

**LA HETEROEVALUACIÓN, COEVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN
COMO DINAMIZADORES DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE**

SAUL JOSE SANCHEZ MESA

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
VICERRECTORIA ACADEMICA
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA –CEDEDUIS
ESPECIALIZACION EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
BUCARAMANGA
2004**

**LA HETEROEVALUACIÓN, COEVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN
COMO DINAMIZADORES DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE.**

SAÚL JOSÉ SÁNCHEZ MESA

**Dirigida por:
Ruby Arbeláez López
Profesora CEDEDUIS**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
VICERRECTORIA ACADEMICA
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA –CEDEDUIS
ESPECIALIZACION EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
BUCARAMANGA
2004**

CONTENIDO

	Pág.
GLOSARIO	3
INTRODUCCIÓN	6
1. LAS PRÁCTICAS ACTUALES EN EVALUACIÓN. UNA VISIÓN CRÍTICA	8
2. EL PROCESO DE APRENDIZAJE COMO OBJETO DE EVALUACIÓN	27
2.1 APRENDER Y ENSEÑAR	27
2.2 LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE	29
2.3 ALGUNAS TEORÍAS EXPLICATIVAS DE LAS FORMAS DE APRENDIZAJE	30
2.3.1 Aprendizaje por inducción pragmática y por asociación	30
2.3.2 De la asociación a la reestructuración	30
2.3.3 Aprendizaje significativo por recepción y retención	32
2.3.4 Estructura cognoscitiva y transferencia	33
2.3.5 El papel de la transferencia en la educación	34
2.4 FACTORES MOTIVACIONALES DEL APRENDIZAJE	35
2.5 OTRAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS DE LA EDUCACIÓN.	36
3. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA	41
3.1. ASPECTOS GENERALES: LA EDUCACIÓN Y LA EVALUACIÓN.	42
3.2 CONCEPTOS DE MEDICIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVAS.	43
3.2.1 Medición educativa.	44
3.2.2 Evaluación educativa.	44
3.3 FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN.	44
3.4 CLASES DE EVALUACIÓN Y MODALIDADES SEGÚN EL FIN.	47

3.5 CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN	48
3.5.1. Principios de la Evaluación.	50
4. PROPUESTA TÉCNICO-EDUCATIVA.	51
4.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PROPUESTA.	53
4.1.1 Relación Educación Superior, sociedad y trabajo.	53
4.1.2 Interrogantes y propuestas de innovación de la perspectiva pedagógica de la educación de postgrado.	53
4.1.3 Evaluación por competencias.	57
4.2 MODALIDADES DE LA EVALUACIÓN SEGÚN EL AGENTE.	59
4.2.1 Heteroevaluación.	60
4.2.2 Coevaluación.	61
4.2.3 Autoevaluación.	63
4.3 INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN.	65
4.3.1 Instrumento modelo para medir y evaluar procesos formativos	66
4.3.2 Esquema de la propuesta.	66
4.3.3 Métodos de evaluación del aprendizaje.	67
4.4 ESTRATEGIAS.	68
4.4.1 El Portafolio en educación.	68
4.4.2 Seminario	72
4.5 CONSIDERACIONES FINALES	75
4.6 ELEMENTOS COMPLEMENTARIOS DE LA PROPUESTA.	77
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	80
BIBLIOGRAFÍA	83
ANEXO 1. Instrumento modelo para medir y evaluar procesos formativos	79

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Fig. No. 1. Propuesta	60
Fig. No. 2 Creación de compromisos mutuos	72

LISTA DE ANEXOS

Pág.

ANEXO 1. Instrumento modelo para medir y evaluar procesos formativos 78

RESUMEN

TITULO: LA HETEROEVALUACIÓN, COEVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN COMO DINAMIZADORES DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE.

AUTOR: SANCHEZ MESA, Saúl José**

PALABRAS CLAVES: Heteroevaluación, Coevaluación, Autoevaluación, Aprendizaje, Andragogía, Autocrítica.

DESCRIPCION:

El Ser humano desde que nace depende de los demás para el resto de su vida. En primera instancia sus padres le brindan alimento, amor, vestido y educación.

A medida que crece busca su independencia pero para llegar a serlo debe formarse integralmente. Es acá donde la educación debe ejercer un papel preponderante y el carácter de dominancia, imposición y alienación debe cambiar para tornarse facilitadora y conductora de los procesos de autocrítica y responsabilidad en el educando.

La evaluación en sus formas de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación debe utilizarse como dinamizador de este proceso, haciendo énfasis en la autoevaluación y autocrítica, en especial en los estudiantes de Medicina, quienes como profesionales tendrán en sus manos la salud y la vida de la humanidad.

** CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA –CEDEDUIS, Especialización en Docencia Universitaria, ARBELAEZ DE MONCALEANO, Ruby.

SUMMARY

TITLE: HETEROEVALUATION, COEVALUATION AND AUTOEVALUATION AS DYNAMIZERS OF THE TEACHING-LEARNING PROCESS.

AUTHOR: SANCHEZ MESA, Saúl José **

KEYWORDS: Heteroevaluation, Coevaluation, Autoevaluation, Learning, Androgogy, Autocritic

DESCRIPTION:

Since his birth, the human being depends on others until the rest of his life. In first instance his parents offer him food, love, dress and education.

As he grows, he looks for being independent but to become it, he must be formed integrally. At this point, the education plays an important role, and its dominant, accusative and alienative position must change to become a guide and helper of the autocritic and responsibility processes in the student.

The evaluation, in its forms of heteroevaluation, coevaluation and autoevaluation, must be used as a dynamizer, making emphasis in the autoevaluation and the autocritic. And it must be used by Medicine students specially, because, as professionals, they will have humanity's life and health care in their hands.

** CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA –CEDEDUIS, Especialización en Docencia Universitaria, ARBELAEZ DE MONCALEANO, Ruby.

GLOSARIO

- Currículo: un ambiente de aprendizaje que ha sido planeado teniendo en cuenta ciertos fines educativos. También se concibe como: los instrumentos educacionales, es decir, los procesos, el personal, los procedimientos, los programas y otros semejantes que operan cuando la educación formal tiene lugar.
- Evaluación: Proceso que intenta cambiar la conducta de los estudiantes. Estos cambios constituyen los objetivos de la educación. Si bien estos cambios incluyen dominio del contenido saber qué y cuándo este dominio se logra en conexión con alguna materia, ellos también incluyen las reacciones de los estudiantes con respecto a ese contenido, tales como las formas del pensamiento o la capacidad de saber cómo. Se puede adicionar: que la evaluación se considera como la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cambio en cada estudiante. La evaluación es el arte de demostrar a otro cómo remediar lo que falta.
- Medición: proceso mediante el cual se determina la cantidad que posee el estudiante de una característica dada (aprovechamiento escolar, habilidades, intereses, entre otros). Proceso sistemático que valora el grado en que los medios, recursos y procedimientos permiten el logro de las finalidades y propósitos de una institución o sistema educativo. Significa, determinar el número de aciertos que un alumno obtiene en una prueba de aprovechamiento o en una de habilidades académicas.
- Pedagogía: ciencia o arte de la educación. Una pedagogía integral abarca todos los problemas que plantea la educación relativos a la formación material del educando, es decir, comprende una filosofía de la educación, una técnica, un arte, un sistema o un procedimiento educativo, a fin de apreciar un valor y por este medio iluminar y dirigir la obra de los educadores. Es la ciencia encargada del estudio del proceso de enseñanza aprendizaje de niños y jóvenes adolescentes.
- Androgogía: Disciplina cuyo objeto de conceptualización son los procesos de educación de las personas adultas, orientados dichos

procesos a continuar el desarrollo de sus capacidades, a la actualización o profundización de sus conocimientos, a la apropiación y utilización de nuevas tecnologías y en general a mantener o mejorar su calidad de desempeño personal, profesional y social.

- Autogogía: Procura que la finalidad última de la acción educativa adelantada por la persona, propicie el desarrollo de su capacidad de autoconducción. El estudiante autónomo alcanza los niveles de aprendizaje y desarrollo personal más altos, pues la energía que alimenta su trabajo académico proviene de él mismo y no de factores externos. La educación desescolarizada, es una buena estrategia para promover la autogogía.
- Aprendizaje: Proceso permanente de percepción, asimilación y transformación que permite cambios de comportamiento y modificación de las estructuras mentales para mantener su capacidad cognoscitiva afectiva y psicomotora. Comprende el diseño del ambiente educativo, inducción de los participantes, concertación del plan de formación, desarrollo de actividades de aprendizaje y evaluación de la experiencia educativa.
- Heteroestructuración: Donde se caracteriza la primacía del objeto, la situación así planteada es la de un docente que transmite conocimientos, es uno de los métodos probablemente más arcaicos que se ha adoptado en la aprehensión del conocimiento, pues la idea principal es que el saber pase del que sabe al que ignora, así se organiza un sistema de relaciones entre el saber y las personas. El papel del alumno es prácticamente pasivo, durante la fase de enseñanza.
- Autoestructuración: Donde el mismo alumno efectúa acciones educativas y va transformándose por sus mismas acciones. El estudiante es el autor de su propio desarrollo y sobre todo construye por si mismo su conocimiento.
- La estructuración coactiva: Es un método de doble sujeto en razón de los papeles que en ellos desempeñan el estudiante y el facilitador del proceso de aprendizaje.
- Didáctica crítica: Plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el

significado ideológico que subyace en todo ello. Es una propuesta que no trata de cambiar una modalidad técnica. Se considera que toda situación de aprendizaje, realmente educa con todo lo que interviene en ella, en la cual nadie tiene la última palabra, ni detenta el patrimonio del saber. Todos aprenden de todos, y fundamentalmente de aquellos que lo realizan en conjunto.

- Aprendizaje por recepción: En el que el contenido total de lo que se debe aprender, se presenta al aprendiz más o menos en su forma final. Se relaciona con el continuo recepción-descubrimiento, en oposición al continuo de la memoria-aprendizaje significativo.
- Aprendizaje significativo: Adquisición de significados nuevos, presupone una tendencia al aprendizaje significativo y una tarea de aprendizaje potencialmente significativa; es decir una tarea que puede estar relacionada de manera sustancial y no arbitraria con lo que el aprendiz ya conoce. Es parte del continuo de aprendizaje de memoria-significativo en oposición al continuo recepción-descubrimiento.
- Estructura cognoscitiva: contenido y organización totales de las ideas de una persona dada. En el contexto del aprendizaje del tema de estudio, contenido y organización de sus ideas en un área particular del conocimiento.
- Adulto: etimológicamente, procede del verbo latino *adolecere* que significa crecer y es la forma del participio *adultum* que significa por lo tanto: el que ha terminado de crecer o desarrollarse, el crecido según el lenguaje corriente, adulto es el individuo situado entre la adolescencia y la vejez, es decir, la persona que ha dejado de crecer pero no ha empezado a decrecer. En tal sentido se considera como una persona mayor y como alguien que posee esas misteriosas libertades de que carecen los niños y los adolescentes.
Psicológicamente, el término adulto se emplea como sinónimo de madurez de la personalidad y pretende indicar el adulto cabal o sea el sujeto responsable que posee las características personales de dominio de sí mismo, seriedad y juicio. Desde el punto de vista tipológico que permite observar el aspecto dinámico, el concepto de adulto puede definirse así: Es un tipo capaz de formarse así mismo, y por consiguiente no es algo estático en el tiempo y en el espacio, sino alguien que se halla en continuo cambio y evolución.

INTRODUCCIÓN

Para abordar el marco referencial del tema a tratar en este trabajo, es indispensable partir de la definición del concepto de Educación, para lo cual se transcribe el contenido en el artículo Primero de la Ley General de Educación (Ley 115, de febrero 8 de 1994): “Proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos, de sus deberes....”¹. El estudiante, entonces, se convierte, para ello, en la razón de ser de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que con la participación activa en su propia formación integral, logra el pleno desarrollo de su personalidad, accede a la cultura, fija el conocimiento científico y técnico y se forma en valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos. Se favorece su desarrollo equilibrado y armónico y de las habilidades, en especial las capacidades para la toma de decisiones, adquisición de criterios, trabajo en equipo, administración efectiva del tiempo, asunción de responsabilidades, solución de conflictos y desarrollo de capacidades de comunicación, negociación y la realización de actividades útiles al desarrollo socio económico del país.

En la educación superior el proceso de formación y desarrollo continua con un mayor protagonismo del estudiante que se está consolidando como ser humano, profesional y ciudadano.

Por ello, el docente como facilitador y orientador de procesos democráticos de la formación integral del ser humano, debe concretar su función misional y altruista, a través de la orientación de las expectativas formuladas en los párrafos anteriores, sin olvidar la calidad actual de la educación, para lo cual se hace imprescindible realizar procesos de evaluación permanente para orientar los logros y avances en la formación del futuro profesional. En otras palabras, con la evaluación se pretende que el estudiante comprenda verdaderamente lo aprendido, por cuanto no es solo adquirir conocimientos, sino la forma o habilidad de utilizarlos creativa y conceptualmente, en el medio que lo rodea.

Por las anteriores razones se propone aquí una reflexión sobre el papel que la evaluación puede cumplir como dinamizador de los procesos de enseñanza y aprendizaje para reflexionar sobre la heteroevaluación, la

¹ Ley General de la Educación. Ley 115 de 1994. Ediciones FECODE. Bogotá, 1994.

autoevaluación y la coevaluación como estrategias dinamizadoras, del protagonismo del estudiante en su propio proceso de desarrollo

En el primer capítulo se presenta una visión crítica resultante de la observación a lo largo de la experiencia como docente y de la confrontación entre la teoría estudiada y la realidad observada. En el capítulo dos se desarrolla el concepto de aprendizaje como objeto de evaluación. En el tres se estudian aspectos importantes que pueden contribuir a la concepción de la evaluación en sus modalidades de heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación como una fuerza dinamizadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el cuarto capítulo se proponen algunas estrategias algunas conclusiones y recomendaciones como puntos generadores de futuros trabajos

1. LAS PRÁCTICAS ACTUALES EN EVALUACIÓN. UNA VISIÓN CRÍTICA

Como docente de Ginecobstetricia , he observado con preocupación la forma como el estudiante en el último año de la carrera de medicina afronta su responsabilidad en el proceso educativo como coautor, copartcipe, autocrítico y cómo asume su papel como futuro médico interno, rural, general y, posiblemente como especialista; cuando la autocrítica, autoevaluación y el autoaprendizaje serán lo usual en su diario vivir.

Se evidencia desinterés en el apersonamiento de su papel como médico a quien se le encarga el cuidado de pacientes, en la elaboración de la historia clínica, en la percepción de signos, síntomas y hallazgos al examen físico para la elaboración y sustentación del diagnóstico y diagnóstico diferencial, en el establecimiento de un plan de manejo, solicitud de examen y ayuda diagnóstica y terapéutica.

La asistencia a turnos no la realizan de manera sistemática y cumplida, desaprovechando la oportunidad de tener una práctica supervisada, la creación de destrezas psicomotrices y el reforzamiento del conocimiento con la aplicación teórico práctica en los casos vívidos y los problemas tangibles de la persona que asiste a consulta.

Hay falta de interés por revisar temas clínicos, los textos guía, revistas médicas y artículos en inglés, poco o nulo uso de la biblioteca y de las ayudas y recursos que ofrece; así como un uso eficiente de la tecnología actual para aprovecharlas en su formación profesional.

La meta última de toda profesión, es que los servicios prestados sean lo más eficientes y eficaces posibles, cualquier profesión que pretenda mejorar el desempeño de sus miembros e incrementar su actividad, se esfuerza por desarrollar un conjunto pertinente de conocimientos, esto también es aplicable a las instituciones universitarias, más hoy cuando la certificación y la recertificación de las profesiones es una política en marcha por los entes gubernamentales.

El ampliar el conjunto de conocimientos es parte de la responsabilidad del profesional de hoy. El personal de atención en salud que incorpora en sus decisiones clínicas resultados de investigaciones, actualizaciones temáticas y terapéuticas es responsable con sus

pacientes y también ayuda a definir la identidad de su profesión y de su escuela.

Por otro lado observando los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación se encuentra que:

- Solo se evalúa el alumno.

En este sentido sí es protagonista el alumno. Se le examina siguiendo una temporalización determinada. Se le dan los resultados, prácticamente inapelables y, en general, se le considera el único responsable de los mismos.

No parece concebirse el currículo sin la evaluación del alumno, pero sí sin la evaluación genérica del mismo. Los argumentos –cargados de lógica- que se utilizan para avalar la ineludible necesidad de la evaluación del alumno no se aplican a otros elementos del currículo.

A cada alumno se le asigna en el expediente un valor numérico (al menos, cuantificado) que parece ser de su exclusiva responsabilidad. La calificación del alumno –para muchos padres, profesores y para los mismos alumnos- es el resultado de su capacidad y su falta o derroche de esfuerzo. En el caso de fracasar será él quien deberá pagar las “consecuencias”. Solo él deberá cambiar. Lo demás, podrá seguir como estaba. La evaluación se convierte así en un proceso conservador.

Este ejercicio enmascara una injusticia grande, no solo por la arbitrariedad de asignación, por el capricho atributivo, sino por la desigualdad radical de condiciones naturales y contextuales. Partir de situaciones desiguales y pretender comparar los resultados utilizando los mismos raseros es una fórmula radicalmente injusta de ejercitar una aparente justicia.

- Se evalúan solamente los resultados

Los resultados son tenidos en cuenta dentro del proceso evaluador. Pero no solamente los resultados. Los presupuestos de los que se parte, las condiciones que se tienen, las estrategias que se ponen en marcha, los procesos que se desencadenan, los ritmos de consecución, la proporción rendimiento / esfuerzo, son también elementos que deben evaluarse. No solo porque la consecución / no consecución de unos

resultados (y el grado de su logro) esta supeditada a aquellos factores sino porque ellos mismos constituyen el objetivo de la mira evaluadora.

En definitiva, no solo importa qué es lo que se ha conseguido, sino el cómo, a qué precio, con qué ritmo, con qué medios, con cuántos esfuerzos, a qué costa, para qué fines.

Analizar solo los resultados obtenidos es, cuando menos, parcial. Y la parcialidad suele ir acompañada imprecisión y de tergiversaciones.

- Se evalúan solo los conocimientos

El proceso de enseñanza / aprendizaje se realiza sobre un cuerpo de conocimientos más o menos estructurados, más o menos interesantes, más o menos conexiones con la práctica, más o menos “autónomos”. No se puede aprender en el vacío. Cuando hablamos de aprender a aprender –dejando al margen los conocimientos- se están haciendo meras piruetas mentales.

Aprender a aprender es un slogan tan utilizado como desprovisto de sentido real. Porque solo se aprende aprendiendo.

No se puede, pues, rechazar el aprendizaje de contenidos. Porque son necesarios para articular el pensamiento, para adaptarse a la realidad y para poder desenvolverse en ella.

Otra cosa es la selección de los contenidos, su articulación, su significación de organizadores del pensamiento.

Limitarse a la evaluación de conocimientos supone un reduccionismo escandaloso. Existen otra serie de pretendidos logros que no se contemplan debidamente en el proceso evaluador: actitudes, destrezas, hábitos, valores, etc.

Una persona que adquiriese un abundante caudal de conocimientos para mejor destruir / oprimir a los otros, un alumno que llenase su cabeza de conocimientos pero que odiase la sabiduría, un individuo con gran almacén de datos en la cabeza pero incapaz de comunicarse, no estarían auténticamente formados.

- Solo se evalúan los resultados directos, pretendidos.

La puesta en marcha de muchos proyectos curriculares que siguen un criterio de encadenamiento lineal (objetivos propuestos-contenidos-

métodos-evaluación de objetivos propuestos) no tiene en cuenta la evaluación de aquellos efectos laterales, secundarios, imprevistos.

Estos efectos existen, casi inevitablemente. Y, en ocasiones son mucho más importantes que los resultados buscados directamente en el proyecto.

La pretensión de que el alumno adquiriera un elevado nivel de conocimientos, ejercida de manera despótica, puede engendrar una aversión hacia el estudio muy perjudicial.

La pretensión, en algunos centros religiosos, de que los alumnos adquirieran una práctica religiosa acendrada, llevó a muchos a una postura de rechazo y resentimiento hacia lo religioso.

Lo mismo habría de decirse de un Centro o de una reforma. El resultado directo del programa es evaluado, pero sin tener en cuenta los efectos secundarios que se han generado.

Introducir una mejora en un centro puede suponer, quizás, el enfrentamiento entre dos sectores del claustro o en enrarecimiento de las relaciones entre la dirección y los profesores.

Los efectos secundarios, en un momento incontables e impredecibles, no deben frenar la innovación o la implantación de un programa seriamente estudiado. La evaluación del mismo debe tener en cuenta tanto los resultados que se buscan como los que se hayan provocado a lo largo del desarrollo curricular.

- Solo se evalúan los efectos observables.

Existen efectos que no son directamente observables. Estos efectos – buscados o no- suelen pasar inadvertidos a los ojos del evaluador.

Los modelos de evaluación basados en la programación por objetivos operativos (Mager, 1972; Bloom, 1972; Popham, 1975), exigen un modelo correlativo de evaluación que descansa sobre la aplicación de instrumentos de comprobación de carácter experimental.

Se podría objetar que no es posible evaluar los efectos no observables. No es así. Lo no observable no es equivalente a lo no existente. Ni a lo no relevante. Ni, por supuesto, a lo no evaluable. Al menos, desde una

concepción del proceso evaluador que pretenda profundizar en la entraña educativa.

Eisner (1981) dice que la mayoría de los aprendizajes que realiza el alumno en la escuela no se hallan programados en el currículo explícito (currículo oculto).

Las limitaciones metodológicas que impone una concepción experimentalista de la evaluación, no debe hacernos olvidar todo el bloque del iceberg curricular que permanece por debajo de la superficie de las aguas.

Es precisamente un modelo de evaluación más exigente, más riguroso, más ambicioso el que, paradójicamente, nos lleva a explorar otras capas que no son reconocibles “a simple vista” o a golpe de mediciones pretendidamente objetivas.

Estas dimensiones de la evaluación exigen, eso sí, la utilización de técnicas de exploración adecuadas al intento de llegar a descubrir e interpretar lo oculto del currículo y de sus resultados.

- Se evalúa principalmente la vertiente negativa.

En la práctica habitual del docente la evaluación está marcada por las correcciones. El mismo lenguaje descubre la actitud predominante: “corregir” significa “enmendar lo errado”. El subrayado de las faltas de ortografía es mucho más frecuente que la explícita valoración de las palabras bien escritas.

Sirva esta anécdota de punto de referencia para referirnos a esa actitud no solamente mala por negativista sino por lo parcializante.

Una evaluación rigurosa requiere un tratamiento holístico de los fenómenos y de los productos. La comprensión de un proceso adquiere sentido en un análisis estructurado y estructurante en el que la interconexión de todos los elementos permite la explicación y el significado.

- Solo se evalúa a las personas.

Es un error “someter” a los alumnos o a los profesores de un Centro a los coordinadores de una reforma a una evaluación conclusiva (lo cual encierra juicios de valoración, no meras descripciones de actuación) sin tener en cuenta las condiciones, los medios, los tiempos, los contextos en que se mueven.

Cronbach (1963) distingue tres grandes áreas sobre las que la evaluación toma decisiones: el material de instrucción, los individuos y la regulación administrativa. No son sólo los individuos los responsables de un proceso o de un resultado. Hay que contemplar cuáles son los medios con los que cuentan, las condiciones en las que trabajan y los márgenes de autonomía real con que cuentan.

Los mecanismos de atribución pueden hacer descansar en el sistema, en la carencia de medios, en la presión de los programas oficiales, en la mala organización de los centros, en la irracionalidad de los calendarios..., toda la responsabilidad de un proceso educativo.

Esos condicionantes / estimulantes existen. Hay que tenerlos en cuenta a la hora de la evaluación. No solamente como coadyuvantes del intento educativo, sino como elementos que pueden ser modificados y/o mejorados para un posterior desarrollo.

- Se evalúa descontextualizadamente.

Benttalanffy (1976, 1978) plantea la necesidad de tener en cuenta un contexto amplio cuando se pretende comprender la realidad de un sistema actuante.

Pretender dar significado a la actuación de un alumno desde la óptica y el código del evaluador, prescindiendo de las claves de interpretación del contexto, es vaciar el contenido de la realidad (Oates, 1975).

Encasillar un Centro dentro de la plantilla elaborada por el evaluador con unos criterios genéricos de pretendida validez, es negarse a entender todo lo que sucede en el mismo.

Una calificación sobresaliente puede ser considerada “algo despreciable” en un contexto determinado. Una clase indisciplinada puede estar en el eje de la admiración de la mayoría de los alumnos de un Centro. Una experiencia pedagógica “modélica” puede ser valorada en su contexto de forma negativa... .

Si el evaluador, en aras de una pretendida objetividad, busca la creación y realiza la aplicación de instrumentos de medida fiables y válidos técnicamente y un tiene en cuenta la realidad viva, compleja y dinámica de este todo, de ese sistema organizativo que tiene en si

mismo los códigos sintácticos y semánticos, se verá enredado en un caudal de datos muertos y desprovistos de auténtico significado.

La actuación de un alumno podrá ser atendida e interpretada justamente en el marco de innumerables redes codificadoras que se producen en el sistema del aula que, a su vez, está en conexión con el sistema del Centro que, a su vez... .

- Se evalúa cuantitativamente.

La pretensión de atribuir números a realidades complejas es un fenómeno cargado de trampas en el área de la educación.

En las calificaciones escolares utilizamos escalas nominales, ordinales y de razón. Un aprobado es distinto de un suspenso, un 5 es una nota inferior a un 8, un 6 es el doble de un 3. Parece que todo está claro, que todo es muy preciso.

El peligro de la evaluación cuantitativa no es solamente la imprecisión sino –y sobretodo- la apariencia de rigor. “La asignación de números de una manera mecánica, como es común en los procedimientos cuantitativos, no garantiza la objetividad” (Cook, 1986).

Pero, como aparentemente tiene objetividad, genera en los usuarios y destinatarios una tranquilidad mayor que mata las preguntas más hondas.

El profesor puede sentirse “más seguro” después de estampar sobre la prueba objetiva, el número exacto, con decimales, correspondiente a la calificación. Además, puede establecer claramente, matemáticamente, la línea divisoria del apto, no apto.

El problema, además del que entraña la pretendida objetividad de esas puntuaciones, estriba en que la luz cegadora de esa “claridad” no deja ver cuestiones más importantes: cómo aprende el alumno?, cómo relaciona lo aprendido?, para qué sirve lo aprendido?, ha disfrutado aprendiendo?, estudiaría “esas cosas” por su cuenta?... .

- Se utilizan instrumentos inadecuados.

En una recopilación de instrumentos en curso para la evaluación de centros escolares (Plaza, 1986), se ha podido comprobar que la casi

totalidad tiene una configuración estática, anecdótica, aséptica, cuantificadora, descontextualizada, etc.

Los cuestionarios, escala de estimación, listas de control, plantean el interrogante de la triple adecuación realidad-percepción, percepción-interpretación, interpretación-expresión. Se añade a esta problemática la complejidad de la explicación de los datos cuantificados.

Un instrumento de valoración “objetivo” no puede estar más cargado de subjetividad / arbitrariedad. He aquí una escala de ambigüedad que no siempre es tomada en cuenta:

¿lo que aparece en el currículo como contenido mínimo es lo realmente importante, valioso, interesante.....?

¿lo que ha seleccionado el profesor para la prueba es significativo de lo que tenía que aprender?

¿lo que el alumno lee es lo que el profesor ha querido preguntar?

¿lo que responde es exactamente aquello que sabe sobre la cuestión?

¿lo que interpreta el profesor es lo que el alumno ha expresado?....

Existe la dificultad de mejorar el aprendizaje a través de este tipo de pruebas. A lo sumo, el alumno prestará atención al mejor modo de contestarlas en próximas ocasiones. Lo cual es distinto al propio proceso de enseñanza / aprendizaje.

Existe otra complicada cuestión en la aplicación habitual de este tipo de pruebas “objetivas” bajo el pretexto de que son más justas, ya que “miden” a todos por igual. Lo cierto es que no existe mayor arbitrariedad que la de querer “medir” de la misma forma a personas que son radicalmente diferentes. Así, un alumno tímido no deseará realizar una entrevista o examen oral. Quien no se expresa bien por escrito, preferirá una prueba oral.

La naturaleza de la prueba lleva dentro de sí un componente sesgado de valoración, independientemente del tipo de contenidos que plantee y de su forma de presentarlos.

- Se evalúa de forma incoherente con el proceso de enseñanza / aprendizaje.

El camino es circular, no rectilíneo y unidireccional. Se evalúa como se enseña y se enseña como se evalúa. O más bien, se estudia para la evaluación. De tal forma que es este proceso el que dirige el

aprendizaje. Los alumnos estudian para el examen. No sólo en función de ese momento sino “de forma” que les permita hacer frente al mismo con suficientes garantías de éxito.

Si el examen consiste en una prueba objetiva de Verdadero-Falso, estudiará de forma distinta que si se le anuncia una prueba de ensayo o si se le exige un diseño creativo. Es más, los alumnos tratarán de acomodarse a las expectativas del profesor, a sus códigos de valor.

La incoherencia se establece cuando se quiere realizar un aprendizaje por comprensión y se realiza luego una prueba de carácter memorístico, rígido y repetitivo.

Un proceso de enseñanza basado en la explicación oral, se cierra con un modelo de examen escrito.

Un modo de trabajo asentado sobre el grupo concluye en una evaluación individual.

Un proceso de enseñanza / aprendizaje teóricamente asentado sobre el desarrollo integral del individuo, acaba con una evaluación exclusivamente preocupada por los conocimientos adquiridos.

- Se evalúa competitivamente.

Una de las ventajas que encierra el enfoque cualitativo es el afinar la sensibilidad del evaluador ante los procesos.

El auténtico significado de un proceso educativo se encuentra en el análisis de todos los elementos que lo integran y que lo circunscriben. Pero no en el con-traste, comparación y competencia con otros procesos similares, diferentes o antagónicos.

La evaluación habitual del alumno parece cobrar sentido en la comparación y la competencia. Para algunos padres, profesores y alumnos importa el cuánto del aprendizaje. Y que ese cuánto esté por encima de...

El carácter positivo que se pretende dar a la evaluación en algunos ámbitos educativos, se trastoca frecuentemente en una burda o camuflada contienda. “Saber más que”, “saber menos que”; son puntos de referencia cruciales.

Lo mismo sucede con la evaluación de Centros. La valoración cuantitativa es propensa a la comparación. Las escalas tienen en ella su justificación más evidente. Este es un Centro “mejor” porque ha obtenido en la evaluación más puntos que otro.

- Se evalúa estereotipadamente.

Los profesores repiten una y otra vez sus esquemas de evaluación. Cada año los alumnos se preocupan de saber cuál es la costumbre evaluadora del profesor.

De forma casi automática, el profesor repite sus fórmulas. Ni siquiera negocia con los alumnos el planteamiento habitualmente practicado. Al comienzo de curso fija el número, el momento, la forma y los matices.

¿Ha sometido a evaluación sus propios mecanismos de evaluación?. No de una forma rigurosa. Cuando ha pensado en ello ha sido para confirmar los estereotipos.

En un curso con cinco asignaturas un alumno deberá “someterse” a cinco proyectos diferentes de evaluación. Los profesores evalúan de formas muy diferentes. Pero cada profesor, en los diferentes cursos en que imparte docencia, evalúa de una forma idéntica.

Se multiplican los trabajos sobre evaluación, pero no son los protagonistas-los propios profesores- los que emprenden esta labor. Stenhaouse (1984) dice que lo que mejora la acción educativa no es tanto la investigación sobre los profesores sino la de los profesores que analizan su propia actividad.

- No se evalúa éticamente.

Además de los problemas técnicos acechan al proceso evaluador numerosos conflictos de carácter ético.

La evaluación puede convertirse en un instrumento de opresión. ¿Qué sucedería en las aulas si el profesor estuviese desprovisto del “arma” de la evaluación? Cuando se articula el proceso de enseñanza/aprendizaje sobre el resultado de la evaluación -más que sobre la riqueza y la profundidad del saber- se corre el riesgo de la manipulación y el sometimiento del alumno. La “hora de la verdad” no es la del aprendizaje sino la de la evaluación. Cuando es el profesor

quien lo decide todo respecto a este momento decisivo, todo el poder descansa en sus manos.

La evaluación ha sido un instrumento de control, de amenaza e, incluso, de venganza, respecto a algunos alumnos que se han permitido ejercitar el derecho a la crítica, a la discrepancia o a la indisciplina.

Cuando, apoyándose en la evaluación, se establecen nexos causales poco rigurosos, habrá que pensar cuáles son las intenciones y los intereses que motivan la manipulación.

Para nadie es un secreto que una evaluación puede ser rígida, condicionada o manipulada al servicio de unos intereses determinados, o de unas decisiones pretendidas: retirar subvenciones, modificar proyectos, sustituir personas, clausurar centros, cortar experiencias, etc.

- Se evalúa para controlar.

La evaluación en educación paradójicamente, no suele ser educativa. No repercute en la mejora del proceso. La evaluación se cierra sobre sí misma, constituye un punto final.

Se habla de “calificación final”. Cuando es justamente un momento más en el momento de la mejora. No se debe confundir control con evaluación, aunque las dos funciones pueden ser necesarias. El poder sancionador de la evaluación no constituye su esencia más rica, más dinámica.

Cuando los profesores se niegan a explicar a sus alumnos (o se muestran reticentes a hacerlo, por pensar que se trata una pérdida de tiempo) de dónde proceden las calificaciones que les han atribuido, están desaprovechando un buen elemento de aprendizaje.

“La evaluación es el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de decisión”, dice Stufflebeam (1971). Según este planteamiento, cuando la información no repercute en la toma de decisiones perdería su misma esencia.

La nueva decisión, al ser puesta en práctica, deberá ser también evaluada. Este proceso dinámico, abierto, facilita el cambio y posibilita la mejora.

- Se evalúa para conservar.

Se ha dicho que la evaluación suele cerrarse sobre sí misma, limitándose a desarrollar una función sancionadora. En este sentido, no impulsa el cambio.

Pero, hay algo más grave, escondido en la patología de su funcionalidad. La utilización de la misma para justificar el statu quo del profesor, de la dirección del Centro, de la Administración Escolar.

Si los malos resultados o el mal funcionamiento del proceso se pueden atribuir libremente (arbitrariamente) a quien se quiera con la apariencia de la objetividad, del rigor científico y del argumento de autoridad del que maneja la evaluación, el “interesado en no cambiar” que, a la postre, tiene en su poder la interpretación de la evaluación, podrá mantener tranquilamente los mismos planteamientos.

Y los cambios introducidos afectarán a las capas y esferas menos comprometedoras, más superficiales o más económicas a la hora de realizar el diagnóstico de la innovación y la estrategia y la temporalización de la misma.

Lo cierto es que se evalúa constantemente en la escuela, pero se cambia muy poco.

- Se evalúa unidireccionalmente.

La evaluación tiene sentido “descendente”. El Ministerio “evalúa” a inspectores, los inspectores “evalúan” a los directores escolares, los directores escolares “evalúan” a los profesores, los profesores “evalúan” a los alumnos. Si bien es cierto, que en la parte más baja es donde se nota el peso de esa función. No se produce una evaluación en sentido “ascendente”. Ni, desde luego, en sentido horizontal.

Un modelo de evaluación democrático supone que los interesados manejan la evaluación. Deciden sobre ella. Y ellos son los que dicen lo que piensan, los que analizan lo que hacen.

“Para conocer la realidad de sus significados relevantes hay que sumergirse en el curso real y vivo de los acontecimientos y conocer las interpretaciones diversas que hacen de las mismas aquellos que las viven” (Pérez Gómez, 1983^a).

Sólo la evaluación democrática puede propiciar un cambio en profundidad. Esta evaluación, solicitada o emprendida por la

comunidad en cuestión, revierte sobre ella en informes rigurosos, claros y significativos.

No es que la evaluación democrática pueda prescindir de los expertos. Pero no son éstos los que pueden atribuir significado de espaldas al mundo de los protagonistas. Y no son los expertos los que tienen el poder de la evaluación. Los expertos tienen la técnica, pero no las claves de la interpretación ni los resortes del poder pedagógico.

- No se evalúa desde fuera.

Una experiencia educativa necesita la evaluación externa para poder realizar una mejora sustantiva. No hacerlo así significa cerrar el horizonte valorativo y arriesgarse a la miopía y a la deformación óptica del que mira algo que está sobre sus mismos ojos.

Cerrar el círculo de la planificación de objetivos, métodos, evaluación, desde la exclusiva mirada del protagonista del proceso entraña el riesgo de quedarse atrapado en la propia limitación.

El evaluador goza de un punto de vista privilegiado, en cuanto tiene:

- Una distancia afectiva de la dinámica y del resultado.
- Unos criterios de independencia respecto al resultado.
- Unos puntos de referencia más amplios y complejos.
- Una mayor disponibilidad en el tiempo y la dedicación.

- No se hace autoevaluación.

La autoevaluación es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad.

Dice Popper que se realizan más progresos al reflexionar sobre nuestros errores que al descansar en nuestras virtudes.

John Elliott plantea la autoevaluación de los centros como una tarea de la investigación en la acción (1986).

Las técnicas de diseño, de explotación y de interpretación y utilización de las auto evaluaciones han de ser conocidas, asumidas y llevadas a término por los miembros de la comunidad escolar. ¿Tendría sentido un proyecto de evaluación que no fuese deseado, aceptado y conocido por los protagonistas de la experiencia?

Muchas de las reticencias, de los miedos y de los conflictos que provoca una evaluación externa/impuesta desaparecen, ipso facto en el proceso de evaluación.

También los alumnos pueden/deben practicar estos procesos autoevaluadores. El profesor debe poner en sus manos los instrumentos precisos para ello. Y ha de negociar con ellos el reparto de las cuotas de decisión que lleva consigo la evaluación.

No es aceptable la práctica del juego autoevaluador, en la cual el alumno hace reflexiones y análisis sobre su aprendizaje, pero no puede materializar el resultado en una parcela de las calificaciones.

El profesor suele actuar con muchas reticencias en este sentido, suponiendo que el alumno no se calificará con criterios justos, por falta de objetividad o por carencia de referencias exteriores que le sirvan de contraste.

- Se evalúa “distemporalmente”

Entiéndase aquí el prefijo en su acepción griega (dis = mal), a sabiendas de que la palabra compuesta no debería utilizarse.

Cuando se habla de “evaluación continua” se quiere decir algo que casi nunca se hace. Más bien, ha tenido el efecto contrario. El deseo de eliminar una mala forma de evaluar (anecdótica, memorística, superficial...) llevó a multiplicar las veces en que esto se hacía.

Porque el núcleo del concepto está más en el cómo que en el cuándo, más en el fondo que en la forma. El concepto exigía una actitud distinta, unos métodos diferentes, un enfoque nuevo. Pero no hacer muchos más controles del mismo tipo que los que se hacían.

No se hace, pues, una buena evaluación sincrónica respecto al proceso de aprendizaje, o más ampliamente, de educación.

Pero tampoco se hace una adecuada evaluación diacrónica. Se entiende por “evaluación diacrónica” aquella que se realiza a través del tiempo, con una perspectiva temporal que ofrezca nuevos elementos de referencia.

En un ejemplo relativo a la evaluación de Centros escolares. ¿Cómo evalúan los exalumnos de un Centro su experiencia educativa una vez

transcurridos uno, dos, tres, cinco años? El “antiguo alumno” tendrá unos elementos de comprobación/constatación que no tiene el individuo que está inmerso en la experiencia. Sabe si “aquello” sirvió para algo, si le permitió enfrentarse a los problemas...

- No se hace para evaluación.

Esta evaluación se ciñe a cuestiones que van más allá de la simple comprobación.

Ejemplos: Un evaluador externo analiza la eficacia de una institución militar en la formación de sus alumnos. Y puede llegar a la comprobación de que realmente existe un buen planteamiento en los métodos que intentan lograr esos objetivos. Realmente se ha conseguido. Supongamos que esos objetivos “no son deseables”, que esos métodos utilizados “no son éticos” y que esos logros “son contraproducentes para la formación de la persona”. ¿Termina la función evaluadora con el informe de que el funcionamiento es bueno porque se está desarrollando el programa de forma eficaz?

Un sistema educativo de un país totalitario incluye entre sus objetivos la formación de los profesores y de los alumnos en la filosofía y en el proselitismo sectario. Y el análisis del funcionamiento del sistema,, permite al evaluador comprobar que se están consiguiendo esos objetivos de forma rápida, eficaz y profunda. ¿Termina su tarea al realizar un informe en el se describa y analice la eficacia del sistema?

Se asume que no. De alguna manera Scriven (1973) se refiere a esta cuestión cuando diferencia la evaluación de la estimación del logro de los objetivos.

La “para evaluación” (par = junto a, al lado) supone un análisis de contenidos y un juicio de valor que va más allá de la simple descripción y análisis de la coherencia del programa y de la eficacia del mismo.

- No se hace meta-evaluación.

El proceso de evaluación es tan complejo que ha de ser necesariamente evaluado para poder atribuirle un valor.

En cualquiera de sus vertientes puede encerrar numerosas trampas, numerosos riesgos, numerosas deficiencias. Por eso se hace

imprescindible establecer criterios que permitan evaluar los mecanismos de evaluación.

No solamente para analizar el rigor del proceso, sino para ver cómo esa función condiciona lo que se estaba haciendo. Ahora, la evaluación de un programa se convierte en otro elemento que ha de ser evaluado porque está actuando como una variable poderosa que puede distorsionarlo o modificarlo sustancialmente.

Vuelven a aparecer todos los componentes de la evaluación con un nuevo nivel de complejidad: quién metaevalúa, para quién, porqué, cuándo, con qué instrumentos, qué, de qué modo.....

Un proceso riguroso de metaevaluación no sólo permitirá valorar de manera rigurosa los resultados, sino que permitirá tomar decisiones eficaces para mejorar el planteamiento, la dinámica y los modelos de evaluación.

- Limitaciones y abusos de la evaluación y la medición.

En la larga historia del movimiento de medición en la educación, han surgido muchas objeciones a las metas de este movimiento y a los efectos producidos por técnicas particulares de medir los resultados del aprendizaje. Algunas de estas objeciones sí identifican en realidad limitaciones, abusos y defectos palpables. Otras se basan en concepciones sentimentales y casi místicas del proceso educativo.

Se argumenta que las pruebas educativas tienden a evaluar a los resultados de la educación más tangibles, triviales y fáciles de medir y no los más importantes como son la comprensión genuina, la originalidad, la capacidad de resolver problemas, la de pensar independientemente, la de recuperar información, la de sintetizar conocimientos, etc. Pero esta crítica se justifica solamente en relación con las antiguas pruebas estandarizadas que medían la retención repetitiva de información fáctica. Debe recordarse que las pruebas objetivas que existen en la actualidad miden tanto la comprensión de principios generales como la capacidad de interpretar y aplicar conocimientos. Además, se han empleado muchas clases de instrumentos de medición para evaluar algunos de los resultados más evasivos de la educación. Figuran entre esas pruebas la observación, los informes personales, el juicio de los compañeros, las pruebas de

ensayo, los exámenes orales, las muestras de trabajo, los exámenes prácticos, los artículos de investigación, entre otras. Es verdad que no se han ideado todavía medidas válidas de rasgos y capacidades importantes como son el estilo cognoscitivo, la creatividad, la estrategia para solucionar problemas, la flexibilidad y la sensibilidad al problema.

También se argumenta con frecuencia que las medidas educativas no prueban el logro de objetivos idiosincráticos de un sistema escolar, currículo, institución o profesor determinados. En esta objeción se repite el error de considerar que el empleo de pruebas nacionales estandarizadas es coextensivo con la medición educativa. No hay incompatibilidad alguna en el uso de pruebas estandarizadas en una muestra amplia y representativa y las pruebas preparadas especialmente para un sistema escolar, escuela, currículo o salón de clase particulares. Siempre que fuese aconsejable deberían emplearse ambas clases de medidas.

Igualmente, las puntuaciones de prueba y las calificaciones escolares a menudo se vuelven fines en sí mismas, los cuales desplazan en importancia y supuesta validez al conocimiento, la competencia y el aprovechamiento escolar que pretendían demostrar y representar. Cuando esto ocurre, se atrofia la pulsión cognoscitiva, los alumnos pierden interés en la materia tan pronto como son registradas sus calificaciones, y la sociedad concede mayor valor a las calificaciones o al diploma de una institución de prestigio que a los testimonios de escolaridad e idoneidad para la práctica de una profesión, intrínsecamente más válidos a largo plazo. Esta perversión de la naturaleza y la función de la medición es en cierto sentido inevitable en una sociedad compleja, en que el significado y el propósito de los símbolos tiende a perderse con el paso del tiempo.

Los partidarios de la enseñanza centrada en el estudiante y la orientación centrada en el cliente insisten en que el aprendizaje genuino, el pensamiento independiente y la creatividad son posibles solamente en una atmósfera de salón de clase “no evaluativa”. Afirman, además que la evaluación induce tensión, ansiedad, competitividad excesiva y gran hincapié en la motivación extrínseca. Esta posición exagera mucho el asunto. Es verdad que el empleo mediocre y autoritario de las técnicas evaluativas puede alentar la aceptación acrítica de las ideas, reprimir la originalidad y generar niveles indeseables de ansiedad, competitividad y tensión interpersonal; sin embargo, un grado razonable de evaluación sigue siendo absolutamente esencial no tan sólo para vigilar y motivar el aprendizaje,

sino también para imponer las normas necesarias y deseables de pensamiento crítico y original. En un ambiente completamente no evaluativo, los esfuerzos creativos se disipan en un producto amorfo, sin dirección y sin disciplina.

Se debe considerar que, a menudo los profesores han hecho mal uso de la evaluación, empleándola para recompensar a los estudiantes por ser conformes y dóciles y para castigarlos por ser disidentes y de pensamiento independiente. En muchas escuelas y universidades se sigue empleando como arma para controlar e intimidar a los alumnos, para aterrorizarlos e impresionarlos (así como a los colegas) y para hacer que se sientan insuficiente, dependientes y sumisos. Son estos mismos profesores los que conciben a los exámenes como contiendas en que los estudiantes deben ser engañados e inducidos a caer en errores; sin embargo, redundaría decir que este torpe abuso de la evaluación apenas constituye un argumento válido en favor de la enseñanza no evaluativa.

Además, se ha proclamado con cierta justificación que las buenas calificaciones en las pruebas de aprovechamiento están fuera del alcance de los estudiantes de escasa capacidad.

Se necesita saber lo bien que progresan los estudiantes tanto en términos de sus propias potencialidades como en términos de normas de grupo. Además, el efecto negativo de informarles que en cuanto a capacidades y aprovechamiento son inferiores a sus compañeros se ha exagerado indudablemente. El conocimiento realista de nuestro estatus intelectual en relación con el de nuestros compañeros es un hecho de la vida al cual habremos de ajustarnos necesariamente; y entre más pronto ocurra esto tanto mejor par la persona involucrada. Nada positivo se obtiene con dorarles la píldora a los estudiantes.

Por último, la medición y la evaluación muchas veces dejan de facilitar el aprendizaje o la enseñanza porque no suministran retroalimentación significativa. Esto es cierto especialmente cuando hay tan sólo exámenes finales y cuando se les informa a los estudiantes únicamente de sus puntuaciones compuestas, sin ningún comentario, explicación, especificación de las fuerzas y debilidades componentes, ni oportunidad de identificar y corregir los errores. Tales exámenes alientan el "hartazgo intelectual", dan un cuadro no representativo del aprovechamiento del estudiante e inducen a que se les dé "carpetazo a los libros" tan pronto como las calificaciones se ajustan al promedio; por consiguiente, cualquier buen programa de evaluación habrá de cifrarse

en pruebas periódicas y frecuentes: antes , durante y al final de la enseñanza, usará varias mediciones, informará de las calificaciones en términos diferenciales más que compuestos, y hará hincapié en la retroalimentación y en la función diagnóstica de las pruebas.

2. EL PROCESO DE APRENDIZAJE COMO OBJETO DE EVALUACIÓN

“El aprendizaje es un proceso permanente de percepción, asimilación y transformación, que permite cambios de comportamiento y modificación de las estructuras mentales para aumentar su capacidad cognoscitiva, afectiva y psicomotora. Comprende el diseño del ambiente educativo, la inducción de los participante, la concertación del plan de formación, el desarrollo de actividades de aprendizaje y evaluación de la experiencia educativa.

Las actividades de aprendizaje, constituyen la combinación de métodos, medios, materiales, técnicas y contenidos estructurados, en tal forma, que permitan obtener los objetivos de formación propuestos. Dichas actividades deben diseñarse, seleccionarse y desarrollarse de acuerdo con los objetivos, las circunstancias, experiencias, diferencias individuales, disponibilidad de recursos, contenidos instruccionales, etc., para que los estudiantes los cumplan cuando efectúen trabajos prácticos, comprueben hipótesis, apliquen procedimientos, participen en el establecimiento de objetivos, analicen errores, conformen grupos de trabajo, aclaren decisiones efectivas y productivas”²

Presentado en esta forma, el concepto de aprendizaje, se entendería como avanzado, para el fin que se ha venido reflexionando en cuanto al desarrollo de la libertad y autonomía formativa del ser humano. Se recuerda una vez más la importancia de la pedagogía y de esta el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños y jóvenes, frente al proceso de aprendizaje responsable y activo de los adultos. Con base en lo anterior, se presentan a continuación otros aspectos referidos al aprendizaje, en razón a que aprender es uno de los desafíos más enriquecedores para el ser humano, porque a través del aprendizaje permanente el individuo se relaciona cada vez más con el mundo y con los demás.

2.1 APRENDER Y ENSEÑAR

² Universidad Francisco de Pula Santander. Etapas del proceso educativo y actividades de aprendizaje. Conferencias. Cúcuta, 2000. p.2

Si se entiende que enseñar es diseñar actividades sociales con el fin deliberado de que alguien aprenda algo, se ha de admitir que la mayor parte de los aprendizajes cotidianos se producen sin enseñanza, e incluso sin conciencia de estar aprendiendo, en este caso se puede considerar que es un aprendizaje implícito o incidental que no requiere deliberado de aprender, ni una conciencia de lo que se está aprendiendo.

También existe el aprendizaje explícito producto de una actividad deliberada y consciente, que suelen originarse en actividades socialmente organizadas que de modo genérico se puede denominar enseñanza, dada en casos o contextos de instrucción formal (en la escuela) y en estos procesos, como se reitera, es en los que se ha fallado para generar conocimiento o habilidad.

Igualmente existe la enseñanza sin aprendizaje avalada por la triste experiencia cotidiana de aprendices y maestros que sin duda han compartido muchas horas de incomprensión mutua, porque hay maestros que enseñan cosas que sus alumnos nunca aprenden y esos alumnos han vivido con irritación, paciencia y apatía la situación inversa de ver cómo alguien les enseñaba cosas que ellos no estaban en disposición de aprender.

El aprendizaje debe producir cambios duraderos. Una idea común a todas las teorías del aprendizaje humano, sean asociativas o constructivas. Es que aprender implica cambiar los conocimientos y las conductas anteriores y aprender implica siempre de alguna forma desprender o borrar conocimientos desactualizados o innecesarios, aprender implica necesariamente transformar. Muchas veces lo difícil no es adquirir una conducta o un hábito, sino dejar de hacerlo.

En nuestra opinión, la importancia de la práctica y los ejercicios para el aprendizaje y la retención significativos ha sido subestimada sin justificación alguna. En muchos círculos educativos el ejercicio es considerado como el sello distintivo del aprendizaje repetitivo. Obviamente, la práctica es menos importante en el aprendizaje significativo que en el de índole repetitiva porque en éste la tarea de aprendizaje no puede relacionarse intencionalmente con ninguna idea de la estructura cognoscitiva del alumno, y sólo puede ser retenida durante periodos prolongados mediante muchos esfuerzos de repetición; sin embargo, ésta constituye aún una variable muy importante que debe tenerse en cuenta si nos interesan el aprendizaje y la retención significativos de largo plazo y la transferencia a los

aspectos relacionados y secuencialmente dependientes de la materia de estudio.

2.2 LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE³

En los últimos años se ha criticado a las escuelas por los resultados del aprendizaje de los estudiantes, lo que ha dado lugar a investigaciones de la responsabilidad educativa. El concepto de responsabilidad incluye componentes como las metas últimas del estudiante, la determinación de si estas metas han sido alcanzadas y cuál es su costo, y la aceptación de la responsabilidad de los resultados. La responsabilidad, la cual se ha convertido en un asunto controvertido, hace hincapié en la necesidad de que las escuelas respondan por los resultados educativos. (Good, Biddle y Brophy, 1975).

Elman (1972) afirma que: en los programas que se basan en la ejecución, las metas de desempeño se especifican y ordenan con riguroso detalle antes de la enseñanza.

Este enfoque de enseñanza identifica a los resultados del proceso de enseñanza/aprendizaje en términos del desempeño cognoscitivo, afectivo y social del alumno. Especificando las metas con claridad y estimulando la discusión y el análisis, la enseñanza basada en la ejecución y en la competencia, mejora y aumenta la pertinencia del proceso educativo.

La conducta humana presenta una riqueza y variedad de riqueza casi ilimitada de sistemas y de acciones. La variedad de conductas aprendidas es casi tan abundante como la de las formas que adopta la materia, viva e inerte, en la naturaleza. Nacen así las taxonomías del aprendizaje, clasificaciones de los diversos tipos de resultados o conductas adquiridas, por la necesidad de poner un poco de orden en el enmarañado mundo del aprendizaje.

Robert Cagné (1985), propuso una taxonomía basada en cinco tipos de resultados del aprendizaje o capacidades: habilidades intelectuales (conceptos y reglas), estrategias cognitivas (que regularían el propio funcionamiento intelectual), información verbal (hechos y datos),

³ Ibid. pp. 88-89

habilidades motoras y actitudes (inclinaciones que influyen en la conducta).

Los resultados del aprendizaje, según Pozo Mucio (1999), se pueden clasificar en cuatro clasificaciones: (conductuales, sociales, verbales y procedimentales) que a su vez se subdividen en 12 categorías abarcando la mayor parte de las conductas que se adquieren con los conocimientos y la cultura donde se desenvuelve el ser humano.

2.3 ALGUNAS TEORÍAS EXPLICATIVAS DE LAS FORMAS DE APRENDIZAJE

2.3.1 Aprendizaje por inducción pragmática y por asociación⁴

La conceptualización como proceso de abstracción mental ha sido fundamental en el aprendizaje. Existe amplia información acerca de los resultados de procesos inductivos como base de la generación de conocimiento.

Según Holland y Cols (1986), la inducción pragmática debe realizar tres tareas básicas: evaluar y perfeccionar las reglas disponibles; generar nuevas reglas; formas asociaciones y racimos de reglas con el fin de crear estructuras de conocimiento más amplias. Estas tareas deben lograrse mediante dos únicos mecanismos inductivos: el refinamiento y la generación de reglas. Esta combinación da lugar a su vez, a la formación de asociaciones y relaciones entre las reglas.

Es bueno agregar que la mayoría de las teorías del aprendizaje de conceptos, comparten una misma fundamentación asociacionista del proceso de aprendizaje. Las teorías asociacionistas adoptan una postura definida con respecto a la naturaleza del conocimiento y a la forma en que se adquiere, que ofrece a su vez rasgos sobresalientes el elementismo, el empirismo o correspondencia entre realidad y conocimiento. En relación con el aprendizaje de conceptos, el asociacionismo da lugar a teorías de la abstracción o inducción de conceptos.

2.3.2 De la asociación a la reestructuración⁵

⁴ Pozo, Municio Juan Ignacio. Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid, 1993. pp. Desde 152-162.

⁵ Ibid. Pp. Desde 166-182

Entre el conductismo y el procesamiento de información existe una continuidad mayor de la que se puede pensar y ambos enfoques comparten una misma concepción asociacionista del aprendizaje. Ello hace que especialmente en el área del aprendizaje, la revolución cognitiva, sea más aparente que real.

De otra parte, tal como destaca Flavell (1977,1985), la teoría piagetiana del conocimiento, basada en una tendencia a un equilibrio cada vez mayor entre los procesos de asimilación y de acomodación, tiene por objeto, explicar no solo cómo se conoce el mundo en un momento dado, sino también como cambia el conocimiento sobre el mundo.

En relación con estos aspectos, el acto de conocer y el cambio en el conocimiento, la teoría de Piaget asume una posición inequívocamente constructivista, a la tendencia al equilibrio entre la asimilación y la acomodación y dice que la asimilación es la integración de elementos exteriores a estructuras en evolución o ya acabadas en el organismo, es decir, en términos psicológicos, sería el proceso por el que el sujeto interpreta la información que proviene del medio, en función de sus esquemas o estructuras conceptuales disponibles. En cuanto a la segunda, o sea, la acomodación a cualquier modificación de un esquema asimilador o de una estructura; modificación causada por los elementos que se asimilan. La adquisición de nuevos conceptos en los adultos por modificación de otros conceptos anteriores, serían también ejemplo de acomodación. La acomodación supone no solo una modificación de los esquemas previos en función de la información asimilada, sino también una reinterpretación de los datos o conocimientos anteriores en función de los nuevos esquemas construidos. La adquisición de un nuevo concepto, puede modificar toda la estructura conceptual precedente. No hay asimilación sin acomodación, pero tampoco existe una acomodación sin una asimilación simultánea, pero también es importante, solo de los desequilibrios entre estos dos procesos, surge el conocimiento o el cambio cognitivo.

Según Piaget (1975), habría dos tipos globales de respuesta a las perturbaciones o estados de desequilibrio. Las respuestas no adaptativas que consistirían en no tomar conciencia del conflicto existente, esto es, en no elevar la perturbación a rango de contradicción y al no concebir la situación como conflictiva, el sujeto, no hará nada por modificar sus esquemas. En este sentido la respuesta no es adaptativa, debido a que no produce acomodación y por tanto ningún

aprendizaje, lo cual no ayuda a superar el conflicto latente entre los esquemas y los objetos asimilados.

Las respuestas adaptativas serían aquellas en las que el sujeto es consciente de la perturbación e intenta resolverla. También es importante tener en cuenta según Piaget, sobre el mecanismo de toma de conciencia aparece en todos sus aspectos como un proceso de conceptualización que reconstruye y luego sobrepasa el plano de la representación lo cual se había adquirido en el plano de la acción.

2.3.3 Aprendizaje significativo por recepción y retención⁶

En los numerales anteriores se han descrito teorías y enfoques muy importantes de procesos de aprendizaje analizados en las obras de Pozo Municio Juan Ignacio. A continuación al considerar otros enfoques presentados por Ausubel David P. Y otros autores, con el propósito de disponer de más elementos y conceptos teóricos para desarrollar, el objeto de la monografía cual es el de la evaluación autónoma, reflexiva y autocrítica de los estudiantes de la educación superior en especial los participantes de la facultad de medicina, en donde se ha observado en la visión crítica dificultades relacionadas con la irresponsabilidad y desinterés en el cumplimiento de las funciones y ejercicio de su acción misional.

Por lo anterior se describe el concepto de aprendizaje significativo por recepción, como un proceso activo porque requiere por lo menos: el tipo de análisis cognoscitivo necesario para averiguar cuales aspectos de la estructura cognoscitiva existente son más pertinentes al nuevo material potencialmente significativo. Tiene en cuenta además cierto grado de reconciliación con las ideas existentes en la estructura cognoscitiva, esto es, aprehender las similitudes y las diferencias y resolver la contradicciones reales o aparentes, entre los conceptos o proposiciones nuevos con los ya establecidos. Además considera la reformulación del material del aprendizaje en términos de los antecedentes intelectuales, idiosincráticos y el vocabulario del alumno particular.

La naturaleza y las condiciones del aprendizaje significativo por recepción activa, también exigen un tipo de enseñanza expositiva que

⁶ AUSUBEL, David, P. NOVAK, Joseph, D. Hanesian Helen. Psicología educative. Un punto de vista cognoscitivo. México, 1993. pp. 110, 111, 126.

reconozca los principios de diferenciación progresiva y de reconciliación integradora.

La retención se refiere al proceso de mantener en existencia una reproducción de los nuevos significados adquiridos. Así pues el olvido representa un descenso de disponibilidad, es decir, la situación que prevalece entre el establecimiento de un significado y la reproducción del mismo, o entre dos presentaciones del material de aprendizaje. La retención es en su mayor parte una fase temporal posterior y aspecto disminuido del mismo fenómeno o la capacidad funcional que interviene en el aprendizaje mismo. No es posible que la retención demorada supere a la inmediata.

Las tareas de aprendizaje por repetición son relacionables a la estructura cognoscitiva de modo arbitrario y al pie de la letra y que por razón de esta relacionalidad, por una parte, los componentes ya significativos de estas tareas son percibidos como tales y con ello se facilita la tarea de aprendizaje mecánico, y por otra parte, la indiferencia concurrente con el aprendizaje repetitivo surge desde dentro de la estructura cognoscitiva; pero la extrema arbitrariedad de la relacionabilidad de la tarea del aprendizaje con los sistemas ideativos de la estructura cognoscitiva, excluye el tipo de incorporación que incumbe a las relaciones y a las sustancias y lo convierte en una clase fundamentalmente distinta del aprendizaje-retención.

Hasta aquí se han tomado algunos aspectos relacionados con los procesos involucrados en la adquisición del conocimiento o el aprendizaje cognoscitivo.

2.3.4 Estructura cognoscitiva y transferencia⁷

Partiendo de la hipótesis que la experiencia pasada influye o tiene efectos positivos o negativos en el aprendizaje y la retención de nuevos conocimientos significativos, en virtud del efecto que ejerce sobre las propiedades pertinentes de la estructura cognoscitiva. De ser cierta esta hipótesis, en todo aprendizaje habría necesariamente transferencia pues es imposible concebir ningún dato de aprendizaje que no sea afectado de alguna manera por la estructura cognoscitiva existente; y a su vez esta experiencia de aprendizaje, al modificar la estructura cognoscitiva, produce nueva transferencia.

⁷ Ibid., pp. 152, 153, 154

El aprendizaje escolar exige, mucho más que los tipos de laboratorio de aprendizaje donde sean incorporados conceptos e información nuevos dentro de un marco de referencia cognoscitivo, presente y ya establecido con propiedades particulares de organización.

El paradigma de la transferencia se sigue aplicando aquí y se refiere todavía al efecto de la experiencia previa, sobre el aprendizaje presente; pero en este caso la experiencia anterior se conceptualiza como cuerpo de conocimientos establecidos organizados jerárquicamente y adquirido en forma acumulativa, que es relacionable orgánicamente con la nueva tarea de aprendizaje, en lugar de ser una constelación de conexiones de estímulo-respuesta experimentada recientemente que influye sobre el aprendizaje de otro conjunto discreto de tales conexiones, habrá una situación de transferencia siempre que la estructura cognoscitiva existente influya en el funcionamiento cognoscitivo nuevo, independientemente que esté en relación con el aprendizaje por recepción con la resolución de problemas.

2.3.5 El papel de la transferencia en la educación⁸

En el aprendizaje de salón de clases es imposible obviamente preparar estudiantes para que se enfrenten con todas las situaciones que hallarán en los contextos de la “vida real”. Además aunque esto fuese posible, la meta o función principal de la educación no es proporcionarles a los estudiantes conocimientos que sean aplicables a los problemas cotidianos de la vida. Este objetivo de “utilidad social” de la educación, ha sido descartado desde hace mucho tiempo por impracticable. En la mayoría de los casos de aprendizaje de salón de clases de tipo no vocacional, la meta de la transferencia se considera alcanzada si la experiencia de aprendizaje previa facilita el aprendizaje de tareas de aprendizaje de salón de clases subsiguientes, aún cuando el conocimiento adquirido aquí no sea ni aplicable ni tampoco aplicado a problemas externos al salón de clases. Claro está que si el conocimiento es aplicable a los problemas de la vida, tanto mejor; pero este no es el objetivo principal de la transferencia dentro de la educación en general.

Otro punto que viene al caso aquí, como se señaló antes, es que la incapacidad para aplicar conocimientos en situaciones de resolución de

⁸ Ibid., pp. 184.

problemas no es siempre prueba de falta de comprensión del material de que se trate. La habilidad para aplicar con éxito conocimientos en tales situaciones depende también de muchas otras variables, completamente desvinculadas de la comprensión.

Al formar estudiantes para profesiones concretas, se les enseñan principios teóricos generales en la creencia de que éstos tienen gran valor de transferencia para la resolución de problemas profesionales prácticos. Además se les entrena en destrezas para solucionar problemas especializados y en métodos de investigación; pero lo bien que un alumno sea capaz de utilizar sus conocimientos teóricos en la práctica dependerá de su capacidad para aplicar este conocimiento a situaciones de resolución de problemas.

2.4 FACTORES MOTIVACIONALES DEL APRENDIZAJE⁹

Las características motivacionales, de la personalidad, del grupo, sociales y del profesor son lo suficientemente importantes en el aprendizaje escolar, que merecen nuestra más seria consideración si deseamos elevar al máximo la influencia de la psicología educativa en el aprendizaje de salón de clase.

La motivación, aunque no es indispensable para el aprendizaje limitado y de corto plazo, es absolutamente necesaria para el tipo sostenido de aprendizaje que interviene en el dominio de una disciplina de estudio dada. Sus efectos son mediados principalmente por la intervención de variables como la concentración de la atención, la persistencia y la tolerancia aumentada a la frustración.

La motivación de logro, contrario a gran parte del pensamiento actual en el área, no es una variabilidad unitaria. Consta (dependiendo de factores normativos de la personalidad; diferencias individuales del desarrollo de ésta; interacción diferencial con los padres, compañeros, profesores y la cultura más amplia; rasgos del temperamento genéticamente determinados; y afiliación de clase social, racial étnica y sexual) de distintas proporciones del impulso cognoscitivo, pulsión afiliativa y motivación de mejoría del yo.

El impulso cognoscitivo es, potencialmente, el componente más importante y estable de los tres, porque es en gran parte inherente a la tarea misma. Es orientado a la tarea únicamente en el sentido de que el aprendizaje exitoso por se constituye su propia recompensa, aparte

⁹ Ibid., pp. 347-348.

de cualesquiera consideraciones de recompensa o aprobación extrínsecas.

La motivación de mejoría del yo refleja la necesidad de obtener un estatus a través de la propia competencia del alumno o su capacidad de ejecución. Aumenta progresivamente su importancia al empezar la edad escolar y constituye el principal componente de la motivación de logro de la cultura.

El castigo (la falta de recompensa o el miedo al fracaso), como lo expresa la motivación “aversiva”, ha sido criticado injustificadamente por los educadores y psicólogos educativos estadounidenses. Ejerce una influencia demostrablemente necesaria en la educación sostenida a largo plazo, particularmente en la educación universitaria y profesional, debido a la propensión demasiado humana a aplazar las actividades.

Las actitudes positivas hacia algún problema en especial si es controvertido, mejoran el aprendizaje y la retención en los terrenos cognoscitivos y motivacionales; sin embargo, un prejuicio actitudinal negativo influye en la retención tan sólo en el terreno cognoscitivo.

2.5 OTRAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS DE LA EDUCACIÓN.

En este numeral se procura acercar el marco teórico a la población sujeto de la educación superior, conformada por adultos, puesto que ellos se enfrentan en la vida educativa, empresarial, y familiar con situaciones que van más allá de las soluciones que ofrecen los tratados de pedagogía (ciencia dedicada a la educación de niños y adolescentes).

El adulto de hoy, hasta cierto punto, fue víctima de un sistema educacional deficiente e ineficaz. Hay por tanto un doble trabajo a desarrollar por el docente (facilitador), sobre el educando (sujeto adulto), que consiste en hacer que abandone los viejos conceptos (desprender) y vicios obtenidos y que adquiera un sistema nuevo de pensar y obrar, más coherente con la realidad o con el entorno donde él vive.

“Pero quién es el adulto? Es importante tener en cuenta su respuesta, porque además de los componentes de carácter físico hay otros criterios que caracterizan el concepto de adulto como son: El

predominio de la razón, pues el adulto ve el mundo y los acontecimientos con realismo y objetividad. Su acción está basada más en el raciocinio que en el impulso sentimental; el equilibrio de la personalidad y la responsabilidad en el adulto, debe ser una constante.

Además no hay que olvidar que el ser humano aprende a través de los cinco sentidos. Es a través de ellos que las impresiones se transforman en conocimientos y se graban en la mente. Es importante para el orientador de procesos formativos tener en cuenta que cuántos más sentidos entran el proceso de aprendizaje, más fácil y más firmemente son grabados los conocimientos. En cuanto a los adultos, la capacidad de aprender no disminuye a medida que envejece, ellos pueden aprender a cualquier edad mas aún de manera diferente a los niños, guiados por los siguientes principios:

- Los adultos aprenden solamente aquello que sienten necesidad de aprender.
- Los adultos deben querer aprender.
- Los adultos aprenden haciendo, para lo cual se admite que al igual de los niños retienen:
 - 10% de lo que leen
 - 20% de lo que oyen
 - 30% de lo que ven
 - 50% de lo que ven y oyen
 - 70% de lo que fue discutido
 - 90% de lo que fue discutido y hecho
- Los adultos aprenden resolviendo problemas ligados a la realidad
- La experiencia afecta el aprendizaje del adulto.
- Los adultos aprenden mejor en un ambiente informal.
- El aprendizaje de adultos debe incluir una variedad de métodos.
- Los adultos desean orientación y no calificaciones. En cualquier caso será bueno:
 - Nunca publicar en murales las notas bajas.
 - El uso de elogios y buenos conceptos, en una alternativa.
 - La estrategia ideal: aplicar la autoevaluación o la evaluación grupal, para que ellos mismos evalúen y juzguen su propio progreso.
- Los adultos, aceptando o censurando, siempre participan”¹⁰

¹⁰ Universidad Francisco de Paula Santander. Educación de adultos, conferencias. Cúcuta. 1999. pp. 2-3-4-5.

Es pertinente reflexionar una vez más (en otros términos) sobre el concepto del aprender y el aprendizaje:

Se ha dicho que gran parte de la vida de la actividad humana se basa en el aprendizaje. “Durante toda su vida, el ser humano se halla rodeado de información, vive experiencias muy diversas, construye realidades propias y se enfrenta a ellas, es decir, conoce y enfrenta al mundo que lo rodea, pero qué es aprender?

Aprender; viene de aprehender, captar, así pues, una primera característica del aprendizaje, es que a través de él se producen adquisiciones, se interioriza y se apropia de algo, cuando se aprende, ya sean experiencias, conocimientos, habilidades, destrezas, que le permiten al aprendiz, progresar, vivir, crear, innovar, vivir dinámicamente, encontrar nuevos caminos y nuevas soluciones a los problemas que le presenta la realidad. Cuando se aprende, no solamente interviene la inteligencia; si así fuese, existirían los hombres-cerebro. En cada uno de los seres humanos, actúan otros elementos como la afectividad, las motivaciones, la personalidad, los valores, entre otros aspectos”¹¹

En cuanto al aprendizaje activo, “no abarca solo lo externo, sino la actividad mental como producción de ideas. Se parte de la premisa que la educación es un proceso que debe partir de la propia actividad. La psicología del siglo XX con William James, Dewey y Baldwin en los Estados Unidos, Bergson, en Francia, Janet y Chapared en Suiza y las escuelas de Wurzburg en Alemania, plantean que la vida del espíritu es una realidad dinámica, la inteligencia una actividad real y constructiva y la personalidad creaciones continuas e irreductibles y se sustenta este aprendizaje con los siguientes principios:

- De actividad: Learning by doing (Dewey): aprender haciendo.
- De realismo: La escuela debe educar para la vida con la vida (Freire)
- De la repetición: Lo mal aprendido entorpece aprendizajes posteriores y lo bien aprendido, lo potencial. El juego es un proceso repetitivo de asimilación y deshecho (F. Secades).
- De la individualización: Una enseñanza a la medida de cada alumno sería la solución del aprendizaje óptimo (Freire).

¹¹ REY, Beltrán, German. Aprender aprendiendo ICFES. Bogotá, 1983, p.18

- De la libertad: Libertad y confianza forman el carácter del alumno. Deben crecer a medida que crece el alumno que le conocemos mejor y que hace su trabajo (Bertier).
 - De refuerzo positivo: los resultados positivos, verbales o no verbales, materiales o sociales que rigen el aprendizaje, hacen que este aumente (Kumboltz.)
 - De perspectivas: significa que para el aprendizaje real el alumno puede seleccionar diferentes posibilidades durante el proceso de aprendizaje. Ser iniciador, seguidor, productor interactivo.
 - De relevancia: El alumno debe adquirir el aprendizaje significativo y pertinente a su formación integral.
 - Productivo: se refiere a la construcción del conocimiento que debe realizar el estudiante, para obtener un aprendizaje creativo.
- Lo anterior implica cambios de actitud del tutor y del alumno”¹²

Por último, dentro de este recuento teórico acerca de la pedagogía y del aprendizaje, se relacionan a continuación algunos métodos de la educación de adultos (andragogía), tendientes a propiciar elementos para el desarrollo de la siguiente Unidad de investigación: La evaluación educativa.

“Estos métodos definen el proceso según el cual se organizan y desarrollan las situaciones educativas. Constituye una problemática de medios y fines y en esa problemática se estudian las situaciones educativas, las selecciona y luego organiza y asegura su explotación situacional. Existen los siguientes métodos:

- Heteroestructuración: Donde se caracteriza la primacía del objeto. La situación así planteada es la de un maestro que transmite conocimientos.
- Autoestructuración: Es el mismo estudiante quien efectúa acciones y va transformándose por sus mismas acciones.
- Heteroestructuración tradicional: son los métodos más arcaicos y la forma más sencilla que se haya adoptado la educación de adultos del conocimiento: La idea primordial consiste en que el saber pase de quien sabe al que ignora, así se organiza un sistema de relaciones entre el saber y las personas.
- Métodos coactivos: pueden definirse como de doble sujeto, en razón de los papeles que en ellos desempeñan el alumno y el facilitador

¹² Universidad Francisco de Paula Santander. El aprendizaje activo. Documento de trabajo para tutores. Cúcuta, 2000. pp. 1-2-3.

de procesos de formación, el primero ejecuta una acción que el otro dirige.

- Autoestructuración del conocimiento: En estos métodos se busca que el alumno sea el tutor de su propio desarrollo y sobre todo, que construya por si mismo su conocimiento.
- La estructuración del estudiante en la organización del conocimiento: Una estructura es un conjunto de elementos tales que cada uno depende de los demás y que no puede ser lo que es, sino por su relación entre ellos y en esa relación misma. La estructura elemental del conocimiento es el esquema. El esquema de acción no es necesariamente una representación. Es un movimiento interior, una estructura potencial de acción tal, que se desarrollará según formas semejantes a las que han tomado las acciones anteriormente organizadas en situaciones análogas. Este modelo conviene al proceso de asimilación-acomodación que plantea Piaget.¹³

¹³ Ibid, pp. 1 al 6

3. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

En el contexto de la formación integral del ser humano y específicamente en la educación y en la pedagogía, el concepto de evaluación no es muy tenido en cuenta y si se incluye, no se le da la gran importancia que significa en la consecución de las finalidades y propósitos que persigue para garantizar un proceso de aprendizaje efectivo y productivo. Es más la preocupación, porque no es considerada como elemento pedagógico. Pero lo fundamental no es hacer evaluación por hacerla, ni siquiera hacerla bien, lo fundamental es conocer plenamente el rol que juega este elemento, la función que cumple, quien se beneficia de su aplicación y básicamente al servicio de quien se coloca.

Si se toma como referencia el desarrollo empresarial concretamente en sus funciones de administración, no quedará institución corporativa que no disponga de planes, programas y proyectos de vida confrontados con la función del control, la evaluación y la verificación de objetivos y metas en procura de cumplir con una misión y alcanzar su visión. Se podría ilustrar que la planeación sin control y evaluación es como unas tijeras, que para que presten su función debe tener sus dos hojas, así si falla una de sus hojas (plan-evaluación) no servirán para nada.

En este sentido en la educación ocurre lo mismo, si hay plan de estudios, pero no hay un elemento de control y evaluación afín, no se obtendrá los objetivos propuestos. Por tanto, la optimización del proceso educativo se obtiene a través de una formación inicial consistente (en tiempo y modo) de las condiciones idóneas para que se produzca la reflexión sistemática y colegiada sobre el acto educativo, de la multiplicación de las ayudas solicitadas por los docentes (facilitadores), de la cultura de participación y colaboración, del desarrollo investigativo de los profesionales, estudiantes y demás comunidad, acerca de sus experiencias, de sus mejoras y de sus futuros y ambiciosos alcances.

Consciente de la necesidad de crear interés, despertar la autocrítica del estudiante y futuro profesional y la realidad de confrontar los hechos y enseñanzas con el estado actual y cambiante del conocimiento, su responsabilidad y necesidad de mantenerse actualizado en el desempeño profesional, se considera que implementando procesos de

autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación (profesor-alumno), se alcanzarán cambios en la actitud pasiva y se despertará el interés y toma de conciencia de su responsabilidad como médico, pilar fundamental en el desarrollo personal, biopsicosocial de los enfermos, su comunidad y el suyo propio. Consiste en realizarlo de forma longitudinal a través del currículo de la carrera, para que el estudiante ya en último año y como profesional, posteriormente tenga conciencia de su responsabilidad en el proceso educativo y se apersona de su papel principal en la preservación de la salud humana.

Vista de este modo la evaluación ejercerá su función primordial de formativa y generadora de cambio en el estudiante, el profesional y el docente, optimizándose el proceso de aprendizaje.

3.1. ASPECTOS GENERALES: LA EDUCACIÓN Y LA EVALUACIÓN.

La evaluación, en general, es un proceso aplicable a todos los campos de la vida humana, de ahí que el mismo término es aplicable o empleado bajo diferentes significados y utilizado de acuerdo a dichos significados.

Como concepto específico e independiente se presenta el relacionado con el de educar: Ryle, citado en Taba, concibe la educación como : .." un proceso que intenta cambiar la conducta de los estudiantes, estos cambios constituyen los objetivos de la educación. Si bien estos cambios incluyen el contenido, saber que y cuando, este dominio se logra en conexión con alguna materia, ellos también incluyen las reacciones de los estudiantes con respecto a ese contenido, tales como las formas de pensamiento o la capacidad de saber como..."¹⁴

Acorde con el concepto de educar, Taba considera la evaluación como: " El proceso de determinar en que consisten los cambios de conducta de los educandos y de estimarlos en relación con los valores representados en los objetivos para descubrir hasta que punto se logran los propósitos de la educación. Dado que la conducta humana es multidimensional, los objetivos también lo son"¹⁵.

Este concepto de evaluación por Bloon, Hatings y Madaus, quienes conciben la educación como un proceso, a través del cual se producen

¹⁴ TABA, H. La evaluación de los resultados del currículo. Elaboración del currículo. Troquel, S.A., Buenos Aires. p. 510

¹⁵ Ibid, pp. 410-411.

cambios en quien aprende. Por tanto, describen la evaluación como: “La reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado del cambio en cada estudiante”¹⁶

“La evaluación es el arte de demostrar a otro como remediar lo que falta”¹⁷ “La evaluación es una ventana a través de la cual se observa el rumbo que están tomando los procesos o el estado en que se encuentran dichos procesos....La evaluación es un componente más del proceso educativo global, proceso complejo en el que ningún elemento es funcional en forma aislada”¹⁸

Estas dos definiciones, como se observa, presentan un avance del significado de evaluar en razón a que se supera el sentido conductista que la tecnología educativa había dado a la evaluación.

3.2 CONCEPTOS DE MEDICIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVAS.

La medición y evaluación son centrales para el concepto de aprendizaje de salón de clases, debido a la importancia de permitir averiguar lo que el alumno ya sabe antes de tratar de proporcionarle otros conocimientos. Debido también a la importancia de dirigir y controlar su aprendizaje progresivo para corregirlo, clasificarlo y consolidarlo y por lo importante que resulta evaluar la eficacia de diferentes métodos de enseñanza y de distintas maneras de organizar y presentar en secuencia la materia de estudio (al currículo), así como de averiguar hasta qué punto se están cumpliendo sus objetivos.

Gran parte de la oposición pasada y actual, en contra del movimiento de evaluación en la educación constituye una reacción a la tendencia de muchas pruebas a medir los aspectos más triviales y discretos del aprendizaje de materias, a enfatizar el aprendizaje repetitivo de corto plazo y a considerar a las puntuaciones obtenidas en las pruebas *per se* como más importantes que los conocimientos que supuestamente representan. Todos estos defectos de la medición, sin embargo, simplemente representan a muchos procedimientos y objetivos de

¹⁶ BLOOM, B y otro. Evaluación del aprendizaje, vol. 1. Centro Regional de ayuda técnica. Troquel S.A.; Buenos Aires, p. 23.

¹⁷ I.A. Francisco. Seminario Taller. Op. Cit.

¹⁸ PÉREZ, Mauricio. La evaluación de procesos: Herramientas del Aula. Revista Colombiana de Educación No. 17. Bogotá, 1986.

evaluación pasados y presentes que no son forzosamente inherentes a la evaluación misma.

3.2.1 Medición educativa.

“Desde el punto de vista educativo, la medición es un proceso mediante el cual se determina la cantidad que posee el estudiante de una característica dada (aprovechamiento escolar, habilidades, intereses, entre otros). En un sentido más amplio, es un proceso sistemático que valora el grado en que los medios, recursos y procedimientos, permiten el logro de las finalidades y propósitos de una institución o sistema educativo. Medir significa por ejemplo, determinar el número de aciertos o desaciertos que un alumno obtiene en una prueba de aprovechamiento o en una de habilidades académicas”¹⁹

3.2.2 Evaluación educativa.

“Es considerada como un proceso destinado a determinar el grado en el que los estudiantes logran los objetivos de aprendizaje previamente determinados de un tema, unidad de enseñanza, asignatura o nivel educativo. Mediante su aplicación se aprecia y juzga el progreso de los alumnos, de acuerdo con los resultados que se pretenden alcanzar. Este proceso, implica descripciones cuantitativas y cualitativas de la conducta académica del alumno, la formulación de juicios de valor basados en tales descripciones y por último, la toma de una decisión tendiente a mejorar los resultados en el sentido esperado.

Evaluar en el contexto de la medición implicaría interpretar el número de aciertos y resumir dicha interpretación en un juicio de valor, es decir, expresar que el dominio demostrado por un alumno en relación con los objetivos de su estudio, se encuentra por encima del criterio esperado y que por tanto, amerita ser promovido al curso inmediato superior”²⁰

3.3 FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN.

¹⁹ Universidad Francisco de Paula Santander. Facultad de educación. Conferencia, Taller sobre evaluación del aprendizaje. Cúcuta, 1998.

²⁰ Ibid, p.2.

En general, la función de la evaluación consiste en determinar el grado en que varios objetivos, de importancia educativa, están siendo alcanzados en realidad. Evaluar es hacer un juicio de valor o de mérito, para apreciar los resultados educativos en términos de si están satisfaciendo o no un conjunto específico de metas educativas. Aparte de averiguar si tales metas se están alcanzando, cualquier evaluación de los resultados de la enseñanza carece de sentido. Ningún resultado educativo es bueno o malo en sí mismo. Su valor debe considerarse sólo en términos del grado en que realice los fines hacia los que tiende la educación; pero, con demasiada frecuencia, los objetivos educativos no están formulados clara ni explícitamente desde un principio. Por eso casi no sorprende que, al ser evaluados, ni el programa de enseñanza ni los resultados del aprendizaje guarden mucha relación con las metas que se persiguen.

La evaluación del aprendizaje cumple múltiples funciones de gran importancia para la comunidad educativa. Al maestro le debe servir como medio para valorar la eficacia del proceso que ha desarrollado. Le sirve además, para reunir criterios significativos, para orientar al estudiante en el logro de los objetivos y en su promoción y superación.

Acerca del beneficio de la evaluación sobre la relación docente-estudiante, se puede decir que si un alumno demuestra que ha logrado los objetivos, el maestro puede inferir que utilizó, los métodos, recursos y formas de evaluación apropiados. Si por el contrario, el alumno no avanza, el maestro deberá revisar todo el proceso de planeación y ejecución del currículo.

Si para el maestro es útil la evaluación, para el alumno lo es en mayor grado, porque estos resultados lo deben orientar en lo necesario para alcanzar éxito en los objetivos educativos o de aprendizaje trazados, le deben permitir verificar aciertos y fracasos en su proceso de aprendizaje para que planeé su futuro formativo. El maestro debe realizar su papel, a través de actividades que estimulen: comprensión, aplicación, solución de problemas, entre otros, no propiciar la memorización, porque se pierden los aspectos más importantes del proceso.

La evaluación es importante al principio, durante y al concluir cualquier secuencia de la enseñanza. Deben decidirse en primer término los resultados de aprendizaje deseados para inducir y estructurar armónicamente el proceso de enseñanza. En segundo término es necesario determinar el grado de proceso hacia la meta durante el

curso del aprendizaje –lo mismo como retroalimentación y motivación para el estudiante que como medio de vigilar la eficacia de la enseñanza. Por último es importante evaluar los resultados finales de aprendizaje en relación con los objetivos, tanto desde el punto de vista del aprovechamiento del estudiante como desde el punto de vista de los métodos y los materiales de enseñanza.

Por ello se puede afirmar que en general la evaluación pretende:

- Facilitar el aprendizaje del estudiante.

El propósito primordial de la evaluación es vigilar el aprendizaje de los estudiantes; constituir una comprobación objetiva tanto de sus progresos como de sus realizaciones últimas de modo que si son insatisfactorios puedan implantarse las convenientes medidas correctivas. Así pues, un programa de evaluación realmente adecuado no solamente evalúa el grado en que el aprovechamiento del estudiante satisface los objetivos de la educación, sino que trata de explicar también el aprovechamiento insatisfactorio, independientemente de que éste radique en métodos o materiales de enseñanza inconvenientes, enseñanza incompetente, en moral o motivación impropias del estudiante, o en disposición o aptitud insuficientes. Las consideraciones sobre la eficiencia y el control de calidad presuponen la evaluación sistemática y rigurosa.

La resistencia a la evaluación refleja principalmente una larga historia de rechazo de esta proposición en ciertos círculos educativos.

- Facilitar la enseñanza.

La medición y la evaluación le suministran al profesor la retroalimentación esencial acerca de la eficacia de su labor educativa. Le indican la efectividad con que presenta y organiza el material, lo claramente que explica las ideas, lo bien que se comunica con los individuos menos avezados y la particular eficacia de sus técnicas o materiales de enseñanza. La retroalimentación procedente de los exámenes identifica las áreas que requieren de más explicaciones, aclaraciones y revisiones y resulta invaluable para diagnosticar las dificultades de aprendizaje, tanto de individuos como de grupos. El examen objetivo impone también como correctivo necesario en contra de la subjetividad y el impresionismo de los métodos de evaluación más informales, que frecuentemente están contaminados por el favoritismo y por la recompensa a la docilidad y a la pulcritud (Carter, 1952).

- Apreciar los currículos y emitir juicios acerca de éstos.

La medición y la evaluación son esenciales para vigilar el currículo, para evaluar el mérito de una secuencia y organización particulares de cursos que abarquen un contenido didáctico determinado, materiales educativos y métodos de enseñanza. Los datos que suministran son útiles también para tomar decisiones administrativas como la asignación por grados de las materias de estudio y la sucesión óptima de los cursos.

- Ayudar en la guía, orientación e individualización de la enseñanza.

La medición y la evaluación sistemáticas de las aptitudes, el aprovechamiento, la motivación, la personalidad, las actitudes y los intereses son necesarias para individualizar la enseñanza y para realizar la guía y la orientación individuales. Se debe conocer los niveles ordinarios de aptitud de los alumnos y el estado presente de sus conocimientos de la materia antes que ponernos a “preparar materiales curriculares adecuados a los niveles de capacidad (y) adaptar los métodos de enseñanza a los alumnos y al contenido que habrá de aprenderse” (Adkins, 1958). Sin tal información, no pueden tomarse decisiones inteligentes sobre la asignación por grados, el agrupamiento, el acompasamiento del estudio, la promoción, la elección de cursos, las metas académicas y vocacionales y los trabajos correctivos.

3.4 CLASES DE EVALUACIÓN Y MODALIDADES SEGÚN EL FIN.

Existen diferentes clasificaciones de la evaluación. Una de ellas es la referida al papel que cumple y al momento del proceso que se realiza:

- Evaluación diagnóstica: tiene por objeto conocer, por una parte, la situación en que se halla el alumno en cuanto a habilidades, conocimientos, valores y capacidades, antes de instruir sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra, identificar aspectos que pueden influir positiva o negativamente en el aprendizaje del estudiante durante el desarrollo del proceso. La información obtenida es básica para el planeamiento educativo. Esta prueba que se aplica en este tipo de evaluación se llama: Conducta de entrada

➤ Evaluación formativa: busca el mejoramiento del proceso de formación, trata de buscar información durante la ejecución del currículo, sobre los efectos que ha producido el proceso de aprendizaje de los estudiante, para corregir oportunamente las fallas que puedan darse en el planeamiento (objetivos y actividades de evaluación). Indica si se requieren refuerzos para alcanzar los objetivos, tareas diferentes o cursos remediales. Si las fallas son mayores es necesario replantear objetivos, métodos, contenidos, evaluación, etc. Su aplicación es útil cuando el alumno, pasa por momentos difíciles en su proceso de aprendizaje.

➤ Evaluación sumativa: su finalidad es verificar el logro de los objetivos, cada vez que concluye una gran etapa del desarrollo del currículo, o cuando este se ha desarrollado totalmente. Con base en ella se toman decisiones acerca de si un alumno, está capacitado para pasar de una unidad a otra, continuar un proyecto, ser promovido y qué debe hacer para superar determinadas fallas en habilidades y comportamientos, “ No se trata de sumar logros, sino más bien de verificar cómo estos objetivos se integran para contribuir a lograr el perfil deseado”²¹ Para que se pueda fundamentar la evaluación sumativa, deben haberse aplicado las dos anteriores, de lo contrario puede ser perjudicial al alumno.

3.5 CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN

- La validez: se refiere al grado en que una prueba, mide lo que se propone medir.
- La confiabilidad: se refiere a la consistencia que una prueba tiene consigo misma o a su generalidad con respecto a los ítems componentes, a su estabilidad a través del tiempo (o a través de aplicaciones sucesivas), y al grado de su generalidad con respecto a las subpruebas que supuestamente miden la misma característica (inteligencia y creatividad) de diferentes maneras.
- De representatividad: cuando el grado en que los ítems componentes de una prueba constituyen una muestra imparcial y aleatoria de la característica o de la capacidad que pretenden medir.
- La discriminabilidad: de una prueba depende de su capacidad de distinguir adecuadamente entre alumnos deficientes, promedio y superiores, con respecto a una materia o destreza dada.

²¹ IAFRANCESCO, Giovanni. El constructivismo holístico como alternativa para operacionalizar los proyectos educativos institucionales. Documento mimeografiado. Seminario-taller. As proed. Bogotá, 1996. p.16.

- La prueba debe ser factible: en términos de la importancia de la información que produzca y de la facilidad de su administración, calificación, interpretación y susceptibilidad de retroalimentación.
- Democrática. Alude a la necesaria participación de todos los sujetos que se ven afectados por la evaluación, principalmente estudiantes y profesores, no como meros espectadores a sujetos pasivos” que responden”, sino que reaccionan y participan en las decisiones que se adoptan y les afectan, Álvarez Méndez (2001).
- Formativa. Porque sirve a quienes participan de los procesos educativos. Al servicio de la acción docente y discente. Porque al reconocer las ideas previas, los errores conceptuales, las debilidades y las fortalezas observadas en los procesos de construcción, se da la oportunidad de realimentar y mejorar. En la evaluación formativa se debe tratar de obtener los tipos de evidencia que resultaran útiles en el proceso, buscar el método más eficaz para informar a cerca de la evidencia y tratar de encontrar formas de reducir el efecto negativo asociado con la evaluación.
- Concertada. Se inicia con un proceso de reflexión y un cuidadoso enunciado de indicadores, estándares y criterios que evitarán todo tipo de sorpresas y desacuerdos.
- Pertinente. Es necesario diseñar al unísono la evaluación y los procesos de enseñanza aprendizaje que la han generado.
- Justa. Para que reconozca la realidad del esfuerzo, la actitud y los logros de los actores.
- Equitativa. Al asignar las tareas en las cuales se espera que el estudiante demuestre los logros alcanzados.
- De calidad. Debe servir para los fines que se esta usando, para mejorar (eficacia). Debe dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje (eficiencia). Debe conseguir los resultados esperados, por ejemplo conseguir una mejor calidad (efectividad).
- Económica. En cuanto a tiempo, trabajo y costo.
- Comunicativa. Una característica importante de la evaluación es la interrelación que se establece entre los sujetos de la acción: el evaluador y el evaluado. La pretensión debe ser que el evaluado este en capacidad de devenir su evaluador.
- La evaluación del aprendizaje constituye un proceso de comunicación interpersonal, que cumple todas las características y presenta todas las complejidades de la comunicación humana; donde los papeles de evaluador y evaluado pueden alternarse, e incluso, darse simultáneamente. La comprensión de la evaluación del aprendizaje como comunicación es vital para entender por que sus resultados no dependen solo de las características del “objeto” que se

evalúa, sino, además, de quienes realizan la evaluación y de los vínculos que establezcan entre sí.

3.5.1. Principios de la Evaluación.

La evaluación del aprendizaje debe:

- Obedecer a un proceso reflexivo y crítico.
- Proporcionar información para conocer, comprender y transformar todo el proceso educativo.
- Formar parte de todo el proceso educativo.
- Cumplir con los objetivos para los cuales se esta empleando.
- Usar diferentes estrategias y cuestionar la calidad de las usadas.
- Usar “bien”el poder de ella emanado.
- Conocer las ventajas y limitaciones de los instrumentos.
- Punto de partida para la retroalimentación y mejoramiento del proceso educativo.
- La evaluación debe evaluarse.

4. Propuesta Técnico-educativa.

Frente a una sociedad en crisis en cuanto a valores, comportamientos, actitudes y compromisos, entre otros aspectos, es necesario que la formación de la persona incluya elementos humanizantes e integrales dentro de las áreas de estudio y además que los estudiantes dispongan de orientaciones permanentes y continuadas que les permita encontrar el sentido de la realidad como: el ser del hombre en la historia, su trascendencia, su compromiso social y político, todo esto para que se ubique dentro de un contexto e integre los conocimientos de su profesión al rol que le defina la misión que se formule de manera más activa y con una visión histórica para el bien de los demás y el propio.

Se recopilan ideas importantes tanto de autores estudiosos del tema educativo, concretamente de lo relativo al aprendizaje y a la evaluación como el investigador y realizador de este documento, teniendo en cuenta la preocupación existente planteada en la visión crítica y que podrá contribuir como un grano de arena, al mejoramiento de la calidad de la formación y desarrollo integral de estudiantes universitarios de los últimos semestres de pregrado.

Como el tema central del trabajo está enfocado a reflexionar sobre los procesos de evaluación de la enseñanza aprendizaje, como dinamizadores de este, no hay que olvidar que esta ha sido y sigue siendo un tema de gran polémica en educación. Su práctica es considerada como un acto de poder de quienes tienen la autoridad, sin que el nivel en que la utilicen signifique el uso adecuado en los procedimientos y en sus consecuencias. Es vista por los estudiantes como una fuerza que el docente ejerce sobre ellos de una manera implacable para sustentar el poder, normatizar, controlar, imponer criterios, tomar decisiones, jerarquizar, seleccionar, etc.

La evaluación es una actividad compleja. Evaluar, como se ha referido, es una acción que involucra a los principales actores del acto didáctico; es ante todo una reflexión sobre la enseñanza aprendizaje, en la cual el profesor y el estudiante comparte el protagonismo y la responsabilidad. En consecuencia la evaluación supone complejidad, porque es una decisión a tomar, es una iniciativa a poner en marcha, es una opción

metodológica a tener en cuenta, es una transformación a considerar, una estrategia a planificar.²²

“El término complejidad viene de complexos, que significa lo que está tejido en conjunto, haciendo alusión a presaberes, al reconocimiento necesario de un principio, de lo incompleto, de la incertidumbre. Implica una tensión permanente entre la aspiración de la totalidad del saber y el reconocimiento de lo incompleto de todo reconocimiento”.²³

El carácter polisémico del término evaluación, su variedad de significados y situaciones sociales en las cuales es utilizado y el peso cultural de su uso hace que se encuentren definiciones convergentes, divergentes y complementarias. Evaluar es el conjunto de actuaciones mediante las cuales es posible ajustar progresivamente la ayuda pedagógica a las características y necesidades de los alumnos o determinar si se han cumplido y hasta que punto, las intenciones educativas que hay en la base de esta ayuda pedagógica.²⁴

La evaluación del aprendizaje en particular está sirviendo para excluir y descalificar en una sutil intervención que transgrede los principios de la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, eliminando del nivel universitario a personas que con debida orientación serían otro tipo de ciudadanos, si se adecuasen las estrategias del proceso de enseñanza y los instrumentos y tipos de evaluación para necesidades de cada caso en particular.²⁵

La evaluación es parte esencial de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es una etapa de síntesis, diagnóstica y replanteo para guiar toda la acción docente. Es una responsabilidad pedagógica, ética y social, más en medicina, y no solo una tarea técnica de control, selección y promoción. Debe estar orientada a que los alumnos participen y se involucren en el proceso, se apropien progresivamente de los criterios de evaluación, que desarrollen y afinen la práctica de la autoevaluación, el análisis y la corrección de sus propios errores, es decir hagan de la autocrítica su compañera de vida profesional.

²² HERRERA, Martha. Revista Iberoamericana de Docencia.

²³ Morin, 1995.

²⁴ Jorge Eliécer Vidal. 2000.

²⁵ ARBELAEZ de Moncaleano Ruby. Evaluación del Aprendizaje. CEDEDUIS. Bucaramanga, 2004.

4.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PROPUESTA.

En la etapa de investigación y elaboración del marco teórico se encontraron algunos aspectos relacionados con la evaluación de la educación que el responsable de esta monografía considera didácticamente importantes para incluirlos como fundamentos de esta unidad estos son los siguientes:

4.1.1 Relación Educación Superior, sociedad y trabajo.

“La gran transformación profesional que se avecina exigirá mayor nivel interdisciplinario, una revitalización de las materias relacionadas con las esferas éticas y estéticas y un cambio total de actitud en profesores y estudiantes; el profesional del futuro estará atrapado de por vida en la educación, y educación y trabajo irán de la mano. El gran desafío consiste en crear una relación estable entre educación superior y sociedad, mediante alianzas estratégicas con el sistema productivo. Dichas alianzas exigirán una participación de investigación básica y aplicada de la Universidad, y de los especialistas del sector productivo en los programas y cursos de la universidad, así como la integración de la universidad en un sistema de formación continua asociada a la empresa”.²⁶

4.1.2 Interrogantes y propuestas de innovación de la perspectiva pedagógica de la educación de postgrado²⁷.

Los autores de este escrito afirman con razón: “La educación de postgrado se diferencia de la educación de pregrado en cuanto a que en ella concurren diversos procesos formativos y de desarrollo: el proceso de enseñanza (enseñanza aprendizaje) y procesos de alto grado de autonomía y creatividad (PAGAC), como por ejemplo la investigación, la innovación, la creación artística y la profesionalización, por solo citar los más frecuentes. El proceso de enseñanza a diferencia de lo que algunos autores plantean, no siempre juega un papel hegemónico, sino que se pone en función de PAGAC gira alrededor de ellos. La no comprensión de esta diferencia sustancial podría ser la

²⁶ ESCOTET, Miguel Ángel. La educación superior en entredicho. Revista El Correo. UNESCO, 1998, p.24.

²⁷ BERNASA, Rodríguez, Guillermo y LEE, Tenorio, Francisco. Asesores técnico docentes de la Dirección de Postgrado. MES. Cuba. 2004.

razón de que se transfieran al postgrado prácticas pedagógicas del pregrado, donde sí el proceso de enseñanza es el proceso fundamental y están presente generalmente los componentes: académico, investigativo y laboral, los cuales tienen una influencia indiscutible en la formación integral del estudiante universitario, cuya actividad rectora es el estudio profesional. En el pregrado, está presente lo académico, lo laboral y lo investigativo, sin embargo, la diferencia radica en que en el postgrado por ser sus estudiantes ya profesionales, el componente laboral investigativo desempeña un papel más significativo que en el nivel educativo anterior.

No se trata de hacer énfasis en algunos de estos componentes, sino que se trata de comprender el carácter de multiproceso de la educación de postgrado, donde la enseñanza es uno de sus procesos más importantes pero no el único. Cuando un estudiante se forma académicamente en un doctorado se podría pensar que sería suficiente la enseñanza, bastaría con diseñar todas las actividades de aprendizaje con el objetivo de formarlo como investigador a través de cursos. La práctica dice que ese camino resulta generalmente no pertinente, es necesario ese proceso que se caracteriza por la autonomía y la creatividad que se denomina investigación científica, a partir de la cual se determina el proceso de enseñanza con el fin de que el estudiante se apropie de la cultura necesaria para emprenderla y desarrollarla.

Esto se explica a partir del propio principio de estudio-trabajo, que en el nivel de postgrado hace énfasis en el trabajo, es aquí la actividad rectora la actividad profesional que desempeña el estudiante desde su puesto de trabajo, a la cual están vinculados procesos de alto grado de autonomía y creatividad.

El proceso de enseñanza en el postgrado es un proceso formativo y de desarrollo en el contexto histórico cultural concreto. La enseñanza tiene como objeto el aprendizaje, en una concepción donde todos aprenden y enseñan. La heterogeneidad cultural de los que en él participan propicia el constante cambio de roles.

Es un proceso sistemático, de construcción y reconstrucción social del conocimiento a través de la actividad y la comunicación, transformador no solo del objeto de aprendizaje y su entorno, sino del propio graduado y de los que en dicho proceso participan en una concepción donde se considera que es posible aprender y desarrollarse a lo largo de la vida, con el fin de alcanzar una cultura integral general.

Con base en lo anterior se plantea lo siguiente:

¿Cuáles serían algunos de los retos que debe enfrentar la pedagogía como ciencia para comprender y transformar la educación de postgrado?

Entre ellos se consideran los siguientes:

- Ofrecer fundamentación científica del proceso de enseñanza en el postgrado, revelando sus características esenciales que lo diferencian de los otros niveles educativos.
- Lograr la integración del proceso de enseñanza a los procesos de alto grado de autonomía y creatividad (PAGAC).
- Ofrecer fundamentación pedagógica sobre los PAGAC, revelando sus características y posibilidades para la formación y desarrollo del profesional.
- Lograr diseños curriculares que por su flexibilidad y calidad (pertinencia social y excelencia académica) le permitan al profesional construir su propio programa de postgrado, caracterizado por su carácter múltiple-inter-o transdisciplinario.
- Ofrecer una visión innovadora del rol y las posibilidades pedagógicas de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la educación de postgrado, en especial el trabajo colaborativo asistido por computadora.
- Lograr una concepción educativa del proceso que parte del planteamiento y resolución de problemas por los estudiantes.
- Proponer métodos y formas acordes con las características psicopedagógicas del estudiante de postgrado y con los procesos que en este tipo de educación concurren, en dependencia de la figura del postgrado que se trate.
- Lograr procesos evaluativos y meta evaluativos que se correspondan con la verdadera cultura de la calidad y que promuevan la innovación educativa. Se propone que la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación sean los pilares fundamentales para esto reforzando la autocrítica y el cambio.
- Desarrollar el concepto de la educación a lo largo de la vida y su concepción pedagógica, como necesidad para elevar la cultura integral de nuestro pueblo.
- Desarrollar estrategias pedagógicas para la universalización de la educación de postgrado.

¿Cuáles podrían ser algunos cambios en la educación de postgrado?

Algunas proposiciones podrían ser las siguientes:

- Cambio en los roles de los protagonistas.

De profesores transmisores de información, que bien puede ser reemplazados por una buena selección de literatura a profesores mediadores, guías, facilitadores del aprendizaje.

De tutores evaluadores de informes o trabajos, la mayor parte de los cuales se realizan a distancia a mentores educativos, que demuestran las verdaderas buenas prácticas, los que enseñan como hacer.

De estudiantes depositarios de información a sujetos activos de su propio aprendizaje.

- Cambio de objeto de aprendizaje.

De problemas y vías de resolución elaborados a la búsqueda de problemas y soluciones innovadoras con ayuda de las nuevas tecnologías de información y comunicación y el trabajo colaborativo.

- Cambio de los niveles de interacción.

De aprendizajes propiciados solo por la interacción del profesor con los estudiantes a aprendizajes propiciados además por la interacción entre los propios estudiantes y entre estos y otros, sobre todo más desarrollados, aprovechando su heterogeneidad y las múltiples y variadas formas de interacción grupal.

- Cambio de la fuente de valor agregado del conocimiento.

- Cambio en el diseño curricular.

De diseños curriculares rígidos a diseños flexibles, modulares, sobre la base de problemas multi-inter-o transdisciplinarios del presente y sobre todo del futuro, que contribuya al desenvolvimiento de nuevos órdenes epistémicos de mayor valor heurístico y desarrollador.

- Cambio en la orientación del proceso educativo.

- Cambio en la evaluación.

De una evaluación impuesta externamente a una evaluación que desarrolle la cultura de calidad, que promueva la innovación educativa sobre la base no solo del resultado, sino también del proceso. Es una evaluación que se autoperfecciona, de ahí su carácter metaevaluativo. Se estimula no solo la autoevaluación sino la evaluación grupal, donde cada uno de sus miembros se sienta responsabilizado con el resultado del grupo, coevaluación. Una evaluación basada en el propio método de aprendizaje.

El graduado en su formación debe aprender como:

- Identificar problemas y resolverlos.
- Buscar, seleccionar, obtener y procesar la información.
- Trabajar en colaboración, en el aprendizaje colaborativo.
- Gestionar su propio programa de educación de postgrado gracias a diseños curriculares modulares y flexibles.
- Desarrollar su propia identidad profesional.

- “Aprender a aprender” y a “aprender a emprender”
- Divulgar los resultados alcanzados.
- Autoevaluarse y evaluar a los demás como vía para mejorar la calidad y promover la innovación educativa.

4.1.3 Evaluación por competencias.

Se considera necesario incluir este tópico en razón a que en la actualidad la formación integral (educación, capacitación, etc.) se desarrolla en el marco general de competencias, por ello se desarrolla el siguiente texto²⁸:

“La evaluación por competencias está sustentada en unos fundamentos filosóficos, sociológicos y psicológicos que responde a la globalización de los mercados y a la universalización del conocimiento. Se encuentra en un punto intermedio entre un enfoque positivista y un enfoque emergente.

Desde una clasificación general se reconocen dos enfoques teóricos que desarrollan una visión distinta de la evaluación por competencias: la primera es una tradición teórica que mira la evaluación por competencias como un conocimiento actuado de carácter abstracto, universal e idealizado y la segunda que entiende la evaluación por competencias como la capacidad de realización situada y afectada por y en el contexto en el que se desenvuelve el sujeto.

La evaluación por competencias puede pensarse como la evaluación de capacidades innatas o como la evaluación de habilidades que pueden ser intervenidas desde lo social. Pensar la evaluación por competencias en el proceso de formación integral es adoptar una nueva visión y actitud como docente “se trata de migrar de una mirada causal, coyuntural, artificial y totalmente accidental hacia la construcción y acompañamiento de un proceso permanente y sistémico. La evaluación por competencias se constituirá en el norte de los procesos educativos, en tanto herramienta que ayuda en la formación de ciudadanos libres de pensamiento, de acción y gestores de su propia educación.

²⁸ ARBELAEZ, de Moncaleano Ruby. Evaluación del aprendizaje. CEDEDUIS. De los autores: Fernández, Tobón, José Leonidas y Quiroz, Posada, Ruth Elena. Bucaramanga, 2004 pp. 40-41-42.

Desde el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES en la versión de Hernández y otros (1998) proponen una evaluación desde cuatro competencias básicas: la comunicativa, la interpretativa, la argumentativa y la propositiva. Las dos primeras sirven de base para las dos últimas y cada una tiene cierto nivel de complejidad. La evaluación desde estas competencias en el proceso docente educativo, ha de acompañarse de estrategias participativas de coevaluación y autoevaluación que permita al sujeto conocerse en sus acciones motrices, emocionales e intelectuales, bajo un nivel de idoneidad desde la mirada de los “otros” y desde sí mismo.

Un aspecto que consideran los autores decisivo para alcanzar un mayor nivel en la evaluación por competencias es el trabajo metodológico que realizan los docentes, entendiéndolo como “el conjunto de actividades teóricas y prácticas, encaminadas al perfeccionamiento de la enseñanza y el aprendizaje. El trabajo metodológico ha de responder a objetivos individuales y grupales, ha de ser sistemático y creativo, que conlleve planificación, ejecución y seguimiento a partir del trabajo social e individual, sobre la base de un diagnóstico de potencialidades y dificultades donde se tengan una gran variedad de estrategias de enseñanza y por tanto de evaluación que permitan promover el desarrollo del mayor número de competencias y se integren las dimensiones social, cognitivo y emocional del ser.

La concepción que se propone es un saber ser, un saber hacer, un saber aprender, un saber desaprender, un saber para el servicio que sea construido reflexivamente para la reproducción, la construcción, la producción y la convivencia (un saber vivir).

El proceso de formación integral implica asumir la individualidad desde la colectividad, que se refleja en la manera de representarse el desarrollo humano en la interacción con los demás. Es desde la actividad social, laboral y académica donde se contiene los saberes, las ideas y creencias acerca de la realidad que se desea proyectar y transformar.

El proceso de formación implica una transformación en el lenguaje y desde las acciones; esto posibilita objetivar el conocimiento de sí mismo, del entorno y de sus relaciones con los otros, enfatizando en el carácter situado y contextualizado de la producción del conocimiento y de las formas alternativas de la construcción de la realidad social.

Ayuda la concepción de la evaluación por competencia del “saber hacer en contexto” pero no soluciona toda la integralidad del ser. Hay que pensar en modelos evaluativos que respondan más a estas características; se tendrá mayor efectividad si los docentes son sujetos directos del mismo y no receptores pasivos de indicadores centralizados, donde los estudiantes se sienten partícipes de su formación y del avance en la construcción del conocimiento pedagógico y didáctico.

El desarrollo de las competencias emerge de las interacciones individuo-grupo con el entorno.

Se sugiere reflexionar el desarrollo de la evaluación por competencias desde las estrategias participativas de coevaluación y autoevaluación; estas incluyen movimientos dialécticos y críticos del estudiante y desde el profesor, implica una autorreflexión que forma en actitudes mediante el análisis, docente y estudiante planifican, ejecutan y realizan seguimiento de su propio proceso: para ello hay necesidad de definir bases con criterios fijados consensualmente con el grupo (Pérez y Samudio, 1996). La estrategia participativa de la autoevaluación hay que fortalecerla al servicio de la autonomía y de la autorrealización, como acto de responsabilidad tanto del profesor como del estudiante.

4.2 MODALIDADES DE LA EVALUACIÓN SEGÚN EL AGENTE.

Las personas, los grupos (equipos de trabajo) y las instituciones miden (cuantitativamente) y evalúan (cualitativamente) con diferente frecuencia e instrumentos para mejorar la calidad (excelencia y perfección): calidad de vida, calidad de servicios, calidad de enseñanza,, del aprendizaje, de los métodos de evaluación, control, verificación, realimentación, en fin de todas las acciones de carácter social e institucional.

En relación con la educación la evaluación como proceso de búsqueda consciente y sistemático para alcanzar un alto grado de conocimiento, tiene sentido cuando propicia los ambientes y genera las oportunidades para que los individuos mejoren y se realicen como personas en la autonomía y la autodeterminación.

Los resultados de experiencias de investigadores de procesos educativos en general y de la evaluación en particular infieren y concluyen con gran vehemencia a cerca de las fallas en su aplicación y el aporte en la construcción de conocimiento y saber para ser productivo, competitivo y útil individual y socialmente.

La propuesta centra su interés en la aplicación objetiva, oportuna y sistemática de las tres modalidades de evaluación que según el agente se han validado y revalidado con éxito en procesos de aprendizaje, sin olvidar que se enfatiza en la educación de adultos (estudiantes de pregrado y postgrado).

En este sentido se debe fundamentar al estudiante ojalá al comienzo de su vida académica en un marco de valores éticos y estéticos, apoyados en la clarificación y construcción de su misión y visión de proyecto de vida profesional y social.

Definida su misión como el querer hacer consciente y responsable y su visión como el querer ser en la excelencia y el éxito, se elabora el planteamiento académico y curricular donde se destaquen los objetivos y las metas de desarrollo de calidad de vida y el como verificar (medición y evaluación) los alcances y logros de su compromiso.

Además, dentro de la planeación se deben puntualizar las opciones y/o alternativas contingenciales en caso de no poder cumplir con estos objetivos y metas trazadas para cumplir la misión y alcanzar la visión establecidas, con base en la evaluación integral y participativa para lo cual se propone combinar las modalidades de: autoevaluación, coevaluación, y heteroevaluación en todos los momentos de la formación-acción-aplicación del conocimiento, para ello se diseña un instrumento que consolidara los resultados de esta aplicación (el instrumento propuesto se presentara y explicara mas adelante).

Por la importancia que representa en el proceso educativo la evaluación y en especial las tres modalidades mencionadas, se escriben a continuación:

4.2.1 Heteroevaluación. ²⁹

²⁹ ARBELAEZ, de Moncaleano Ruby. Evaluación del aprendizaje. CEDEDUIS. Bucaramanga, 2.004. p 47

Es la mas utilizada hoy en día; pero no por eso es la mejor pues ella se ha convertido en una estrategia del docente y las directivas académicas para ejercer el poder sobre el estudiante sujetándolo a sus determinaciones en cuanto a la forma de evaluar, pasando por alto el derecho que el estudiante tiene a participar en una etapa tan decisiva para su formación. Alejándolo de la real posibilidad de llegar a ser un SER autónomo. La imposición implica además la fijación de las reglas para realizarlo y los criterios para emitir juicios.

El predominio de la heteroevaluación no es ajeno al tipo de sociedad en la cual se vive hoy, simplemente es una expresión del contexto social, cultural y educativo. Y este contexto es autoritario y violento. El autoritarismo conlleva a que en clase solo se escucha lo que el profesor habla y expone, solo él posee el saber, “el maestro dice”. A todas luces es claro que estos no son contextos propicios para el fomento de la autonomía y de la autodeterminación.

Se puede decir que en la heteroevaluación los participantes no tienen la misma oportunidad para expresar lo que saben sobre un determinado tema, sino que el uno ejerce autoridad sobre el otro, imposibilitando de esta forma la interacción de pensamientos.

4.2.2 Coevaluación.³⁰

La coevaluación como alternativa de cambio en nuestra cultura, se constituye en un fenómeno que rompe con la tradición, ya que es un proceso orientado por el pensar reflexivo, que desarrolla acciones racionales donde se valoran los logros cognitivos, afectivos y sociales, alcanzados por el alumno en el proceso de aprendizaje, en forma democrática, argumentativa y critica.

Es una tendencia holística, que analiza más el proceso que los productos; se desarrolla en un ambiente participativo, dinámico, liberal y ético, donde se busca no solo justificar los juicios sino contrastarlos y refutarlos con base en argumentos y criterios emitidos por los sujetos involucrados en el aprendizaje. Implica un acercamiento a una forma más racional de evaluación que permite mejorar la calidad del sistema educativo, creando una ruptura con el modelo pedagógico tradicional y flexibilizando el marco curricular, con el fin de favorecer la formación, acorde con los valores que orientan el ámbito institucional.

³⁰ PATIÑO, Segura María Solange. Análisis del proceso de evaluación. Revista CEDEDUIS. Bucaramanga, 1977 .p.p 19-20-21

En esta tendencia se desarrollan habilidades sociales, es necesario llegar a acuerdos éticos y responsables sobre las normas o reglas de juego, respecto a los indicadores, parámetros, temas e instrumentos de evaluación; por eso algunos autores mencionan la evaluación como negociada o democrática donde se reconoce la pluralidad y el ambiente de diversidad que reina en la universidad, se cambia autoritarismo por tolerancia en un contexto de libertad con responsabilidad. La negociación debe ser entendida como el debate en torno a las ideas y no como un intercambio o trueque. En este nuevo ámbito todos los sujetos se reconocen como igualmente válidos y capaces de emitir un juicio; ya que libertad en el aula debe ser sinónimo de igualdad de derechos, deberes y oportunidades para todos y en sentido individual debe ser tomada como la capacidad de generar el pensamiento, de mirar introspectivamente y responder por las acciones. En este sentido la libertad de pensamiento y lenguaje se convierte en elemento formador del espíritu investigativo, dinamizador del pensamiento y creador de la conciencia ciudadana.

La argumentación no es improvisada: La puesta en común es fruto de la mirada introspectiva que permite reconocer y explicitar ideas del conocimiento del tema, del cuestionamiento y debate en torno a las metas, objetivos y criterios definidos sobre el proceso de aprendizaje. El grupo se ejercitará en la difícil tarea de escuchar con atención, de expresar su pensamiento crítico, de juzgar y ser juzgado, actitudes que contribuirán a desarrollar la capacidad de análisis, síntesis e interpretación. En muchos casos la negociación puede significar el renunciar a intereses personales a favor de los colectivos, sin que ello desmerite la libertad interior e individual; por el contrario esta se fortalece cuando se defienden posiciones y se median las diferencias sociales con el diálogo.

Teniendo en cuenta la complejidad del aula se puede considerar la coevaluación como una evaluación sistémica que reubica las escalas cuantitativas de medida en su justo papel de instrumentos para conseguir y representar la información obtenida; puesto que no está centrada en el número, sino en la interpretación y comprensión total de los procesos educativos.

Analizando el fenómeno evaluativo, Gimeno Sacristán (1988) afirma: "La epistemología implícita su idea de lo que es contenido de aprendizaje y conocimiento valioso, le llevará a seleccionar determinados elementos, a dar más importancia a unos que a otros, a

recrearse con actividades diversas, y a tener todo esto en cuenta a la hora de evaluar”.

Desde esta perspectiva la coevaluación toma en cuenta el análisis interpretativo de múltiples factores, con el propósito de cambiar la visión en torno a los principios de la evaluación, las metodologías y la comprensión de los resultados; para ello es necesario un cambio conceptual, actitudinal y metodológicamente en el cual los instrumentos favorezcan la argumentación, el análisis crítico-reflexivo y la retroalimentación y claridad en torno a los conceptos. Es una tendencia conciliadora que permite equilibrar los juicios en la evaluación y preparar el terreno para que en un futuro se pueda dar la autoevaluación.

Se puede decir que la coevaluación rompe con la tradición cultural educativa, puesto que ofrece la oportunidad para que quienes forman parte del acto educativo reconsideren su condición humana de falibilidad en la búsqueda de la verdad, como seres sensibles que manifiestan espontánea y equilibradamente sus emociones y como sujetos sociales que establecen una relación comunicativa, normativa y afectiva en un clima de respeto y reconocimiento del otro.

4.2.3 Autoevaluación.³¹

La autoevaluación lleva implícita la responsabilidad y el compromiso del estudiante con el trabajo y la distancia que debe tomar para analizarlo, para mirarse, analizarse, hurgar en sus propias dificultades, a riesgo, además de alterar la imagen de si mismo y tenerla que construir de nuevo o desde otros ángulos. Para un profesor universitario puede ser sorprendente el encontrar que no tiene la misma facilidad para escribir un ensayo pedagógico, que la que ha demostrado para escribir en su disciplina de origen.

Para que este reconocimiento se produzca con espontaneidad es necesario que se comprenda el resultado adverso como una situación transitoria y no como un fracaso total. El estudiante estará más fácilmente en capacidad de tomar en sus manos el control de la situación, si compara las acciones que ha ejecutado, las características que les puede atribuir con los objetivos inicialmente enunciados.

³¹ ARBELAEZ de Moncaleano Ruby. Evaluación del aprendizaje. CEDEDUIS. Bucaramanga, 2004. Pp. 98-99.

Esta clase de evaluación no es muy habitual en el sistema educativo colombiano. Ocurre cuando una persona valora personalmente, en forma objetiva y real, el rendimiento alcanzado por ella misma en la adquisición de un conocimiento, habilidad, destreza y actitudes, pudiendo decir que se ha alcanzado un proceso de autoevaluación cuando es capaz de analizar seriamente todos los pasos a seguir para hacerse acreedor del conocimiento por el cual muestra su interés.

La heteroevaluación y la autoevaluación son dos términos excluyentes en la misma situación o momento, ya que si se da el uno, no puede darse el otro, cuando una persona está convencida de sus capacidades intelectuales, se analiza a sí misma, reflexionando sobre sus actos, comprobará que no hay necesidad de depender, ni de ejercer control sobre otra persona, ni mucho menos de ejercer poder sobre ella. Para ello se requiere un grado de responsabilidad. Considero que en el proceso educativo en los estudiantes de pregrado y postgrado, la coevaluación será la forma en la cual se establecerá la sinapsis entre estos dos tipos de evaluación, se modularán, controlarán y se dinamizará el proceso enseñanza-aprendizaje.

Durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, éstas modalidades pueden utilizarse en diferentes momentos, es más, el profesor puede ir entregando poco a poco, al estudiante, la misión de autoevaluarse, heteroevaluar y coevaluar. Esto ocurre en el análisis interno para reconocer en sí mismo el nivel de calidad alcanzado, para definir las metas y los retos, para ser capaz de trascender los propios paradigmas.

La autoevaluación implica el empeño serio y responsable de valorar sus fortalezas y debilidades, y encontrar los caminos para alcanzar altos niveles de desarrollo y perfeccionamiento. La autoevaluación debe llevar a un proceso de toma de decisiones para el mejoramiento, de lo contrario, producirá un efecto de frustración y desgano.

Autoevaluación significa auto análisis. Construcción desde su propia perspectiva. Significa reconocer que la autonomía no se construye con el engaño sino con la transparencia que da un análisis sincero de la realidad vivida. Una persona puede engañar a todo el que lo rodea, pero nunca podrá engañarse a sí mismo. La construcción personal, social y educativa, no se realiza con engaño y la autoevaluación puede colaborar en una construcción abierta y que busque la verdad.

Dadas las circunstancias de nuestra sociedad, el implementar la autoevaluación no es fácil. Aún más, trae riesgos, impulsada y administrada sin la debida preparación y responsabilidad se convierte en un instrumento de manejo político, pierde su sentido. Es preciso discutir su sentido y su pertinencia en determinados contextos sociales y educativos. Sin embargo, en cualquier caso, es necesario impulsarla poco a poco y plantearla como una posibilidad para ir apoyando la búsqueda de la autonomía: yo estoy en capacidad de analizarme y aunque puedo contar con el apoyo de otros, ellos no realizarán la reflexión por mí.

En los estudiantes de medicina, y debería ser en todas las profesiones, desarrollar el sentido de autocritica y autonomía es de tal importancia que la vida de un individuo y de la sociedad misma dependerán de sus decisiones. De ahí que la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación deben ser pilares fundamentales en su proceso formativo.

La autoevaluación debe tener como mínimo dos condiciones básicas: una relacionada con la capacidad de objetivar las acciones realizadas, y la otra ligada a la responsabilidad y el compromiso (Palou, 1998:113).

Las formas de pensar, de comprender la vida y los valores implícitos son diferentes en cada sujeto. Cada uno responde a una cosmovisión en la que inciden su pertenencia social, su historia de vida, sus presaberes y su autoestima.

La profesionalización implica no solo el dominio de la disciplina, sino la toma de conciencia de las propias contradicciones que enmarca su práctica diaria. Es por ello que también el docente debe redefinir su propia función y orientar sus acciones a la coparticipación, a la deliberación y a la innovación, para lograr el reconocimiento pleno de sí mismo y el reconocimiento del otro.

4.3 INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN.

En el diseño del instrumento de evaluación se tienen en cuenta las diferentes modalidades de evaluación para ser aplicadas de manera integral cuando la situación formativa lo amerite. No sobra reiterar que la calidad y alcance de esta evaluación se limitará a la preparación en el marco de valores axiológicos (ética, moral y principios) interiorizados

por los agentes que intervienen en todo el proceso de educación-acción para el proyecto de vida. Este instrumento debe ser dinámico, es decir, de utilización continua, no solo para los momentos de aula o académicos, porque los objetivos y metas del aprendizaje se concretan en el cumplimiento de la misión y de la visión del proyecto de vida de los agentes mencionados y comprometidos en la educación y la evaluación.

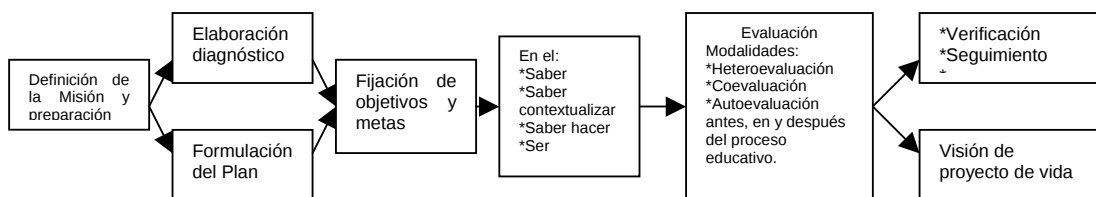
4.3.1 Instrumento modelo para medir y evaluar procesos formativos

Ver anexo.

4.3.2 Esquema de la propuesta.

En el siguiente esquema se presentan los principales elementos que integran el proceso de mejoramiento de la calidad de la educación superior, haciendo énfasis en la evaluación en sus diferentes modalidades y con participación de los agentes que intervienen fundamentalmente en él.

Fig. No. 1. Propuesta



Como se ha descrito en parte en el numeral 6.2. el esquema parte de la redefinición y/o de la misión, es decir de la razón de ser de la persona o grupo que adelanta el proceso educativo y productivo. Se fija la visión como los escenarios soñables, deseables y posibles a alcanzar dentro del proyecto de vida de los participantes en el proceso. Seguidamente se adelanta la Fundamentación filosófica (preparación en valores y principios: ética y moral) a fin de desarrollar la autonomía y la autodeterminación de los participantes. Posteriormente se elaboran diagnósticos situacionales para socializar las debilidades y fortalezas y

poder elaborar el plan de acción sustentado en objetivos y metas de aprender y hacer para llegar a ser.

El plan como tal llevará implícitas las modalidades de evaluación resaltando los agentes, las estrategias, los instrumentos, la frecuencia de aplicación y las acciones de realimentación que se consideren necesarias. Por último se confronta lo realizado con la visión y la misión que se han definido al comienzo del proceso.

4.3.3 Métodos de evaluación del aprendizaje.

Teniendo en cuenta las propuestas cognoscitivas tratadas en la teoría del aprendizaje, este es inferencial, es decir, que no se observa directamente pues ocurre en el interior, se debe atender a sus resultados o productos. La definición de aprendizaje, se reitera, incluye el enunciado de un cambio en la capacidad de desempeñarse de cierta manera para dar cuenta de los actos aprendidos pero no realizados en el momento del aprendizaje. Para la evaluación se emplean diversas técnicas que entre otras comprenden:

- Las observaciones directas: son ejemplos de conducta que revelan aprendizaje, son indicadores válidos del aprendizaje en tanto sean honestas y reciban poca influencia de los observadores. Funcionan mejor si primero se especifican las conductas y luego se atiende a los estudiantes para averiguar si proceden de ese modo.
- Respuestas escritas: de los estudiantes brindan otra forma de evaluar el aprendizaje. Para ellos, los maestros aplican pruebas y cuestionarios, asignan tareas y encargan trabajos e informes de fin de curso y estiman lo aprendido merced a las respuestas de los estudiante. Basados en el nivel de dominio que exhiben los escritos, los profesores deciden si se ha logrado un aprendizaje conveniente o si se necesita más instrucción porque los alumnos no entienden del todo el material.
- Respuestas orales. Al igual que las escritas pertenecen a la cultura de las escuelas. En las aulas, los maestros piden a los estudiantes que contesten de palabra y estiman el aprendizaje según las respuestas. Otra forma de evaluación oral proviene de las preguntas que formulan los alumnos en clase, pues muchas manifiestan falta de comprensión, señal que no ha habido aprendizaje. Se asume que son indicadores válidos de lo que los estudiantes saben, suposición que no siempre está garantizada.

- Calificaciones de terceros: Cuando maestros, padres, directores, investigadores, condiscípulos y otros califiquen la cantidad y/o la calidad del aprendizaje de los alumnos.

Auto reportes: son los juicios y afirmaciones que los estudiantes hacen de si mismos y para lo cual adoptan diversas formas como: cuestionarios, encuestas, entrevistas, recapitulaciones dirigidas, reflexiones en voz alta y diálogos”³²

4.4 ESTRATEGIAS.

En esta propuesta se enfatiza en dos estrategias que fortalezcan tanto el proceso de aprendizaje como la evaluación. Estas son el portafolio en educación y el seminario. Se describen a continuación.

4.4.1El Portafolio en educación.

□ Definición.

El portafolio, en educación, consiste en coleccionar evidencias que resumen el trabajo académico, explicitan procesos de aprendizaje personal, describen procesos metacognitivos individuales y grupales, presentan juicios de evaluación sobre el desempeño integral, valoran el logro de objetivos y el desarrollo de competencias y establecen metas futuras de desarrollo personal y profesional³³.

Según Vigotsky, el portafolio es “un mediador para comprender procesos personales conscientes que transforman el funcionamiento y los esquemas mentales, promueven procesos de autonomía cognitiva, y desarrollan cambios de orden valorativo y social”.

El portafolio es una herramienta que promueve el proceso de metacognición propuesto por Flavell el cual incluye acciones tales como: el conocimiento que se tiene del propio conocimiento, las experiencias que fundamentan los conocimientos, las metas y tareas de los aprendices y las estrategias personales de aprendizaje.

□ Contenido.

³² SCHUNK, Dale H. Teorías del aprendizaje. México, 1997. pp. 13-14.

³³ QUITORA, CASTRO, Lucila. “El portafolio de enseñanza como herramienta y texto para la reflexión pedagógica”

Su contenido puede diferir según el tipo de portafolio y la intencionalidad del mismo. En forma general debe estar conformado por documentos, clases, criterios y herramientas, un ejemplo puede ser:

- La hoja de vida.
 - La filosofía educativa.
 - Programa.
 - Acuerdo pedagógico.
 - Planeación del curso.
 - Muestras de los trabajos de los alumnos.
 - Formatos de evaluación
 - Elementos audiovisuales que registran los procesos de enseñanza aprendizaje.
 - Muestras de ejercicios desarrollados y materiales empleados en el desarrollo del programa.
 - Narraciones de anécdotas de aula.
 - Compilación de reflexiones sobre el desarrollo del portafolio estudiantil.
 - Resultados de actividades de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
 - Análisis de los resultados de evaluación y recomendaciones
- Tipos de portafolio.

En educación, se distinguen tres tipos de portafolio, así:

- Portafolio de enseñanza o docente: Es construido por los profesores para destacar y demostrar sus conocimientos y habilidades docentes y para proveer medios para la reflexión en la acción como una

oportunidad para criticar el propio trabajo y evaluar la efectividad de la enseñanza y de la interacción con estudiantes y pares académicos.

- Portafolio estudiantil: se define como: “una colección intencional de los trabajos de un estudiante, el cual exhibe sus esfuerzos, sus progresos, y sus logros en una o más áreas. La colección debe ser el resultado de la participación intencional de los estudiantes en la selección de los contenidos de su portafolio, debe explicar los criterios utilizados para realizar esta selección, tiene que establecer los criterios de juicio sobre el mérito del trabajo y debe evidenciar los procesos de reflexión del estudiante”.

Constituye una experiencia de aprendizaje significativo porque permite ser un aprendiz autónomo, independiente, con capacidad de autorregulación y capaz de aprender a aprender. Así mismo exige capacidad de reflexionar sobre las formas de actuar y controlar el proceso de aprendizaje personal mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas.

- Portafolio profesional: Además del portafolio de enseñanza, los profesores universitarios pueden preparar portafolios profesionales en los cuales presenten, además de la información usual en sus curriculum vitae, evidencias de sus características docentes y sus compromisos comunitarios. De acuerdo con Bullis un portafolio profesional puede contener:

- Actividades comunitarias desarrolladas por el docente.
- Experiencias de trabajo en el aula.
- Experiencias en docencia.
- Actividades extracurriculares.
- Habilidades especiales del docente.

Según su dinámica propia entre metas propuestas, transformación del contexto y ritmos de respuesta en el aprendizaje puede dividirse en:

- Rígido y descontextualizado
- Rígido y contextualizado.
- Contextualizado y dirigido.
- Flexible y descontextualizado.
- Flexible y contextualizado.

- Características.

Como resultado de las diversas investigaciones desarrolladas sobre el uso del portafolio en educación, se concluye que:

Posee un alto potencial para promover el desarrollo del conocimiento profesional y de las prácticas laborales de administradores educativos.

Ofrece un alto potencial para reflejar competencias de enseñanza en situaciones en las que se emplea como instrumento para autoevaluación y autovaloración del desempeño profesional.

Es un elemento integrador entre teoría y práctica, que "ayuda a los maestros a cumplir con su misión, con sus metas y a lograr aprendizajes más consistentes de acuerdo a la filosofía y los objetivos institucionales y de la comunidad".

Es una herramienta para promover la reflexión pedagógica en las prácticas cotidianas de la docencia y es una opción para promover el desarrollo docente.

Es un medio para evaluar el desempeño profesional, para analizar algunos elementos que favorecen o dificultan la docencia, y, el más importante, para promover procesos de cambio que pueden incidir en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas cotidianas en el aula y en las instituciones educativas.

El uso del portafolio de enseñanza es una oportunidad de hacer explícitos, con voz propia, los sentidos que subyacen en las acciones que diariamente se realizan como docente en el mundo íntimo del aula y que pueden cobrar sentido tanto para el docente que lo usa como para otros docentes motivados en la empresa de innovar creativa, reflexiva y críticamente la rutina escolar.

Lucila Castro Quitora, en su proyecto de aula sobre "El portafolio de enseñanza como herramienta y texto para la reflexión pedagógica" desarrollado en la Universidad del Tolima, evidencia que el uso del Portafolio docente proporciona los siguientes beneficios:

Concentrar la atención sobre la interacción en curso como un objeto de reflexión en sí mismo.

Describir e interesarse por el propio conocimiento en la acción que, en gran medida uno posee de un modo tácito.

Reflexionar sobre cómo el otro comprende aquellas cuestiones fundamentales que el tutor [docente] desea transmitir y el alumno quiere aprender.

Comprobar lo que uno ha comprendido acerca del conocimiento en la acción y el planteamiento de la interacción del otro; comprobar lo que el otro ha aprovechado de los propios intentos por comunicar de uno.

- Reflexionar sobre las teorías interpersonales implícitas que se han instalado en el proceso de comunicación.

Además los criterios característicos de la docencia, según Scheffler, a saber: intencionalidad, razón y forma, fueron identificados plenamente y reforzados con el uso del portafolio.

Con el portafolio el profesor cede parte del poder de la evaluación, lo democratiza. Se desarrolla en el aula por medio de actividades que además de apuntar al desarrollo de la inteligencia y de los conocimientos, compromete a los estudiantes con el ejercicio de valores morales, responsabilidad, cooperación, reflexión, crítica constructiva, generosidad, entre otros valores.

El portafolio con su cúmulo de reflexiones, autocríticas y sugerencias, se erige en un verdadero acto teórico. Un acto teórico socialmente construido ya que en su elaboración como en la retroalimentación que proporcionan las mutuas y sucesivas devoluciones, se produce el intercambio dialógico entre los distintos interlocutores: alumno-alumno, alumno-docente y docente –alumno. Lo que se extrae de los portafolios invita a la reflexión y a la construcción de nuevas narrativas que permiten buscar desde lo más profundo en nuestras propias prácticas docentes y en las invenciones más creativas y atinadas de los estudiantes. Shulman (1999; 4.)

El portafolio es una excelente herramienta que debe ser utilizada como estrategia de autoaprendizaje, es crítica, dinámica y permanente basada en la escritura. Fomenta los criterios éticos, de responsabilidad, fomenta la indagación, coherencia y pertinencia de los temas. Incrementa la comunicación entre el docente y el estudiante, genera conciencia de responsabilidad individual en el aprendizaje, organiza el tiempo, crea hábitos de estudio, evaluación de desempeño y reflexión. Además fomenta la socialización y la retroalimentación en grupo.

4.4.2 Seminario

Se considera como una estrategia o técnica de trabajo cuyos objetos son crear ámbitos de investigación, aprender el método científico, mejorar la capacidad de expresión oral y escrita del aprendiz. El rol del docente es coordinar las actividades, orientar, hacer síntesis sin pretender que sus intervenciones sean el punto final.

Según la naturaleza de su significado el seminario puede definirse como un “proceso de investigación que busca en situaciones de

responsabilidad compartida, sistematizar o proponer un conocimiento nuevo³⁴. La novedad del conocimiento adquiere aquí el valor de la innovación y esta puede ser el resultado de la reflexión que se realiza sobre teorías y acciones de uno mismo o de otros.

El seminario por su origen tiene tres vertientes: el alemán, el francés y el anglosajón, pero coinciden que dentro de su estructura se proponen objetivos para presentación de trabajos y discusiones especializadas frente a un auditorio, posteriormente se pueden conformar grupos más pequeños bajo la orientación del facilitador para profundizar y evaluar la temática tratada. Sin lugar a dudas se proporcionan elementos de juicio más dinámicos para el aprendizaje y la evaluación.

En Colombia varias instituciones (U. Javeriana, ASCUN y CINDE), han reacondicionado los modelos clásicos o diseñado sus propias estrategias de seminario. Para este trabajo se tiene en cuenta el siguiente conjunto de elementos

□ *Integrantes del seminario y sus funciones:*

Contempla los siguientes personajes: El director, el relator, el correlator, el protocolante y los participantes.

- Director: tiene la perspectiva del tema, lo planea, lo prepara. Abre las sesiones, dirige las discusiones y hace la síntesis.
- Relator: es quien expone el tema preparado con anticipación, y debe ser conocido por los participantes. Realiza el texto escrito (relatoría) basado en varios autores y lo presenta a los demás integrantes del seminario. En ocasiones el director asigna previamente las relatorías a varias personas (especialistas o estudiantes) y se escoge al azar el relator.
- Correlator: juzga metodológica y conceptualmente la intervención del relator. Es un evaluador que desarrolla, mediante el análisis y la síntesis una complementación de la exposición del relator. En algunos casos el correlator presenta el tema desde otra óptica teórica a fin de ampliar. Si el relator y el correlator son escogidos con anticipación, ellos deberán entregar previamente a los participantes los escritos para que ellos los lean.

³⁴ MAYA, Betancurt, Arnobio. El Taller educativo. Gente Nueva. Santafé de Bogotá 1991. p. 16.

▪ Protocolante: es quien elabora el protocolo. Se elige para cada sesión. El protocolo tiene como propósitos:

- Dar fiel cuenta de lo ocurrido en la sesión.
- Plasmar los aportes de quien los elabora. Son aportes críticos, propuestas e interrogantes que abren nuevos caminos para el desarrollo de sesiones posteriores.
- Crear conciencia de la importancia de la memoria escrita necesaria para la construcción de la historia del programa de especialización.
- Los participantes: son los estudiantes que intervienen con sus aportes tanto de sus lecturas como de su experiencia personal, profesional y educativa, en las discusiones y el intercambio de conceptos que se generan en cada sesión. Todas las intervenciones deben estar soportadas, por lecturas acerca de los temas que se discuten.

□ *Cómo se desarrolla una sesión de seminario?*

- El Director abre la sesión. Se definen las responsabilidades de los roles: relator, correlator y protocolante. Debe hacer una síntesis del estado temático del seminario y ubicar la exposición de cada sesión en una línea reconociendo los avances o retrocesos del trabajo. Da la palabra al protocolante de la sesión anterior.
- Lectura del protocolo de la sesión anterior y aclaración sobre su contenido.
- Exposición del relator; (máximo treinta minutos). No se debe interrumpir mientras expone.
- Exposición del correlator; (máximo veinte minutos). Tampoco se debe interrumpir. En ocasiones el correlator puede convertirse en evaluador de la sesión.
- Discusión: El director es importante, debe hacer síntesis, establecer puntos concordantes o discordantes, evitar que las discusiones se personalicen o se salgan de la temática acordada.
- Síntesis del director.

- Ubicación del tema de la siguiente sesión.
- Recepción de ponencias y protocolos escritos.
- Evaluación en las diferentes modalidades del trabajo realizado a través del seminario.

Cabe anotar que la lectura, el esfuerzo, el compromiso, la participación activa y el necesario cambio hacia una cultura académica que potencialice la producción escrita, pueden hacer del estudio en una especialización o profesionalización, una labor lúdica y enriquecedora.

4.5 CONSIDERACIONES FINALES

Todo lo que se pueda proponer y realizar para mejorar la finalidad central de la educación consistente en la “formación permanente, personal, cultural y social fundamentada en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes, debe aplicarse con entusiasmo y con decisión.

Retomando y a su vez ampliando la postura inicial de la visión crítica planteada al comienzo de esta monografía, es importante añadir que Colombia en la actualidad debe asumir retos como el mejoramiento de la calidad de la educación, apropiación y generación de conocimientos, ciencia y tecnología competitiva para afrontar exigencias de los acuerdos internacionales de mercado, por ejemplo el Tratado de Libre comercio (T.L.C.) y el compromiso por fortalecer el sistema de convivencia pacífica entre otros.

En otras palabras los desafíos de la educación colombiana están encaminados a que el país se apropie con capacidad creadora de lo más avanzado de la ciencia, de la tecnología y del conocimiento a nivel mundial.

La educación es la “posibilidad más cierta de desarrollo social de un pueblo...es un asunto prioritario del Estado y la sociedad civil”³⁵. Los mayores niveles de educación se constituyen en mayores oportunidades de los individuos para acceder a los derechos propios de una sociedad democrática y moderna. El conocimiento se convierte en fuerza productiva fundamental y en papel decisivo para las realizaciones individuales y colectivas.

³⁵ Plan decenal de educación para Santander. Gobernación. Bucaramanga, 1997-2000. p. 12

“La multidimensionalidad inteligente, afectiva, lúdica, histórica, cultural y trascendente de los hombre y de la mujer, se recrea permanentemente a través de la educación”³⁶

La Universidad de hoy debe comprometerse con la dignificación y reconocimiento del docente y con la formación integral del estudiante, debe propiciar y asumir los cambios del quehacer académico, donde este verdaderamente experimente la apropiación de saberes significativos y cuestionamientos a través de estrategias didácticas del aprender y del desaprender despertado, no impuesto.

No hay que olvidar, ya se ha venido reiterando, que la institución educativa debe ser consciente que en los niveles de formación superior, se orientan personal adultas en su mayoría y que por consiguiente se les debe tratar como tal, no con la proyección de la pedagogía, como ciencia que trata la enseñanza más que todo de los niños y de los adolescentes.

Se debe reflexionar acerca de la experiencia de algunos que como docentes y otros como estudiantes, se quedan solo en la lectura y el escuchar, más no en la discusión y en la acción que enriquezca y facilite la construcción del conocimiento en una relación interactiva entre quienes intervienen en el proceso con sentido democrático y equilibrado: Docente facilitador-estudiante profesional, estudiante profesional-estudiante profesional y estudiante profesional-docente facilitador.

Para la Universidad en sus diferentes facultades, la única meta es producir ciencia sin ni siquiera cuestionar las condiciones en que opera este producto, ha desechado cualquier intento de decisión pedagógica o andragógica y se ha recluso como ámbito estrecho del saber en las escuelas. Por tanto la “pedagogía” en las Universidades hay que reivindicarla en su status teórico, científico y práctico en cada programa, escuela, especialización, maestría o en fin, en cualquier modalidad que se ofrece, para imprimirle el sello de la educación de adultos e ir rompiendo con las relaciones de poder que el maestro adquirió en su formación para ser repetidas en su práctica ante los estudiantes, reproduciendo arbitrariamente una cultura sin sentido y validez, formativa, científica e investigativa.

³⁶ Ibid. P.15.

Se espera que el estudiante se apropie de su compromiso educativo, que participe activa, directa, responsable, individual y autónomamente en el proceso de aprendizaje.

Por consiguiente el docente debe ser consciente que el adulto de hoy, hasta cierto punto, es víctima de un sistema educacional deficiente e ineficaz. En consecuencia, hay un doble trabajo a desarrollar por el facilitador sobre el sujeto adulto: hacer que abandone los viejos conceptos y vicios absorbidos atrás y que adquiera un sistema nuevo de personas y obras más coherentes con la realidad actual en la que vive. Se debe percibir el aprendizaje como un proceso de indagación activa no de recepción pasiva de contenidos transmitidos y si por lo menos se piensa en utilizar un método de optimización de la aprehensión y retención, se podría aplicar el método de los cuatro pasos (activo) que utiliza por ejemplo el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) en la formación de estudiantes que en su mayoría son adultos. Los pasos son:

1. El facilitador dice y hace.
2. El estudiante dice y el facilitador hace
3. El estudiante dice y hace
4. El estudiante hace y el facilitador evalúa.

Pero para finalizar esta reflexión, se infiere que una de las pocas alternativas y fundamentos para mejorar los procesos de formación, es la EVALUACIÓN la cual permite medir, controlar y verificar los progresos y las mejoras que se propone alcanzar todo marco filosófico de la educación del ser humano, si a los pasos atrás mencionados, le agregamos las diferentes formas de evaluación correspondientes, vemos como la heteroevaluación, la coevaluación, la autoevaluación y nuevamente la heteroevaluación llevarían a la perfección este proceso, por ello se le ha dedicado grandes espacios en esta monografía.

4.6 ELEMENTOS COMPLEMENTARIOS DE LA PROPUESTA.

La mejora en la relación sinérgica del estudiante con el sistema educativo en el nivel superior o universitario debe considerar entre otros aspectos los siguientes:

- El concepto de adulto como un ser maduro, resultado de un proceso continuo de autonomía y adaptación, comprometido con el:
- Desarrollo Humano: proceso evolutivo global en el que la madurez, es otro proceso dinámico y progresivo que va desde el nacimiento hasta la etapa final de la vida. Que en este desarrollo intervienen:
 - Factores externos: como los sociales , políticos, culturales y familiares.
 - Factores internos: procesos cognoscitivos, biológicos y de personalidad.
 - Factores que influyen y configuran el aprendizaje del adulto.
 - Físicos: visión, capacidad auditiva, psicomotricidad, tiempo a respuestas.
 - Intelectuales: inteligencia fluida, inteligencia cristalizada, memoria, intuición, eficacia de aprendizaje.
 - Psicosociales: motivaciones extrínsecas y motivaciones intrínsecas.
 - Otros factores: comportamentales.

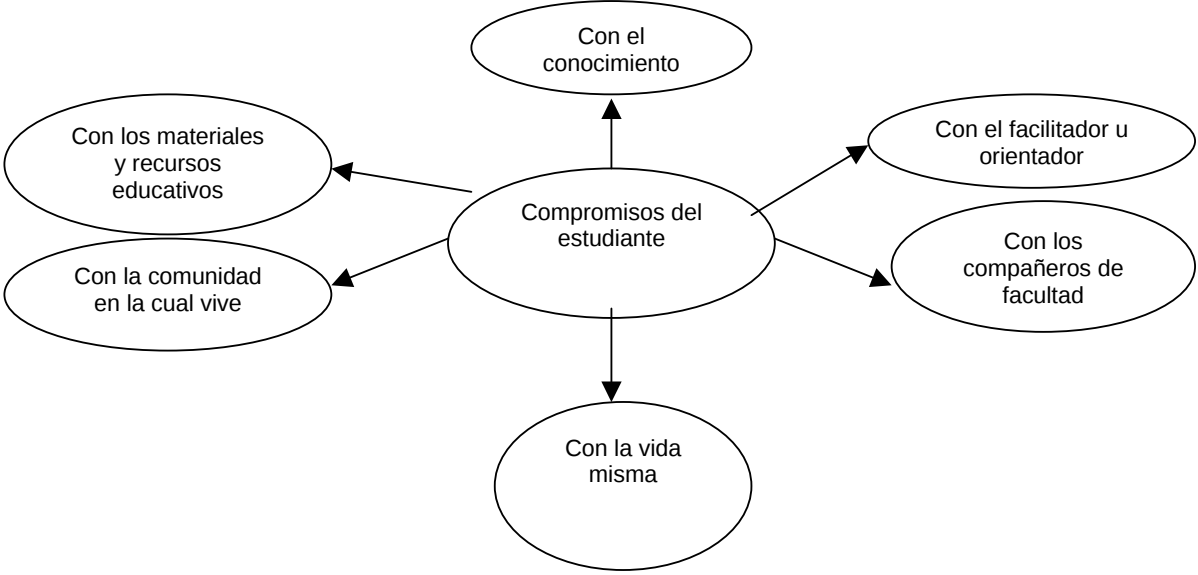
Modelo de educación de adultos.

- Establecimiento de un clima de aprendizaje.
- Diagnóstico de necesidades de aprendizaje.
- Planeación mutua o participante de los procesos educativos.
- Formulación de objetivos y programas.
- Diagnóstico de un patrón de experiencias de aprendizaje-evaluación-aprendizaje.
- Conducción de resultados óptimos de evaluación –aprendizaje.
- Evaluación acumulativa de los resultados del aprendizaje y nuevo diagnóstico de necesidades de aprendizaje continuo.

Creación de compromisos mutuos

A continuación se elabora los del estudiante:

Fig. No. 2 Creación de compromisos mutuos



5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- El ser humano por derecho natural y social es merecedor de procesos de formación permanente, de alta calidad, oportuna, que tenga en cuenta la integralidad para el pleno desarrollo de su personalidad, de los valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos que lo hagan competitivo, autónomo y productivo para su beneficio, el de su familia y la sociedad; sin embargo, el sistema educativo aplicado en Colombia descuida muchos de los elementos requeridos para cumplir lo planteado.
- Los estudiantes del último año de medicina, no afrontan con suficiente responsabilidad e interés el papel de formación que les garantice asumir su misión futura como médico interno rural, general y probablemente como especialista. No es óptimo el apersonamiento de la tarea de atender como médico a pacientes en la elaboración de la historia clínica, en la percepción de signos, síntomas y hallazgos al examen físico para la elaboración y sustentación de diagnósticos y planes de manejo requeridos.
- Las evidentes fallas con que egresa el estudiante profesional en esta carrera del nivel superior, son producto en buena parte por el manejo que le dan los agentes del proceso educativo, en razón a que el proceso formativo es aún, en muchas ocasiones, arcaico.
- Los modelos educativos aplicados para el desarrollo de las carreras universitarias son de corte tradicional, caracterizado porque al maestro-docente se le considera como el ejemplo principal de la relación enseñanza-aprendizaje, como el sabedor de todo como lo máximo ante los estudiantes que se limitan a ser receptores pasivos de grandes cúmulos de información.
- En el proceso formativo existen tantos agentes que lo integran, como modelos, tipos de escuela, teorías, enfoques, etc, produciéndose una gran variedad de conductas en los estudiantes y, por ende, los comportamientos, los rendimientos y sus resultados son difíciles de interpretar en la sociedad actual.

- Generalmente en los niveles superiores de la educación (pregrado y postgrado) los estudiantes son adultos, sin embargo aún se les da tratamiento de niños y/o adolescentes. De ahí que todos los elementos pedagógicos utilizados para la enseñanza aprendizaje deben ser adecuados para el adulto.
- Las personas adultas mantienen la capacidad de aprender aunque lo hacen de manera diferente a los niños y a los adolescentes.
- Existen condicionantes específicos del aprendizaje del adulto. Su capacidad de aprender depende en gran medida de las motivaciones e intereses y de las experiencias vividas.
- Las personas adultas continúan madurando durante toda la vida. La fijación de la mayoría de edad, depende sobretodo de criterios socioculturales, políticos y económicos.
- En el proceso educativo (enseñanza-aprendizaje, o en el de aprendizaje) no participan plena, abierta, responsablemente y de manera compartida o sinérgica, los diferentes agentes comprometidos con la formación integral.
- Lamentablemente la evaluación no se considera en la mayoría de los casos como el elemento técnico-pedagógico, sino como instrumento de poder, sumisión y retaliación.
- En la enseñanza-aprendizaje en la mayoría de los casos no se evalúa, se mide a través de instrumentos o estrategias que solo causan traumatismo en los estudiantes.
- La evaluación y la medición tradicionalmente, se hace de arriba hacia abajo (maestro, docente-estudiante), o de la institución al alumno, sin crear motivaciones o estímulos a los calificados.
- Son muy pocas las personas o instituciones educativas que se interesan por investigar para mejorar los procesos formativos, en el nivel educativo superior.
- Para mejorar los procesos educativos se debe tener en cuenta la formación efectiva, productiva y participativa, es decir, formar para vincularse o desde un aparato productivo, no en el aula para el desempleo.
- La persona adulta necesita modelos de aprendizaje para adultos, no para niños.

- En la educación de adultos (niveles pregrado y postgrado) se debe considerar la reflexión o preparación para cambiar los paradigmas de la escuela tradicional. Se debe partir de la formulación de la misión y visión. Elaborar diagnósticos integrales (sociales, culturales, económicos, políticos, en fin, en todas las áreas para definir la planeación del aprendizaje centrado en objetivos y metas para adquirir el conocimiento productivo y efectivo.
- En este sentido se deben promover contenidos curriculares y/o académicos, relacionando con la experiencia y los gustos tendenciales de los estudiantes.
- El maestro debe convertirse en facilitador y orientador de procesos dinámicos de aprendizaje en valores y resultados.
- Se debe tener en cuenta la evaluación como un elemento complementario del proceso de la educación de adultos.
- La autoridad debe ser compartida y la planeación conjunta.
- La evaluación debe ser el complemento de lo planeado. No debe ser solamente de arriba hacia abajo, deben institucionalizarse las modalidades de heteroevaluación, coevaluación y la autoevaluación como referencia de cambio para mejorar.
- Se deben proponer objetivos y metas (planes) de contingencia, para garantizar la calidad del proceso educativo, al igual que etapas precisas y efectivas de seguimiento y realimentación del aprendizaje.
- Es de imperiosa necesidad introducir estrategias innovadoras, críticas y creativas al igual que instrumentos para dinamizar y modernizar la formación de los estudiantes de los niveles superiores de medicina.
- Sería muy interesante y necesario aplicar nuevos enfoques al aprendizaje, mejor convertirlo en autoaprendizaje el modelo actual en la universidad que comprometa no solo a los estudiantes para los estudiantes, sino a la comunidad educativa, para la comunidad educativa y todo esto para la sociedad.☺

BIBLIOGRAFÍA

ARBELAEZ, de Moncaleano Ruby. Evaluación del aprendizaje. CEDEDUIS. Bucaramanga, 2.004.

AUSUBEL, David P. NOVAK, Joseph D. HANESIAN, Helen. Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo.

BLOOM, Benjamín. HASTINGS, J. Thomas. MADDAUS, George F. Evaluación del aprendizaje, vol. 1. Centro Regional de ayuda técnica. Troquel S.A.; Buenos Aires.

BITRAGO, Jeannette y CÁLELA, María del S. Formación del docente Preescolar y su proyección la familia. Universidad Santo Tomás. Bucaramanga.

CEDEDUIS. Docencia Universitaria. Revista Vol. I No. 2 UIS. Bucaramanga, 1999.

Constitución Política de Colombia. Santafé de Bogotá, 1991.

DAVIS, Robert H. ALEXANDER, Lawrence T. YELON, Stephen. Diseños de sistemas de aprendizaje. ed. Trillas, México, 1983.

ESCOTET, Miguel Ángel. La educación superior en entredicho. Revista El Correo. UNESCO, 1998.

IAFRANCESCO, Giovanni. El constructivismo holístico como alternativa para operacionalizar los proyectos educativos institucionales. Documento mimeografiado. Seminario-taller. As proed. Bogotá, 1996.

LEON, P. Juan Eneas. De la pedagogía a la autogogía. Universidad del Valle 1998.

Ley General de Educación (115/94). ed. FECODE. Santafé de Bogotá, 1994.

LIZARAZO, Arocha, Ana Dolores. Meza, Marlene. REY, Mantilla Betty. Guía práctica para el trabajo andragógico en la Universidad abierta y a distancia de la USTA. Bucaramanga, 2000.

LIZCANO, de Guerrero, Carmen C. Plan Curricular. ed. USTA. Santafé de Bogotá, 1997.

LÓPEZ, Vargas Brenda Isabel. Métodos y técnicas de la docencia universitaria. (Documento de estudio). USTA. Bucaramanga, 1997.

MAYA, Betancurt, Arnobio. El Taller educativo. Gente Nueva. Santafé de Bogotá 1991.

MENDOZA, Mendoza, Gerardo. Técnicas de evaluación de aprendizaje. USTA. Bucaramanga. 1997.

PAEZ, Rodríguez, Elizabeth. Pedagogía. USTA. Bucaramanga, 1997.

PÉREZ, Mauricio. La evaluación de procesos: Herramientas del Aula. Revista Colombiana de Educación No. 17. Bogotá, 1986.

Plan decenal de educación para Santander. Gobernación. Bucaramanga, 1997-2000.

POZO, Municio Juan Ignacio. Aprendices y maestros, la nueva cultura del aprendizaje. Alianza editorial. Madrid, 1999.

POZO, Municio, Juan Ignacio. Teorías cognitivas del aprendizaje. Ediciones Morata, S.L. Madrid, 1993.

REY, Beltrán German. Aprender aprendiendo (ICFES). Santafé de Bogotá. 1983.

SANTOS, Guerra, Miguel A. La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. ediciones Aljibe. Málaga, 1995.

SCHUNK, Dale H. Teorías del aprendizaje. México, 1997.

Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA. Evaluación del aprendizaje. Santafé de Bogotá, 1997.

SUND, Robert B. y PICARD, Anthony J. Objetivos y medidas conductuales. Ed. Trillas. México, 1976.

TABA, H. La evaluación de los resultados del currículo. Elaboración del currículo. Troquel, S.A., Buenos Aires.

Universidad Francisco de Paula Santander. Andragogía (documento de estudio). Cúcuta, 2000.

Universidad Francisco de Paula Santander. Capacitación andragógica para tutores de la UFPS. (documento de estudio). Cúcuta, 2000.

Universidad Francisco de Paula Santander. Educación de adultos, conferencias. Cúcuta. 1999.

Universidad Francisco de Pula Santander. Etapas del proceso educativo y actividades de aprendizaje. Conferencias. Cúcuta, 2000.

ANEXO 1. Instrumento modelo para medir y evaluar procesos formativos

Apellidos y nombres del
estudiante

Semestre

Facultad

_____ Carrera

Objetivo-meta a
evaluar

Fecha

Criterios e indicadores	Modalidades de evaluación			
	Autoevaluación El estudiante se evalúa cualitativa y cuantitativamente de 0.1 a 1.0 puntos	Coevaluación El estudiante y el grupo evalúan cualitativa y cuantitativamente de 0.1 a 1.0 puntos	Heteroevaluación El docente o facilitador evalúa cualitativa y cuantitativamente de 0.1 a 3.0 puntos	Observaciones sobre el cumplimientos de lo planeado
Teórico conceptual relaciona los saberes propios del área de acción. (saber)				
Práctico Referido a las acciones del área y su aplicación a los contextos (saber contextualizar)				
Procedimental Relacionado con el uso de recursos y medios para cumplir el objetivo-meta. (saber hacer)				
Valorativo Actitudinal Creatividad, espíritu crítico y compromiso. (ser)				
Medición (cuantificación)				
Nuevos compromisos y/o tareas				
Evaluator	Nombre:	Nombre:	Nombre:	Nombre:

