamismo e impredecibilidad del proceso didáctico. Así, se consideran importantes medios para obtener información: el diario del docente, la observación del proceso en las clases, los debates y coloquios abiertos, entre otros.

Las técnicas cualitativas y cuantitativas han de complementarse para permitir captar en toda su globalidad y riqueza de matices que se suceden en el proceso de aprendizaje.

3. UNA EVALUACIÓN HOLÍSTICA Y GLOBALIZADORA.

La evaluación integrada de manera natural en el proceso didáctico tiene que abarcar al estudiante como ser que está aprendiendo. Una evaluación que tenga un carácter globalizador y holístico, debe valorar el conocimiento, los valores, las actitudes, las habilidades y tomar en consideración a toda la personalidad del estudiante. Esta pretensión holística de la evaluación se apoya en los siguientes aspectos:

- La implantación de una forma más humana de entender a los estudiantes, que se centra no sólo en los aspectos intelectuales de la persona, sino también en otras dimensiones de tipo afectivo, social y ético.
- La adopción de modelos ecológicos de explicación del desarrollo y del proceso mismo de aprendizaje.
- La repercusión de modelos de evaluación que plantean la necesidad de explicar realidades complejas.

Una pedagogía que atienda a la integridad del desarrollo del estudiante entiende al estudiante que aprende como una unidad, explicando su progreso como consecuencia del comportamiento de toda su personalidad en relación con las circunstancias que le rodean.

Esta es una aspiración inherente a la comprensión del proceso de aprendizaje como comunicación personal y estímulo del desarrollo de las posibilidades personales y de ayuda a la superación de limitaciones.

LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN GACC.

Llevar a la práctica este tipo de evaluación en el momento actual tiene serios obstáculos. Uno de ellos es la formación profesional limitada de los docentes para procesar información, recogerla, interpretarla y registrarla. Otra limitación procede de la organización de la docencia en la Educación Superior, donde un docente desarrolla el proceso de acuerdo a la especialidad de su núcleo temático, teniendo que atender muchos estudiantes en varios grupos.

Esta situación restringe la posibilidad de conocimiento global de los estudiantes, exigiéndose en este caso la formación de equipos docentes con el fin de integrar, en una visión coherente y compartida, los criterios de valoración de los estudiantes¹⁸.

3.1 Una evaluación continúa.

Esta evaluación es inherente a los planteamientos de una evaluación integrada en el proceso de aprendizaje con intención formativa y desarrollada más bien por procedimientos informales. Este concepto surge como alternativa a los exámenes que abarcan gran cantidad de contenidos, tras largos periodos de aprendizaje.

En la práctica, el intento de sustituir el sistema tradicional de evaluaciones finales por un sistema de información más continuo, ha pasado a convertirse en "exámenes frecuentes", o en la mera sustitución de un examen final por varios parciales cuyas calificaciones dan por acumulación la calificación definitiva.

Por el contrario una evaluación continua tiene coherencia pedagógica, sólo si la entendemos con fines formativos, realizada por los docentes dentro de las prácticas habituales de trabajo y de seguimiento de tareas, en un clima de fluida comunicación, donde es posible conocer directamente al estudiante sin tener que aplicarle exámenes desligados del trabajo normal para comprobar sus adquisiciones, carencias, posibilidades, entre otros.

Considerar una evaluación con estas características implica que los docentes tengan una actitud investigadora, atenta a la complejidad del proceso de aprendizaje. Esta actitud es la que conduce al progreso en la educación. El proceso educativo es una espiral creciente, constituida de múltiples unidades elementales y compuestas por tres elementos: reflexión – acción - reflexión.

Resumiendo, se puede afirmar que la acción educativa reclama un permanente estado de alerta, poniendo atención a todo lo que ocurre, alternando sucesivamente la acción reflexiva con la ejecutiva, sin dar en ningún momento tregua a la improvisación. El puente que se tiende entre cada una de los diferentes eventos educativos es lo que da coherencia y solidez del proceso educativo como una totalidad.

¹⁸ La Universidad de Cundinamarca cuenta con los Directores de los Programa Académicos y los Coordinadores de los Núcleos Temáticos.

3.2 Ámbitos y aspectos que deben considerar en la evaluación

Según los planteamientos estudiados, hay que someter a evaluación todo lo que afecte en cualquier medida al proceso aprendizaje. Aquí se va a referir exclusivamente a la evaluación del estudiante, la pregunta por tanto será: ***¿qué ámbitos del estudiante son objeto de evaluación?***

En un sentido, el docente debe evaluar aprendizajes referentes a los contenidos, entendidos éstos en un sentido amplio, es decir, a conceptos, valores, procedimientos y actitudes.

La evaluación conceptual

Se ha de partir de la idea básica de que así como las estrategias de aprendizaje deben ser distintas para el aprendizaje de contenidos factuales (datos, hechos) y conceptuales (conceptos, principios), las prácticas de evaluación para ambos tipos de aprendizaje declarativo requieren ser diferentes.¹⁹

La evaluación del aprendizaje factual tiene las siguientes características:

- La evaluación debe atender a la simple reproducción de la información.
- Evaluación “todo o nada”. Los datos y los hechos tan sólo pueden o no aprenderse.
- Evaluación de tipo cuantitativa.

Para este tipo de evaluación, las prácticas evaluativas por medio de pruebas objetivas construidas mediante reactivos muy estructurados (opción múltiple, complementación, falso-verdadero, respuesta breve, etc.) pueden utilizarse sin ninguna dificultad. El grado de significatividad evaluado es muy reducido.

Por otro lado, el conocimiento conceptual exige el uso de estrategias y de instrumentos más complejos. Asimismo, evaluar la comprensión o asimilación significativa es mucho más difícil que el simple recuerdo de datos o hechos. La evaluación de conceptos puede basarse en varios tipos de estrategias.

- Solicitar la definición de un concepto o principio.

¹⁹ Pozo, J. I. El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos. En C. Coll, J. L. Pozo, B. Sarabia y E. Valls. Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Santillana. Madrid, 1.992

- Reconocer el significado de un concepto entre varios posibles.
- Trabajar con ejemplos.
- Relacionar conceptos con otros de mayor o menor complejidad (clasificación, organización, jerarquización) por medio de recursos gráficos (mapas conceptuales, diagramas).
- Emplear la exposición temática (ensayos, resúmenes, trabajos monográficos, exámenes orales, discusiones y debates en clase).
- Aplicar los conceptos a tareas de solución de problemas.

Para la evaluación del aprendizaje conceptual, se requiere seguir una *aproximación cualitativa, porque se trabaja esencialmente sobre cómo se interpreta el concepto, o cómo se usa en explicaciones y aplicaciones*. La asimilación de un concepto o principio no está sujeto a la ley de “todo o nada”.

Evaluación procedimental

Los procedimientos no deben evaluarse como acontecimientos memorísticos. La evaluación que solicite que los alumnos “reciten” los pasos de un determinado procedimiento están valorando una parte muy limitada del mismo.

Debe evaluarse la significatividad de los aprendizajes.²⁰ Dos cuestiones esenciales en este sentido son, sobre todo para el caso de procedimientos no necesariamente algorítmicos, la funcionalidad y la flexibilidad.

Este tipo de evaluación, frente a la evaluación de conceptos, presenta las siguientes características:

- No tiene la inmediatez de la evaluación de conceptos. Hay destrezas que tardan en adquirirse mucho tiempo. Por ello es importante que la evaluación de los procedimientos no se haga con base en el logro sino las capacidades

²⁰ Coll, C. y Valls, E. El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos. En C. Coll, J. L. Pozo, B. Sarabia y E. Valls. Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Santillana. Madrid, 1.992

LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN GACC.

terminales sino sobre el progreso continuo a fin de llevar al estudiante al dominio total de las técnicas o estrategias que se hayan propuesto.

- El procedimiento debe ser versátil y funcional, quiere esto decir que para constatar su dominio debe el estudiante aplicarlos en situaciones diversas a las que tuvo lugar el aprendizaje.
- Un procedimiento general sólo se da por aprendido si se aplica a diferentes disciplinas que precisan su uso. Así, no puede afirmar que un estudiante ha aprendido a interpretar gráficas si lo hace correctamente en el área de ciencias sociales pero es incapaz de hacerlo en el área de matemáticas.

Para lograr una valoración integral de los procedimientos, deben contemplarse las siguientes dimensiones.

- La adquisición de la información sobre el procedimiento.
- El uso o conocimiento y el grado de comprensión de los pasos involucrados en el procedimiento.
- El sentido otorgado al procedimiento

Si se desea que un procedimiento sea aprendido en forma completa, deberán contemplarse en su aprendizaje todas las dimensiones y por ende, en la evaluación deberán tomarse en cuenta todas ellas o las que a juicio del docente se deseen enfatizar.

Sobre la primera dimensión, el conocimiento del procedimiento, pueden utilizarse las siguientes estrategias de evaluación:

- Evaluación indirecta por observación.
- Solicitar a los alumnos directamente que nombren los pasos del procedimiento.
- Solicitar que los alumnos expliquen a otros el procedimiento.

En relación con la segunda dimensión, saber ejecutar el procedimiento, es importante considerar los tres aspectos siguientes:

- La composición y organización de las operaciones que forman el procedimiento.
- El grado de automaticidad de la ejecución.
- Saber hacer uso generalizado del procedimiento.

Para esta segunda dimensión pueden utilizarse las siguientes estrategias evaluativas:

- Observación y seguimiento directo de la ejecución del procedimiento.
- Observación y análisis de los productos logrados gracias a la aplicación de los procedimientos.
- Plantear tareas que exijan la aplicación flexible de los procedimientos.

Por último, en relación con la dimensión valorativa del procedimiento que se refiere al grado de implicación personal del alumno en su aprendizaje y ejecución, pueden emplearse estrategias similares a las anteriores.

- Observación y seguimiento directo de la ejecución del procedimiento.
- Observación y análisis de los productos logrados gracias a la aplicación de los procedimientos.

Lo que interesa en esta dimensión es valorar el esfuerzo, el grado de interés mostrado, el gusto por ejecutar la tarea, el compromiso personal, el cuidado en la ejecución, la persistencia o el afán de superar dificultades; todos estos aspectos, que el alumno va demostrando o ya puso en evidencia después de un cierto período de

aprendizaje, le indicarían al docente el sentido del aprendizaje atribuido por el alumno al procedimiento.

Evaluación actitudinal

La evaluación de las actitudes y los valores es menos común que la de contenidos declarativos y los procedimentales. Una razón de ello radica en la gran complejidad que tiene la evaluación de este tipo. Otras razones tienen que ver con el respeto a la diversidad personal y con los propios sesgos que el evaluador en un momento dado puede inducir en estos dominios.²¹

La evaluación de las actitudes presenta, frente a la evaluación de procedimientos, una dificultad adicional, en el sentido de que se necesita tiempo para generar en el estudiante un cambio de actitudes y además no siempre son fácilmente observables.

En la medida en que la evaluación de las actitudes y los valores se haga práctica común dentro de los espacios académicos, los mismos alumnos comenzarán a reconocer que este tipo de contenidos son tan relevantes o más que los otros en los escenarios universitarios y, al mismo tiempo, se percatarán de que ellos también se encuentran realizando una serie de aprendizajes actitudinales y valorativos cruciales para su proceso de desarrollo personal y social. Asimismo, permitir que los alumnos realicen autoevaluación hará posible que ellos logren un mayor autoconocimiento y exploración de sí mismo y de sus relaciones con los demás.

Un aspecto relevante a tomar en consideración sobre la evolución de las actitudes y valores es no quedarse en una valoración a nivel declarativo que se quede en el nivel del discurso. En su lugar hay que tratar de orientar la evaluación de modo tal que permita valorar la coherencia entre el discurso y la acción, es decir, la coherencia entre lo que los alumnos dicen en relación con ciertas actitudes o valores y lo que realmente hacen respecto de las mismas.

Bolívar²² ha propuesto una clasificación de técnicas e instrumentos para la evaluación de este tipo de contenidos, que aquí simplemente se mencionan (sugerimos al lector se aproxime al trabajo de Bolívar, ob.cit. para profundizar en ello), a saber:

- Uso de la observación directa. En la evaluación de las actitudes es mejor si se planifica y sistematiza; también si se realiza durante periodos largos y no de manera discreta. Para ello se utilizan distintas técnicas: registro anecdótico; rúbricas, listas de control; escalas de observación.

²¹ Zabalza, M. A. Evaluación de actitudes y valores. En A. Medina, J. Cardona, S. Castillo y M. C. Domínguez. (eds). Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes. UNED. Madrid, 1.998.

²² Bolívar, A. La evaluación de valores y actitudes. Anaya. Madrid, 1.995

LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN GACC.

- Cuestionarios e instrumentos de autoinforme. Escalas de actitudes: escalas tipo Likert, Thurstone y Gutman; escalas diferencial semántico; escalas ex profeso para valorar las actitudes hacia conocimientos científicos, escalas de valores (por ejemplo, la escala de Rokeach)
- El análisis del discurso y la solución de problemas. Entrevistas, intercambio de redacciones sobre temas elegidos; técnicas de juego de roles; técnicas de clasificación de valores,; resolución de dilemas morales y contar historias vividas.

Dada la complejidad de la evaluación de las actitudes y los valores, es altamente recomendable que se apliquen varias técnicas de manera simultánea, lo cual puede exigir un alto costo en tiempo y preparación. La evaluación entre “la intuición y la instrumentación” ayuda a solventar un poco el problema mencionado.

Sarabia²³ ha presentado un cuadro integrador donde se engloban las dimensiones que deben considerarse para una evaluación integral de las actitudes (tiempo. lugar, circunstancia, lenguaje, etc.)

3. 3 Sujetos de la evaluación

Una vez consideradas las funciones y características de la evaluación, surge en este momento una cuestión fundamental que consiste en plantearse quién debe realizarla.

Considerar la evaluación como parte del contexto del proceso de aprendizaje, es decir como un proceso que se realiza paralelamente y de forma continua e implícita al mismo proceso didáctico, implica que la evaluación es competencia de las personas directamente implicadas en este proceso, es decir del docente y del estudiante **¿Qué necesitan conocer ambos a través de la evaluación?**

- El docente necesita conocer cuál es el nivel de aprendizaje con que sus estudiantes comienzan, así como su evolución a través del proceso didáctico, identificando sus principales dificultades y las probables causas de las mismas, cuál ha sido el impacto del desarrollo seguido a través del proceso didáctico en los estudiantes, reflexionar también sobre la eficacia de su propia actuación, así como sobre el papel de los recursos y metodología que emplea y sobre la misma programación.

²³ Sarabia, B. El aprendizaje y la evaluación de las actitudes. En C. Coll, J. L. Pozo, B. Sarabia y E. Valls. Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Santillana. Madrid, 1.992

LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN GACC.

- El estudiante necesita conocer cuál es el resultado de su propio proceso de formación. Dicho conocimiento le permite situarse en relación con las exigencias que se le plantean y con las actividades y objetivos que tiene que realizar. Esta posibilidad de control conlleva asimismo un importante efecto motivador.

Pero se recomienda también que el estudiante participe en la evaluación del docente y de todo el proceso didáctico de su formación (dinámica y evaluación).

En síntesis, considerar la evaluación como parte del contexto del aprendizaje implica:

- Que la evaluación es competencia del docente y de los estudiantes.
- Que es un importante factor de dinamización del proceso, que propicia el desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo y responsable del estudiante.
- Que es un importante instrumento de perfeccionamiento que actúa desde dentro del proceso mismo.

4. CATEGORÍAS DEL PROCESO DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON LAS CATEGORÍAS DE LA DIDÁCTICA.

Se analizarán las categorías propias de la evaluación en su relación con las categorías de la Didáctica de la Educación Superior.²⁴

La evaluación, vista de manera estrecha, se interpreta como la constatación del grado de cumplimiento o acercamiento al objetivo, pero en su sentido más amplio debe comprender el grado de respuesta que el resultado da al proceso como un todo, o sea, en correspondencia al problema, al objetivo, al contenido y al método, entonces sí se evalúa el proceso en todas sus dimensiones. De este modo la evaluación identifica aquel eslabón del proceso en que se compara el resultado con respecto a las restantes configuraciones del mismo.

Categorías del proceso de evaluación; a partir de relaciones dialécticas entre configuraciones de la Didáctica en el eslabón de la evaluación, se introducen categorías que con un carácter específico permiten caracterizar el este proceso. Así la relación entre el resultado y el objetivo expresa la efectividad del proceso, esto es

²⁴ Fuentes González, H. C. y Clavijo Clavijo, G. A. Curso de pedagogía y curriculum. Universidad de Cundinamarca, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. Fusagasugá, Julio de 2.002

LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN GACC.

la congruencia entre lo planificado y el resultado obtenido, pero sin cuestionar el grado de adecuación de lo planificado o sea, si el objetivo era o no el adecuado.

La relación entre el resultado y el contenido expresa la eficacia del proceso, que se interpreta como la congruencia existente entre la selección y organización de los objetos de aquella parte de la cultura que se llevan al proceso y constituyen el contenido y los resultados obtenidos.

La relación entre el resultado y el método expresa la eficiencia del proceso, la cual da la medida de cómo se emplean los recursos humanos, materiales, financieros y metodológicos en la obtención del resultado. O sea la eficiencia versa entre el input que son los docentes y administrativos o los insumos y el resultado que son los estudiantes o egresados.

El proceso de formación de los profesionales puede ser eficaz porque ha producido en los estudiantes el efecto buscado y se han asimilado y sistematizado los contenidos seleccionados, pero ello no implica que sea eficiente, ya que la eficiencia depende de los recursos humanos disponibles, así como de los recursos materiales, financieros y metodológicos empleados para obtener el resultado.

Por último, la relación del resultado respecto al problema expresa la expectatibilidad del proceso, es decir, la medida de la respuesta a la necesidad, presente en el resultado. En otras palabras, la calidad es el conjunto sistémico e integral de elementos que conforman las características del egresado y le confieren la aptitud para satisfacer los requerimientos o las necesidades que dieron origen al problema. Estas relaciones se muestran en la siguiente figura 1.

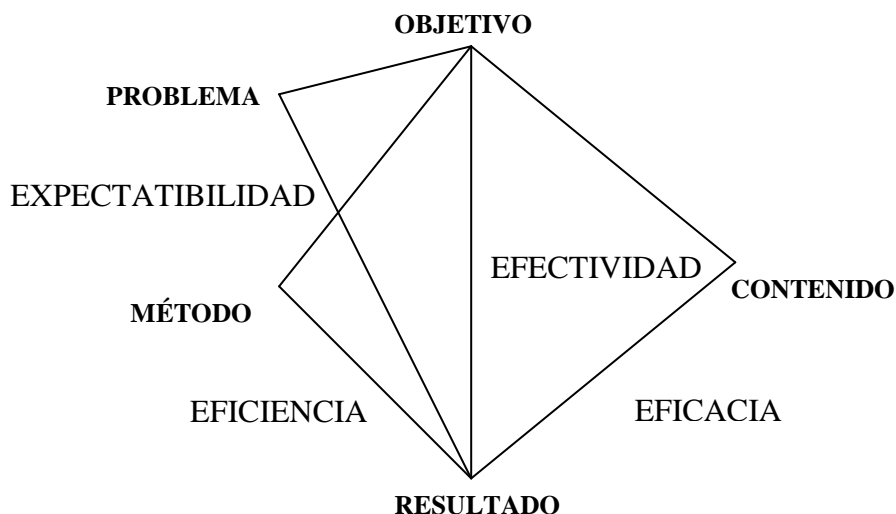


Figura 1. Configuraciones en el eslabon de la evaluación.

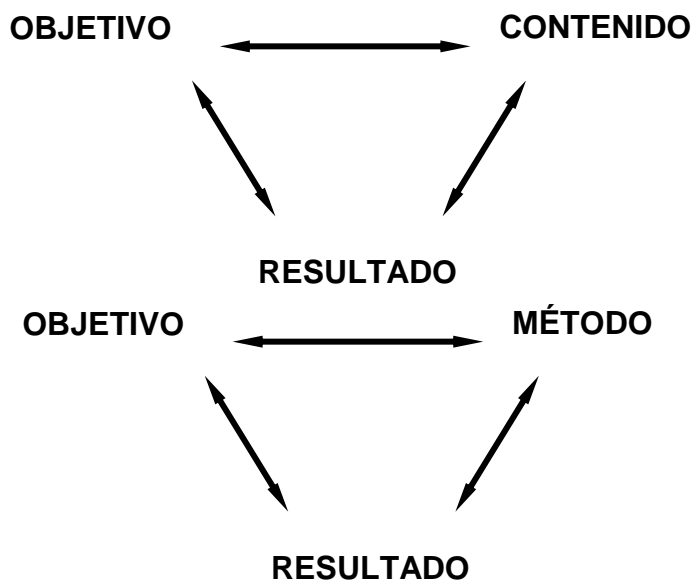
4.1 Dimensiones del proceso dadas en el proceso de evaluación.

Una vez que se han caracterizado las relaciones entre el resultado y las restantes configuraciones del proceso, las cuales expresan, como se dijo anteriormente, en nuevas categorías del proceso. Las dimensiones son relaciones en el proceso que revelan propiedades que tiene o adquiere el mismo y que una vez configuradas en el proceso este las mantiene como cualidades, las dimensiones se revelan en los eslabones del proceso.

Las relaciones que se establecen entre el resultado, el objetivo y cada una de las restantes configuraciones, determinan las dimensiones de la evaluación, las que a continuación se analizan, caracterizándolas a partir de relaciones triádicas entre las configuraciones.

Pertinencia. Si el resultado responde al objetivo en relación con la adecuación de los contenidos. Esto es, lograr efectividad con eficacia, dado que los resultados carecerán de sentido si no son congruentes con las expectativas en conocimientos, habilidades y valores adecuados. Se corresponde con el grado en el cual el resultado obtenido se adapta a los requerimientos que se han establecido. La pertinencia se expresa en la tríada de configuraciones de la derecha.

Optimización. Si el resultado responde al objetivo en relación con el método empleado, o sea lograr un resultado efectivo y con la eficiencia que se demanda. El método es el modo de desarrollar el proceso, es la configuración que expresa su dinámica y en su relación dialéctica con el objetivo, el contenido y la evaluación está la fuente del desarrollo del proceso.

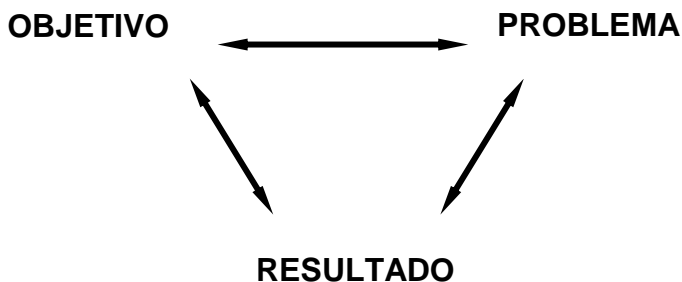


Como los objetivos están expresados en términos de soluciones de los problemas sociales, para la solución de los mismos se requiere de métodos que propicien la participación activa del estudiante y a través de los cuales estos resuelvan problemas que se identifiquen con los problemas profesionales, pero sin perder de vista la eficiencia del proceso.

Impacto. Si el resultado responde al objetivo en relación con la satisfacción del problema, o sea un resultado efectivo y de calidad; en el proceso de formación de los profesionales el impacto estará dado en la calidad de sus egresados que será la medida de cómo enfrentan y resuelven los problemas profesionales y las necesidades de la sociedad que originaron el problema.

LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN GACC.

En la concepción de Universidad comprometida con la sociedad a la que tributa, en la que el estudiante, como persona consciente está altamente motivada y comprometida con su futuro quehacer profesional, no es difícil que éste supere el objetivo trazado y se realice en la solución de los problemas sociales.



En la figura 2 se resumen las relaciones de evaluación que expresan las cualidades del proceso y sus dimensiones desde este eslabón.

¡Error!

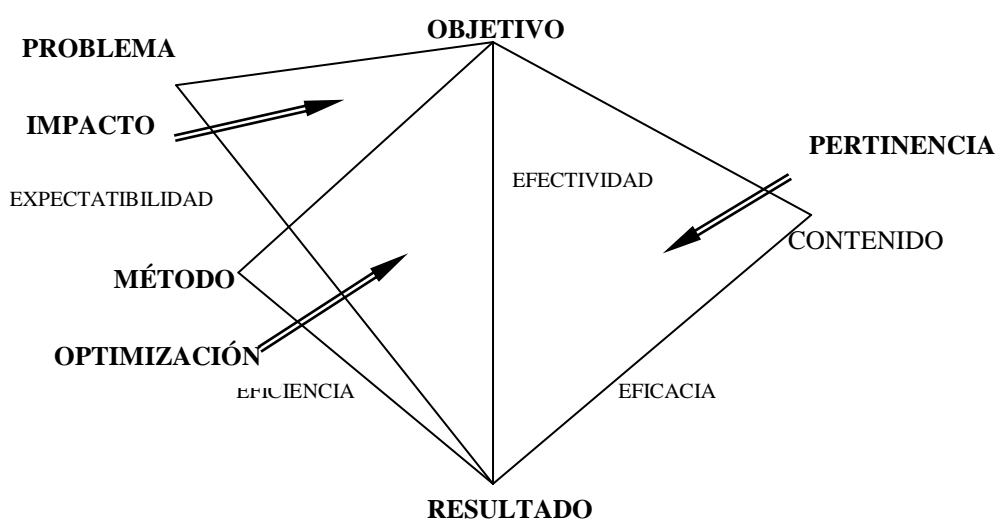


Figura 2. Dimensiones de la Evaluación

En resumen, la evaluación expresa la relación entre el proceso y su resultado (lo real alcanzado), el acercamiento al objetivo, en las diferentes dimensiones que han sido expuestas anteriormente. En la figura 2. se resumen las relaciones de evaluación que expresan las cualidades del proceso y sus dimensiones desde este eslabón.

4. 2 Caracterización del proceso de evaluación desde el punto de vista de la lógica de la formación de los estudiantes

El proceso de formación se puede analizar a través de sus dos dimensiones: la dimensión formativa, entendido como el espacio de construcción de significados, constituido por los estudiantes y docentes, en la que se desarrolla la formación

LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN GACC.

(instrucción, educación y desarrollo) de los primeros y la dimensión de dirección de la formación, entendido éste como el espacio de construcción, de dirigentes, docentes y representantes estudiantiles encaminado a la dirección de la formación de los estudiantes.

El modelo aborda la evaluación del proceso de formación, que se caracteriza además de, por medio de las categorías de la didáctica y sus relaciones dadas en el eslabón evaluación; por un sistema de categorías (configuraciones) propias de este proceso, que como conceptos de máxima generalidad, se relacionan dialécticamente y expresan configuraciones, dimensiones y eslabones del mismo.

En el proceso de evaluación de la formación, comprendida dentro del espacio de construcción de significados con que se identifica, se consideran las siguientes categorías: juicio, razonamiento, valoración y calificación, que a su vez integradas en el proceso de evaluación constituyen una configuración de orden superior.

El **juicio**, como el concepto y el razonamiento constituyen formas del pensamiento lógico, que se encuentren en la base de todo proceso del pensamiento, desempeñando un papel fundamental en la formación de conceptos, como es el caso de la valoración que se realiza en el proceso de evaluación.

El resultado de un proceso de evaluación no es más que un concepto, al que se llega a través de una sucesión de juicios u razonamientos que los actores del proceso, estudiantes y profesores realizan. El concepto que implica la valoración se alcanza mediante los razonamientos y toda una serie de juicios sobre sus diversos aspectos que son evaluados. Lo esencial en el proceso no puede ser evaluado sin todo un sistema de razonamientos. En la formación de la valoración, juega un papel fundamental el análisis, es decir, el transito del todo a las partes, de lo que es dado en externamente como un todo a lo abstracto y fragmentado, y en la síntesis, como el transito de lo abstracto y fragmentado a la totalidad valorada, que es un con junto de juicios a los que los participantes del proceso arriban. El concepto que me forma lleva en sí, en forma peculiar, todos aquellos juicios y razonamiento, que participaron en el proceso de formación de la valoración.

Por otra parte, el **razonamiento** no puede existir sin concepto ni juicios lo mismo que el juicio sin conceptos ni razonamientos. El razonamiento está constituido por un sistema de juicio. Y la manifestación de cada juicio presupone un concepto.

En la forma del juicio no sólo reflejamos los aspectos generales y esenciales del proceso, sino cualquier otro aspecto no general. Para el juicio no es obligatorio que refleje lo general del objeto. Pero cuando el juicio, en el proceso de razonamiento llega a que su contenido refleja lo general y lo esencial del proceso, el juicio se convierte en concepto, en este caso en la valoración. Por ello, el razonamiento que proviene del concepto se diferencia del razonamiento que proviene del juicio, ya que éste no se ha conformado como un concepto aún.

Cuando se habla de razonamientos procedentes de conceptos, se tiene en cuenta que una de las premisas es el concepto convertido en juicio. El juicio no se refiere a un rasgo cualquiera del objeto, sino a un rasgo suyo esencial y específico.

LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN GACC.

Por ello, el juicio, obtenido como resultado del devenir del concepto, es el principal y, como es sabido, la existencia de un juicio principal cambia las condiciones del razonamiento. Pero cuando el razonamiento se basa en un juicio corriente y no en un concepto, estas formas, pese a la veracidad de sus premisas, no abocan a conclusiones verídicas.

Debido a que el concepto refleja los rasgos generales y esenciales del fenómeno, resulta más estable y constante que en el juicio, que refleja toda clase de propiedades, vínculos y relaciones, incluso las casuales, las exteriores. Si bien en el juicio se reflejan los aspectos y rasgos del proceso que están presentes en general, en el concepto está la esencia, la valoración resultante en el caso del proceso de evaluación, qué aspectos y propiedades que lo identifican.

Los conceptos, los juicios y los razonamientos se dan en unidad dialéctica en el proceso del pensamiento. El juicio establece un resultado determinado en la dinámica del pensamiento y el concepto sintetiza todo cuanto se sabe del sujeto, llevando numerosos juicios a uno solo y esencial que se convierta a su vez en un nuevo punto de partida para sucesivos procesos del pensamiento.

En el juicio se manifiesta claramente la dialéctica entre lo general y lo singular, en el concepto la expresión de lo general y esencial apartándose de lo singular.

En el razonamiento se expresa el cómo, el por qué y sobre qué fundamentos se transita de lo singular a lo general, por lo que constituye lo particular a través del cual se establece el nexo entre lo singular (el juicio) y lo general (el concepto). Lo general y lo esencial del concepto, se revela en el proceso del pensamiento, y no en los propios objetos o procesos concretos, aunque eso general y esencial constituyen propiedad inherente al proceso real. En el concepto no se tiene en cuenta los juicios y razonamientos a través de lo cual se llega a conocer la esencia del proceso real.

En la relación dialéctica de lo singular, lo particular y lo general existentes en los juicios, conceptos y razonamientos, no hay un orden de primacía que obligue a una secuencia determinada. Pero con la ausencia de una de ellas el proceso del pensamiento no permiten que este se desarrolle normalmente, ya que el proceso del pensamiento incluye obligatoriamente: 1) el establecimiento, la fijación de las propiedades y caracteres del objeto (juicio); 2) recopilación de los conocimientos anteriores, reducción de los juicios en conceptos; 3) formas de transición del conocimiento antes alcanzado a otro.

La valoración es la configuración que constituye el resultado de la evaluación, vista como un proceso lógico, la valoración se identifica como el concepto al cual se llega a través de un proceso de razonamiento, el que se desarrolla en la evaluación misma. Por otra parte la valoración puede constituir además del resultado del proceso de evaluación el punto de partida o juicio para un razonamiento posterior que conduzca a nuevas valoraciones.

Cuando la valoración es comparada con un patrón de parámetros (logros) o valores establecidos, se produce la **calificación**, que no es más que la asignación de un

determinado parámetro o valor al resultado del proceso de evaluación que es la valoración o concepto resultante.

5. ESLABONES DEL PROCESO DE EVALUACIÓN

Los eslabones constituyen categorías que expresan la sucesión en el movimiento dentro del proceso, a través de los cuales se va desarrollando el mismo. Estos van sucediéndose en el desarrollo del proceso.

La evaluación, siendo un eslabón del proceso, a su vez puede ser comprendida como una sucesión de movimientos identificados como eslabones de la evaluación. Estos eslabones más específicos son: *la heteroevaluación, la coevaluación, autoevaluación, la para-evaluación y la meta-evaluación*

Estos eslabones dentro de la autoevaluación no sólo significa un modelo didáctico que pretende expresar una determinada sucesión temporal en el proceso evaluativo, sino que se comportan como procesos contradictorios que permiten explicar la dinámica del proceso de evaluación.²⁵

5.1 La coevaluación y autoevaluación

La consideración de la coevaluación²⁶ y la autoevaluación²⁷, además de la más empleada heteroevaluación, se enmarcan en una concepción democrática y formativa del proceso educativo en el que deben participar activamente todos los sujetos implicados en el mismo. Consiste en la evaluación que estudiantes y profesores hacen del proceso y de su propio avance dentro del mismo y de los factores que intervienen en éste. ¿Qué ventajas aporta al estudiante la coevaluación y la autoevaluación?

- Le ayuda a realizarse plenamente.
- Le ayuda a desarrollar su capacidad de crítica y favorece su independencia.
- Le compromete con su proceso educativo, es causa de motivación en su aprendizaje.

Es muy importante saber qué piensa el estudiante acerca de su propio aprendizaje, del programa aplicado, de la metodología empleada, de los recursos usados, etc. Es inevitable que cada estudiante tenga su propio juicio de valor respecto a esos temas y es preciso poner los medios para que los haga explícitos. No importa tanto lo que el docente ofrece, cuanto lo que el estudiante percibe.

²⁵ Cerda, H. explica que hay 20 tipos de evaluación, así mismo, explica sus características y funciones. En *La evaluación como experiencia total*. Editorial El Magisterio. Bogotá, D. C., 2.000 Págs. 22 -26.

²⁶ Coevaluación. Se refiere a la evaluación conjunta que alumno y docente hacen de un producto o un proceso realizado por el primero. Nos evaluamos entre todos.

²⁷ Autoevaluación. Aquella valoración que el alumno o el docente realiza acerca de sus propias producciones y/o procesos de aprendizaje. Cada uno se evalúa.

LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN GACC.

Para que la autoevaluación sea eficaz el docente debe: preparar al estudiante y ofrecer situaciones que la favorezcan. ¿Qué debe conocer un estudiante acerca de la evaluación?

- Que se evalúa para mejorar. El primer paso es informar al estudiante de que la evaluación es formativa, es decir que se evalúa para mejorar su aprendizaje y favorecer su crecimiento intelectual y humano. Si el estudiante logra interiorizar esta función su actitud va a ser honesta en cuanto a la información que aporte.
- Que no todo lo que está bien está completo. Tenemos que preparar al estudiante para que valore no sólo lo que está bien, sino también llevarle a considerar lo que le falta para alcanzar las capacidades deseadas, que sería el objetivo final.
- Que las valoraciones necesitan ser contrastadas. Conviene que el estudiante asuma la necesidad de contrastar con otros las observaciones que ha hecho y los juicios que ha emitido, ya que la aproximación a la verdad se logra contrastando las opiniones y juicios de uno con las de los demás.
- Que para enjuiciar se necesitan muchos datos. No se pueden hacer juicios de valor a partir de pocos datos o informaciones, se correría el riesgo de emitir juicios falsos. Sólo se harán afirmaciones valorativas cuando se disponga de suficientes datos o informaciones para hacerla. Por eso se emplean diferentes métodos de recopilación de información y en momentos diferentes.
- Que hay que hacer evaluación global. Es muy común que al fragmentar los conocimientos también se fragmente la evaluación. Algunos estudiantes se colocan en la mente la clavija del área que merece su atención y no admiten otro tipo de correcciones. Pero la evaluación está supeditada a la educación y esto implica que se debe globalizar y ampliar, procedimientos y actitudes.
- Que se deben hacer revisiones conjuntas. Conviene que se hagan análisis de todos los aspectos incidentes en la evaluación, en presencia de todos los estudiantes, de forma que se puedan ir instruyendo sobre cuestiones de interés para su formación.
- Que se deben categorizar los contenidos. El estudiante debe conocer que no todos los contenidos tienen el mismo valor, ni la misma participación en el

LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN GACC.

proceso de adquisición de sus capacidades. Esa importancia relativa puede graduarse y en virtud de ello, evaluarse y corregirse.

- Que la evaluación debe ser criterial. Toda evaluación debe tener un marco de referencia o un criterio al cual referir los resultados obtenidos y es importante que los estudiantes lo conozcan previamente así como la importancia del mismo en el proceso.
- Que la evaluación debe ser habitual. Es decir que debe hacerse de forma cotidiana y con criterios científicos, no circunstanciales ni improvisados. Se deben tratar adecuadamente los datos, hacer informes exactos y relevantes y acompañar todo el proceso de una actitud ética, seria y rigurosa.

La formación de los estudiantes en materia de evaluación no termina con el dominio de esta información, es necesario que el docente facilite situaciones que favorezcan su aprendizaje. Las más aconsejables son las siguientes:

- Entrevistas. Es preciso mantener contactos frecuentes entre los estudiantes a través de conversaciones estructuradas con el fin de desarrollar en ellos la capacidad de evaluación.
- Debates. Las discusiones en clase pueden ser un elemento de apoyo si se facilita el intercambio de ideas y se dirige adecuadamente, haciendo participar a todos, recogiendo lo más relevante y sacando conclusiones útiles.
- El ejemplo. El testimonio que puede dar el docente con su propia autoevaluación es un elemento muy importante para la motivación y el aprendizaje del estudiante en esta materia.
- Registro del progreso. Si los estudiantes controlan y registran sus avances, tendrán oportunidad de comprobar el grado de progreso que han tenido y en consecuencia su proximidad o lejanía con la meta a la que deben llegar.
- Participación. Facilita el proceso de autoevaluación si se invita amablemente a los estudiantes a participar mediante preguntas como: ¿están de acuerdo?, ¿cómo podríamos hacer tal cosa?, etc. Esto crea un clima de confianza y colaboración.

- Satisfacción. En las primeras experiencias de evaluación hay que procurar resaltar más los aspectos positivos que los negativos, con el fin de encontrar cierta satisfacción en el proceso.
- Independencia gradual. Poco a poco hay que ir liberando al estudiante del control del docente a medida que se va comprobando su progreso en materia de autoevaluación, procurando siempre que adquiera destreza en esta función.

En resumen se ha recogido el análisis de los requerimientos fundamentales a partir de los cuales se puede transformar la evaluación como un proceso participativo y no directivo, capaz de responder adecuadamente a las necesidades que le plantean los nuevos retos educativos, debe ser capaz de hacer buenas evaluaciones y disponer de criterios adecuados para llevarlas a cabo. El debate ahora está en qué modelo teórico puede dar respuesta a todos estos requerimientos y como instrumentar una estrategia para su puesta en práctica. El modelo propuesto por los investigadores es el **MODELO HOLÍSTICO CONFIGURACIONAL**.

La **coevaluación** se manifiesta centrada en la interacción entre los sujetos que participan en el proceso, en la negociación del docente y los estudiantes entre ellos y con el primero.

Por medio de la coevaluación se logra la negociación de un patrón de resultados, en el que el profesor aporta desde su mirada de lo general a lo singular, expresada entre los objetivos del docente y los contenidos del núcleo temático, y los estudiantes desde su construcción singular entre el contenido inmediato y los objetivos que se traza, de este modo se llega a conformar un patrón de resultados común.

La coevaluación propicia la elaboración de un patrón de resultados que es socializado por el colectivo constituyendo un nivel intermedio, particular, entre lo general de las categorías con que trabaja el docente y lo singular de los objetivos y contenidos de cada estudiante, de manera que se da la dialéctica entre lo general en que trabaja el profesor, lo particular del patrón negociado en el colectivo y lo singular de cada estudiante, como se muestra en la figura siguientes triadas.

La coevaluación propicia el compromiso mediante la socialización de los patrones individuales y con ello propicia la educación.

Esta perspectiva grupal en el proceso de formación permite establecer estrategias del proceso formativo que cambien el papel de receptor del estudiante, o el papel de quien realiza sólo las tareas que asigna el docente, a un papel participativo, pero que además debe ser no directivo al propiciar que los estudiantes propongan sus soluciones, sean promotores de sus patrones de resultados, con los que los compromete en la búsqueda de nueva información, en la propuesta y debate de sus

LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN GACC.

criterios y como espacio de construcción de significados y sentidos se comprenda la colaboración entre estudiantes y docentes como un proceso horizontal y flexible.



Figura 3. Coevaluación del proceso de formación de los profesionales

La coevaluación presupone que la evaluación se realiza en la propia relación entre sujetos, en una dinámica que promueva la significación de la discusión en el grupo, pero esta discusión debe ser guiada desde la propia estrategia que se elabore para el proceso, pues de no conducirse correctamente, puede conllevar a la creación de falsos patrones, pues lo que se logra, en ocasiones, con esos falsos patrones de resultados, no es la calidad, sino tratar solamente de superar al resto de los estudiantes y no el ser cada vez mejor, de modo que el docente debe ser capaz de orientar, a través de métodos adecuados, el proceso de evaluación de tal modo, que se logre que los estudiantes se creen patrones de resultados adecuados, que al alcanzarlos les permitan ser cada vez mejores; esta manera de manifestarse la evaluación debe generar la competitividad, y contribuir a desarrollar capacidades, conocimientos y habilidades sólidas para un desempeño con la calidad necesaria.

En ocasiones la práctica que de la coevaluación se realiza, contribuye a que el estudiante pierda o no tome conciencia de sí mismo y de su propia situación, dado que lo importante para él es sobresalir, ganar a los otros y obtener la máxima puntuación. De esta forma el alumno difícilmente reflexiona sobre su aprendizaje, es decir, sobre qué aprendió y cómo logró aprender.

La evaluación, vista desde esta perspectiva, debe lograr una interrelación entre una evaluación individual y otra grupal; o sea, un proceso que permita a cada integrante del grupo reflexionar sobre su aprendizaje delimitado por su propio patrón y lo confronta con el aprendizaje seguido por los demás integrantes del grupo visto desde el patrón socializado; lo que permite desarrollar una percepción desde el punto de

LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN GACC.

vista grupal sobre el desarrollo de cada uno de sus miembros, por supuesto el patrón grupal debe de acercarse al patrón del maestro y en ello va la maestría de éste.

La **autoevaluación** se desarrolla a un nivel cualitativamente superior en la que se regresa a la evaluación de cada sujeto pero vista ahora desde una perspectiva que supera el patrón grupal, cuando los sujetos se reconocen a sí mismos y son capaces de cuestionar su patrón. De esta manera se tendría que considerar en ella la evaluación que hace el profesor desde una mirada crítica del proceso de formación que desarrolla y la que hace cada estudiante de su propio proceso formativo.

Cuando el estudiante es capaz de evaluar su patrón respecto al patrón grupal comprender sus diferencias y trazarse nuevas metas, o cuando el estudiante reconoce que está por encima del patrón grupal y se traza nuevas metas, conforma un patrón de resultados transformado que es cualitativamente superior, lo cual debe estar guiado por el docente.

Por otra parte, el patrón del docente no se limita a los contenidos específicos, sino también a los aspectos didácticos que propicien el éxito del proceso, cómo lograr que los estudiantes se apropien del patrón por él establecido y por otra parte delimitar si los contenidos fueron los adecuados en profundidad y en nivel de sistematización.

El propio docente tiene que ser capaz de reconocer las insuficiencias en su patrón que no se reduce a los contenidos propios del núcleo temático sino también a los aspectos didácticos que propicien el éxito del proceso, construyendo su nuevo patrón transformado.

Es muy importante saber qué piensa el alumno acerca de su propio aprendizaje, del programa aplicado, de la metodología empleada, de los recursos usados, etc. Es inevitable que cada estudiante tenga su propio juicio de valor respecto a esos temas y es preciso poner los medios para que los haga explícitos. Para que la autoevaluación sea eficaz el docente debe preparar al alumno y ofrecer situaciones que la favorezcan.

En la autoevaluación, tanto del estudiante como del docente, se cumplen las relaciones dialécticas siguientes.



LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN GACC.

De esta manera se ha de considerar en ella la evaluación que hace el docente desde una mirada crítica del proceso de formación que desarrolla y la que hace cada estudiante de su propio proceso formativo.

Por otra parte como consecuencia de la autoevaluación se contribuye a la formación de determinados aspectos a la personalidad del estudiante como son:

- Contribuye a realizarse plenamente, al ser capaz de trazarse nuevas metas y alcanzar resultados superiores.
- Contribuye a desarrollar su capacidad de crítica, favoreciendo su independencia y creatividad.

En resumen, si bien la heteroevaluación constituye un primer eslabón en el proceso evaluativo, este tiene que conducir a una coevaluación en la que se construya el patrón grupal. Quedarse en la coevaluación, convierte en estático ese patrón grupal y no permite que este constituya un nivel de referencia dinámico y ascendente, con la autoevaluación el patrón grupal entra en contradicción con los patrones individuales tanto del docente como de los estudiantes, entonces la autoevaluación se convierte en un proceso en el que el razonamiento desarrollado por cada sujeto, estudiantes y profesores, a partir de los juicios alcanzados en ese momento permite reconocer en cada sujeto la transformación que tiene que hacer, las nuevas metas que se tiene que trazar, y ello necesariamente conlleva a elevar el patrón de cada uno de los estudiantes y a que el profesor precise como elevar el patrón grupal. La autoevaluación es por tanto lo que propicia el ascenso del patrón grupal.

Ello conduce a una nueva heteroevaluación a partir de la autoevaluación de cada sujeto, pero ahora desde un patrón más alto, más cercano a los propósitos trazados por el profesor, repitiéndose el ciclo de coevaluación y autoevaluación.

De esta forma se argumenta cómo el proceso de evaluación sigue el camino de un razonamiento lógico en que los juicios se transforman en razonamientos, y estos en nuevos juicios en una dinámica entre la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación, por otra parte esta dinámica mencionada que se da en el proceso de evaluación determina la que se produce en el proceso de formación, con lo que se afirma que el eslabón de la evaluación se constituye en el factor que dinamiza el proceso en su totalidad y justifica por tanto el movimiento que se establece en la estructura funcional del núcleo temático.²⁸ Todo lo cual no es más que la contradicción fundamental del proceso de evaluación, que determina su desarrollo ascendente, dada entre lo general, lo singular y lo particular.

Como consecuencia del análisis del proceso de evaluación desde el modelo dialéctico presentado, en la precisión de las configuraciones, eslabones y dimensiones de la evaluación se delimitan un conjunto de regularidades que

²⁸ Clavijo Clavijo, G. A. La estructura funcional del núcleo temático. Universidad de Cundinamarca. Vicerrectoría Académica. Fusagasugá, julio de 2.003

devienen en principios para el establecimiento de una metodología de evaluación y que debe sustentarse en los fundamentos teóricos y metodológicos del modelo presentado. Si bien las regularidades tienen un carácter general, ya que son aplicables a todos los niveles de educación, se concretan a la Educación Superior como sustento de una evaluación integral basada en competencias.

5.2 Heteroevaluación.

Se manifiesta centrada en los sujetos que participan en el proceso, profesor y estudiantes, como una mirada de cada uno de los sujetos hacia los otros (**yo evaluó**) que son evaluados por estos. De esta manera se tendría que considerar en ella la evaluación que hace el docente de cada uno de los estudiantes así como la que hace cada estudiante del profesor y de cada uno de los restantes estudiantes.

La heteroevaluación tiene un carácter individual y se realiza por cada individuo de acuerdo a su patrón de resultados, patrón que construye desde sus referentes y propósitos, de manera tal que tendríamos que analizar como el patrón de resultados se forma en el profesor y en cada estudiante.

Se entenderá por patrón de resultados los contenidos que el sujeto delimita y establece como sus expectativas del proceso, por ello en esta dimensión de la heteroevaluación, lo primero que elabora cada sujeto es su patrón de resultados y en base a él desarrolla la heteroevaluación.

El docente. Los referentes del docente son en primer lugar sus objetivos delimitados del microdiseño de los núcleos temáticos o aquellos que él establezca si no estuviera de acuerdo con los previstos en el programa, pero en todos los casos tienen un carácter general y el contenido también delimitado en el núcleo temático.

El docente en aras de alcanzar el objetivo que constituye para él su tesis determina dentro del contenido de su núcleo temático el patrón de resultados que como se decía constituye ese contenido delimitado a partir del cual espera alcanzar el objetivo.

La delimitación del contenido como es concebida en el microdiseño curricular tendrá una dimensión primero gnoseológica dada en la delimitación de aquel objeto de la cultura que es requerido en la solución de los problemas y una dimensión profesional cuando en ese contenido se toma en consideración el hombre y mujer que se están formando, esta delimitación constituye el contenido al que el docente hace referencia en la contradicción objetivo – contenido, la solución de dicha contradicción se logra mediante el patrón de resultados, que fuera definido, el cual constituye la síntesis en la tríada: objetivo-contenido- patrón de resultados.

Los estudiantes. Los referentes del estudiante están en primer lugar en el contenido al que se está enfrentando, un contenido no delimitado totalmente, sino en construcción, a partir de la propia marcha del proceso que el estudiante va conociendo y construyendo gradualmente; a diferencia docente, el estudiante no parte ni de objetivos ni contenidos previamente delimitados, sino de contenidos que



va construyendo y que en aras de este contenido es que va trazándose los objetivos que también van siendo parciales, inmediatos y que estarán vinculados con aquellas metas inmediatas que el estudiante se va trazando. La relación dialéctica entre el contenido como tesis de la que parte el estudiante y los objetivos que se va trazando como antítesis, le permite construir su patrón de resultados como síntesis, como se muestra en la relación.

El patrón de resultados que el estudiante se va trazando es dinámico y por tanto se transforma a lo largo del proceso, desde él evalúa a los restantes estudiantes y al docente.

La diferencia entre el patrón de resultados del estudiante y el del docente radica en que éste parte de lo general que le es dado en el núcleo temático o de sus criterios sobre el mismo. En cualquiera de los casos anteriores los objetivos y contenidos del docente tienen un carácter general y abarcador, mientras que para el estudiante el contenido es singular, es lo que él interpreta o le llega en el proceso y que construye de manera concreta.

Tanto para el docente como para el estudiante la heteroevaluación se realiza sobre la base de su patrón y mediante ella se apunta a la satisfacción o no que pueden sentir los participantes con respecto al grado de instrucción. De forma más explícita, el docente determina si cada estudiante satisface su patrón de resultados y con ello el proceso le crea una satisfacción y un interés o por el contrario le puede llegar a producir un rechazo, una determinada insatisfacción, por otra parte el estudiante a partir de la comparación de su patrón con el docente puede provocarle una satisfacción o un rechazo en dependencia de si éste es capaz de satisfacer sus expectativas y proponer nuevas metas.

Esta dimensión de la evaluación (heteroevaluación), vista de manera aislada, entra en contradicción con el modelo de evaluación participativa y no directiva, pues:

- La evaluación del docente se vuelve lineal y rígida y de este modo lo único que puede comprobar el docente es la existencia de un conocimiento repetitivo, porque si lo que hace es comparar lo que el estudiante hizo contra su patrón, él no ve la relación y el desarrollo del estudiante en el resto del grupo.

- No hay una negociación de objetivos, lo que limita el carácter participativo del proceso.

5.3 La para-evaluación

La para-evaluación, que preferiblemente debe hacer un *par académico*, es una estrategia que permite comprobar hasta qué punto los estudiantes han aprendido: el docente acude a un colega de su mismo núcleo temático y le proporciona los contenidos vistos en los espacios académicos. Aquel, sobre esos mismos temas, en el ejercicio de *para-académica*, hace una evaluación-sorpresa a los estudiantes del primero, no como aquel la haría, sino como la hace él. Si todos los estudiantes o la mayoría pasan esa evaluación, quiere decir que el docente está haciendo bien su trabajo. Pero puede darse el caso de estudiantes que lleven buenas calificaciones y pierdan la *para-evaluación*. “eso quiere decir que no están aprendiendo realmente, y la para-evaluación, como estrategia efectiva, lo pone en evidencia, para que el docente pueda tomar medidas al respecto”

5.4 La Meta-evaluación

La meta-evaluación es la evaluación del diseño de la evaluación. Es muy importante, porque hay estudios que han demostrado que los estudiantes muchas veces obtienen malas calificaciones, no porque no sepan, sino porque las evaluaciones están mal diseñadas. Es la evaluación de una evaluación. Es, además. Un estudio crítico general e toda una evaluación, de los instrumentos, procesos, resultados, datos, etc. Destinado a verificar la exactitud de las operaciones y la legitimidad de las conclusiones.

6. REGULARIDADES DE LA EVALUACIÓN²⁹

- **Ha de ser holística³⁰ e integradora:** La estrategia de evaluación de los diferentes aspectos que intervienen en el proceso de formación ha de plantearse globalmente e integrada en un proyecto común de estudiantes y docentes (en el Proyecto Educativo del Año y en cada núcleo temático).
- **Ha de tener carácter de proceso.** La estrategia de evaluación debe realizarse durante todo el proceso y no como un acto de conclusión, pues es durante el mismo que se puede conocer realmente lo que en él sucede y porque durante su desarrollo se puede modificar y perfeccionar la valoración y

²⁹ Fuentes González, H. C. y Clavijo Clavijo. Op. Cit.

³⁰ Su acción no está dirigida sólo al proceso, a los objetivos o a los logros, sino a todos los elementos que participan en la evaluación (objetivos, proceso, diagnóstico, contexto, instrumentos, etc.). Tiene una visión total y global de la evaluación.

LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN GACC.

el propio proceso. Cuando es considerada como un apéndice realizado al final, pierde la capacidad de generar comprensión de lo que realmente va sucediendo, capacidad de transformación y de perfeccionamiento de ella y el propio proceso.

- **Ha de ser eminentemente formativa:** La estrategia de evaluación y el saber que se obtenga de la misma ha de utilizarse para hacer avanzar la labor educativa e incrementar la pertinencia, optimización e impacto del proceso, lo que se manifiesta cuando se plantean procesos de coevaluación y autoevaluación, pues los estudiantes y docentes se ven inmersos en una práctica reflexiva, poniéndose en la diatriba de tener que elevar el rigor en el análisis de sus patrones y resultados y sistematizar críticamente todo su quehacer.
- **Tiene que estar contextualizada:** El diseño de la estrategia de evaluación debe tener en cuenta las peculiaridades del medio social y académico en el que se realizan. El contexto tiene otras dimensiones, que van más allá del espacio de construcción de significados y sentidos que es el proceso mismo en el semestre y en el núcleo temático, la educación y la formación han de tener en cuenta el contexto diacrónico, cuando en los planteamientos educativos y evaluativos se tiene en cuenta en la geografía de la región y el contexto sincrónico, cuando se tienen en consideración las características político – educativas y sociales del país.
- **Debe ser coherente en el doble sentido: a) epistemológicamente y b) en relación con el proyecto educativo en que se inserta:** Con respecto al primer aspecto, la estrategia debe lograr correspondencia entre el diseño, planificación y organización de la evaluación y los instrumentos que se emplean; donde se debe tener claro las posiciones o paradigmas en las que se sustentan sus concepciones sobre la evaluación y la educación y, a partir de ahí, buscar las metodologías y técnicas necesarias, en correspondencia con los objetivos y contenidos.

En el segundo aspecto se necesita coherencia con el proyecto educativo establecido, pues todo proyecto educativo lleva en sí una orientación que la evaluación tiene que contribuir a lograr y que en ningún caso puede contradecir.

- **Ha de ser diversa:** La metodología seguida en la evaluación, así como los procedimientos y formas ha de reconocer la diversidad de intereses que concurren en el proceso de formación de los estudiantes desde sus singularidades, así como la diversidad de juicios, opiniones y perspectivas

LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN GACC.

desde las que cada sujeto las valora e interpreta, imprimiéndole su dinámica y siendo llevado por la dinámica misma del proceso.

- **Ha de surgir y expandirse con base en la negociación:** La estrategia de evaluación debe ser discutida y acordada entre los participantes estudiantes y profesores, esta negociación no debe circunscribirse a su diseño, sino convertirse en un quehacer constante a lo largo de todo el proceso, a fin de establecer los presupuestos metodológicos, las condiciones y los principios éticos por los que han de transcurrir la evaluación.
- **Ha de potenciar lo participativo y no directivo:** La estrategia de evaluación debe tener en consideración que no sólo se producen relaciones interpersonales e intercambios entre estudiantes y docentes, sino que además, existen estamentos y grupos claramente definidos (docentes, estudiantes, dirigentes, trabajadores de servicio, padres, entre otros) que juegan un papel primordial en la comunidad académica. Es necesario que, en todas y cada una de sus actuaciones y decisiones los diversos grupos actúen coordinadamente, dando la oportunidad y procurando la participación de cada uno de sus miembros. La evaluación debe atenerse a ese mismo principio de coordinación y participación si no quiere convertirse en una imposición de unos grupos o individuos sobre otros y perder, así, su potencial formativo.

Debe dar espacio a todos los participantes, no realizarse sólo a través de la heteroevaluación y de análisis ajenos a la opinión de los protagonistas; deben ser ellos en la coevaluación y autoevaluación los que emitan su valoración sobre el proceso, y sobre ellos mismos.
- **Debe procurar ser comprensiva y motivadora:** La estrategia de evaluación no puede reducirse a la medición del nivel de conocimientos adquirido, ni centrarse únicamente en las conductas observables; debe indagar lo que acontece en el espacio académico, en el centro de la labor docente y profesional de los miembros de la comunidad académica, para intentar valorar en profundidad el proceso, llegar hasta el fondo de los problemas, de las razones de los éxitos y los fracasos. Sólo la valoración profunda pondrá a la comunidad académica en disposición de proporcionar alternativas pedagógicas y didácticas adecuadas a cada situación concreta.

Esta valoración requiere indagar y evidenciar los aciertos y errores de los procesos, la evaluación no debe ir especialmente dirigida a evidenciar las deficiencias (lo que no quiere decir que las oculte), sino que ha de hacer emerger, asimismo, los aspectos positivos del avance de los estudiantes, del perfeccionamiento del proceso y los profesionales que se desempeñan como profesores.

- **Ha de emplear múltiples métodos y fuentes de información:** En las estrategias de evaluación, todos los participantes tienen algo que decir, obviar a cualquiera de ellos supone un sesgo informativo importante que puede desvirtuar la valoración a la que se arribe. El contraste de la información obtenida por diversos métodos y por las diferentes personas, aproximará a la realidad, a su comprensión y en consecuencia a una valoración más acertada, multidimensional y coherente.
- **Ha de estar regida por la ética:** Toda estrategia de evaluación encierra en sí misma una importante dimensión ética. El para qué evaluar es en educación más importante que el qué o el cómo evaluar. La evaluación no debe ser un arma coercitiva, de presión, de control impositivo, demostradora de quién tiene la autoridad y el poder, sino, un acto de reflexión compartida a partir de los datos recolectados, con la intención de ofrecer mejor servicio a los participantes y a la sociedad.

En la evaluación no se debe alterar el desarrollo del proceso educativo ni la tranquilidad personal y profesional de los participantes, se debe respetar las peculiaridades y características específicas de los participantes, la diversidad de los juicios y la independencia de criterio y de actuación de los individuos en el colectivo, así como de no olvidar el derecho de todos ellos a ser escuchados y tenidos en cuenta, en todo momento, especialmente en su interpretación.

7. METODOLOGÍA PARA EL DESARROLLO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN PARTICIPATIVA.

La metodología es dirigida a una evaluación integral del desempeño de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, y en particular en correspondencia con una dinámica del proceso de carácter participativo y no directivo que admita la evaluación por competencias. Se estructura en dos etapas o fases:

Macroestructura, en la que se caracteriza el proceso de evaluación en el contexto del área y el Programa Académico, así como las premisas existentes y los requisitos que se necesitan para la aplicación de la metodología elaborándose la caracterización de las competencias o contenidos que se evaluarán.

De igual forma se caracteriza la evaluación como proceso participativo y no directivo y las condiciones bajo las cuales se desarrolla en su relación con la dinámica del proceso expresadas a través de sus regularidades.

La metodología se desarrolla a través de los eslabones de la dinámica del proceso, como son la *motivación*, la *comprensión* y la *sistematización* y según las

regularidades en estos, en correspondencia con lo planteado en la Dinámica del Proceso de Formación de los Profesionales en la Educación Superior.

Otra consideración importante es la valoración de los estudiantes que ingresan como parte del diagnóstico previo a la instrumentación de la metodología.

Microestructura, se concreta en cada núcleo temático, donde a partir de las competencias y en consecuencia los objetivos a evaluar y las indicaciones para desarrollar la dinámica de la evaluación. Ello se desarrolla a través de precisar para los eslabones de motivación, comprensión y sistematización del contenido, los eslabones de la evaluación de heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación, par-evaluación y meta-evaluación lo que permite elaborar los ejercicios evaluativos para cada eslabón de la dinámica en el tema al precisar las características de estos. Con lo que se tendrá el sistema específico de evaluación.

7. 1. Caracterización del Núcleo Temático

La caracterización del núcleo temático, incluye la identificación del mismo, el papel y lugar en el Programa Académico y las competencias que se deben alcanzar. Además la determinación de las premisas y los requisitos para la metodología.

Para el núcleo temático específico se delimitan las competencias y los objetivos generales, así como las competencias y las específicas de cada unidad, que deben estar definidos, a partir de los cuales se precisa el sistema de evaluación como un todo y las evaluaciones en cada unidad, lo que tiene que verse de modo sistémico, delimitándose sí el núcleo temático de diferentes estrategias de evaluación requiere examen final o no, no obstante que en los actuales planes de estudio se propone un criterio de si la asignatura lleva examen final, ello debe determinarse a partir de la sistematicidad del contenido de la misma.

El procedimiento de la caracterización de la asignatura o módulo, es dada en la metodología para la dinámica del proceso de aprendizaje.

Premisas de la metodología. Las premisas son consideradas en la metodología como aquellos factores que se dan de forma previa como consecuencia de un desarrollo histórico y contextual del proceso y cuya ocurrencia no es determinada por quienes diseñan la metodología. Pueden existir premisas que propicien la concepción y puesta en práctica de la metodología así como algunas que se opongan a la misma. A continuación se ejemplifican algunas premisas, que como resultado de la investigación, se han visto como más frecuentes en el proceso docente educativo.

- Formación teórica en pedagogía, curriculum, dinámica y evaluación del docente.
- Preparación investigativa del personal docente y en el campo del saber específico.
- Preparación metodológica del personal docente.

LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN GACC.

- Conocer y cuestionar el pensamiento docente.
- Crítica fundamentada de los procesos habituales.
- Saber preparar actividades.
- Saber dirigir las actividades de los alumnos.
- Saber evaluar.
- Utilizar la investigación y la innovación.
- Existencia y condiciones de los recursos materiales, en especial, de los medios didácticos.
- Grado de motivación de estudiantes y profesores por el proceso de formación en que están inmersos.
- Disposición del personal docente a aceptar los posibles cambios en su quehacer docente y profesional.
- Aspectos estructurales y organizativos del proceso, tales como formas académicas, investigativas y laborales, planificaciones, diseño de núcleos temáticos.

En el caso que los resultados de la valoración de dichas premisas, al aplicar la metodología al proceso de formación concretado a una carrera y núcleo temático, sean favorables o no, se hace necesario imponer determinados requisitos que propicien la influencia de las premisas positivas y reviertan las que sean contrarias al proceso.

Requisitos de la metodología. Los requisitos constituyen condiciones que se imponen al proceso en el diseño de la metodología, los cuales deben lograr enfatizar la influencia de aquellas premisas que constituyen elementos favorables a la concepción y puesta en práctica de la metodología y atenuar la influencia de aquellas que son desfavorables. Como ejemplos de requisitos se muestran los siguientes:

- El docente y los estudiantes deben reflexionar y apropiarse de los procedimientos y métodos empleados para poder planificar y controlar adecuadamente el proceso y particularmente la evaluación.
- El docente, para poder hacer uso de la metodología, debe disponer de recursos metodológicos, entre los cuales decide utilizar, en función de las demandas del propio proceso, una variedad de ellos que le permitan actuar de modo estratégico.
- La puesta en práctica de la metodología de evaluación requiere del dominio por parte del docente de métodos y procedimientos didácticos, en especial, de los métodos para llevar a cabo la heteroevaluación, la coevaluación, la autoevaluación, la para-evaluación y la meta-evaluación.
- El docente debe estar preparado para desempeñarse no como dirigente del proceso evaluativo, sino como un orientador de éste, como un participante

LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN GACC.

más, y esto implica que los estudiantes lo reconozcan como un guía de su proceso de transformación y que cada sujeto asuma la responsabilidad que le corresponda en el proceso.

- Debe garantizarse una correcta estructuración y organización del proceso docente.
- Debe garantizarse un adecuado nivel de motivación en estudiantes y profesores, que le permitan una participación activa, independiente y creadora en su propia evaluación.
-

7. 2. Caracterización del sistema de evaluación

Teniendo en cuenta que el proceso de evaluación está inmerso en un proceso de construcción de significados y sentidos, y que por tanto, debe ser consustancial al mismo, la metodología del sistema de evaluación, debe contribuir a fomentar la capacidad de crítica, autocrítica, independencia y creatividad en los estudiantes, por lo que éste debe caracterizarse por:

- Un elevado carácter participativo, en el que se de la contradicción entre los eslabones de la evaluación, con lo cual el proceso docente educativo además de instructivo asegura su carácter educativo y desarrollador.
- Potenciar los niveles de desarrollo de la formación, a través de cambios cualitativos en la personalidad de los estudiantes.
- Fomentar el desarrollo de un pensamiento en correspondencia con una actitud crítica, reflexiva, transformadora e independiente, lo cual se propicia en la coevaluación y la autoevaluación de los participantes.
- Promover la consolidación del proceso de formación como un espacio de construcción de significados y sentidos, sobre la base de la comunicación y construcción socializada de sus integrantes.
- Contribuir al desarrollo de un ambiente socializado en cada actividad docente, donde la evaluación no sea vista como un proceso que inspire temor a los estudiantes, ni jerarquía de autoridad al docente.

7.3.- Diagnóstico del grupo de estudiantes

El procedimiento del diagnóstico del grupo de estudiantes, es dada en la metodología para la dinámica del proceso de aprendizaje.

El diagnóstico tiene el propósito de obtener criterios acerca de los conocimientos, ideas previas, que deben poseer los estudiantes vinculados con el contenido que se

LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN GACC.

va a desarrollar y, además, detectar las situaciones reales de los estudiantes, dificultades y potencialidades.

Así mismo está el conocimiento previo del grupo de estudiantes sobre el cual se va a aplicar la misma. El análisis de la situación del grupo se desarrollará sobre la base del análisis de los resultados de los estudiantes previo a su inicio en el núcleo temático, lo cual puede ser a partir de sus resultados en la propia universidad o de la formación en el pre universitario en el caso de los de nuevo ingreso. Para ello se aplicarán las técnicas tradicionales como se muestra a continuación:

- Valoración de los documentos del expediente de cada estudiante, resultados académicos y procedencia.
- Aplicar técnicas de diagnóstico con diseños establecidos para estos fines, aplicadas en las primeras clases que permitan profundizar en el nivel de desarrollo de cada uno de los estudiantes.
- Aplicar ejercicios evaluativos de carácter específico en el contenido del núcleo temático, talleres de reflexión y debates, todos los cuales permiten obtener la información necesaria al profesor.

Si el de diagnóstico es realizado en la clase introductoria, puede ser el momento de adaptar todo el proceso posterior. Por ello se recomienda su realización al inicio, aunque debe mantenerse a lo largo de ésta, por ejemplo, al inicio de cada tema, a manera de control para valorar los cambios que se han ido operando en los conocimientos e ideas diagnosticadas al inicio.

7.4 Revisar las regularidades que debe cumplir la evaluación

Las regularidades sobre las cuales se elabora el sistema de evaluación, Estas se resumen de forma simplificada a continuación:

- Principios de la evaluación.
- Ha de ser holística e integradora.
- Ha de tener carácter de proceso.
- Ha de ser eminentemente formativa.
- Tiene que estar contextualizada.
- Debe ser coherente en el doble sentido: a) epistemológicamente y b) en relación con el proyecto educativo en que se inserta.
- Ha de ser diversa.
- Ha de surgir y expandirse a base de negociación.
- Ha de potenciar lo participativo y no directivo.
- Debe procurar ser comprensiva y motivadora.

LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN GACC.

- Ha de emplear múltiples métodos y fuentes de información.
- Ha de estar regida por la ética

7.5 Instrumentación de la metodología de la evaluación por eslabones de la dinámica del proceso.

En conformidad con la concepción de evaluación planteada, evaluar los resultados del proceso de aprendizaje, en los núcleos temáticos y en particular de los temas, significa valorar no sólo los resultados finales de este proceso, en términos de competencias, conocimientos, habilidades y valores del estudiante, sino valorar también el proceso en sí mismo, sus avances y retrocesos y esto a su vez significa evaluar en qué medida han intervenido en el logro de dichos resultados, las restantes configuraciones, esto es, objetivo, objeto, contenido, métodos y problemas.

Un sistema de evaluación tiene que responder tanto a los eslabones de la dinámica como a los de la evaluación, de manera que los eslabones de la evaluación contribuyan al desarrollo de la dinámica, como se especifica a continuación:

Motivación

El eslabón de la motivación, se caracteriza por el reconocimiento de los conocimientos, valores, actitudes y habilidades previas de los estudiantes para establecer su vinculación con las nuevas situaciones de aprendizaje, en la cual se debe tener presente que cuando los estudiantes no comparten, desde el inicio, los intereses del docente, hay que partir de sus intereses, promoviendo un patrón de intereses donde la coevaluación reviste un significativo papel al propiciar la relevancia y sentido de los nuevos contenidos, mediante la socialización de sus conocimientos e intereses previos, teniendo en cuenta el objeto, su contextualización y su expresión en el propio contenido.

En este eslabón, el sistema de evaluación debe propiciar la apertura y disponibilidad para aprender. Para esto es importante provocar el surgimiento de situaciones problemáticas en los estudiantes, teniendo siempre presente que éstas no deben ser ni tan simples que no ocasionen conflicto alguno y mutilen toda posible actividad intelectual del sujeto, ni tan complejas, que el conflicto cognitivo creado sea imposible de superar a partir de los conocimientos previos.

La evaluación debe lograr en este eslabón, el intercambio de conocimientos previos y la negociación de intereses con vistas a lograr formar un patrón común de intereses y conocimientos previos que permita enfrentar con éxito el nuevo contenido, lo que implica que el profesor debe prestar especial atención en:

LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN GACC.

- Partir de los intereses y motivos de cada estudiante con la intención de cambiarlos, si es necesario, para fomentar un interés colectivo por lo que se aprende (coevaluación).
- Cuestionamientos, acerca de los conocimientos y habilidades previas que posee cada uno de los estudiantes relacionados con el nuevo objeto de estudio que se introduce y establecer los nexos pertinentes entre dichas experiencias y el nuevo objeto y contenido (autoevaluación).
- Estimular los conocimientos previos, haciendo que reflexionen y discutan sobre estos en un espacio de aprendizaje cooperativo, de modo que cada sujeto participante realice una valoración de los demás (heteroevaluación).
- A partir de esta negociación de intereses y de conocimientos se debe ir conformando un patrón grupal de intereses y conocimientos previos fundamentalmente a través de la coevaluación, que permita al profesor y al colectivo enfrentar el nuevo objeto de estudio con un nivel adecuado.

Comprensión

El segundo eslabón del proceso lo constituye la comprensión del contenido. Comprender algo es tener una imagen que permita al sujeto identificar, hacer comparaciones, relacionar lo nuevo con lo conocido, por lo que en esta fase, los estudiantes deben comprender e identificar cómo seguir el camino del conocimiento para apropiarse de éste, así mismo, deben comprender las bases conceptuales y leyes del nuevo contenido, para entonces encontrar nexos y establecer relaciones.

En este eslabón la evaluación estará dirigida a valorar el grado de implicación de los estudiantes con el profesor en la construcción del contenido, donde generalmente se aplica un método para este fin, que despliega un conjunto de acciones que una vez sistematizadas se convierten en habilidades del sujeto, lo cual puede ocurrir a través de las diferentes formas del proceso que sirvan de estructura espacio temporal a las situaciones de enseñanza aprendizaje encaminadas a la comprensión y en las que se le debe crear al estudiante las condiciones para que tengan un papel más significativo, en dependencia del momento, de la característica del contenido y de su grado de desarrollo en el grupo.

Para lograr un proceso de comprensión del contenido más productivo, debe someter a discusión en el grupo de estudiantes, la solución de los ejercicios evaluativos a través de cuestionamientos, que pongan en evidencia la necesidad de un nuevo conocimiento, despertando sus intereses por resolverlo.

En este eslabón, por tanto, debe lograrse la construcción gradual de los contenidos, a través del establecimiento de nexos y relaciones y esto tiene que dinamizarse en la evaluación.

LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN GACC.

El docente desde su patrón de resultados (conocimientos, valores, actitudes y habilidades) valora a través de una heteroevaluación si los estudiantes son capaces de:

- Reproducir contenidos.
- Establecer nexos y relaciones.
- Identificar componentes o aspectos del contenido.
- Identificar estructuras (leyes, modelos, etc)
- Ejemplificar estructuras.
- Dar respuesta a ejercicios reproductivos.

Por otro lado el estudiante a partir de su patrón de resultados, valora al docente, en el sentido de si éste es capaz o no de satisfacer sus expectativas para lograr sus objetivos, y además valora a los restantes estudiantes, haciendo comparaciones acerca del grado de construcción de los contenidos de cada uno.

Luego a través de la construcción socializada de significados, donde participan todos los estudiantes y con una adecuada orientación del docente, se logrará la conformación de un patrón grupal de resultados, que será un referente o patrón comprendido entre los patrones individuales propiciándose en una coevaluación y autoevaluación que se eleven los patrones de cada estudiante, respecto al patrón grupal, pues éstos se van a autoevaluar con respecto a este patrón de resultados como un proceso continuo.

Los ejercicios evaluativos estarán encaminados a lograr la formación de patrones individuales de resultados, y en que como producto de una coevaluación, éstos originen un patrón a nivel grupal, a partir del cual cada sujeto se autoevalúe y como resultado de esta autoevaluación, conforme un nuevo patrón de resultados individual, superior al anterior, lo que dará lugar a una nueva heteroevaluación, para ello el profesor ha de tomar en consideración que en la relación dialéctica entre la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación dinamiza la dinámica del proceso, en aspectos tales como:

- Heterogeneidad de los niveles cognitivos de los estudiantes; en dependencia del lugar en que se inserte el tema en cuestión, de las características de los estudiantes, del nivel precedente de los mismos, del grado de interés que lograron alcanzar en el eslabón de la motivación y de otros factores, serán diferentes los niveles cognitivos de los estudiantes para afrontar el nuevo contenido.

LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN GACC.

- Confrontación de puntos de vista contrarios; éste es un aspecto muy importante que contribuye a la construcción efectiva de los contenidos en estas interacciones sociales, es decir, poner frente a frente puntos de vistas distintos, con un grado óptimo de divergencia, los cuales son punto de partida para una fructífera confrontación, la que en efecto puede dar lugar a la elaboración de nuevas respuestas y cambios en las representaciones e ideas de los estudiantes, lo que conllevará a la modificación positiva de los patrones de resultados por los estudiante y el docente.
- Cuestionamiento sistemático; a través de estas acciones, los participantes del proceso, podrán valorar el nivel adquisición de conocimientos de los estudiantes, los que podrán valorar la capacidad del profesor de preguntar de forma clara, precisa y adecuada y también si éste es capaz en todo momento de satisfacer sus dudas, lo que contribuirá a la formación de los patrones individuales de cada sujeto y a la conformación de un patrón grupal adecuado.
- Elevar el nivel de todos los estudiantes; ya que en algunos casos puede ser tan bajo el patrón individual de alguno de estos, que el estudiante admite sin comprender la solución aportada quedando este rezagado del resto; o por el contrario, en otros casos puede el patrón individual superar, en gran medida, a los del resto de los estudiantes. Se trata, en último término, de lograr un nivel adecuado en el grupo que permita la conformación de un patrón grupal de resultados, que mayoría de los estudiantes pueda alcanzar.
- Propiciar mediante la evaluación la búsqueda de la información precisa durante el proceso de solución con un estilo de apoyo dirigido más a hacer preguntas que a dar respuestas, lo que contribuirá a una valoración por parte del docente de cada uno de los estudiantes, de acuerdo al grado de profundidad en las respuestas de éstos y al mismo tiempo a una valoración de cada estudiante de los restantes miembros del grupo y del propio docente.
- Orientar, a través de una guía, con carácter autoinstructivo, un volumen de ejercicios evaluativos, que pueden desarrollarse en las situaciones de aprendizaje más disímiles diseñadas en conformidad con las ideas antes planteadas. La guía deberá contener tantos tipos de ejercicios evaluativos de diferente carácter (heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación y para-evaluación) como niveles de profundidad correspondientes a las etapas de sistematización que se hayan precisados y permitir al estudiante su autoinstrucción y autoevaluación.

Sistematización

La sistematización, como resultado del cual el sujeto llega a saber aplicar lo aprendido a situaciones nuevas; se enfrenta a situaciones problemáticas donde no está dado solamente el contenido conocido, por tanto no lo puede reproducir ya que tiene un mayor grado de dificultad, lo que hace que tenga que encontrar nuevas

LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN GACC.

relaciones en la estructura del contenido, reafirme este contenido, lo recree y lo transforme, apropiándose de él. Es un proceso que presupone la integración y generalización de los contenidos y en el que cobra especial importancia la dinámica de la evaluación a través de la contradicción siempre ascendente entre la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación.

En el eslabón de la sistematización, el docente, después que ha conformado su patrón de resultados, partiendo de sus objetivos y de los contenidos, en este caso relacionado con su aplicación, valora el patrón de los estudiantes a través de:

- Ejercicios evaluativos que promuevan la capacidad de encontrar nuevos nexos y relaciones más profundas.
- Ejercicios evaluativos que impliquen la formulación de hipótesis para la solución de los mismos y la explicaciones de estas soluciones.
- Ejercicios evaluativos que aporten la posibilidad de transformación del contenido para ser aplicado a disímiles situaciones.
- Ejercicios evaluativos que brinden la posibilidad de aplicar con tendencia creativa el contenido a situaciones nuevas.
- Ejercicios evaluativos que propicien la elaboración de argumentos con fluidez, coherencia, así como con el nivel de esencia y generalidad requerido.
- Ejercicios evaluativos que promuevan la independencia y diversidad en sus criterios, refutaciones y respuestas.
- Ejercicios evaluativos que promuevan el proceso lógico de solución y la flexibilidad en la ejecución de situaciones de enseñanza aprendizaje.

Por otro lado cada estudiantes, partiendo de sus conocimientos acerca del contenido que ha construido y de los objetivos que se propone alcanzar en la aplicación de los mismos, conforma un patrón individual de resultados, que ya es superior al que se trazó en el eslabón de la comprensión, a partir del cual valorará al resto de los estudiantes de acuerdo a:

- Su agilidad para resolver las situaciones problemáticas.
- La comprensión y creatividad de sus respuestas.
- La fundamentación de cada acción.
- La profundidad de dominio de los contenidos que se aplican.
- Las diferentes vías de solución empleadas.

LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN GACC.

- Al mismo tiempo valorará al profesor, en el sentido de:
- Si éste es capaz de responder a todas sus dudas.
- Si es justo en sus valoraciones abiertas en el grupo acerca de cada sujeto.
- Si los ejercicios propuestos se corresponden con el nivel de los contenidos impartidos.
- Si satisface sus expectativas, no muestra incompetencia y si se hace entender en las explicaciones.
- Si atiende eficientemente las diferencias individuales.

Partiendo de este proceso de heteroevaluación en la sistematización del contenido, y a través de la discusión socializada de las soluciones a los problemas con la participación activa de estudiantes y docente, (éste último como orientador, pero a la vez como un participante más), se promueve el establecimiento de un patrón grupal de resultados de aplicación del contenido, que constituirá una media, la cual deben tratar de alcanzar los estudiantes que se queden por debajo de éste y al mismo tiempo tratarán de superar los restantes estudiantes a través de una autoevaluación respecto al mismo, lo que hará surgir en cada uno un nuevo patrón de resultados, que se ubicará en un peldaño más alto en cuanto a la sistematización de ese contenido, y que dará lugar a una nueva heteroevaluación.

De esta forma se manifiesta en este eslabón de la dinámica, la contradicción entre la heteroevaluación, la coevaluación, la autoevaluación y la para-evaluación, que dará lugar a un proceso de evaluación en el cual los estudiantes juegan un papel muy activo, al ser los protagonistas de su propia evaluación y de su ascenso en el conocimiento y en la sistematización de los contenidos. Para lograr que se de esta contradicción, y que su solución conlleve a un proceso evaluativo ascendente en sus eslabones, el docente debe:

- Realizar talleres u otro tipo de mediados por la preparación previa de los estudiantes (a través de la guía de trabajo y los textos orientados); en los que éstos, junto al docente, se introducen en la discusión participativa de los problemas ya resueltos en su tiempo de trabajo independiente y/o en la discusión de los que se decida resolver en ese encuentro, esto será significativo para que cada sujeto del proceso evalúe las participaciones de los restantes.
- Dar libertad al estudiante para seleccionar, de la guía de trabajo, los problemas y ejercicios que desee o esté en condiciones de realizar en función de sus potencialidades, intereses, etc. Es decir, el docente no impone los problemas que los estudiantes tienen que resolver, sino que, por un lado sirve de ayuda, de orientador, de facilitador y por otro, para cuestionar y provocar

LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN GACC.

conflictos en la solución de los problemas que los estudiantes decidan resolver, provocando así la participación activa y espontánea de los estudiantes.

- Atender las diferencias individuales, ofreciendo preguntas, ejercicios, tareas adicionales a los estudiantes más aventajados (aquellos que estén por encima del patrón grupal conformado), que motiven su reflexión y sean incentivos de nuevos cuestionamientos al resto del grupo; prestando la ayuda necesaria a los menos aventajados (los que están por debajo del patrón grupal conformado), tanto en presencia del colectivo, como individualmente, siempre cuidando de no darle las verdades acabadas, pero sí dosificando sus alertas e interrogantes; en esta atención individualizada, el profesor podrá hacer una valoración más precisa de los estudiantes y al mismo tiempo cada estudiante es capaz de valorar los resultados de sus compañeros, así como las competencias del profesor, fundamentalmente en el momento de atender a los estudiantes aventajados desde su patrón individual de resultados.
- Utilizar progresivamente actividades a realizar por el estudiante para aprender, en las que desde la práctica tenga necesidades de adquirir la teoría. Las modalidades más asequibles pueden ser la realización de tales actividades en clase, prácticas modeladas de la realidad, trabajos de laboratorios, trabajos en grupos, etc, pero partiendo siempre que sea posible de problemas. En estas actividades debe provocarse la discusión abierta de las soluciones, enfocar varias vías, si éstas no han sido tratadas por los estudiantes, entonces sugerirlas, de modo que se haga una valoración conjunta de la situación del grupo en la sistematización del contenido y se logre el establecimiento de un patrón grupal de resultados a alcanzar.
- Provocar la autoevaluación como punto de partida para una nueva heteroevaluación desde su nuevo patrón de estudiante. Por su parte el docente también se autoevalúa con lo que perfecciona el proceso por medio de la metodología.
- Estimular los avances de los estudiantes y convertir los errores en fuente de discusión, sacar el mayor provecho de éstos, provocando la autoevaluación de cada participante del proceso, teniendo como referencia el patrón grupal que cada estudiante tratará de superar, y como resultado de ésta autoevaluación, conformará su nuevo patrón que conllevará nuevamente a una heteroevaluación, luego a una coevaluación y de nuevo a una autoevaluación, este proceso se repetirá de forma sucesiva en las discusiones cooperativas, hasta lograr un patrón grupal que esté lo más cercano posible al patrón establecido por el profesor, lo que implicará el cumplimiento de los objetivos propuestos por el docente y al mismo tiempo el ascenso del alcance de los objetivos de los estudiantes.

LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN GACC.

Las consideraciones realizadas sobre la instrumentación de la metodología de la evaluación hasta aquí analizada propiciarán el carácter participativo y no directivo del proceso de formación, llevando al estudiante a un plano fundamental dentro de dicho proceso, estimulando el planteamiento, por parte de los estudiantes, de situaciones no previstas por el docente; como resultado de los avances y necesidades que tanto al nivel individual como al grupal vayan creándose, ello requerirá del docente el suficiente conocimiento de su ciencia y de la didáctica para hacer frente a esta concepción del proceso.

Con las alternativas de evaluación propuestas, no se trata de reducir el proceso de formación respecto al sistema de evaluación, sino por el contrario propiciar mediante el sistema de evaluación dinamizar este proceso.

8. EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

Sí se asume como válido, en lo fundamental, los planteamientos tratados en los acápites anteriores se estará de acuerdo que la evaluación, en la formación por competencias, es quizás el paso más importante en el proceso de aprendizaje.

María Cristina Torrado³¹ propone un acercamiento entre competencia y logro: *“podemos entonces afirmar que los indicadores de logro se refieren a la actuación, esto es, al uso de un conocimiento... El logro no es otra cosa que el conocimiento que se usa, es decir la competencia. Sobra decir que una competencia puede ser observada en múltiples indicadores.”*

Chomsky establece una caracterización sobre el concepto de competencia y actuación. En los planteamientos de Torrado se materializan estos componentes en relación con la evaluación.

La competencia tiene sinónimos tales como. Logro, capacidad, disposición, evidencia, realización, función, demostración; cualquiera sea el enfoque sobre por qué, para qué, qué, cómo, cuándo y quién evaluar el aprendizaje y desarrollo de una competencia está claro que la competencia no es visible y que por eso se debe desarrollar estrategias para ver como se muestra, para conocer sus manifestaciones, evidencias, realizaciones o logros, lo que también es claro es que si es evaluable.

La competencia supone conocimientos, saberes, valores, actitudes y habilidades que emergen de la interacción que se establece entre el individuo y su contexto, y que no siempre están dados de antemano.

En la planeación evaluativo los siguientes aspectos son de vital importancia:³²

³¹ Torrado, M. C. Educar para el desarrollo de las competencias. Una propuesta para reflexionar. En Bogoya, D. y otros . Competencias y proyecto pedagógico. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, D. C., mayo de 2.000. Págs. 31-54

³² Maldonado G., M. SA. Las competencias una opción de vida. ECOE Ediciones. Bogotá, D. C., septiembre de 2.002. Págs. 153-160.

Definición del Objeto de Evaluación. Las competencias, la unidad de competencia o el elemento de competencia, o las evidencias con sus correspondientes saberes cognitivos, procedimentales, axiológicos y actitudinales. Estos momentos, responden a la pregunta **¿qué evaluar?**.

Programación del momento cuándo se evalúa. Puede ser inicial o en momento del ingreso, continua o en el proceso de formación, y final en el momento que culmina el proceso de aprendizaje. Responde a la pregunta **¿cuándo evaluar?**

Identificación del punto de referencia: la autoevaluación, la coevaluación, la retroevaluación o la para-evaluación, responden a la pregunta **¿quién evalúa?**.

Determinación de los instrumentos: se refiere a los métodos con sus correspondientes instrumentos teóricos prácticos para aplicar la evaluación. Pueden ser, entre otros, orales, escritos, con entrevista, diálogo de saberes, simulaciones, observación, por proyectos, prácticas. Los instrumentos responden a la pregunta **¿cómo evaluar?**. Lo que conlleva a la recolección de evidencias de las competencias evaluadas

Los siguientes son los criterios básicos para evaluar competencias:

- Un docente que no demuestre poseer la competencia objeto de evaluación no está en condiciones de evaluar tal competencia.
- Un docente debe ser capaz de establecer un espacio de empatía con sus alumnos, y debe ser competente, tanto a nivel profesional como pedagógico, incluyendo lo disciplinar y la didáctica.
- Un docente debe estar en disposición de descentrar la experiencia pedagógica, de manera que ésta respete y avale los diversos procesos que entraña, que en principio son tantos como individuos, y que, para cada uno, tienden a multiplicarse.
- La auto-revisión crítica y actualización permanente han de formar parte de su cotidianidad, de forma tal que haciendo conciencia cognitiva de cómo hace su trabajo, e incorporando las herramientas que la investigación aporta constantemente, pueda eventualmente mejorarlo.
- Los instrumentos de evaluación deben contemplar diversidad de opciones teórico-prácticas que permitan evidenciar la adquisición de competencias.

LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN GACC.

- La evaluación se refiere a un estándar (patrón de resultado) o a un punto de referencia (logro) que debe ser alcanzado por los estudiantes.
- La evaluación de las competencias debe ser acordada previamente entre docentes y estudiantes.
- Los juicios del docente evaluador son el resultado de un análisis riguroso de las evidencias o los criterios de evaluación.
- La evaluación es resultado de un diseño previo por parte de docentes expertos.

Conclusiones

El reclamo de un mundo globalizado y competitivo lleva a que el proceso de formación en general y el aprendizaje en particular se redimensione y reconceptúe, donde evaluar competencias y no sólo conocimientos y habilidades lleva a un replanteamiento teórico y metodológico del proceso de evaluación en que debe evaluar aprendizajes referentes a los contenidos, entendidos éstos en un sentido amplio, es decir, conceptos, procedimientos, valores y actitudes, en síntesis competencias.

Debe ser comprendida la evaluación como un proceso que desempeña diversas funciones, no sólo para el sujeto evaluado, sino al profesor, a la institución educativa, a la familia y al sistema social. Lo que se concreta en su función social y la pedagógica.

El proceso educativo reclama un permanente estado de alerta, poniendo atención a todo lo que ocurre, armonizando lo reflexivo con lo ejecutivo, sin dar en ningún momento tregua a la improvisación, lo que requiere que junto a la experiencia enriquecedora se desarrolle profundización teórica que aporte fundamentos y metodologías para encaminar los procesos.

El Teoría Holístico Configuracional de la Didáctica, al reconocer al proceso docente-educativo como un sistema de procesos de naturaleza consciente, holística y dialéctica, ofrece un apropiado marco teórico referencial para explicar la dinámica y la evaluación del proceso de aprendizaje, como eslabones íntimamente ligados que se presuponen en su desarrollo.

Las relaciones didácticas de naturaleza dialéctica entre configuraciones del proceso constituyen regularidades de su dinámica que se manifiestan en sus eslabones y

LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN GACC.

estos con los de la evaluación. Si en la dinámica las regularidades tienen se dan como síntesis en el método que favorecer la motivación, la comprensión y la sistematización del contenido, en la evaluación esta síntesis se produce en el resultado del proceso, como expresión del sujeto competente, cualidad superior y totalidad sustentada en el desarrollo de un ser, un saber y un hacer.

La metodología propuesta propicia que el proceso se desarrolle con un carácter participativo, estimulando el desarrollo personal y social de los sujetos participantes y el desarrollo de cualidades en el compromiso social y profesional, la flexibilidad y la trascendencia.

Cartagena de Indías, septiembre de 2008