

**LA EVALUACIÓN COMO UN PROCESO DE DIALOGO, COMPRENSIÓN
Y MEJORA**

MARIBEL VÉLEZ FERREIRA

**BUCARAMANGA
UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
2005**

**LA EVALUACIÓN COMO UN PROCESO DE DIALOGO, COMPRENSIÓN
Y MEJORA**

MARIBEL VÉLEZ FERREIRA

Monografía para obtener el grado de:
ESPECIALISTA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Directora:
DRA. RUBY ARBELÁEZ LÓPEZ

**BUCARAMANGA
UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
2005**

TABLA DE CONTENIDO

1. REFLEXIÓN CRÍTICA.....	8
2. EL DIÁLOGO COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN.....	20
2.1 DIÁLOGO Y FORMACIÓN INTEGRAL.....	25
2.2 ENSEÑAR Y APRENDER A DIALOGAR.....	28
2.2.1 ¿ Que posibilidades tenemos para enseñar a dialogar?.....	32
2.2.2 Habilidades necesarias para conducir con posibilidades de éxito un proceso de dialogo.....	34
2.3 HABILIDADES Y CONDICIONES DEL DISCURSO DIALÓGICO.....	37
3. EL QUÉ DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	39
3.1 EL EXAMEN COMO TEXTO ESCRITO.....	40
3.2 REDACTAR EXÁMENES.....	40
3.3 ESCRIBIR Y APRENDER: LOS TEXTOS ACADÉMICOS.....	42
3.3.1 Apuntes, notas, trabajos y exámenes	43
3.3.2 El examen como tipo de texto específico	43
3.4 LA SITUACIÓN COMUNICATIVA DEL EXAMEN.....	45
3.4.1 El escritor de exámenes	45
3.4.2 El lector de exámenes.....	46
3.5 EL EXAMEN REQUIERE VALORAR EL CONOCIMIENTO EXPUESTO	46
3.6 EL EXAMEN REQUIERE UNA BUENA PRESENTACIÓN.....	47
3.6.1 Caligrafía.....	48
3.6.2 Estructuración gráfica del texto escrito	48
3.6.3 Rectificaciones	48
3.7 CONSTRUCCIÓN DE LAS PRUEBAS DE AULA	49
3.8 CONSTRUCCIÓN DE ELEMENTOS DE PRUEBA OBJETIVA: FORMAS CENCILLAS.....	50
3.9 CONSTRUCCIÓN DE ELEMENTOS DE PRUEBA OBJETIVA: FORMA DE SELECCIÓN MÚLTIPLE.....	52
4. EL SENTIDO DE LA EVALUACIÓN	54
4.1 DEFINICIÓN.....	55
4.1.1 Patología social.	57
4.1.2 Solo se evalúa al alumno.	58
4.2 EVALUAR POR RESULTADOS, POR CONOCIMIENTOS Y POR LO OBSERVABLE.....	58
4.3 PRINCIPIOS DE LA EVALUACIÓN.....	65
4.4 CARACTERISTICAS DE LA EVALUACIÓN.....	72
4.5 EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS	76
4.5.1 Concepto	77
4.5.2 Funciones	79
4.5.3 Proceso de la evaluación	80

4.5.4 Competencias académicas	84
4.5.4.1 Cognitivas.....	84
4.5.4.2 Actitudinales y axiológicas.....	86
4.5.4.3 Profesionales	88
4.5.5 Competencias sociales.....	92
4.5.6 Competencias laborales	94
4.6 EL DOCENTE Y LA NUEVA EVALUACION.....	97
4.7 LA EVALUACION ESCOLAR.....	100
4.8 CARACTERISTICAS DE LA EVALUACIÓN.....	102
4.9 DOS TENDENCIAS DISTINTAS EN LA INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS.....	103
BIBLIOGRAFÍA.....	109

RESUMEN

Título*: La evaluación como un proceso de diálogo, comprensión y mejora

Autor: Maribel Vélez Ferreira

Palabras claves:

Medición

Calificación

Valoración

Exclusión

Evaluación diagnóstica

Evaluación formativa

Evaluación sumativa

Formación integral

Descripción:

RESUMEN

Nadie puede negar que la evaluación educativa sea una actividad compleja, pero al mismo tiempo constituye una actividad necesaria y fundamental en la labor docente. Es compleja por que dentro de un proceso educativo puede evaluarse prácticamente todo, lo cual implica aprendizaje, enseñanza, acción docente, contexto físico y educativo, programas, currículo, aspectos institucionales; problemas difíciles de abordar, de carácter psicopedagógico, técnico práctico y administrativo institucional.

Así la evaluación es un componente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, forma parte de la dinámica que desde los inicios de cada actividad docente está determinada por la relación-objeto –contenido. La evaluación está hecha de reflexión, comprensión, comprobación, cambio, aprendizaje como también de acción, comparación, mejoramiento y juicio. El proceso está compuesto por 3 aspectos que son: **Medición, descripción y valoración**, los cuales deben estar presentes toda vez que se realice un acto evaluativo puesto que si falta alguno de ellos, no podría denominarse evaluación

Para eso en todo proceso de aprendizaje existe una relación de comunicación que tiene que ir revaluándose de acuerdo con las diferentes percepciones que la persona va desarrollando. En las metodologías y procesos de enseñanza y aprendizaje es importante hablar el mismo lenguaje del alumno que al interactuar permita una mejor comprensión y Contextualización de la realidad.

El desarrollo del dialogo y asimilación de los mensajes, es proporcional a la capacidad de desarrollar la actitud de escuchar donde hay unas causas o factores que dificultan o facilitan esta capacidad, entonces tenemos, paradigma vigente y La preocupación del educador no debe ser la de desalentar o frenar, sino lograr que los alumnos se escuchen mutuamente aportando cada uno su punto de vista.

* Monografía

SUMMARY

TITTLE

LA EVALUACIÓN UN PROCESO DE DIÁLOGO, COMPRENSIÓN Y MEJORA

AUTHOR

MARIBEL VÉLEZ FERREIRA **

KEY WORDS

Measurement
Qualification
Valuation
Evaluation it diagnoses
Evaluation formative
Evaluation sumative
Evaluation
integral Formation

DESCRIPTION

Nobody can deny that the educative evaluation is a complex activity, but at the same time constitutes a necessary and fundamental activity in the educational work. She is complex so that within an educative process practically everything can be evaluated, which implies learning, education, educational action, physical and educative context, programs, currículo, institutional aspects; problems difficult to approach, of psicopedagógico, technical character I practice and administrative institutional. Thus the evaluation is a component of the education processes and learning, comprises of the dynamics that from the beginnings of each educational activity is determined by the relation-object - contained. The evaluation is done of reflection, understanding, verification, change, learning like also of action, comparison, improvement and judgment. The process is made up of 3 aspects that are: Measurement, description and valuation, which must be present every time a evaluativo act is made since if it lacks some of them, evaluation could not be denominated For that in all process of learning a communication relation exists that has it are revalued themselves in agreement with the different perceptions that the person is developing. In the methodologies and processes of education and learning it is important to speak the same language of the student who when interacting allows one better understanding and Contextualización of the reality. The development of I engage in a dialog and assimilation of the messages, is proportional to the capacity to develop the attitude to listen where there are causes or factors that make difficult or facilitate this capacity, then we have, effective paradigm and the preoccupation of the educator does not have to be the one to discourage or to restrain, but to obtain that the students are listened to mutually contributing each one their point of view.

** CEDEDUIS. Universidad Industrial de Santander. Especialization in University Teaching , Director Lic. Ruby Arbeláez de Moncaleano

INTRODUCCIÓN

En el modelo didáctico contemporáneo, la evaluación constituye un tema que inevitablemente se plantea como de difícil resolución. En este trabajo se proponen algunas ideas orientadoras de nuevas concepciones en la evaluación. Inicialmente se presenta una visión crítica de la situación actual de la evaluación contextualizada en el departamento de Pediatría de la Universidad Industrial de Santander, para luego continuar con el proceso mediante el cual los alumnos construyen el conocimiento, sin dejar de lado el sentido de la evaluación, teniendo en cuenta el desarrollo de competencias y terminar sugiriendo el uso de estrategias que permitan constituir la evaluación como herramienta de conocimiento.

Estas reflexiones suscritas en la didáctica, contemplan el análisis de la evaluación incorporado a los procesos de enseñar y de aprender. Evaluar al margen de esos procesos y de la institución en la que se enmarcan nos lleva a tener una visión instrumentalista de la situación, que probablemente no proporciona una adecuada valoración del aprendizaje construido. La evaluación como campo y herramienta de conocimiento, debe ser uno de los tópicos de mayor interés y preocupación por parte de los profesores para con ello, acercarse a establecer el grado de incorporación del conocimiento relevante por parte de los alumnos.

La renovación del proceso evaluativo implica un cambio de actitud de profesores y estudiantes, dejando atrás el modelo tradicional puesto que no hay sólo un saber que pueda ser evaluado, entendiendo por saber, según Flechsig (s.f,21) a los modos de ver y explicar las cosas del mundo como también a los modos de actuar y comportarse, que son considerados como verdaderos, correctos o con fundamentos, lo cual implica a su vez comunicación, aprendizaje, y en algunos casos, también educación e instrucción. Por lo tanto, se deben mejorar no sólo las estrategias didácticas, sino la calidad de la evaluación, comprendiendo que ésta es un proceso continuo y no un acto aislado y terminal que mide o cuantifica resultados.

En síntesis, el concepto de evaluación debe transformarse, para convertirse en una evaluación durante los procesos, en la que no sólo se evalúa al alumno, sino también al profesor y a la institución; contemplando al estudiante competente en un sentido holístico que siente, sabe y actúa, sin dejar atrás lo cognitivo. Por ello se sugiere el uso de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, que permitan al profesor aumentar su conocimiento sobre los procesos que se desarrollan en el ámbito educativo, detectando las dificultades que surgen y estimando la eficacia de su labor al conocer cómo va el aprendizaje de sus alumnos. Asimismo, permitir al alumno su realimentación por parte del profesor, además, de ayudarlo a identificar sus progresos y falencias con el fin de utilizarlos en el mejoramiento de su aprendizaje y también proporcionar a la institución un mejoramiento continuo que repercuta en la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje así como de evaluación que se llevan a cabo, es decir, renovar las prácticas didácticas a todo nivel afrontando dicho cambio con total compromiso de todos los que participan en ellas.

1. REFLEXIÓN CRÍTICA

La enseñanza universitaria plantea innumerables problemas de mucho interés y repercusión en la vida académica. Por ejemplo, el esquema de enseñanza tradicional basado en la exposición del profesor o lección magistral sin el complemento del trabajo en pequeños grupos y supervisión personalizada, ha perpetuado el papel receptivo y pasivo del estudiante. Aunque este modelo ha demostrado ser poco eficiente y alejado de los resultados de las teorías actuales de aprendizaje que propugnan procesos de aprendizaje activo, que favorezcan la construcción personal de conocimiento, es el que realmente se sigue utilizando, aunque docentes y directivos al ser interrogados al respecto, responden de acuerdo con las tendencias actuales que los modelos son participativos.

En la escuela se continúa enseñando como si nada se hubiese modificado. Es más, la incipiente incorporación de las tecnologías de información y comunicación-TICs en las aulas, ha producido una confusión en los maestros, cuyos procesos de manipulación de los medios tecnológicos suelen ser, en algunos casos, más lentos que los de sus propios estudiantes. Como consecuencia, en la incorporación de estos medios en la escuela se está actuando como si nada hubiera pasado, coloco una gran cantidad de texto en línea para que los estudiantes lean y luego respondan los exámenes, es decir se actúa en forma análoga al uso de los medios tradicionales, faltando mucho para que se use todo su potencial educativo, por lo que aún no se ha logrado producir un cambio sustancial en los modos de enseñar.

La necesidad de los seres humanos de hacerle preguntas a la realidad ha sido históricamente desmotivada por las pedagogías tradicionales, que favorecen la respuesta por sobre la pregunta, que enfatizan la entrega de información y

presentan los conocimientos como algo acabado, desconociendo la capacidad de los alumnos de indagar por sí mismos. Al aprender dialogando aunque es una necesidad latente, se le sigue negando la posibilidad en detrimento de las relaciones, de la comunicación, del aprendizaje y sobre todo del aprender para la convivencia.

Desde años atrás, la evaluación se ha entendido como la cuantificación del conocimiento del que aprende. El ejercicio de calificar objetivamente se reduce a traducir a números las respuestas dadas por el estudiante, sin tener en cuenta elementos internos o externos del evaluado y del mismo evaluador. La convicción de que la evaluación debe ser neutra y que la cuantificación es el modo de ideal de asegurar la imparcialidad ha desestimado otros métodos de juzgar el conocimiento ajeno en perjuicio de la educación integral. Ha llevado a desconocer la subjetividad y la diversidad que son muy importantes en la misión formativa de la escuela.

A sabiendas que el sistema educativo busca la formación integral del ser humano, en la práctica educativa superior se continua utilizando el método tradicional de evaluar el aprendizaje mediante pruebas puntuales, que solo sirven para medir la capacidad de memorizar del alumno o en el mejor de los casos sólo tienen en cuenta el desarrollo cognitivo.

El estudiante, también se siente sumergido bajo un régimen cuantitativo que genera poco progreso y causa un sentimiento inútil, observando así que no se favorecen los valores, las actitudes y destrezas, la construcción de conceptos, el progreso y la realización personal de quienes participan en los procesos de formación

Por ello, es necesario reflexionar sobre la calidad de los procesos educativos que se llevan a cabo en los diferentes estamentos educativos especialmente en las aulas de clase; a partir de la evaluación que se maneja; conociendo la función que ésta cumple, sabiendo quién se beneficia de ella y al servicio de quién se pone. Porque es muy común que la evaluación se realice mediante acciones puntuales al final de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estas acciones planeadas siempre por el docente tienen al estudiante viviendo un papel receptivo, pasivo y sin derecho a la palabra muchas veces ni siquiera para pedir mejor orientación en pro de una mayor comprensión de lo que se le está pidiendo; también puede ser que el estudiante para no complicarse la vida asume este papel de dependencia y sometimiento.

A pesar de que todos los profesores saben desde Scriven (1946) que existen la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, el énfasis se sigue haciendo en la sumativa, pero, simplemente como una cuantificación final de calificaciones parciales. La dificultad ha estado en que involucrar la evaluación a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, exige reconocer como punto de partida las ideas previas y concepciones tanto de los estudiantes como de los profesores.

Esto implica un cambio en las estrategias porque se debe compartir la palabra, la responsabilidad y el rol protagónico en el desarrollo de los procesos. Implica vivir un proceso de comunicación fundamentado en el diálogo y la concertación.

Es necesario reconocer que estudiantes y profesores deben formar un grupo colaborativo en el cual el diálogo es la herramienta *si ne qua nom*, para propiciar el encuentro y la confrontación que posibiliten los acuerdos alrededor de los logros y

las estrategias para alcanzarlos. Porque es necesario aceptar que esta herramienta no ha tenido mucho éxito en la escuela debido seguramente a que los profesores no han reconocido a los estudiantes como interlocutores válidos, para realizar un proceso de diálogo dilucidador y enriquecedor en el proceso de desarrollo no sólo de competencias comunicativas, sino de todas las académicas actitudinales y profesionales.

El diálogo auténtico que consiste en pasar de acá a allá y al contrario, sin que los estereotipos y los mal entendidos nos atropellen. Es la actitud del ir y venir, donde el distanciamiento observador es muy importante para no anquilosarse, donde los dialogantes son interlocutores válidos en igualdad de condiciones.

Después de haber reconocido la importancia del diálogo como dinamizador del proceso educativo, nos preguntamos sobre la posibilidad de enseñar a dialogar o proponer el diálogo como herramienta que facilite la comprensión y mejora del aprendizaje y por ende de la evaluación.

El diálogo así concebido contextualiza la comunicación, abre espacios de comprensión y reconocimiento, despeja un horizonte en el que es posible estar de acuerdo o desacuerdo, negociar, criticar, convencer; en otras palabras, permite el ejercicio de la tolerancia, la reflexión ,y la discusión con argumentos que se traduce en clima de convivencia para la construcción del conocimiento y el desarrollo de la persona, en todos los campos, principalmente el universitario. Porque si durante la clase no se dialoga, menos después de las acciones evaluativas. Las preguntas orientadoras del reconocimiento de sí mismo y del otro no son muy frecuentes. El

mismo estudiante estropea el diálogo, en el momento de argumentar en pro de la defensa de acciones, que no son significativas para demostrar el aprendizaje.

Tanto en la vida diaria como en la académica es aceptado el valor de la pregunta para propiciar el diálogo. Hacer una referencia sobre el uso tradicional de la pregunta en el aula implica necesariamente un alejamiento del uso de la misma en el método socrático, dado que, en primera instancia, en éste se pretende la búsqueda de respuestas más profundas en el ser y no sólo sobre lo que quiere conocer en general, y en segundo lugar, porque se reconoce que en la actualidad las preguntas dirigidas hacia esta esencia han desaparecido del contexto educativo. Por lo anterior es pertinente interrogar sobre ¿Cuál es el uso que se le ha venido dando a la pregunta?, ¿Cómo ha sido utilizada por los educadores desde hace ya varios años?, no sin antes preguntarnos por supuesto sobre el marco general de las prácticas pedagógicas tradicionalistas, que es donde este uso tradicional se hace presente, Cañas (2001)

Se concibe pues, que reflexionar acerca de lo que ha sido el papel del diálogo y la pregunta en la educación tradicional, lleva a tener como punto de partida al profesor, sus concepciones, actitudes y saberes ya que él es quien ocupa un lugar privilegiado, a veces inalcanzable para el estudiante, donde se presenta como una persona incuestionable que educa haciendo clases dictadas, imponiendo una rígida manera de aprender, "el maestro aparece como la base y la condición del éxito de la educación, es el modelo y el guía, al que se debe imitar y obedecer"¹

¹ CEBALLOS ANGELES. La Escuela Tradicional. [www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/C/Ceballos% Angeles-EscTradicional.htm](http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/C/Ceballos%20Angeles-EscTradicional.htm)

Otra de las características de la enseñanza tradicional está en que la clase y la vida colectiva, están completamente organizadas, ordenadas y programadas, con base en el protagonismo del profesor y, los contenidos están basados en manuales y en límites establecidos dentro de los mismos, ningún proceso espontáneo ni diferente puede presentarse en el aula, porque esto rompería el propósito del profesor, que por supuesto ha dejado de lado al del estudiante, Cañas (2001).

Otra característica importante en esta forma de enseñanza la que se define como “verbalismo y la pasividad”², donde el profesor se dedica a hablar por largos momentos, y donde las intervenciones de los estudiantes se enfocan tan sólo a la repetición de lo que éste acaba de decir. En este contexto educativo la pregunta se convierte en la dinamizadora para que el estudiante repita lo que se acaba de decir, sin importar si éste único objetivo se puede ver encubierto al emplearse la pregunta para revisar, examinar o evaluar, para vigilar, para sondear, explicar o aclarar, no importa, el marco del discurso estará netamente definido desde el profesor y su único interés de escucharse a través de las palabras de sus estudiantes, Cañas (2001).

Con respecto al uso tradicional de la pregunta, también se ha demostrado a través de muchos estudios que los profesores hacen un promedio de dos preguntas por minuto, con un propósito más o menos claro corregir las respuestas de la clase a la tarea para la casa, o para exhortar a la participación a los estudiantes, o para evaluar el aprendizaje, es así como varios investigadores a partir del estudio de Romiette Stevens de 1912, “han lamentado que se hagan tantas preguntas

² *Ibíd.*, p. 2

(aproximadamente 60 por 100 de la conversación en la clase), que tantas las haga el maestro y que tantas de ellas exijan solamente una contestación de memoria”³.

En el caso particular del proceso de formación de enfermeras, el diálogo permite identificar las fortalezas y las debilidades, que orienten las estrategias de acción para avanzar en el logro de los objetivos para aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir en enfermería.

El desarrollo de la profesión, ha sufrido a lo largo de la historia, de una notable influencia por los avances sociales que involucran a las mujeres, por ser éstas la gran fuerza de la profesión y cuya historia fue una cadena de opresión, de manipulación por fuerzas externas a ellas mismas que han tenido mayor prestigio, poder y posición en las diferentes sociedades y culturas.

Ha estado marcado por la obediencia y la disciplina propia de los regímenes militares de donde se remonta su aparición; la obediencia absoluta e incondicional, la rigidez, la exactitud, la corrección aun a costa del propio sacrificio, han sido los fundamentos de la formación de enfermeras.

Se han intentado introducir cambios, en el sentido de fomentar el crecimiento personal tanto de los profesores como de los alumnos, aún así se siguen observando situaciones de conflictos en las relaciones y un autoritarismo en ciertos aspectos.

Además el estudiante que ingresa a la carrera, proviene de un sistema educativo tradicional, no es crítico, es pasivo y dogmático, y se encuentra con un sistema y

³ YOUNG, Robert. Teoría crítica de la educación y discurso en al aula. Ediciones Paidós. España 1993. p. 112

unos docentes sujetos de su propia historia de formación no muy diferente de la suya, pero con deseo de transformación donde se pretende incrementar el desarrollo del pensamiento reflexivo, la creatividad, la capacidad de dialogar; donde se acentúen sus actitudes positivas en el desempeño profesional, lo que genera conflictos con la interacción y colaboración para lograr el cambio deseado.

La comunicación, como actividad fundamental del maestro y del alumno, deberá ser motivo de reflexión permanente y con mayor razón en el área de la salud donde además de interacción, se entra en relación con unos usuarios que poseen unas características muy particulares y con quien se reproduce el ambiente del aula, trasladándolo exactamente igual, al cubículo, a la institución de salud o el ambiente comunitario donde se establece esta nueva relación, en la razón del proceso de enseñanza de los nuevos profesionales.

Por lo anterior y con miras a estimular procesos nuevos, se hace necesario estudiarla estructura del diálogo en la evaluación para el proceso maestro –alumno que acontece en el aula de clase; y al fin en toda evaluación que genere espacios de interacción para facilitar la comprensión de los contenidos y llevar a cabo la realización de objetivos personales, e institucionales.

La incomunicación es el primer problema. Pero una vez que el personal del mundo educativo o el mismo alumno resuelven entablar el diálogo con la otra parte, empiezan a surgir dificultades, que muchas veces no estimula y termina frustrando las iniciativas, los ideales personales y produciendo conflicto, que a la postre terminan con actitudes que en nada favorecen el aprendizaje de quienes están implicados en estos procesos erróneos, pero todo esto a la vez genera actitudes de

cambio cuando se realiza un diálogo donde se reconozca los propios intereses y necesidades, saber los sentimientos que en cada cual desencadena el pensamiento de un determinado problema.

La teoría escolar habla del diálogo pero la clase es magistral, sólo habla El maestro, el aprendizaje o mejor la recepción ocurre en un ambiente silencioso; los profesores saben poco de sus alumnos y estos menos que sus profesores.

Partimos de la base de que cada estudiante implica singularidad, cada uno llega a la escuela con un andamiaje y un equipamiento cultural afectivo, social intelectual particular, único. Está determinado y condicionado por las experiencias personales, el ambiente familiar y sociocultural en que vive y sus características individuales.

Es imposible entonces establecer niveles generales en relación a sus aprendizajes por consiguiente no tiene sentido la evaluación bajo una perspectiva uniformadora y selectiva, (para seleccionar a los mejores), igual para todos, estandarizada, con el sólo objetivo de conocer los resultados educativos en relación a niveles de logro predeterminados.

En este trabajo uno de los planteamientos centrales es la necesidad de concebir la evaluación como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica educativa. Dialogar a lo largo del proceso para reconocer las fortalezas y debilidades en el logro de las metas propuestas para alcanzar la formación integral. Desde la apertura, la flexibilidad, la libertad y la actitud participativa que sustenta un diálogo de calidad, se construye el conocimiento sobre la realidad evaluada.

2. EL DIÁLOGO COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

Partimos del convencimiento de que en la enseñanza, el diálogo juega un papel esencial en el proceso de aprendizaje. Desde una posición constructivista el rol del profesor es facilitar los procesos mediante los cuales el estudiante construye su propia perspectiva y, para ese papel de mediación, el diálogo es una de las mejores herramientas. De las propiedades que presenta el diálogo destacamos su carácter discursivo, que permite que alumno y profesor contrasten sus respectivas conceptualizaciones y, su carácter interactivo que permite al estudiante recibir una realimentación sobre las acciones que realiza. Atendiendo a estas ideas, la enseñanza no debe limitarse a la transmisión de información, sino que es fundamental la creación de formas de explorar y ejercitar el material que exhiban estas propiedades o al menos que las proporcionen en la medida de lo posible.

El diálogo es el proceso que materializa la interacción y el encuentro, permite la socialización y aprobación de la cultura en la que se contextualizan las acciones sociales y académicas en la escuela, ya que el aprendizaje es un proceso individual que ocurre en un contexto colectivo. Enseñar a escuchar es enseñar a dialogar. Escuchar significa asumir interés por el otro, ponerle en el centro del diálogo, liberarse de prejuicios, observar con todos los sentidos, acoger la diversidad, leer detrás de las palabras, permitir al otro autoafirmarse, omitir el juicio moralizante.

La cultura modal del entorno inmediato y la cultura escolar proporciona la socialización y reafirmación del aprendizaje y el diálogo es el medio por excelencia

para estas acciones; precisamente para romper con la adicción de receptores pasivos, el dialogo entre los actores del aula mediatiza el proceso bidireccional de información, discusión y enriquecimiento de los nuevos conocimientos para construir el saber.

Hay tres elementos que caracterizan el dialogo: la expresión (verbal y no verbal) respetuosa, la escucha sensible y confiada, y la reflexión crítica que promueve el desarrollo autónomo del propio pensamiento, a partir de las contribuciones de los otros.

El modo como expresamos nuestros sentimientos, emociones y opiniones en una situación de interacción determina, en gran medida, si nuestra actitud es dialógica o impositiva; será dialógica cuando sólo sepamos expresar, porque disponemos de las herramientas adecuadas, nuestras opiniones y afectos sin emplear insultos, descalificaciones, amenazas y cuando exista congruencia entre el mensaje verbal y los gestos que lo acompañan, también cuando estemos decididos a respetar, manteniendo nuestro propio criterio autónomo, las ideas y creencias del otro, cuando tengamos la voluntad de no imponer nuestra verdad y cuando reconozcamos la igual dignidad de los otros. Imposible trabajar el dialogo en la escuela de manera consciente, sistemática y con posibilidades de éxito.

El diálogo genera reflexión, ya que las personas que participan en un verdadero dialogo están obligados a concentrarse en lo que se dice y cómo se dice, a evaluar alternativas, a prestar atención a las definiciones y significados, a reconocer opciones en las que antes no se había pensado.

Conviene entonces, según autores como Sinclair y Coulthard aceptar el esquema general de: pregunta- respuesta- reacción del maestro, como el modo básico de interacción en el aula, que corresponde a formas de participación PEP-PEP-PEP... (Profesor, alumno, profesor), que se ha llamado también comienzo-contestación-reacción o pregunta, respuesta, reacción⁴. Courtney, propone el esquema IRE, iniciación por parte del docente, respuesta del alumno y evaluación del docente. Lemke, llama a este esquema “diálogo triádico”, que consta de tres fases: una iniciación hecha por el enseñante, una respuesta del estudiante y un seguimiento en que el enseñante proporciona alguna forma de realimentación a la respuesta del estudiante, Cañas (2001).

Lo cierto es que, cada uno de los tres componentes de la secuencia básica IRE ha sido investigada, deteniéndose más en la Iniciación o preguntas del profesor, debido “a la frecuencia de éstas, a su finalidad pedagógica y al evidente control que ejercen sobre el habla y, por consiguiente, sobre el plan de estudio que se lleva a cabo”⁵, sin embargo, es paradójico reconocer que en este proceso las respuestas de los estudiantes son esenciales para que la clase avance positivamente sobre la base de los aprendizajes.

También, es importante ahora presentar el trabajo de Mehan, expuesto por Cazden, en su texto *El discurso en el aula*, donde se identifican gracias al estudio del primero, las estructuras de las lecciones en el aula, que la define así: “primero, el

⁴ *Ibíd.*, p. 115

⁵ WITTROCK, Merlín. *La Investigación de la enseñanza III*. Madrid: Paidós, 1986. p. 647

maestro inicia el coloquio invitando a un niño a participar, segundo, el seleccionado responde contando una historia y tercero, el maestro comenta el relato antes de llamar a otro alumno”⁶, aunque se afirma que la secuencia IRE, es el modelo más corriente del discurso escolar, su aporte está referido al CTR, entendido como el “conjunto temáticamente relacionado, a la combinación de secuencias básicas más secuencia(s) condicional (es) (opcional)”⁷, su estudio en síntesis hace una propuesta del cómo se ubica la IRE, en la estructura del discurso en el aula.

De acuerdo con el estudio anterior se hace evidente que en algunos momentos del modelo IRE, el factor de evaluación aparece secuencialmente y en otros no, convirtiéndose sólo en IR, y donde éste último factor aparece después de un comentario, o de una expresión de tipo no verbal, seguramente en otras propuestas este se interprete como la evaluación del profesor, lo que si es indiscutible es que la dinámica del proceso está centrada en las repuestas del estudiante, si hay iniciación y no respuesta, el profesor reformula, inicia nuevamente, etc., pero es claro que si no hay respuesta, como ya se había mencionado no se puede avanzar.

Ahora, en cuanto a estas respuestas del estudiante y de acuerdo a las tres funciones de las preguntas, Lundgren, analiza la primera función – posibilitar que la clase avance-, y muestra cómo los alumnos pueden deducir las respuestas aprendiendo los patrones del discurso del aula, en lugar del contenido de la materia. La segunda y la tercera función –aprender y ser evaluado-, según un estudio de DurKin, deja ver que se hacen veinticinco veces más frecuente la evaluación de la comprensión

⁶ CAZDEN, C. B. El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Madrid: Paidós, 1991. p. 39

⁷ *Ibíd.*, p. 41

que la instrucción de ésta misma, pues, según ésta autora se puede establecer una diferencia aunque no muy clara entre la interrogación instructiva y la interrogación evaluativa, siendo posible que en una interacción muy corta el estudiante deje ver que ha comprendido y a la vez sea evaluado por lo mismo. Si los estudiantes producen respuestas que sus profesores ratifican, los primeros sacaran las conclusiones pertinentes sobre lo que deben considerar pertinente.

Queda definido que en este primer momento de interacción P – A (Profesor-Alumno), es decir, de pasar de la elicitación a la respuesta del estudiante, implica reconocer y aceptar roles definidos para ambos, según Nussbaum, “el contrato de comunicación otorga al docente el papel de gestor de la palabra y de los temas, mientras los alumnos adoptan un papel complementario que consiste en verbalizar la respuesta esperada por el profesor o dejarse conducir hacia ella. Se trata de una relación interactiva construida sobre una marcada asimetría de papeles”⁸.

Por último en la secuencia IRE, se presenta un tercer momento que es la evaluación del docente, que según Wittrock (1986), “a menudo puede hacer algo más que indicar si la respuesta precedente fue correcta o incorrecta. Si hace referencia a algún aspecto seleccionado de dicha respuesta, la réplica del docente puede considerarse no sólo una evaluación, sino una formulación”⁹, el docente al interpretar la respuesta del alumno –porque eso es un poco lo que hace-, siendo posible que la coloque en un contexto temático más amplio, cooperando así en una

⁸ NUSSBAUM Lucí. La discusión como género discursivo y como instrumento didáctico. www.geocities.com/mexcofefms/ladiscusiondidactica.com

⁹ WITTRICK, Merlín. La Investigación de la enseñanza III. Op. cit., p. 651

nueva emisión que demuestre un aprendizaje parcial, o que sea tomada como un paso necesario de lo que se supone debe aprenderse.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto y considerando la secuencia IRE en su totalidad, Lemke sugiere que:

Como una modalidad de desarrollo temático, la estructura triádica puede entenderse como un monólogo docente en el que alguna información clave del enseñante se ha transformado en el tándem Pregunta del docente- Respuesta del alumno, requiriéndose la evaluación del docente para confirmar su equivalencia con la información “subyacente” de éste último¹⁰.

Se concluye entonces que el control del discurso en el aula en la enseñanza tradicional la tiene el docente, por ende las interacciones donde se presentan las preguntas del mismo giran alrededor de lo que el profesor quiere transmitir y lo que es peor quiere escuchar, es un monólogo donde quien se habla y se escucha es el mismo docente, desconociendo los procesos de aprendizaje que podría facilitar en los estudiantes.

2.1 DIÁLOGO Y FORMACIÓN INTEGRAL

Justificar y fundamentar de modo sintético el lugar que debe ocupar el diálogo en una propuesta de formación integral. Se intenta aproximar el concepto de

¹⁰ *Ibíd.*, p. 652

educación en las dimensiones Cognitiva Actitudinal, moral y procedimental y sus modelos más representativos.

La educación moral, o si se prefiere la educación ética, la educación cívica o en valores, pretende enseñar a vivir colectivamente de modo justo y solidario; respetando a la vez la conciencia personal de cada sujeto y los normales compromisos de convivencia en que se sustenta la sociedad.

Las relaciones que tejen la vida de cada individuo y la vida de la colectividad están constantemente atravesadas por conflictos que enfrentan a los individuos consigo mismos, con los demás, e incluso con costumbres y creencias definidas por colectivos enteros ; buscar el bienestar de todos es la tarea que la educación moral , esta pretende enseñar con dos direcciones - facilitando la adaptación de los individuos a las formas sociales de convivencia ; y cuestionando tales formas cuando son injustas, e incluso ideando soluciones originales y correctas si es preciso enfrentarse a nuevos conflictos de valor.

La educación moral, no puede reducirse a lo que aporta la socialización, sino que debe capacitar a los jóvenes para que sean capaces de criticar las formas sociales injustas e idear criterios y normas de convivencia que busquen un tratamiento justo de los conflictos de valor.

Se trata de buscar criterios de reflexión universalizables: pero tan solo con criterios de reflexión que permita construir una ética mínima, pero común a todos, de modo que sea posible hablar de una ética universal, y a la vez conservar toda la autonomía y una responsabilidad personal.

Trabajar el diálogo entendido como principio ético, como procedimiento democrático, y como conjunto de habilidades de interrelación ; nos conlleva a conocer lo que cada alumno sabe, lo que puede llegar a saber, lo que sabe hacer, y lo que puede aprender a hacer, lo que es como ser humano y lo que puede llegar a ser, cómo aprende y cómo puede llegar a aprender .

Llevándolo a la evaluación educativa la diversidad significa diferentes respuestas pero también diferentes caminos para llegar a ellas; evaluar al alumno significa conocerlo, para elegir los procedimientos e instrumentos adecuados y compararlo consigo mismo, con su pasado y con su potencialidad.

A pesar que los estudiantes identifican claramente que la comunicación que se da es abiertamente estratégica, no niega la posibilidad de lograr otro tipo de comunicación , siempre y cuando los profesores cambien; le dan una connotación fuerte a la participación del docente, para el tipo de relación que se construye.

Con el diálogo se pone en juego los conocimientos que se caracterizan por dar criterios para reconocer las situaciones, sin la capacidad para captar las necesidades e interés de los demás, sus sentimientos, valores, opiniones y razones , será muy difícil lograr que el diálogo progrese , o simplemente que el intercambio verbal sea un diálogo .

Al dialogar debemos respetar todos los puntos de vista, aceptando que merece la pena considerar todas las razones , aportando las propias reflexiones, haciendo todo eso sin ninguna presión que menosprecie la libertad de todos los implicados en el

proceso de discusión ,y comprometiéndose sinceramente en la búsqueda de las mejores razones que permitan enfrentarse al problema moral.

El diálogo es un mecanismo que no elimina la duda, la responsabilidad, y el dramatismo a que está abocada la reflexión educativa; aunque el dialogo responsabiliza y compromete a lo participantes, no asegura necesariamente la correspondencia entre las soluciones que se adoptaron y su real aplicación.

2.2 ENSEÑAR Y APRENDER A DIALOGAR

Los modos de aprender y de enseñar son fenómenos históricamente situados y como tales, experimentan transformaciones sustanciales ligadas a los cambios de época. Sin embargo, el diálogo es una estrategia que ha encontrado un espacio relevante en todas las tendencias estilos y modelos pedagógicos. El diálogo se practica y aprende en las tareas propias de todas o casi todas las materias escolares; pero también pienso que se puede enseñar y aprender de manera específica, consciente y sistemática, sin por ello desaprovechar las demás experiencias escolares que usan y configuran las habilidades dialógicas de los educandos.

Aún frente a los actuales avances tecnológicos en la educación en línea, el diálogo, es el núcleo en el cual se desarrollan varias herramientas de comunicación. Porque se está produciendo un cambio desde el aprendizaje basado en la secuencia lineal de la palabra impresa - fundado en la dependencia de los adultos - hacia el aprendizaje en el protagonismo del estudiante. Es decir, debido a la influencia de los medios de comunicación de masas, principalmente de la televisión, se ha

producido un cambio significativo y trascendente en la forma en que los jóvenes piensan, se relacionan, se comunican y aprenden. Por ello, en el aula se inicia el encuentro con el diálogo para conocer las ideas previas de los alumnos y que estos conozcan las concepciones de los maestros.

Debemos reconocer que los jóvenes de hoy en día tienen más capacidad para obtener información solos, debido a las ilimitadas fuentes de información, pero menos capacidad para aprender solos, por la inmensa cantidad de ofertas de aprendizajes, diferentes a los escolares. Aprenden más de las imágenes que de las palabras y se motivan más a aprender por hipervínculos que por la estructura lineal de un texto clásico. Este hecho obliga no sólo a un replanteamiento de los modos de enseñar sino que también a la forma de perfeccionar a los formadores. En este sentido, en la presente reflexión sobre las nuevas estrategias, no sólo se buscan medios de transmisión, sino modalidades que permitan cuestionar las formas establecidas de enseñar y que obliguen a plantear profundas transformaciones en los modos de mediar y favorecer los aprendizajes.

El conocimiento es considerado una construcción fundamentalmente social. En todo proceso de aprendizaje hay instancias de interacción y realimentación entre los participantes del proceso, de modo que se aprende en una situación de interacción social y cultural. En este sentido, se considera la mediación de otros sujetos en el aprendizaje personal, en un contexto dialógico y colaborativo, a través del cual las personas pueden participar activamente de la cultura y socializarse en la reflexión, confrontación y discusión sobre las viejas y nuevas construcciones.

Sobre estas bases, se presenta el diálogo como una estrategia para la construcción y mejora de la calidad del aprendizaje y por ende de la enseñanza. Para conformar

situaciones de aprendizaje interactivas, donde las personas conformen redes o comunidades de aprendizaje, pudiendo dialogar, discutir, evaluar proposiciones y construir medios didácticos que pueden utilizar en su práctica cotidiana.

En el diálogo, el lenguaje y el pensamiento son procesos cognitivos intrínsecamente relacionados. El pensamiento está determinado por el lenguaje y éste surge desde las exigencias del discurso y el intercambio al formular y responder preguntas. La comunicación expresa un componente indispensable del proceso de cognición y no sólo un producto ocasional del mismo. La apropiación de conocimientos se encuentra en interacción dialéctica con los procesos de comunicación que desde allí se propician. Se aprende en forma efectiva cuando se es capaz de expresar, comunicar, resolver problemas y reflexionar con otros. En la situación de vinculación, se asocian y ponen en conflicto diversas perspectivas, surgiendo así el diálogo constructivo, que permite el cambio de esquemas de pensamiento, volición y acción.

Para aprender y comprender lo que es el conocimiento científico, es necesario desarrollar una actitud de diálogo consigo mismo, con el otro y con el mundo natural. Las disciplinas científicas poseen criterios y procesos metodológicos que las particulariza. Por ejemplo, la educación en ciencias, promueve el que los estudiantes entiendan los principios y conceptos de la ciencia, adquieran habilidades para razonar y proceder científicamente y entiendan la naturaleza del quehacer de la ciencia como una forma particular de actividad humana. Se pasa de esta forma, desde un cierto estado mental de interrogación frente a lo real, hacia una actitud activa de indagación que permitirá el desarrollo de los procedimientos y métodos propios de la ciencia, que ordenan y sistematizan los procesos propios del sentido común, logrando la superación de las formaciones intuitivas erróneas.

Así, en el diálogo es posible propiciar cambios en las capacidades de escuchar, argumentar y analizar, promoviendo procesos de reflexión individuales y colectivos, incentivar el planteamiento de hipótesis y su consecuente proceso de validación y generalización. Esto permitirá a los alumnos vivenciar el proceso de elaboraciones científicas en la demostración y confrontación con los miembros de un colectivo que comparte paradigmas desde las más lejanas fronteras geográficas. La existencia de las redes y plataformas virtuales da múltiples posibilidades al diálogo, al aprendizaje colaborativo y muchas otras estrategias relacionadas entre sí.

En general el uso del diálogo en el que se van a cuestionar y cambiar comportamientos, a discutir información e ideas requiere de ajustes en el rol de profesores y alumnos, en el currículo, en la dinámica de clase y en el entorno institucional. Para ello, como dice Duschl (1995) las actividades instruccionales deben ser diseñadas para permitir:

- Producción de ideas y explicaciones por parte de los estudiantes
- Conversaciones sobre ideas y comprensión y
- Evaluación y realimentación de las mismas.

Uno de los objetivos de estas exigencias es encontrar un equilibrio entre la exploración y la argumentación y hacer posible para el alumno la comprensión de su proceso de aprendizaje, suministrando a profesores y estudiantes información que cada uno de ellos puede emplear, para ello los diálogos deben estar, complementados con instrumentos de registro como diálogos, grabaciones, actas, memorias etc., con el propósito de poder utilizar esta información para:

- Facilitar el proceso de aprendizaje significativo, permitiendo a cada alumno reconocer sus ideas previas y en compañía del colectivo detectar posibles errores conceptuales y debilidades en los requisitos.
- Permitir el desarrollo de habilidades de razonamiento,
- Apoyar las prácticas que se necesitan para comunicar y evaluar esta información

2.2.1 ¿ Que posibilidades tenemos para enseñar a dialogar?

El aprendizaje se refuerza cuando se sitúa dentro de un contexto del aula de clase. Es decir, aprender implica en primera instancia una puesta en común, por la concertación de intereses y la puesta en evidencia de los saberes previos, de las creencias y las opiniones que pueden ser facilitadoras u obstáculos del nuevo aprendizaje. Desde ese encuentro que puede ser la inducción al curso, la evaluación diagnóstica y la concertación alrededor de la programación, se inicia un proceso de diálogo y comprensión de las acciones educativas. Estas acciones tienen relación con la capacidad crítica frente a situaciones cotidianas, la capacidad para explicar fenómenos y hacer preguntas sobre ellos, la capacidad de mirarse a sí mismo y reconocer al otro.. La educación participativa y dialógica, debe promover que los estudiantes desarrollen y ejerciten la capacidad de interactuar, de escuchar, evaluar y tomar decisiones; la capacidad de trabajar autónomamente, de trabajar en equipo, de establecer relaciones sociales, de ser flexibles y adaptarse a situaciones nuevas.

“La habilidad para dialogar de modo correcto no puede enseñarse, porque es una especial sensibilidad para el contacto humano que se posee con anterioridad a

cualquier esfuerzo educativo y por lo tanto es casi imposible implantarla en nadie que previamente no esté ya suficientemente predispuesto¹¹.

Esta opinión es desacertada, al menos en lo fundamental. Más allá de posibles diferencias innatas para el dialogo, por otra parte difícilmente demostrables; la sensación de que no se puede enseñar a dialogar y su predisposición tiene orígenes en la falta de conocimiento que provocan tales sensaciones.

La sensación de predisposición “innata” para el dialogo proviene de la dificultad para describir las experiencias que desde la infancia se van construyendo las habilidades que forman parte de la capacidad de dialogo de cada cual ; si fuera posible conocer las condiciones o experiencias sociales que favorecen la formación de las habilidades dialógicas, y si fuera posible describir el modo como cada sujeto vive tales experiencias, quedaría diluida la imagen de “innata” de las disposiciones para dialogar.

El giro comunicativo que ha dado las ciencias humanas han favorecido con enormes pasos de gigantes la descripción de los mecanismos de dialogo; ya que cuentan con modelos normativos de los procesos dialógicos muy útiles para la educación y facilitan la construcción en cada sujeto de habilidades propias para la realización del mismo.

Se dice que enseñar a dialogar es un tipo de tarea educativa que no puede realizarse de modo consciente y sistemático ; es decir que no es posible enfrentarse cara a cara con la tarea de enseñar a dialogar. Para aprender es imprescindible la

¹¹ José María Puig ,aprender a dialogar; actividades para la toma de conciencia de las habilidades para el dialogo, Argentina, Aique 1995

experiencia y la práctica, pero para aprender también se requiere tomar conciencia de todo lo que implica dicha experiencia ; quiero decir conocer, conceptuar, y controlar los procesos personales presentes en el mismo. Se trata de dialogar sabiendo lo que se hace y controlándolo; es decir es necesario conseguir cierto grado de experiencia y dominio de los contenidos constitutivos del dialogo : representación mental, estrategias de intercambio y valores.

Las mayores posibilidades de la escuela para desarrollar las habilidades para el diálogo se encuentran en los espacios abiertos para que el estudiante aprenda a observar, describir, manipular objetos, proponer explicaciones, formular preguntas e hipótesis, para responderlas y argumentarlas, frente a una comunidad crítica, son las oportunidades para vivir el proceso de apropiación y construcción del conocimiento, y lograr la formación integral. Poner en común, disentir, validar, consensuar, son acciones del diálogo, aspectos de la construcción intersubjetiva y social del conocimiento.

2.2.2 Habilidades necesarias para conducir con posibilidades de éxito un proceso de dialogo

Construir un procedimiento que respete la autonomía, la conciencia y la responsabilidad de cada sujeto, pero que no se limite a ese momento subjetivo e individual; ha de ser un procedimiento que respete simultáneamente el momento de la conciencia personal, y el reconocimiento de que lo moral se refiere a cuestiones que en un momento u otro afectan a más de una persona; o incluso a toda la colectividad.

Las siguientes son habilidades necesarias para conducir con posibilidades de éxito un proceso de diálogo.

- o **Habilidad para percibir problemas morales:** es preciso conocer en qué circunstancias y para resolver que tipo de problema se hace imprescindible desarrollarlas; en cierto modo es despertar la sensibilidad y reconocer aspectos de la realidad que encierran problemas morales que normalmente no son reconocidos como tales; pero no siempre aceptados como tema de reflexión y diálogo.
- o **Habilidad para el autoconocimiento:** Una de las condiciones previas de cualquier relación dialógica es conocer la propia posición con el menor grado de deformación posible; es reconocer los propios intereses y necesidades, saber los sentimientos que en cada cual desencadena la consideración de un determinado problema; conocer también los valores que se defienden a propósito y en fin conocer y elaborar las propias opiniones y razones sobre lo que se discute y sobre las alternativas que se puede llegar a considerar.
- o **Habilidad para el conocimiento de los demás:** la habilidad para conocer la propia opinión debe ampliarse con la habilidad complementaria; a saber, la habilidad para conocer el punto de vista de todos los demás implicados en la situación problemática. Si la capacidad para captar las necesidades e interés de los demás, sus sentimientos, valores, opiniones y razones será muy difícil lograr que el diálogo progrese, o simplemente que el intercambio verbal sea de verdad diálogo.

- o **Habilidad y condiciones del discurso dialógico.** Principio de colaboración. Las habilidades para intercambiar razones y puntos de vista suponen una actitudes básicas que deben presidir cualquier proceso de diálogo y son las siguientes:
 - Hablar con ánimo sincero de contribuir al entendimiento y a la solución de los temas tratados.
 - Hablar de modo que se facilite una comprensión correcta del significado que distintos interlocutores otorgan a las razones aducidas.
 - Hablar de modo que se respeten y reconozcan las pretensiones de validez intersubjetivas de lo expresado (verdad, rectitud y veracidad).

- o **Habilidades y condiciones del discurso dialógico. Actitudes dialógicas:** conducir con éxito un proceso de dialogo requiere que se den en el máximo posible condiciones o recomendaciones generales que hacen referencia a actitudes presentes necesariamente en el dialogo.; lo más importante es que los interlocutores quieran entenderse y hagan todo lo posible por conseguirlo. Esto requiere de normas como los siguientes:
 - Respetar la verdad en todas tus intervenciones; trata de que estas sean verdaderas, no digas que no lo sabes, lo que es falso, o no afirmar tajantemente cosas sin pruebas o razones convincentes. No mientas
 - Aporta la información necesaria para que te entiendan, pero no más de la necesaria, No te enredes.
 - Expresa ideas y argumentos que tengan que ver con lo que se discute sin salirse, por lo tanto, del tema de debate.

- Habla sabiendo lo que quieres decir. Piensa con anterioridad lo que realmente quieres expresar, pero no pierdas la espontaneidad. No improvises tus intervenciones. Expresa los sentimientos de manera clara, metódica, ordenada y sin ambigüedades. Resalta la idea principal de tu pensamiento. Expresa correctamente los puntos de vista con la menor confusión posible.
- Expresa tus ideas de modo que los demás puedan comprenderte. Al hablar asegúrate que los demás puedan comprenderte; asegúrate que los demás entienden lo que dices de igual modo a como tú lo entiendes. Descubre el nivel de comprensión de los demás respecto de lo que tú expresas; adáptate y no hacerte el sabio.

2.3 HABILIDADES Y CONDICIONES DEL DISCURSO DIALÓGICO

Estrategias para la comprensión y el razonamiento para el intercambio de razones este es un conjunto de recomendaciones:

- Para dialogar es importante que los interlocutores se respeten mutuamente. Es decir evitar la prepotencia, el autoritarismo y la coerción; todos deben crear una situación de igualdad en la que no se centralice la palabra y se deje hablar de todo a todos; no ser agresivo ni dogmático.
- Para dialogar es necesario que los interlocutores se impliquen personalmente en el intercambio de opiniones y razones. Es decir comprometerse constructivamente en el discurso dialógico considerando las razones ajenas, expresando las propias y modificándolas si cabe, lo cual supone a su vez recomendaciones como las siguientes:

- Mirar a los interlocutores cuando hablan y, sobre todo escucharlos y prestarles atención. Retener sus posiciones y argumentos de modo que se puedan recordar y utilizar.
- Estar dispuestos a escuchar los puntos de vista y razones ajenas hasta entenderlos. Si es necesario, pedir que repitan lo han dicho o que lo amplíen
- No centrarse en los posibles defectos expresivos o de argumentación en que puedan caer los interlocutores, sino pasarlos por alto y fijarse tan solo en lo que realmente quieren expresar y en los sentimientos que acompañan a sus razones. Pensar en lo que quieren decir, y no como lo han expresado.
- Pensar sobre las razones que nos han presentado los interlocutores hasta llegar a comprenderlas, valorarlas, relacionarlas con nuestras razones, modificar nuestros puntos de vista y expresar con claridad lo que en cada momento vamos incorporando a nuestro pensamiento.
- Eliminar las respuestas agresivas, las polémicas inútiles o las controversias innecesarias, cuyo único origen es la animadversión o prejuicio que se siente respecto a alguno de los interlocutores.
- No buscar dobles intenciones y pretensiones ocultas en lo que dicen los demás, dialogar confiadamente.

3. EL QUÉ DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

“El examen escrito tiene fundamentos sólidos. Escribir es, desde nuestra cultura alfabética, la prueba maestra de pertenecer al grupo de los cultos. Saber leer y escribir es el objetivo primero de la escuela y, por tanto, mostrar por escrito los saberes que se tienen o que se van adquiriendo parece la prueba definitiva”¹².

El examen o evaluación escrita, es una práctica generalizada, que domina entre la forma de control de los conocimientos adquiridos. En la redacción de exámenes quiero ofrecer reflexiones y ayudas para resolver mejor el examen escrito tradicional, el examen que pide al estudiante respuestas redactadas a preguntas, cuestiones o temas, en los que el examinado puede exponer sus conocimientos adoptándolos al enunciado del examen.

Me propongo ofrecer a los estudiantes universitarios una guía reflexiva sobre los requisitos de un buen examen desde el punto de vista de su redacción. También quiero ofrecer a algunos profesores aspectos que se han de tener en cuenta, no solo para la calificación de los exámenes, sino también para la evaluación formativa. Es decir, pretendo proporcionar a los docentes algunas pautas para mejorar la habilidad de los estudiantes. Saber exponer por escrito los conocimientos y las destrezas que se van adquiriendo es un proceso que nunca acaba, como el del mismo saber; pero cuya enseñanza puede hacerlo progresar y ha de mejorar si el mundo de la enseñanza se propone avanzar en calidad.

¹² BATTANER ARIAS, Paz; ATIENZA CEREZO, Encarna; LÓPEZ FORERO, Carmen; PUJOL LLOP, Mario (2001). *Aprender y enseñar: la redacción de exámenes*. Madrid: Colección aprendizaje en práctica. p. 7

3.1 EL EXAMEN COMO TEXTO ESCRITO

“El tipo de examen más habitual, el que responde a unas preguntas o a un tema y se resuelve por escrito, es ante todo un texto escrito: un texto redactado”¹³.

Existen tres pasos fundamentales para mejorar un examen:

Primer paso: determinar la operación de redactar.

Segundo paso: conocer los tipos de textos escritos que se generan en la enseñanza, para situar entre ellos el del examen. Dentro de los diversos tipos de textos académicos, el examen presenta unas características especiales, por el tipo de conocimiento al que responde, según las materias y por el género de discurso que se emplea en él.

Tercer paso: conocer la situación comunicativa a que se responden los exámenes escritos, analizar al examinado (escritor) y al lector (evaluador). Saber que pretenden estos interlocutores y que posición ocupan en la situación comunicativa que establecen, ayudan a redactar exámenes escritos.

3.2 REDACTAR EXÁMENES

La redacción de un examen escrito pertenece exactamente al estudiante, que se encuentra solo en esta ocasión para crear un texto y determinar cómo quiere que se interprete. Debe ser una redacción clara y ordenada para asegurarse que el lector (el evaluador) entienda fácil su texto, que no presente errores ni equivocaciones, ya

¹³Ibíd. p. 11

que el texto se ha de defender por si solo; no habrá nadie detrás para explicarlo ni arreglar lo equivocado o corregir los errores.

La redacción de un examen escrito resulta más difícil cuanto más desconocido sea el evaluador. Resulta más fácil para el estudiante saber que espera de su examen su profesor; pero puede perderse cuando no conozca al lector de su examen, no comparta con él los mismos libros, ni las explicaciones de clase, ni los experimentos realizados en el laboratorio; es decir, tenga otras circunstancias distintas. Por ello, el estudiante tiene que aludir en algún momento del examen a los conocimientos básicos que su profesor sabe que tiene, pero que quizás un profesor extraño, un evaluador externo, necesita ver los escritos para entender y valorar bien el examen.

Según BATTANER ARIAS, Paz; ATIENZA CEREZO, Encarna; LÓPEZ FORERO, Carmen; PUJOL LLOP, Mario (p. 17), para la redacción de un examen conviene atender a cuatro componentes que se encuentran en la redacción que son: El escritor debe saber para que hace el texto escrito, esto es, el objetivo del texto.

El para qué del texto escrito exige un qué, este qué es el contenido informativo del texto. En un examen la selección de contenido está en función del programa de la materia de examen y del enunciado del mismo examen (cuestiones, preguntas, tema, etc.). Dos exámenes varían si sus objetivos varían. Aun respondiendo a las mismas preguntas, la redacción variara; el contenido informativo variara en función de que los objetivos sea “conseguir una aprobación” o bien en “conseguir una aprobación de excelente”. Hay exámenes escritos que reflejan un objetivo modesto: conseguir una aprobación; otros reflejan un objetivo de mayor aspiración: conseguir un sobresaliente. El contenido informativo se adecua, en general, al objetivo.

La conexión entre los componentes internos o profundos y externos o superficiales la consiguen los recursos lingüísticos empleados. Los recursos lingüísticos de un texto son léxicos y gramaticales, el vocabulario y las frases o períodos que presente. El vocabulario ha de ser preciso y variado. Las frases con las que se forja el texto escrito contribuyen a ordenar la información, a presentarla de forma fácil, aspectos que conviene enfatizar o sugerir, etc., las formas y las

estructuras gramaticales precisan, marcan, atenúan y realzan. El buen dominio de estos recursos enriquecen un examen escrito dándole precisión y claridad. El componente más externo de la redacción de un examen tiene que ver con la presentación gráfica de un escrito. El objetivo primordial de los exámenes es conseguir una calificación suficiente.

La corrección debe terminar el proceso de la redacción, no se debe terminar un examen sin haberlo repasado y corregido. Desafortunadamente, en los exámenes, el final del tiempo concedido está fijado, y marca que el evaluador considere que el examen propuesto puede ser fácilmente realizado en el tiempo concedido.

El modelo del proceso de redacción según Roland UHF y Charles R. Kline, Jr. (1987, p. 20), la redacción de un examen es la operación de poner por escrito lo que se tiene memorizado y pensado por medio de cuatro componentes principales:

- ❖ Objetivo que se quiere conseguir con el examen escrito.
- ❖ Contenido de la información en función del programa de la materia y del enunciado del examen.
- ❖ Recursos lingüísticos, léxicos y gramaticales, con los que los anteriores componentes toman formas.
- ❖ Aspectos normativos y ordenadores externos a los que conviene adaptar la forma externa y material del texto.

3.3 ESCRIBIR Y APRENDER: LOS TEXTOS ACADÉMICOS

“¿De donde provienen los conocimientos que logramos almacenar? Las fuentes del conocimiento de una materia académica vienen por dos canales: el canal oral y el canal escrito. Es interesante reflexionar sobre ellas para luego producir textos académicos, como son los exámenes”¹⁴.

¹⁴ *Ibíd.* p. 31

El examen es un tipo de texto escrito creado por el estudiante y debe hacerlo a partir de las fuentes de su conocimiento, orales y escritas pero no conviene olvidar que el examen, en general, es una redacción, un texto escrito.

3.3.1 Apuntes, notas, trabajos y exámenes

Los apuntes, las notas, los trabajos y los exámenes son los tipos de textos más representativos de la elaboración del conocimiento en momentos iniciales del aprendizaje o del saber.

El examen es un texto de carácter público, es decir, que puede ser leído y utilizado por terceras personas, es un texto escrito que muestra a la comunidad escolar el grado de saber que un estudiante tiene después de un período de enseñanza-aprendizaje.

3.3.2 El examen como tipo de texto específico

Los exámenes son un buen ejemplo de texto específico, porque responden a requerimientos muy fijados por la costumbre. Es preciso describir que requisitos tiene la redacción de exámenes. Según BATTANER ARIAS, Paz; ATIENZA CEREZO, Encarna; LÓPEZ FORERO, Carmen; PUJOL LLOP, Mario (p. 25), los textos específicos se distinguen de los textos generales por el grado en que se presentan algunos de los componentes, es más fácil dominar los textos específicos que los generales. Los específicos son más rutinarios, están más delimitados y se pueden describir más fácilmente, se esquematizan mejor. En la redacción de exámenes hay que tener en cuenta la asignatura en estudio, se diferencian en

exámenes de humanidades y exámenes de ciencia, los estudiantes saben bien que hay asignaturas en las que entienden mejor el temario y la manera de enfocarlos se les facilita mejor y, por tanto, reciben buenas calificaciones cuando se examinan de ellas, por el contrario, saben que, sin que dependa del profesor, hay asignaturas y exámenes que les resulta más difíciles.

Es importante presentar algunas características entre los exámenes de humanidades y los exámenes de ciencias, las cuales se observan el cuadro N° 1.

CARACTERÍSTICAS DE LOS EXAMENES DE HUMANIDADES Y DE CIENCIAS

Exámenes de humanidades (Letras, Lenguas, Inglés, Francés, Español, etc.)	Exámenes de ciencias (Geología, Matemáticas, Física, Álgebra, Química, etc.)
<ul style="list-style-type: none"> • Se formulan como enunciados de temas o de cuestiones amplias que hay que desarrollar. • Generalmente se inscribe en una visión histórica, son presentadas en su desarrollo en el tiempo, en periodos caracterizados. • Objetos culturales caracterizados, períodos históricos críticos, obras fundamentales. • Cuestiones abiertas a partir de un texto (comentarios históricos, filosofía, literario) o de la reproducción de una obra de arte. La interpretación es un componente esencial, la opinión es fácilmente admitida. • Las contestaciones son extensas. El comentario de un texto es el ejercicio más difícil, requiere una lectura certera, ricas en sugerencias de interpretación. • Requiere una redacción meditada y sintética. • Se expresan en un tipo de prosa o texto expositivo. 	<p>Se dividen en ciencias descriptivas y ciencias formalizadas:</p> <p>a) Exámenes de aspectos descriptivos (Biología, Geología y algunos aspectos de la Química):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se formulan como descripciones generales. • Se inscriben en un presente que pueden tener explicación histórica. • Son objeto de cuestión, fenómenos naturales observables a simple vista o por medio de instrumentos (microscopio, telescopio, rayos especiales, etc.). • Se presenta en forma abierta y suministra la información en mayor o menor grado de detalle. • No están sometidas a opinión. <p>b) Exámenes de ciencias formalizadas (Matemáticas, Física y algunos aspectos de la Química):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se formulan como desarrollo de un razonamiento, enunciación de propiedades, los axiomas o la enunciación de leyes. • Se inscriben en un tiempo único y siempre válido, un presente universal. • Son objeto de cuestiones, las leyes, los axiomas, sus principios y su aplicación o validez universal. • Puede presentarse como enunciado general o como problema concreto que resolver.

Cuadro N° 1

Una vez que se ha descrito las características de redacción y el texto escrito que se utiliza en los exámenes, es conveniente reflexionar sobre la situación comunicativa que se da en un examen escrito. Entenderla y ver sus condiciones ayuda a la buena redacción de exámenes, pues enseña a ponerse en el lugar del evaluador, del lector de exámenes.

3.4 LA SITUACIÓN COMUNICATIVA DEL EXAMEN

Desde el punto de vista del proceso de comunicación, el examen plantea unas condiciones específicas en las que se rompen los principios comunicativos básicos. En lugar de transmitir información a alguien que no la posee, se trata de demostrarle al que pregunta (en este caso el evaluador, que ya tiene la información) que el emisor también la posee. En el contexto de examen, la comunicación entra en un punto contradictorio, parte de la información que el estudiante quizás deja implícita y dé por sabida será interpretada por el profesor como simple desconocimiento de la misma por parte del estudiante.

Por tanto, el examinado debe informar, con un alto grado de minuciosidad, actuando como si el destinatario no supiera lo que sabe. O sea, tiene que compartir un alto grado de conocimiento, lo cual se hace complejo para el estudiante saber que información puede dar por compartida y cuál no.

3.4.1 El escritor de exámenes

El examen debe ser escrito en prosa, debe ser claro en señalar explícitamente como se ordena el texto. El texto académico se caracteriza por ser metadiscursivo, es decir, se trata de un discurso que se refiere de forma explícita así mismo para

indicar cómo se organiza y facilitar con ello su lectura; debe ser cohesivo, entendiendo con ello aquellos que organizan el flujo informativo con el fin de mantener fácilmente el hilo conductor del escrito. Utilizar expresiones como: a continuación, ejemplo de lo anterior, en resumen, como conclusión, etc.

3.4.2 El lector de exámenes

Es la labor que le corresponde al profesor, cuya función es comprobar si la información ha sido captada por el alumno y de controlar si esta es pertinente al tema y completa. El profesor es un conocedor profundo de la materia y a su vez requiere del estudiante una información completa en su redacción. El redactor de exámenes es el estudiante, debe entender que el lector de exámenes, el evaluador, necesita una exposición de información completa, pausada y relacionada con otros aspectos de la materia.

3.5 EL EXAMEN REQUIERE VALORAR EL CONOCIMIENTO EXPUESTO

“¿Qué valor tiene lo aprendido y expuesto?

Si la información, el orden que toma, y ciertas estructuras propias de los textos académicos expositivos desempeñan un papel fundamental en el examen, el texto del examen ha de presentarse también señales o indicios de que además de la información expuesta, su autor se da cuenta del peso que esa misma información parcial tiene dentro de la disciplina en la que se encuentra. Lo que otorga calidad a un conocimiento no es su mera memorización, sino su comprensión y la visión de la relación que mantiene con los otros elementos de su campo que le son afines”¹⁵.

¹⁵ *Ibíd.* p. 117

En el examen se debe valorar la importancia de lo tratado otorgando calidad al conocimiento expuesto, que deje así de ser una respuesta mecánica para integrarse como parte en un saber más amplio. De acuerdo a BATTANER ARIAS, Paz; ATIENZA CERESO, Encarna; LÓPEZ FORERO, Carmen; PUJOL LLOP, Mario (p. 119), entre los tipos de expresiones que en un texto sirvan para conseguir valorar la información expuesta y contextualizarla, se distinguen cuatro, habiendo muchos más:

- ✓ Expresiones de ponderación.
- ✓ Comparaciones y confrontaciones
- ✓ Soluciones razonadas.
- ✓ Aplicaciones y continuación del conocimiento expuesto.

La redacción del discurso académico en su modalidad de examen obliga a mostrar un conocimiento de calidad que no se quede en la pura información descontextualizada.

3.6 EL EXAMEN REQUIERE UNA BUENA PRESENTACIÓN

La presentación de un examen proporciona la primera valoración sobre el mismo. Antes de leer un examen, lo primero que percibe el evaluador es su forma externa, aunque sea de forma inconsciente. Si encuentra que lo escrito se distribuye de una forma ordenada, que la letra es fácil de leer y que los elementos importantes queden destacados, su predisposición hacia lo que va a leer y evaluar será favorable; por el contrario, si su primera impresión es la de un escrito desordenado, desequilibrado en su distribución, quizás con tachones o con una letra difícil de leer, su actitud inicial hacia el examen que debe juzgar será desfavorable.

Un escrito presentado de forma clara presupone que quien lo ha redactado se preocupe por la sistematización de lo que quiere decir; en cambio, un escrito mal presentado induce a creer que quien lo entrega así no siente una gran preocupación por la organización de lo que dice. El objetivo principal de una buena presentación es el de guiar al receptor y facilitar su lectura, mostrándole de forma gráfica como se estructura el texto.

3.6.1 Caligrafía

La primera condición para un texto que se presente manuscrito es que sea legible fácilmente. Los textos de mala caligrafía no solo exigen del lector un esfuerzo suplementario, sino que interrumpen el proceso de construcción de significado, haciéndolo difuso y defectuosos.

3.6.2 Estructuración gráfica del texto escrito

Se debe utilizar una distribución equilibrada de texto con respecto a márgenes alineación horizontal y vertical. Dejar bien claro el número o letra de la pregunta a la que se está respondiendo, utilizar adecuadamente los espacios entre preguntas y respuestas.

3.6.3 Rectificaciones

En los textos manuscritos la huella de las correcciones realizadas generalmente se presentan en forma de tachaduras de lo escrito, algunos estudiantes trazan una o dos rayas rectas sobre la palabra o frases a suprimir, incluso algunos de ellos la encierran entre paréntesis; otros terminan haciendo auténticos borrones que afean

su escrito causando una impresión desfavorable. Lo anterior refleja la falta de claridad conceptual y ausencia de conocimientos.

3.7 CONSTRUCCIÓN DE LAS PRUEBAS DE AULA

Las pruebas de aula suministran información sobre el punto hasta el cual los alumnos logran muchos de los productos del aprendizaje que el maestro considera importante. Refleja el comportamiento de los alumnos en cada área en que hay pruebas. Las pruebas que construyen los maestros en las aulas, según Gronlund, pueden clasificarse como pruebas objetivas o pruebas de ensayo que pueden además subdividirse en los siguientes tipos básicos de elementos de prueba:

Prueba objetiva:

A. Tipo de suministro

1. Contestación corta
2. De complemento

B. Tipo de selección

1. Verdadero – Falso o respuesta de alternativa
2. Para casar
3. De selección múltiple.

Prueba de ensayo:

A. Respuesta intensiva

C. Respuesta restringida.

La prueba objetiva limita la respuesta del alumno a suministrar una palabra, un número o un símbolo, o bien a seleccionar la contestación de entre un número dado de alternativas. La prueba de ensayo le permite al alumno responder mediante la selección, la organización y la presentación de aquellos hechos que él considera apropiados. Ambos tipos de prueba sirven para propósitos útiles al medir el

aprovechamiento del alumnado. El tipo a usar en una situación particular lo determina de manera óptima los productos del aprendizaje por medirse así como las ventajas y limitaciones únicas de cada tipo. En una sola prueba es común que se incluyan tanto elementos de prueba objetiva como preguntas de ensayo.

Para que las pruebas de aula tengan información válida relativa al aprovechamiento de los alumnos es necesario tener en cuenta lo siguiente: 1) considerar la finalidad de la prueba, 2) seleccionar el tipo de elemento de prueba que mejor mida el producto del aprendizaje, 3) obtener un ejemplo representativo del comportamiento del alumnado, 4) construir elementos de prueba al nivel de dificultad apropiado, 5) eliminar factores extraños que eviten que el alumno responda, 6) eliminar indicios que conduzcan a la respuesta correcta y 7) elaborar una prueba que contribuya a mejorar los procedimientos de enseñanza-aprendizaje.

3.8 CONSTRUCCIÓN DE ELEMENTOS DE PRUEBA OBJETIVA: FORMAS SENCILLAS.

Se tendrán en cuenta las técnicas para la construcción de elementos de contestación corta, elementos verdadero – falso o de respuesta alternativa y ejercicio de casamiento. Estas formas de elementos de prueba objetiva son inadecuados para medir comprensiones, habilidades del pensamiento y otros tipos complejos de aprovechamiento. “El elemento de contestación corta requiere que los alumnos suministren la palabra, el número o símbolo apropiado a una pregunta directa o a una aseveración incompleta. Puede usarse para medir varios productos sencillos del conocimiento, pero es especialmente útil para medir la capacidad de

resolver problemas en las ciencias y en las matemáticas”¹⁶. Las áreas en que se puede usar de manera efectiva están restringidas por los productos de aprendizaje relativamente sencillas que se miden. Cuando se usan elementos de contestación corta, la pregunta debe expresarse claramente y en forma concisa, que no contengan pistas que no sean pertinentes y requieren una contestación breve y definida. Los problemas que requieren un número o un símbolo por cada contestación son especialmente adaptables a la forma de contestación corta.

El elemento de respuesta alternativa requiere que el alumno seleccione una de las posibles contestaciones. La forma más común es el elemento verdadero-falso, pero son numerosas las variaciones. Este tipo de elemento se usa para medir productos sencillos del conocimiento en la que solo son posible dos alternativas. Se adapta también para medir la capacidad de distinguir hechos de opiniones, así como la capacidad de reconocer relaciones de causa a efecto.

El ejercicio para casar consiste en dos columnas paralelas de frases, palabras, números o símbolos que han de casar entre sí según una cierta base. Ejemplos de estos: los hombres y sus logros, las fechas y los acontecimientos históricos, los términos y sus definiciones, etc. El ejercicio de casamiento se limita a medir la capacidad para identificar la relación entre dos cosas, tiene dificultad de encontrar material homogéneo que sea significativo desde el punto de vista de los objetivos y productos del aprendizaje. Su mayor ventaja es su forma compacta que hace posible medir un gran volumen de material sobre hechos ligados entre sí en un tiempo relativamente corto; otra ventaja es la facilidad de construcción.

¹⁶ GRONLUND, Norman E. (1973). *Medición y evaluación de la enseñanza*. 1ed. México: Editorial Pax-México, Librería Carlos Cesarman S.A. p. 193

3.9 CONSTRUCCIÓN DE ELEMENTOS DE PRUEBA OBJETIVA: FORMA DE SELECCIÓN MÚLTIPLE.

“Los elementos de prueba objetiva no se limitan a la medición de productos sencillos del aprendizaje... El elemento de selección múltiple sirve para medir tanto en el nivel de conocimientos como en el de comprensión... También esta libre de muchas de las limitaciones que tienen otras formas de elementos objetivas”¹⁷.

La forma de selección múltiple es el tipo más útil y más aplicable de elemento de prueba objetiva. Mide con mayor efectividad los productos sencillos del aprendizaje que se miden con el elemento de contestación corta, el elemento de respuesta de alternativa y el ejercicio de casamiento. Además puede medir una variedad de productos más complejos en las áreas del conocimiento, la comprensión y la aplicación.

El elemento de selección múltiple consiste en un problema y una lista de soluciones de alternativas. El alumno responde al seleccionar la alternativa que proporciona la solución correcta o mejor del problema. Las alternativas incorrectas se llaman perturbadoras dada que su finalidad es distraer al mal alumno, alejando su atención de la respuesta correcta. El problema puede formularse como pregunta directa o como aseveración incompleta. En ambos casos debe tratarse de un problema claramente formulado con un significado propio que no tenga necesidad de referencia alguna a la lista de alternativas.

¹⁷ *Ibíd.* p.197

La forma de selección múltiple es sumamente flexible, puede usarse para medir varios productos del aprendizaje y de comprensión. Los productos del conocimiento que se refieren al vocabulario, hechos específicos, principios y métodos y procedimientos pueden medirse todos con el elemento de selección múltiple. Los aspectos de la comprensión como son la aplicación y la interpretación de los hechos, los principios y los hechos, pueden también medirse mediante este tipo de elemento.

La principal ventaja del elemento de selección múltiple es su amplia aplicabilidad y que tiene pocas limitaciones. Tiende a presentar un problema más bien definido que el elemento de contestación corta, deja de lado la dificultad de la necesidad de material homogéneo que requiere el elemento de casamiento y reduce el número de indicios y la susceptibilidad a la adivinación que son característico del elemento verdadero-falso, además es útil en el diagnóstico.

Su principal limitación radica en que es una prueba por escrito del tipo selectivo. Mide el comportamiento para resolver problemas únicamente al nivel verbal; puesto que requiere que se seleccione la respuesta correcta, no es apropiado para medir productos del aprendizaje que requieran habilidad para recordar, organizar o presentar ideas.

4. EL SENTIDO DE LA EVALUACIÓN

Desde años atrás, la evaluación se ha entendido como la cuantificación del conocimiento del que aprende. El ejercicio de calificar objetivamente se reduce a traducir en números las respuestas dadas por el cuestionador sin tener en cuenta elementos internos o externos del evaluado, La convicción de que la evaluación “debe ser neutra” y de que la cuantificación es el modo ideal de asegurar dicha imparcialidad ha desestimado otros métodos de juzgar el conocimiento ajeno en perjuicio de la formación integral.

Nadie puede negar que la evaluación educativa sea una actividad compleja, pero al mismo tiempo constituye una tarea necesaria y fundamental en la labor docente.

Es compleja por que dentro de un proceso educativo puede evaluarse prácticamente todo, lo cual implica aprendizajes, enseñanza, acción docente, contexto físico y educativo, programas, currículo, aspectos institucionales; problemas difíciles de abordar, de carácter psicopedagógico, técnico-práctico y administrativo-institucional.

La evaluación es un proceso esencial en la misión de las instituciones, la cual es ejercida por docentes, directivas y estudiantes, su concepción ha cambiado en los últimos tiempos para ser renovada en los inicios del siglo XXI. Se ha de pasar del concepto de examinar para asignar calificaciones al de evaluar, reconociendo todos los factores implicados en el proceso educativo.

La renovación del proceso evaluativo, implica un cambio de actitud de profesores y estudiantes; por lo tanto el docente debe capacitarse y formarse pedagógicamente para mejorar la calidad de la evaluación, comprendiendo lo que significa evaluar, cuales son los propósitos, cual es su responsabilidad al evaluar a un estudiante; de tal forma que reflexione sobre los diferentes procedimientos y conceptos que permitan una formación integral del futuro profesional. Así mismo, el estudiante debe ser crítico, auto reflexivo y proactivo para mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje y evaluación, puesto que él es el principal protagonista en la misión educativa.

4.1 DEFINICIÓN

Lo primero que se piensa es que la evaluación es un método para medir el conocimiento de los alumnos, Sin embargo, evaluar es más que medir cuantitativamente: evaluar es formar juicios sobre algo o alguien.¹⁸ El ejercicio de juzgar es cotidiano y no solo lo realizan los docentes. Todos juzgamos al momento de elegir una mejor opción, en la vida cotidiana las personas realizan apreciaciones al calificar una situación o una persona, estos juicios dependen adicionalmente, del entorno y del medio cultural, así como de los prejuicios propios del que juzga. Desde este punto de vista, la evaluación es una categoría cultural en la medida en que los juicios que una persona hace se sustentan en valores¹⁹

¹⁸ TORRES ZAMBRANO, Guillermo. Otra evaluación, otra educación. Documento inédito suministrado por la especialización en docencia universitaria. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, 2003

¹⁹ Ibid, Pàg.4-6

Por tal motivo la evaluación es el proceso mediante el cual se logra un cambio actitudinal que se refleja en un mejor desempeño tanto del profesor como del alumno en el ámbito educativo; a través de la emisión de un juicio basado en la descripción de los hallazgos obtenidos a partir de la medición.

Mediante el uso adecuado de la evaluación se llega al reconocimiento de sí mismo, con lo que se consigue la detección de las debilidades y/o fortalezas, de las habilidades, destrezas, actitudes, conocimientos previos así como de los conocimientos adquiridos, durante el acto de enseñanza aprendizaje, de cada uno de los actores del mismo.

Solo al estudiar la naturaleza de la evaluación comprendemos que es natural que las concepciones culturales del evaluador influyan en sus juicios de manera que el resultado no pueda ser neutral.

En efecto en el proceso influye el sexo, el poder, la formación cultural, y los prejuicios; en otras palabras, lo que puede ser válido para el docente puede no serlo para el alumno y viceversa; para un docente la manera de juzgar cotidianamente en el mundo extra universitario puede terminar influyendo en la forma de evaluar a los estudiantes en el aula de clase.

Es así como, la evaluación es un componente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, forma parte de la dinámica que desde los inicios de cada actividad docente está determinada por la relación objetivo – contenido – método; no es un complemento, ni un elemento aislado.

La evaluación está hecha de reflexión, comprensión, comprobación, cambio, aprendizaje como también de acción, comparación, mejoramiento y juicio. El proceso está compuesto por 3 aspectos que son: **Medición, descripción y valoración**, los cuales deben estar presentes toda vez que se realice un acto evaluativo puesto que si falta alguno de ellos, no podría denominarse evaluación.

La medición y la evaluación son dos procesos afines pero distintos y complementarios para la apreciación de la realidad: la medida servirá para la descripción y conocimiento entitativo numérico de todos los fenómenos psíquicos e intencionales, la evaluación para ponderar su calidad, valor y mérito. Además del aspecto entitativo de la calidad, como atributo y forma de caracterizar y diferenciar individualmente un objeto de observación, existe el concepto subjetivo; la subjetividad podría considerarse recomendable en manos de un docente justo. El riesgo de aplicarla se encuentra en lo que Miguel Ángel Santos Guerra ²⁰ llamó “patologías de la educación” y que se resumen en las siguientes actitudes:

4.1.1 Patología social.

Consiste en emitir juicios superficiales desde el punto de vista personal, o según lo que sea del exclusivo interés del agente. Esta actitud acarrea males como manipular la evaluación y ponerla al servicio de quien la realiza, catalogar arbitrariamente, catalogar éticamente y justificar decisiones según su conveniencia.”El alumno es

²⁰ SANTOS GUERRA, Miguel Ángel, Evaluación educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Argentina: Magisterio, 1996. Pág.17-44

malo”, “el grupo es mediocre”, “el tema es difícil” etc... Así las cosas, las conclusiones que se tomen serán superficiales y difícilmente debatidas.

4.1.2 Solo se evalúa al alumno.

A menudo olvidamos que el proceso incluye la actividad del maestro lo que nos hace creer que “el error” siempre está en los alumnos quienes deberán correr con las consecuencias. Esta actitud está equivocada porque el proceso de evaluación debe incluir un cuestionamiento sobre el por qué del fracaso académico y qué es lo que debería cambiar en nuestra clase. Inclusive la misma evaluación puede estar sometida a crítica rigurosa si tenemos en cuenta que por la premura del tiempo los cuestionarios son redactados masivamente y se mide con el mismo rasero, olvidando la desigualdad que puede existir entre el evaluador y el grupo y entre los mismos miembros del mismo.

4.2 EVALUAR POR RESULTADOS, POR CONOCIMIENTOS Y POR LO OBSERVABLE.

Hace referencia a calidad en cuanto adecuación al uso. La evaluación como enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto o proceso será el método más idóneo para recoger la evidencia valorativa sobre el progreso intencional propio y característico de la evaluación.²¹

Personalizar el proceso implica observar algo más que el resultado del previo o cuis. Es recomendable evaluar en el alumno los ritmos de aprendizaje, los esfuerzos

²¹ IBAR ALBIÑANA, MG. Manual general de la evaluación. Octaedro ediciones. 2002. pp.33-34.

para sobreponerse a los temas difíciles, la participación en el aula, el interés por las lecturas, la inquietud por el conocimiento, etc. No hacerlo implicaría injusticias si tenemos en cuenta que la prueba escrita puede estar afectada por factores extraordinarios como el temor, la suerte, la ayuda de un compañero o por factores positivos como buenos niveles de lectura y el interés en clase.

Miguel Ángel Santos Guerra²² dice que de nada vale pretender ser objetivo y establecer mecanismos que aseguren la imparcialidad si a la hora de evaluar no se tiene en cuenta el nivel del grupo, "sus códigos sintácticos y semánticos", y las redes codificadoras que lo unan al centro educativo y a las peculiaridades específicas del sistema.

Esta forma de emitir juicios se favorecen bajo la forma de calificación cuantitativa sencillamente por que detrás del número pueden omitirse argumentos que podía justificar una mejor valoración. Frente a una respuesta equivocada (mirar solamente el error) se aplica un número negativo concluyendo así el proceso de evaluación. No se analiza la realidad compleja que existe detrás de la respuesta

Cuestiones que podrían afectar el desempeño del alumno y que no mide una evaluación cuantitativa son la falta de libros en la biblioteca, la inexistencia de ambientes silenciosos que inviten a la lectura y al estudio, la falta de afición a los mismos, el tedioso aprendizaje de la clase magistral, la poca aplicación en talleres, o como es corriente en estudiantes de bajos recursos, el trabajo paralelo al estudio en horas nocturnas o de madrugada, etc.

²² Ibid. Pág. 28

Lo anterior sin mencionar el hecho de que la evaluación no es neutra y puede contener “prejuicios científicos “en su redacción o niveles de exigencia desmesurados según el rasero del profesor, que a la hora de responder son inalcanzables por el dicente.

Lo verdaderamente lamentable es que la evaluación cuantitativa ha sido considerada el medio más objetivo posible para tasar conocimientos. La confianza en su uso y la idea equivocada en la generalidad de las personas de que la evaluación “tiene que ser objetiva” hace que se desconozcan otras formas de evaluar y que la mayoría de las personas reclamen un número y rechacen otros métodos por que sencillamente no los entienden o por que no confían en ellos.

Existe cierto temor a una evaluación alternativa por que la suerte del avaluado puede depender del docente lo que acarrearía abuso de poder o una inexactitud a la hora de fijar las “reglas de juego “de la clase. El sistema funcionaría con profesores especializados en educación pero sería más difícil frente a colegas que no tuvieran conciencia de las exigencias del aprendizaje significativo, en palabras claras: no todos los docentes están en capacidad de aplicar juicios más allá de la nota y no siempre por falta de capacitación sino porque el sistema cualitativo es más versátil para maestros que ocupan su tiempo diario en otras actividades fuera de la docencia, y que seguramente no cuentan con la disponibilidad necesaria para contar con otros elementos a la hora de emitir una nota.

Existe otro elemento que dificulta un método alternativo de calificaciones: los atiborrados cursos de 40 o más estudiantes, que es lo normal en nuestras universidades. La evaluación “subjetiva” requiere de mayor dedicación del docente

y sobretodo, de un contacto personal con cada uno de los asistentes a su clase. No se necesita profundizar en el tema para comprender que la práctica docente en estas circunstancias impiden aplicar novedosos métodos que requieren dialogo constante con los evaluados y un afinamiento de los sentidos por parte del docente al punto de indagar en cada una de las circunstancias de vida que rodean a los alumnos para proceder a emitir una evaluación.

En sí evaluar solo conocimientos impide juzgar sobre la totalidad del proceso educativo. Por supuesto que deben valorarse contenidos pero es recomendable hacer lo mismo con actitudes, destrezas, hábitos y competencias. En cada disciplina existen competencias propias y destrezas que influyen en el desarrollo profesional. Por ejemplo un abogado debe saber expresarse verbalmente y por escrito; la competencia comunicativa del alumno es esencial y puede evaluarse junto con el conocimiento.

En muchas ocasiones el profesor deja pasar por alto comportamiento o actitudes importantes a la hora de determinar el grado de conocimiento de sus alumnos; ¡que no se vea no quiere decir que no exista! Usando técnicas de exploración adecuadas, el docente puede profundizar en la entraña educativa o en el currículo oculto que se ha propuesto el plantel educativo En otras palabras, puede calificar competencias y no únicamente contenidos.

La evaluación en un sentido amplio, es la posibilidad que se ofrece a los profesores y estudiantes para que dialoguen, se comuniquen, reflexionen y elaboren juicios acerca del desarrollo de la acción educativa, su sentido, sus avances, sus problemas. Este dialogo debe conducir a proponer alternativas que permitan mejorar y

cualificar el desarrollo educativo, la interacción entre profesores y estudiantes, la construcción de conocimiento en determinadas áreas del saber, la formación de valores personales y de convivencia social. Desde este punto de vista el papel y finalidad de la evaluación va mucho más allá de lo que se puede hacer en un examen. Este es pasajero, en tanto que la evaluación debe ser permanente. El examen es una expresión puntual de la evaluación pero ésta debe ser amplia en sus propósitos.

Lo anterior no quiere decir que los exámenes carezcan de importancia, sabiendo que no son la única expresión de la evaluación, es preciso ubicarlos en relación con sus posibilidades y limitaciones. Ocupan un lugar muy importante en nuestras universidades pero no debe ser el único lugar. De esta manera es factible reconocer el verdadero papel que juegan y a partir de este reconocimiento encontrar las maneras de cualificarlo. Los exámenes, como expresión de un tipo de evaluación formal, seguirán existiendo, La pregunta central es entonces: ¿Cómo podemos desarrollarlos de tal manera que nos ayuden a entender mejor la acción educativa, a formar mejores profesionales y mejores ciudadanos?

Se trata de mirar la evaluación como otro evento de aprendizaje, Este dialogo entre los actores (profesores y estudiantes, estudiantes entre sí) debe convertirse en oportunidad para cualificar la acción educativa además de constituirse en un evento de participación que es muy importante en términos de la formación de persona, futuros profesionales y ciudadanos.

Los profesores no deben temer dedicar tiempo a este dialogo. De ninguna manera es tiempo perdido, por el contrario son momentos intensos de construcción.

Además la evaluación en sí no tiene un tiempo específico, por lo que debe realizarse a través de todo el proceso de enseñanza aprendizaje, de acuerdo a cada uno de los momentos de la misma , así por ejemplo al inicio de dicho proceso realizar una evaluación diagnóstica como punto de partida del proceso, para continuar durante el mismo con la evaluación formativa como mecanismo de detección de dificultades permitiendo el mejoramiento de las estrategias educativas con lo que se logra una realimentación que facilita dicho proceso y culminar con la evaluación sumativa que determina e informa el nivel de cumplimiento de los logros propuestos para determinado acto educativo.

Guba y Lincoln, citados por Ibar Albiñana (2002, 36-37), describen 4 generaciones de la evaluación:

- Primera generación, orientada a la medida, se caracterizó por la tendencia a establecer y medir uno o varios atributos de los escolares, entre los cuales se encuentran los test de inteligencia y los test estándar. Dentro del contexto anterior los resultados de los alumnos se consideraban como expresiones reales de su desempeño, ya que eran obtenidos por un evaluador considerado como técnico.
- Segunda generación, orientada a la descripción, y responde a la educación por objetivos, propuesta por Taylor. En ella se hace un análisis de las fortalezas y debilidades presentadas en el proceso de instrucción, a partir de continuas revisiones para el logro de objetivos previamente acordados; se

definen los valores a tener en cuenta, así como la acomodación y conjugación de las distintas posiciones, admitiendo la tendencia media de los colectivos como punto de referencia para fijar el criterio de valoración y describir el avance de los alumnos.

- Tercera generación, orientada a un juicio determinado, encontrando un patrón o valor comúnmente aceptado y propuesto como meta a la cual se dirige la acción acordada. Se conjugan las características técnicas y descriptivas de los dos anteriores generaciones para emitir juicios de valor y tomar decisiones.
- Cuarta generación, orientada por un criterio negociado, cuando el ideal y meta de evaluación son consensuados entre evaluadores y evaluados, implicando en la evaluación a todos los interesados en ella. Es la generación de la construcción y de la negociación.

Compromete a cada una de las personas involucradas en la educación, entre los que se encuentran estudiantes y profesores así como la institución con el fin de juntos alcanzar el aprendizaje significativo por medio de la evaluación, puesto que lo que se espera de la misma es que sirva para aprender a aprender y no que se utilice para aprender a excluir puesto que esto último no se debe llamar evaluación.

Además, evaluar es un privilegio humano, que si, por el momento viéndolo limitado en su capacidad de conocimiento y valoración, nunca llegamos a su plenitud, por lo menos en cada intento dilata los horizontes de la capacidad de conocer y valorar, y con ello la capacidad de sentir la grandeza de cuanto bueno y verdadero nos rodea. Tal vez el éxito y felicidad en el empeño por el conocimiento

y evaluación está ya en el mismo avanzar seriamente y con sinceridad por este camino de la búsqueda.²³

Por lo tanto, la evaluación es una actividad programada de reflexión sobre la acción, basada en procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información, con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables sobre las actividades, resultados e impactos de esos proyectos o programas, y formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan ajustar la acción presente y mejorar la acción futura, mediante la identificación de errores y problemas que dificultan la acción, para aprender de lo hecho, para introducir correcciones, así como para reprogramar con pertinencia y profundidad las acciones evaluativas.²⁴

4.3 PRINCIPIOS DE LA EVALUACIÓN

La evaluación y la medición son procesos claves para el aprendizaje al interior del aula debido a múltiples factores entre los cuales se encuentran: conocer las concepciones previas de los alumnos antes de presentarles nuevos conocimientos, realizar seguimiento progresivo y dirigido del aprendizaje para corregirlo, clarificarlo y consolidarlo; y evaluar la eficacia de las diferentes estrategias de enseñanza, el currículo y el logro de las competencias, Ausubel (1983, 513)

²³ IBAR ALBIÑANA, MG. Manual general de la evaluación. Octaedro ediciones. 2002. pp.428.

²⁴ NIREBERG, O, BRAWERMAN, J, RUIZ, V. Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales. Paidós. 2000. pp.32

De acuerdo a Santos Guerra, (2003) hay doce principios a tener en cuenta en la evaluación:

- o *La evaluación es un fenómeno moral, no meramente técnico.*

Es importante precisar a que valores sirve y a que personas beneficia. Además de evaluar bien, se debe saber a que causas sirve la evaluación porque no puede realizarse sin preguntarse por los valores, por el respeto a las personas, por el sentido de la justicia, debido a las repercusiones importantes para las personas, las instituciones y la sociedad.

Deben potenciarse el diálogo, la comprensión, el aprendizaje, el mejoramiento, la orientación, entre otros, para enriquecer al alumno, al profesor y a la institución; así como deben dejar de tener validez la clasificación, la discriminación, la jerarquización y el control.

La evaluación tiene un contenido social, ya que garantiza –dentro de unos límites- que quienes ejercen la profesión dominan los conocimientos, tienen las habilidades y disponen de las actitudes que permiten asegurar que el ejercicio de la práctica será bien realizado en el marco de una institución. Además, hay que tener en cuenta el desarrollo de la evaluación en un contexto amplio por lo que hay que respetar las reglas del juego con el fin de no perjudicar a los que se atienen a ellas de forma fiel y coherente.

- o *La evaluación ha de ser un proceso y no un acto aislado.*

Debe ser un proceso paralelo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, debe estar contextualizada y tener en cuenta las condiciones en que se produce la formación. La evaluación ha de ser continua y realizada por aquellos agentes que comparten la práctica con los evaluados, ya que así se puede garantizar que los aprendizajes se van asimilando de manera significativa. Exige que se realice a medida que la formación avanza, y sobre el mismo terreno en la que la evaluación tiene lugar.

- o *Es preciso que la evaluación sea un proceso participativo.*

La evaluación ha de ser un proceso de diálogo entre los actores del proceso educativo, de esta manera permitirá comprender la naturaleza de la formación y, a través de esa comprensión, mejorarla. En esta práctica pedagógica dialógica, el docente transita en su papel y desempeño, desde una relación unilateral con el estudiante a la realización de una función de acompañante, separándose así de la “exclusiva” labor de quien imparte los conocimientos y asumiendo entonces la responsabilidad de guiar y cooperar con los estudiantes para que estos descubran y organicen la adecuada función de ser.

Es necesario que en la búsqueda de información exista una decidida colaboración, que permita poner en evidencia la realidad de los logros, para trascender la tradición que ha llevado al estudiante a adivinar las respuestas que el profesor quiere, en lugar de demostrar el cambio que realmente ha sufrido su estructura como consecuencia del nuevo aprendizaje.

- o *La evaluación tiene un componente corroborador y otro atributivo.*

La evaluación trata de corroborar el aprendizaje realizado, pero también suele explicar porque no se ha producido. Esta explicación suele atribuir la causa de la ausencia del aprendizaje en exclusiva al evaluado, excluyendo la responsabilidad de la institución, del profesor, entre otros por lo que la evaluación ha de ser holística.

- o *El lenguaje sobre la evaluación nos sirve para entendernos y también para confundirnos.*

Una cosa es evaluación y otra, muy distinta, calificación. Una cosa es medición y otra evaluación. Por lo que es importante aclarar ¿Qué es evaluación?, ¿Cuál es su sentido y su finalidad? Porque los implicados en el proceso evaluativo pueden estar refiriéndose al hablar de evaluación a conceptos y propuestas diferentes, e incluso, opuestas.

- o *Para que la evaluación tenga rigor ha de utilizar instrumentos diversos.*

No es posible reducir con rigor a un número el trabajo realizado por una persona. La utilización de diversos métodos, así como, la intervención de diversos evaluadores favorece el contraste de opinión, lo cual favorece el rigor.

- o *La evaluación es un catalizador de todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje.*

La evaluación condiciona el proceso de aprendizaje, aunque se haga a posteriori, ya que lo evaluado trata de acomodarse a los criterios de evaluación. Este hecho es tan potente que, a veces, se hace más importante superar la evaluación que el aprendizaje mismo. Por lo que es importante concebir, diseñar y realizar una evaluación justa y enriquecedora.

o *El contenido de la evaluación ha de ser complejo y globalizador.*

No solo hay que evaluar los datos memorizados, sino también las destrezas, procedimientos y las actitudes; porque el aprendizaje incluye múltiples facetas, no todas igualmente evaluables. La comprobación del aprendizaje exige métodos diferentes. El énfasis hecho en la evaluación de conocimientos ha actuado en detrimento de otras dimensiones del aprendizaje que son también importantes, como la capacidad de comunicación, la disposición para el trabajo cooperativo, la actitud ética hacia la tarea y las personas, entre otras dimensiones.

o *Para evaluar hace falta tener un conocimiento especializado del proceso de enseñanza – aprendizaje.*

Es necesaria la formación específica de los docentes, haciendo que la institución albergue la docencia como una dimensión fundamental de la práctica profesional; puesto que resulta imprescindible disponer de mecanismos que favorezcan la formación pertinente de los profesionales. Esa formación se produce como consecuencia de rigurosos procesos concebidos y desarrollados desde presupuestos didácticos.

- o *La evaluación tiene que servir para el aprendizaje.*

La evaluación debe utilizarse para comprender y aprender, no sólo para medir y clasificar. Los evaluados, evaluadores y la institución pueden aprender de la evaluación, a través de la modificación de algunos enfoques y actitudes porque si evaluar ayuda a comprender, es inevitable que esa comprensión produzca decisiones de cambio.

- o *Es importante hacer meta evaluación, o lo que es lo mismo, evaluar las evaluaciones.*

La rigidez de la institución, la falta de diálogo entre autoridades que deciden y prácticos que hacen las actividades de formación, conducen a desaliento e inercia, por lo tanto resulta indispensable someter a un análisis riguroso el proceso de evaluación. Someter la evaluación a una metaevaluación, ayudará a todos a comprender y a cambiar lo que se hace.

- o *La evaluación no debe ser un acto individualista sino colegiado.*

La evaluación no es una responsabilidad aislada de un profesor sino un hecho social del que se responsabiliza toda la institución. Hacer bien la evaluación significa que se mejora toda la práctica de la formación.

La evaluación debe convertirse en una plataforma de debate que ayude a la institución a mejorar la formación de sus profesores y las prácticas que

realizan. Esto supone una actitud crítica y dialogante que conduce al debate sobre su sentido y mejora. Poner en tela de juicio la práctica, reflexionar sobre ella y llegar a comprenderla, sitúa en el camino de la mejora.

La evaluación, por consiguiente, es una cuestión de todos y para todos. No debe ser una práctica conducente al individualismo y a la competitividad; implica que el profesor también se reconozca como curioso ante los saberes que elabora y aprende con sus estudiantes, así como su disposición a la crítica y a la asunción de sus errores.

Reconocimientos como estos dan cuenta de que, la fuerza que hace posible la transmisión estética del gusto por el estudio, reposa en el modo de ser del docente que lo convierte en otro más frente a un auditorio que de él aprende, pero que también le enseña. He aquí el peso mayor de las prácticas dialogicas: ¡APRENDEN QUIENES ENSEÑAN Y ENSEÑAN QUIENES APRENDEN!

En resumen, la evaluación del aprendizaje debe:²⁵

- 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 está empleando.
- Usar diferentes estrategias y cuestionar la calidad de las usadas.
- Usar democráticamente el poder de ella emanado.

²⁵ ARBELAEZ DE MONCALEANO, R. Evaluación del aprendizaje .Compilado CEDEDUIS. 2003. pp. 31.

- Conocer las limitaciones de los instrumentos.
- Debe ser el punto de partida para la realimentación y mejoramiento del proceso educativo.
- Evaluarse.

También, hay que tener en cuenta, que la evaluación de competencias se diferencia de otras modalidades de evaluación en varios aspectos, entre los cuales se encuentran:²⁶

- Centrada en resultados de desempeño
- Es integral
- No tiene duración predeterminada
- Es siempre individual
- Está asociada al saber y saber hacer
- No compara a diferentes individuos
- Combina escalas cualitativas y cuantitativas
- Su resultado es uno de dos juicios: competente o no-competente

4.4 CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN

Para que la evaluación sea científica, debe cumplir con unas características entre las cuales se encuentran:²⁷

- Objetividad

²⁶ Programa piloto de evaluación de competencias laborales-Chile.

²⁷ CHADWICK, CB, RIVERA, N. Evaluación formativa para el docente. Paidós, 1991. pp.58-61

Es importante que el profesor se asegure de que la evaluación realizada este determinando avances efectivos, reales, en función de objetivos previamente descritos y no se base en elementos emocionales o en que le tenga buena o mala voluntad al alumno.

- Validez

Como el proceso de evaluación tiene un objetivo, al evaluar, debe hacerse efectiva la posibilidad de comprobar el logro de dicho objetivo, mediante el uso de instrumentos adecuados, para tal fin

- Fiabilidad

La evaluación es fiable si, cada vez que se aplica un instrumento de prueba a personas que tienen las conductas que el instrumento pretende medir, se obtienen los mismos resultados. Esto es posible sólo si la evaluación es constante durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, puesto que todas las variables que intervienen serán consideradas.

- Flexibilidad

Se refiere a la conveniencia de no imponer un sistema rígido para dirigir la evaluación, la que debe adaptarse, en cambio, a la situación real de un determinado curso, lugar, nivel escolar, etc., así, como al reconocer que la evaluación no es un fin, sino un medio para obtener información para orientar el proceso educativo. Es decir, la flexibilidad evita que la evaluación sea algo terminal y definitivo, para convertirla en un proceso abierto a la motivación y superación permanentes.

- Eficacia

Tanto el alumno como el profesor necesitan obtener una información eficaz que permita orientar el proceso educativo. Esta información, debe mostrar el éxito obtenido, es decir, la eficacia debe manifestarse también en los resultados que se logran.

- Coherencia

La evaluación es un proceso, es decir, una serie indeterminada de etapas continuas y organizadas en función de un propósito centralizador. Esto supone que la evaluación debe ser coherente consigo misma, así como coherente con el proceso curricular en el que esta inserta.

Las competencias son una oportunidad y un desafío para el mejoramiento de las relaciones entre educación y trabajo, a continuación se describen las implicaciones de la formación por competencias en los procesos educativos, de acuerdo a Gallart y Jacinto (1995):

- Buscar una formación que favorezca el desarrollo integral del hombre, haciendo posible su real incorporación a la sociedad contemporánea
- Promover una formación de calidad, expresada en términos de competencia para resolver problemas de la realidad
- Articular las necesidades de formación del individuo con las necesidades del mundo del trabajo
- Promover el desarrollo de la creatividad, la iniciativa y la capacidad para la toma de decisiones

- Integrar la teoría y la práctica, el trabajo manual y el trabajo intelectual
- Promover el desarrollo de competencias consideradas desde una visión holística, tanto en términos genéricos como específicos
- Promover cambios en los que los individuos saben y en el uso que pueden hacer de lo que saben
- Promover la autonomía del individuo
- Promover la capacitación continua y alterna

De igual manera, el modelo de competencias profesionales integradas en el plano didáctico implica promover situaciones de aprendizaje que permitan:

- Integrar el aprendizaje a las condiciones reales de trabajo
- Identificar o construir condiciones de aplicación más reales (por ejemplo, diferentes ejercicios de simulación, talleres, trabajos de campo, prácticas de laboratorio, ensayos, tesis, tareas de micro enseñanza, etc.)
- Diseñar experiencias de aprendizaje que permitan arribar a diferentes soluciones o a varias vías de solución
- Crear entornos que sean cooperativos, colaborativos y apoyadores
- Alternar momentos de confrontación entre situaciones reales con momentos de sistematización del conocimiento o teoría
- Priorizar estrategias didácticas en las que los estudiantes jueguen un papel activo, que les permita descubrir y construir conocimiento por sí mismos
- Realizar evaluaciones longitudinales y múltiples para reunir evidencias de desempeño desde diferentes fuentes
- Identificar posibles niveles de desempeño como criterios para la evaluación

- Promover el aprendizaje a través de situaciones problemáticas

4.5 EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

Durante la última década, la política educativa colombiana ha introducido diversos cambios en las concepciones sobre contenidos curriculares, sobre la evaluación en varios niveles y sobre lo que deben potenciar las prácticas pedagógicas y escolares a través del Ministerio de Educación, como el Sistema Nacional de evaluación de la calidad (Saber), la reducción de indicadores de logros de 1996, entre otros.

El horizonte de la política educativa, está enfocado hacia la preparación de los alumnos para las complejas exigencias de las sociedades contemporáneas, a través de la promoción del desarrollo de ciertas capacidades y superando el énfasis en el aprendizaje de los contenidos. Por lo que se requiere formar alumnos para el análisis, la crítica y el razonamiento por medio de la construcción significativa del conocimiento y de la formación para la vida ciudadana, todo lo cual converge con la idea de educar para el desarrollo de las competencias.

Evaluar por competencias, según Jorge Castaño García,²⁸ es mucho más que evaluar sólo desempeños, deben construirse modelos que permitan inferir que hay en el pensamiento del sujeto. Una competencia es el fruto del proceso de

²⁸ CASTAÑO GARCIA, J. Dos miradas diferentes sobre la evaluación del aprendizaje escolar, En: Revista internacional Magisterio. Educación y pedagogía. 2004; 10:16-21.

desarrollo de un sujeto. Evaluar competencias se realiza cuando damos cuenta de la capacidad del sujeto de enfrentar situaciones realmente novedosas.

Por lo tanto, ser competente, más que poseer un conocimiento, es saber utilizarlo de manera adecuada y flexible en nuevas situaciones, por lo que se busca un conocimiento que se integre a las vivencias del estudiante, llevando a un saber hacer que expresa una manera de ser de la persona.

El modelo pedagógico que involucra la formación por competencias propende por acabar las barreras entre la escuela y la vida cotidiana en la familia, el trabajo o la comunidad, propone establecer un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico. Así, al fusionarlos plantea la formación integral que abarca conocimientos (capacidad cognoscitiva), habilidades (capacidad sensorio – motriz), destrezas, actitudes y valores, en otras palabras: saber, saber hacer en la vida y para la vida, saber ser, saber emprender, sin dejar de lado saber vivir en comunidad y saber trabajar en equipo. Al debilitar las fronteras entre el conocimiento escolar y extraescolar, se reconoce el valor de múltiples fuentes de conocimiento como la experiencia personal, los aprendizajes previos en los diferentes ámbitos de la vida de cada persona, la imaginación, el arte, la creatividad, Mockus y col (1997), citado por Pinilla Roa (2004)²⁹

4.5.1 Concepto

En la actualidad la noción de competencia se ha venido utilizando más cada día, diversos autores han trabajado el concepto. Se plantea que existe un puente de

²⁹ PINILLA ROA, AE. Evaluación de los aprendizajes. En: Encuentro internacional sobre políticas, investigaciones y experiencias en evaluación educativa: Consecuencias para la educación. Bogotá. 2004.

comunicación entre la concepción anterior, centrada en los conocimientos y aptitudes y en la nueva perspectiva que se da alrededor de un nuevo paradigma, el de las competencias.

La noción de competencias fue introducida por Noam Chomsky³⁰, para explicar el carácter creativo o generativo del lenguaje y para dar cuenta de la extraordinaria facilidad con la que el niño se apropia del sistema lingüístico. La competencia es característica de una gramática generativa, necesitándose el concepto de comportamiento y aprendizaje para desarrollarla. Para Chomsky, la competencia es la adquisición final del aprendizaje. De esta definición se derivan los rasgos esenciales del concepto de competencia: a) se trata de un conocimiento especializado, b) es un conocimiento implícito en la práctica y c) derivado parcialmente de un proceso de aprendizaje, aunque requiere de la experiencia social y cultural.

La competencia resulta inseparable del contexto particular en la que se expresa; por lo que ser competente, es saber utilizar un conocimiento de manera adecuada y flexible en nuevas situaciones, más que poseer un conocimiento.

La noción de competencia se sitúa entre los saberes y las habilidades concretas, la competencia es inseparable de la acción, pero exige conocimiento; puesto que se considera que no hay competencia completa si los conocimientos teóricos no son acompañados por las cualidades y la capacidad para ejecutar las acciones que dicha competencia propone.

³⁰ CHOMSKY, N. Lenguaje and mind. Harcourt, Brace and World Inc. 1968. pp.62-64

Teniendo en cuenta lo anterior, la competencia se origina de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas. El conocimiento necesario para la resolución de problemas -llamado por algunos autores, “conocimiento implícito”- es producto de una mezcla de experiencia concreta que proviene del ejercicio profesional y de conocimientos tecnológicos previos, por lo que no es mecánicamente transmisible, Gallart y Jacinto, (1995).

En concreto, es un saber hacer en el ámbito de un contexto determinado, o sea, es la capacidad para hacer uso creativo de los conocimientos adquiridos en la escuela y fuera de ella. Implica una clara comprensión de los temas con una clara significación para el alumno.

4.5.2 Funciones

El principal interés es derivar las implicaciones que tiene la apropiación del concepto de competencias el campo educativo, algunas de ellas se describen a continuación:

- El término se extiende a actividades de tipo no lingüístico, para observar el desarrollo de las potencialidades a partir de los saberes e instrumentos adquiridos en la escuela.
- El desarrollo del alumno como persona integral es uno de los compromisos de la educación, puesto que es importante que lo forme más competente como ciudadano.
- La competencia está más relacionada con conocimiento producto del aprendizaje significativo, que con sólo adquisición de conocimiento memorístico.

- El impacto de la acción educativa en las competencias permite su desarrollo.
- Aporta elementos para la selección y organización de los contenidos y actividades curriculares, así como ayuda a la renovación de la enseñanza.
- Orienta cambios en las prácticas evaluativas y lleva a plantear la pregunta por el propósito actual de la educación.

4.5.3 Proceso de la evaluación

“Un informe no es la conclusión inapelable y taxativa de la evaluación; un informe crea procesos y dinámicas sociales. En la medida en que los evaluadores sean conscientes de ello y acepten el compromiso de que el informe y la evaluación en su conjunto deberían ayudar a la introducción y generalización de procesos y dinámicas democráticas de conocimiento y reflexión, no sólo están sirviendo a la sociedad y enriqueciendo a los participantes, sino que estarán ellos mismos aprendiendo”. (Angulo y otros, 1991).

La evaluación no es un proceso que se cierra en sí mismo. Tiene por finalidad mejorar la realidad. Y, aunque no es tarea del evaluador llevar a la práctica los resultados del informe, sí es necesario que facilite las cosas para que así suceda. La evaluación supone un juicio sobre la realidad que se proyecta sobre su futuro. No es una simple mirada retrospectiva.

También se debe tener en cuenta que no hay competencia sin desempeño y viceversa, pues sólo existe la competencia en la acción. La persona no actúa según

unas reglas establecidas sino con reglas que se construyen en la interacción; por lo tanto se requiere de la formación de personas competentes para la explicación, porque es desde ella, que los saberes se interrelacionan con otros y se colaboran a su proyección en los diferentes contextos de la vida social.

Teniendo en cuenta lo anterior, es muy importante seleccionar adecuadamente los instrumentos para evaluar competencias, porque algunas personas pueden alcanzar altos puntajes en las competencias requeridas con el uso de determinado instrumento, mientras con otro tipo de procedimiento pueda que no; por lo tanto se requiere de diversas estrategias para realizar la evaluación por competencias.

Igualmente, la evaluación de competencias cumple con sus objetivos, si se vivencia todo el proceso, teniendo en cuenta la cotidianidad, lo que ocurre en otros contextos hasta llegar al final del proceso, o sea, ir más allá de la aplicación de instrumentos y sus respectivos análisis, porque sólo se alcanza dicha evaluación mediante la interacción entre los actores – alumnos. profesores - del proceso educativo en sus diferentes contextos y sabiendo que es un proceso que no tiene final determinado.

Tomando como base la taxonomía de Bloom (1975) se puede proponer el desarrollo en tres niveles: conocimiento, comprensión y aplicación. Aunque en el texto se habla de clases podemos también decir que se convierten en niveles cuando cada clase implica a las anteriores:

- *Conocimiento*

Hace referencia al reconocimiento y distinción de los conceptos, hechos específicos, convenciones, tendencias y secuencias, clasificaciones y categorías, criterios, metodologías, principios y generalizaciones, teorías y estructuras propias de cada área o asignatura de un campo del saber. Las competencias relativas al conocer adquieren su mayor importancia al formar la base para desarrollar otras de mayor complejidad. No se pueden solucionar problemas sino existe un conocimiento de la realidad, que por supuesto, debe ser una explicación desde la disciplina, una teoría o por lo menos una concepción. Sin un saber no hay competencias actitudinales ni procedimentales.

- *Comprensión*

Probablemente sea el nivel de competencias más importante, puesto que sin comprender, no se logra aprendizaje alguno, sólo al comprender ocurre la apropiación del nuevo conocimiento. Las tres fases de la comprensión – *traducción, interpretación y extrapolación*- ocurren casi simultáneamente. Traducir hace referencia a la interacción entre la nueva información y las ideas previas, ya que lo que se aprende depende en buena medida de lo que se sabe. La interpretación, implica una construcción o una reconstrucción contextualizadas en la estructura cognitiva de cada sujeto, en muchas ocasiones incluye el desaprender, así como, la capacidad para distinguir lo esencial de lo secundario. Mientras la extrapolación, es la expresión del nuevo saber en términos del aprendiz; denota asimilación, enriquecimiento y/o acomodación.

- *Aplicación*

Requiere de la capacidad para percibir y comprender situaciones que requieren una solución o transformación. Para Bloom, es el uso de abstracciones en situaciones particulares y concretas Pueden presentarse en forma de ideas generales, reglas de procedimiento o métodos generalizados y pueden ser también principios, ideas y teorías que deben recordarse de memoria y aplicarse. La aplicación lleva implícitas habilidades como el análisis, la síntesis y la evaluación.

En cada nivel la competencia es vista como una potencialidad o capacidad para actuar ante una situación problemática y resolverla, explicar su solución, controlar y posicionarse de esta. Cada nivel implica mayor elaboración de la competencia, es una especie de perfeccionamiento con variación continua de un nivel inferior a un nivel superior.

La competencia solo es visible a través de desempeños, se necesita una mediación de los desempeños para poder explorar la competencia³¹

Para realizar la evaluación de la competencia de una persona, se debe realizar contra una determinada unidad de competencia –esta se compone de los elementos, especificados en varias categorías- por lo que se evalúa el desempeño de acuerdo al campo de aplicación definido.

³¹ BOGOYA, D, VINENT, M, JURADO, F, PEREZ, M, ACEVEDO, M, GARCIA, G, SARMIENTO, F, CARDENAS, FA y col. Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI. Evaluación de competencias básicas. Unibiblos. 1999, pp. 15-17

4.5.4 Competencias académicas

La competencia desarrollada en el mundo académico difiere a la desarrollada en el entorno familiar y social debido al contexto disciplinar en que se desarrollan, porque claro está, el individuo que aprende no se “despoja” de sus concepciones al momento de desarrollar sus competencias cognitivas. Se construyen en el saber y reconstruyen el saber. Cuando el estudiante **analiza** en el contexto de la medicina, integra conocimientos de diversas disciplinas para aplicarlos frente a un paciente determinado, los particulariza para hacerlos aplicables en esa persona con alteración de su salud; además el estudiante debe analizar a la persona enferma y no sólo a su enfermedad. Además, pone en juego sus competencias comunicativas, al entablar la relación médico - paciente y médico – familia. Difícilmente se puede hablar de competencias en un sólo contexto disciplinar. Las competencias académicas hacen referencia al saber hacer en la aplicación del conocimiento científico

4.5.4.1 Cognitivas

La cognición es una actividad mental individual mediada por la interacción y confrontación colectiva, para producir el saber. SABER: “la categoría epistemológica del saber es conceptualizada como: un sistema de producción de reglas y procedimientos para hacer posible la producción y reproducción del saber” Gallego Badillo (1999). Son ejemplos de competencias cognitivas: Identificar, comparar, representar mentalmente, aplicar (transferir), codificar, recoger información, plantear problemas, completar, clasificar, crear, observar, analizar, sintetizar, inferir, trazar estrategias, autoevaluar, discriminar, transferir, etc.

Por mucho que valoremos la importancia de la formación dirigida a la adquisición de conocimientos técnico-científicos y culturales, hay una serie de competencias clave que solo se desarrollan con estrategias que unan el aprender a aprender y aprender a hacer. Estas competencias son transversales porque afectan todo el proceso formativo, y responden a las necesidades comunes de la formación integral y, lo que es más relevante, están muy en sincronía con las nuevas necesidades y las nuevas situaciones laborales.

Estas competencias clave de los profesionales del presente y el futuro no se desarrollan por modas o tendencias forman parte del aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender para la convivencia. No son solamente un complemento útil, a las competencias técnicas exigidas por las empresas y puestos de trabajo. Estas competencias caracterizan estrategias de enseñanza y de aprendizaje, entre ellas están:

La Resolución de problemas, es decir, la disposición y habilidad para enfrentarse y dar respuesta a una situación determinada mediante la organización y/o aplicación de una estrategia o secuencia operativa, identificación del problema, diagnóstico, formulación y puesta en marcha de soluciones y evaluación.

La Organización del trabajo por proyectos o por equipos o, dicho de otro modo, la disposición y habilidad para crear las condiciones adecuadas de utilización de los recursos humanos y materiales existentes para desarrollar un curso de acción con el máximo de eficacia y eficiencia.

4.5.4.2 Actitudinales y axiológicas

El desarrollo y demostración de las competencias están necesariamente relacionados con las actitudes que se construyen en los contextos familiares, sociales y académicos. Las competencias cognitivas y axiológicas inducen las actitudes que asume el ser humano, como respuesta al reto que le plantea su colectivo. Al igual que las cognitivas se construyen y reconstruyen al tenor de las interacciones, experiencias y conocimientos. Gallego (1999,76) dice que “Por tal razón son los miembros del colectivo quienes dan fe de la calidad o de la excelencia de las competencias construidas, sin que esto conlleve a que el individuo sea un clon de esa comunidad”

De estas afirmaciones se deduce la importancia de las estrategias favorecedoras de aprendizajes para la convivencia, que ocurren mientras se logran aprendizajes cognitivos, particularmente aquellas que se fundamentan en la teoría del aprendizaje colaborativo, en las cuales los miembros del colectivo deben esforzarse realmente por subsanar las debilidades de todos y cada uno, convirtiendo las fortalezas de unos en las oportunidades de otros. El otro ha de servir como referente, como apoyo, más no, como competidor. En la interacción y confrontación se desarrolla el compromiso, el deseo de aprender, de mejorar, de cambiar, de evolucionar, etc.

Son ejemplos de competencias actitudinales: Responsabilidad, puntualidad, aceptarse, tomar decisiones, ser autónomo, poseer iniciativa, honradez, sinceridad, respetar, participar, escuchar, cumplir, valorar, reconocer al otro, ética, seguir reglas, colaborar, respetar la diversidad, etc.

La Responsabilidad en el trabajo, para desarrollar esta competencia se conjugan los conocimientos, los valores y en general todas las competencias sociales. Es la disposición para implicarse en el trabajo, considerándola la expresión de la competencia profesional y personal y cuidando de que el funcionamiento de los recursos humanos y materiales sea el adecuado.

El Trabajo en equipo, sobre esta competencia existe el mayor número de quejas de los empleadores, cuando expresan que los universitarios suelen tener muchos conocimientos y muchas dificultades para trabajar en grupo. Se espera lograr la disposición y habilidad para colaborar de manera coordinada en la tarea realizada conjuntamente por un equipo de personas para conquistar un objetivo propuesto. El profesional será un dinamizador del sentido de grupo, para aunar esfuerzos y conseguir el logro de los objetivos, con el enriquecimiento y formación de todos los integrantes del grupo.

La *autonomía* es decir, la capacidad de diseñar, socializar y realizar una tarea de forma independiente, ejecutándola de principio hasta el final, buscando los recursos y apoyos necesarios para conservar el objetivo. Esta capacidad de trabajar de forma autónoma no quiere decir, trabajar en forma aislada, quiere decir seguridad en el saber, liderazgo en la socialización y viabilización, creatividad y capacidad de reflexión crítica.

La Relación interpersonal. Esta competencia incluye las anteriores enriquecidas con todas las competencias axiológicas, para lograr la disposición y habilidad para

comunicarse con los otros con el trato adecuado, con atención, con respeto y simpatía.

La *capacidad de iniciativa* o habilidad y disposición para tomar decisiones sobre propuestas o acciones. Si estas propuestas van en la línea de mejorar el proceso productivo, el servicio a los clientes o el producto, podríamos estar ya hablando de la *capacidad de innovación*.

Por lo tanto, es imprescindible que el sistema educativo, desde la educación infantil hasta la educación universitaria incorpore en sus métodos y en su tiempo formativo el interés por fomentar estas habilidades y disposiciones.

4.5.4.3 Profesionales

La competencia profesional médica, es el uso juicioso y habitual de la comunicación, el conocimiento, las habilidades técnicas, el razonamiento clínico, emocional, los valores y la reflexión, en la práctica diaria para el beneficio del individuo y de la comunidad a la que sirve. Dicha competencia se construye a partir de las habilidades clínicas básicas, el conocimiento científico y el desarrollo moral. Incluye varias dimensiones entre las que se encuentran:³²

- **Cognitiva**

Es la adquisición y uso del conocimiento para resolver problemas reales. Dicha competencia es definida más por el conocimiento tácito que por el explícito, es decir, por el conocimiento que se tiene pero normalmente no se explica fácilmente, incluye el uso de heurísticos, la intuición y el patrón de

³² EPSTEIN, RM, HUNDERT, EM. Defining and assesing profesional competente. JAMA, 2002;287:226-35.

reconocimiento. El conocimiento personal se adquiere con la experiencia y es el que permite al médico a través de la observación del comportamiento del paciente, realizar un diagnóstico, sin antes realizar un interrogatorio específico que lo lleve a confirmarlo, pero no necesariamente lleva a adquirir conocimiento y competencia; por lo tanto se requiere que el docente ayude al estudiante a cuestionarse acerca de la nueva información adquirida para que la adapte a sus concepciones previas y genere nuevo conocimiento, aplicable a la realidad.

- Técnica

Hace referencia a las habilidades para el examen clínico, así como, las habilidades para realizar procedimientos y/o cirugías.

- Integrativa

Es la competencia que permite integrar la habilidad de pensar, sentir y actuar como un médico. Es la habilidad de manejar problemas ambiguos, tolerar la incertidumbre y tomar decisiones con información limitada a través del uso apropiado de diversas estrategias como el razonamiento hipotético – deductivo, el patrón de reconocimiento de problemas rutinarios, mediante la integración del juicio científico, clínico y humanístico con el razonamiento clínico.

- Contextual

Hace referencia al sitio de trabajo y al adecuado uso del tiempo. Esta competencia establece un equilibrio entre la habilidad personal, la tarea a

desarrollar y la ecología del sistema de salud y el contexto clínico en el cual se desenvuelve.

- Social

Incluye las habilidades comunicativas, la resolución de conflictos, el trabajo en equipo y el enseñar a otros –pacientes, estudiantes y colegas-

El no desarrollo de dichas habilidades ha demostrado disminución en la calidad de la relación médico – paciente, afectando su salud y recuperación por no ayudar a disminuir su ansiedad y no hacerle entender mejor su enfermedad.

- Afectiva/Moral

Dicha dimensión es más fácilmente evaluada por los pacientes y los pares que por los superiores. Recientemente se ha hecho énfasis en la importancia de las emociones en el acto de tomar una decisión, por lo que se destaca la importancia de valorar la inteligencia emocional y el conocimiento de sí mismo en la práctica clínica. También hace referencia al respecto por los pacientes y a la sensibilidad social.

- Pensamiento crítico

La competencia depende del desarrollo de la atención, crítica, curiosidad, auto reconocimiento y pronta admisión y corrección de sus errores.

El modelo educativo basado en competencias profesionales integradas responde al cuestionamiento de la suficiencia de los títulos universitarios, cuando se plantea como más importante poseer competencias para la solución de problemas

específicos que tener una preparación en lo abstracto sin la posibilidad de contar con expectativas para solucionarlos.

Otro aspecto problemático es la relación universidad sociedad, que se refiere al reiterado señalamiento de que lo que se enseña en la universidad no es lo que se requiere en el ámbito laboral actual y que existe un desfase entre las necesidades sociales reales y la formación de los estudiantes en las escuelas. Además esta carencia de información se agrava con las concepciones rígidas del aprendizaje, en las cuales sólo se puede aprender lo que estipulan los planes y programas de estudio durante la etapa de formación como estudiante, dando lugar a que algunos graduados creen que no deben seguir en un proceso de educación continuo y permanente

Por ello la formación basada en competencias exige trascender el diseño curricular basado en asignaturas y las estrategias tradicionales, porque la incorporación a la nueva economía y la adaptación o inserción a un mercado de trabajo que se transforma a gran velocidad no se podrá desarrollar con un saber organizado generalmente con habilidades cognitivas o conocimientos memorizados mecánicamente. Por otra parte, el propósito de la educación basada en normas de competencia es proporcionar educación que responda a las necesidades sociales, así como adquirir habilidades que les permitan a los estudiantes primero y a los egresados después relacionar el saber y el trabajo.

Este tipo de educación, además de reconocer el resultado de los procesos escolares formales, también reconoce los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos fuera de las aulas.

Los diseños curriculares tienen un ciclo profesional compuesto por asignaturas aplicadas, que hacen más énfasis en el desarrollo del perfil profesional con las competencias cognitivas como mayor recurso, por ello se está presionando por la innovación hacia iniciativas y procesos de cambio estratégicos, producto del acercamiento entre el mundo laboral y la universidad; el conocimiento y la comprensión de las necesidades, que se satisfacen en el mundo laboral, así como de las estrategias y recursos, proporcionan información muy valiosa para los diseños curriculares y estrategias metodológicas para su desarrollo.

Esta relación entre las instituciones educativas y la sociedad, pretende asegurar que los conocimientos obtenidos en las aulas serán transferidos a los contextos concretos en los que ocurren las prácticas profesionales. La educación basada en competencias, trata de superar este problema mediante el principio de transferibilidad.

Este principio plantea que el profesional que ha adquirido ciertas habilidades para realizar tareas o acciones intencionales a partir de determinadas situaciones educativas (laboratorios, visitas de campo, prácticas empresariales) deberá ser capaz de solucionar problemas y de comprenderlos y enfrentarlos de manera creativa en contextos diferentes.

4.5.5 Competencias sociales

Las competencias sociales son muy importantes, no sólo, porque es finalmente en la sociedad donde el individuo vive, se socializa y se desarrolla y muere, sino por la influencia que estas competencias ejercen en el desarrollo de las académicas y las

laborales. Éstas pueden ser lo que Bachelard llama un obstáculo epistemológico o pueden ser favorecedoras del aprendizaje significativo.

La actuación comunicativa, se compone de muchas competencias, median en la socialización en el mundo de la vida el individuo, donde casi sin ningún esfuerzo o sin darse cuenta se construyen significados y formas de expresarse en el espacio de conversación y en toda interacción en el ámbito social. Las competencias comunicativas en la sociedad iniciando en la familia, se logran sin normas ni teorías académicas, aunque si con normas culturales y contextuales. Saber reflexionar, saber interpretar y saber actuar en la interacción en contextos comunitarios específicos. Algunas personas pueden argumentar que en este contexto no se habla de competencias, sino de habilidades y destrezas que convierten al individuo en un experto empírico, pero, realmente existe un saber cultural en cuyo seno se encuentran teorías implícitas construidas no sólo a partir del saber popular sino de la divulgación y aplicación de las teorías científicas.

El saber popular y las competencias básicas hacen referencia al uso de un saber, adquirido por tradición oral, para el desempeño en el contexto social. Competencia es la resultante de unir conocimientos, normas culturales, valores e indicadores para actuar con éxito.

En la adquisición de competencias sociales, afectivas, actitudinales y axiológicas la familia conforma un contexto muy importante, porque en su seno ocurre la socialización y aprendizaje de lo que podemos llamar adquisición de competencias básicas. Cada persona elabora sus competencias. Son resultantes del aprendizaje cultural, que se logra en un ambiente familiar y lógicamente social. Cada ambiente

permite a las personas establecer interacciones comunitarias, en las cuales se desarrollan competencias con características especiales.

En la sociedad se encuentra un contexto cultural, político y económico donde el individuo debe adquirir competencias para desarrollarse como ciudadano. Aún después de la escuela la sociedad ejerce un gran peso en la contextualización de las convivencias para la competencia, por eso como se ha dicho en varias partes de este documento, la escuela en cada momento debe conocer las concepciones previas para orientar la reestructuración cognitiva, actitudinal y procedimental.

Por ello como dice María Cecilia Vélez White. Ministra de Educación de Colombia:

Trabajar en el desarrollo de competencias ciudadanas es tomar la decisión de hacer la democracia en el país, de formar unos ciudadanos comprometidos, respetuosos de la diferencia y defensores del bien común. Unos ciudadanos que desde sus casas, escuelas, colegios y universidades extiendan lazos de solidaridad, abran espacios de participación y generen normas de sana convivencia. Unos ciudadanos que prefieran el acuerdo y el pacto, antes que las armas para resolver conflictos. Unos ciudadanos capaces de vivir felices en la Colombia y el mundo de este siglo”.

4.5.6 Competencias laborales

La universidad debe reconocer que algunas de las competencias básicas de empleabilidad se desarrollan más, gracias, al currículo oculto que al intencional. Por la indiferencia hacia las lecturas sociales, aún desde la investigación hay aislamiento entre universidad y sociedad, esto justifica que desde el mercado laboral se haya dado el más decidido respaldo a la gestión por competencias y que desde allí se esté reclamando la atención de las instituciones de la educación superior.

El contexto le imprime un sentido particular a las competencias desde el ámbito académico hasta el laboral. Como se lee en todos los documentos sobre competencias, éstas tienen un carácter particular, contextual, mediado y social. Aunque casi nunca ha sido cierto que los aprendizajes estén centrados en el individuo, si se ha considerado así, el desarrollo de las competencias se ha definido en el contexto en donde se da sentido a los procesos cognitivos y a los logros alcanzados. Esta perspectiva implica que son las concepciones culturales de la comunidad del entorno inmediato, las que en última instancia determinen y legitimen la calidad de la idoneidad demostrada o a demostrar.

Por ello, el desarrollo de competencias académicas que viabilicen el desarrollo de competencias laborales implica el estudio de las significaciones e intencionalidades atribuidas a las competencias en el ámbito empresarial. Éstas afectan necesariamente a la relación teoría -práctica y a todos los procesos de aplicación de conocimientos a situaciones reales; también inciden significativamente, cuando se realiza el diseño curricular y se definen los perfiles profesionales y ocupacionales.

Definiendo la competencia laboral como “la capacidad de una persona para desempeñar las actividades que componen una función ocupacional según los estándares de calidad esperados por el sector productivo”

Dos consecuencias importantes resultan de lo anterior. La primera es que la definición de las competencias, y más aún de los niveles de competencias para ocupaciones dadas, son un acto voluntario y personal, se construyen en la interacción social y son una tarea conjunta entre universitarios, universidad y empresa. Las competencias demandadas no son abstractas sino que provienen de una reflexión sobre la realidad del mundo del trabajo. Por ello cuando en la universidad se define el objeto de estudio de una carrera, se recomienda caminar como los “cangrejitos rosados” de Bocagrande (Tumaco), que caminan hacia atrás desde el mar seguramente para no perder de vista su procedencia y lugar final. La adquisición de competencias es un largo proceso de aprendizaje: no se evidencia en la acumulación de títulos, sino, en la demostración de una capacidad de desempeño en situaciones problemáticas específicas. Las competencias nunca son un producto acabado, a medida que evolucionan el conocimiento, las tecnologías y las necesidades sociales; ellas tendrán necesariamente que evolucionar, para no perder su carácter de competencia. Se puede poseer un título permanentemente, pero no, ser competente por mucho tiempo si no se lo propone.

En síntesis, cuando una persona logra actuar, desempeñarse de diferentes formas sobre su realidad y solucionar problemas, cuando puede interactuar eficazmente con otros, cuando puede enfrentar situaciones complejas, cuando puede resolver incertidumbres, es porque tiene competencias que lo dotan de una capacidad propia para mejorar su calidad de vida y la de los demás. Es en este momento cuando la

educación superior ha alcanzado la meta de formar profesionales e investigadores críticos y creativos que integran todas las gamas del conocimiento: el saber, el saber hacer, el hacer sabiendo, el saber ser, el saber emprender y el saber convivir, Pinilla (2002,).

4.6 EL DOCENTE Y LA NUEVA EVALUACION

Las nuevas corrientes pedagógicas están de acuerdo en señalar que el rol predominante del docente de hoy es el de ser facilitador del aprendizaje de sus alumnos.

Un docente facilitador del aprendizaje es entonces aquel que - plantea situaciones" problemáticas para que los alumnos(as) las identifiquen, trabajen intelectualmente, busquen y aporten soluciones, aquel que estimula y anima a sus estudiantes a pensar críticamente.

Necesitamos docentes gestores del cambio, que asuman su responsabilidad con actitud positiva y grandes ideas, que responda a la normatividad y a las necesidades de la comunidad; que facilite el aprendizaje mediante la organización de experiencias que brindan al alumno(a) la oportunidad de participar activamente pero con absoluta libertad y tiempo para experimentar, razonar, discutir, preguntar y opinar.

Este docente que necesitamos requiere de un cambio profundo en sus praxis pedagógicas. Este cambio debe comenzar en sus propias actitudes y convicciones frente a la Evaluación como elemento fundamental inherente a su quehacer

pedagógico.

Se necesita un docente que acepte y comprenda que los viejos sistemas de Evaluación deben ser reemplazados por técnicas cada vez más innovadoras - participativas para llegar a técnicas totalmente auto evaluativas en forma gradual para no crear desorden, anarquía y desacierto.

Un docente que descubra que en la nueva propuesta evaluativa no puede evaluar solamente él; sino que debe hacerse a través de la concertación y el diálogo, es decir, quien va a evaluar, y, a decir, si un trabajo llena o no los requisitos, es el mismo alumno(a).

Un docente que asuma que no se puede cambiar el sistema de evaluación sin cambiar el sistema de enseñanza, que el maestro tiene que dejar de enseñar y entregarle al alumno(a) la capacidad de administración de su propio aprendizaje; que mientras en el sistema tradicional se evalúa individualmente. en la nueva propuesta la evaluación no es individual sino grupal, lo cual comienza a dar un autocontrol del grupo o control interno; un docente que reconozca que la fortaleza de uno es la fortaleza de todos, la debilidad de uno es .la debilidad de todos, trata de crear ambientes grupales donde cada uno de sus miembros se sienta realizado, que trata de construir excelencia grupal.

El sistema tradicional se caracteriza por ser individualista, fomenta la competencia permanente donde sobreviven los más fuertes, también se excluye, se saca permanentemente a los estudiantes; la nueva propuesta evaluativa permite que quien entra al sistema educativo, permanezca, es decir permite la elevación de la

tasa de retención escolar.

El sistema tradicional no cree en el estudiante, ni aún en el profesor, cree en el instrumento.

El nuevo sistema cree en el docente y en el alumno(a), la postmodernidad nos está diciendo, lo mejor del ser humano es lo apreciativo, lo subjetivo, lo importante en la evaluación no es el veredicto sino la convicción interior de las personas y de los grupos de la situación y el nivel en que se encuentran y parece ser que las mejores técnicas para evaluar son las llamadas técnicas dialogicas, discutir sobre acuerdos y desacuerdos, vale la pena preguntamos, ¿en qué medida la evaluación abre brecha y no diálogo, comunicación y construcción?

En el nuevo sistema se pueden utilizar pruebas objetivas administradas, elaboradas, aplicadas y evaluadas por los mismos alumnos(as). También se pueden y deben utilizar eventos evaluativos de comprensión, análisis, discusión crítica y apropiación de conceptos.

Otra propuesta es que sea el grupo o los grupos quienes evalúen a sus integrantes dentro de la apertura; la discusión racional, la objetividad en las apreciaciones. Hay que propiciar tutorías entre los alumnos (as) y ponerlos en contacto con muchas fuentes de información, no sólo con los textos.

Otra recomendación es que si se hacen pruebas escritas también se respuesta, pues lo que importa ahora no son las respuestas sino los procedimientos para llegar a ellas.

Se necesita un docente que evalúe a los alumnos (as) considerando que cada uno de ellos (as), es un mundo diferente, que teme, se angustia y se inhibe, pero que con nuestro afecto y comprensión se hace fuerte para demostrar cuánto se ha logrado en su desarrollo personal, social y académico.

Se necesita un docente que evite hacer notorios los aspectos negativos de los alumnos, que aproveche los resultados para reconocer muy "secretamente" sus limitaciones, les acompañe por el camino del esfuerzo para vencer los obstáculos. y alcanzar el éxito deseado.

Un docente que aproveche la evaluación para estimular en el niño, el joven y en el adulto autoestima, su sociabilidad y su capacidad de comprensión ante cada evento formativo que estimule el desarrollo ético)' moral para juzgarse a sí mismo y a los demás.

4.7 LA EVALUACION ESCOLAR

La evaluación es un proceso inherente a todas las actividades que se desarrollan en la ida escolar y a todos los sujetos intervivientes.

No puede considerarse como "paquete técnico" que se involucra en una parte del proceso para cuantificar, verificar o medir sus logros o estado actual; tampoco como elemento externo que aparece en una época o momento determinado para comprobar logros en el sujeto. La acción educativa debe ser un componente del éxito en la formación del individuo, no un elemento de comprobación. Al involucrar

acciones como la autoevaluación, coevaluación, participación se están generando principios de autonomía, responsabilidad, compromiso y cambio.

Para evaluar no se requiere ser "expertos, ni técnicos en evaluación, ni acudir a recetas, modelos, instrumentos, test..., lo fundamental es aceptar la evaluación como un acto de transformación que involucra: observar, describir, preguntar, responder diferente a numerar y cuantificar.

La propuesta de evaluación alternativa se plantea para un sistema participativo donde estén presentes la objetividad y la subjetividad y donde las significaciones dependen del contexto donde se circunscribe y donde están inmersos los educandos. Esta participación implica a todos los sujetos de la comunidad educativa en todas las acciones realizadas y en todo lo acontecido en: lo observable, lo oculto, lo implícito, lo inesperado; en sus relaciones interpersonales, su historia individual, su capacidad de argumentar, sus avances sus cambios de actitud en el hogar, en la escuela, su capacidad de liderazgo, su ritmo de aprendizaje.

El valor pedagógico de un objeto, texto, material, observación o prueba radica en la posibilidad de permitirnos comprender el mundo en que vivimos, en el reconocimiento de la significación de los hechos, en la contribución de cambio de experiencias, todo ello, tendiente a la búsqueda de enriquecer el sentido de nosotros mismos y de nuestro mundo.

Por tanto, se considera necesario reconceptualizar la concepción de evaluación del modelo tecnológico curricular para circunscribirla en un enfoque holístico que fortalezca el mejoramiento de los individuos.

Así mismo, se requiere cambiar el rol del maestro y de la escuela que ha funcionado en pos de resultados a término fijo; por nuevos desempeños que comprometan su labor cotidiana más allá de la promoción del año escolar en una proyección para la vida.

Cambiar la concepción evaluativa significa cualificar la profesión del maestro como sujeto propiciador de cultura, de relaciones democráticas, de decisiones autónomas, de acción investigativa, de reflexión crítica y permanente de su quehacer; construyendo el saber que necesita para si y para sus educandos.

4.8 CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN

La evaluación cualitativa tal como se ha venido planteando reúne las características de un modelo sensible y heurístico, veamos:

ES INTEGRAL: Se da en todos los procesos y en todos los niveles de desarrollo del individuo.

ES PERMANENTE: Durante todo el tiempo de actividad escolar.

ES PARTICIPATIVA: Involucra los deficientes agentes afectados con la vida escolar y genera acciones de autoevaluación, coevaluación y retroalimentación.

ES DEMOCRÁTICA: Rompe las estructuras verticales y la antisimetría aplicada en el "maestro - evaluador - alumno objeto de evaluación"

ES CONTEXTUAL: Las estrategias se buscan de acuerdo con base en las costumbres, características del medio donde se realiza y los fundamentos ideológicos que la sustentan.

ES AUTONOMA: Cualitativa fundamentalmente cuando requiere elementos cuantitativos los construye con base en los requerimientos de la población del momento.

Rechaza instrumentos abstractos, contruidos con un lenguaje formal técnico y universalista, hechos por otras personas y para otros contextos.

ES REFLEXIVA Y CRÍTICA: El proceso de auto evaluación permite al evaluado reflexionar sobre su actuar para que se establezcan juicios de valor que le permitan entender sus logros, sus posibilidades, sus dificultades:

ES HEURISTICA: Está en búsqueda de nuevos saberes.

ES INTERNA: No debe ser realizada por agentes externos al contexto donde se desarrolla.

4.9 DOS TENDENCIAS DISTINTAS EN LA INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS

La evaluación educativa de las últimas décadas ha sufrido una transformación radical en lo que se refiere a la forma de interpretar los resultados de la medición Junto con

este cambio en el procedimiento de interpretación ha habido también modificaciones en la técnica para elaborar los instrumentos de medida y lo que es más importante, en las concepciones básicas que orientan la práctica docente. El propósito de este capítulo consiste en presentar las diferencias sustanciales entre la posición tradicional conocida como evaluación por normas y la nueva tendencia a la que se ha llamado evaluación por criterios y analizar someramente la relación que existe entre estas diferencias y los cambios técnicos y políticos mencionados.

Retrocedamos un poco en el tiempo y repasemos el ambiente escolar en que el lector fue educado. Quizá en su escuela se acostumbraban las ceremonias de fin de cursos en que se otorgaban primeros, segundos y terceros premios para cada asignatura: "primer premio de geografía", "segundo premio de matemáticas". etc.; o tal vez, había "cuadros. De honor" donde se escribían los nombres de los estudiantes distinguidos de cada grupo; o bien a esos alumnos se les daban diplomas y medallas. Si el lector no estuvo en ninguna de esas situaciones, por 10 números debe todos estos casos, que aún en la actualidad se siguen presentando.

La característica esencial de esta clase de evaluación es que los resultados de la medición se interpretaran comparando el rendimiento de cada alumno con el de los demás miembros del grupo.

Los resultados de la evaluación por normas ya sea que se expresen en términos ordinales o numéricos, proporcionan muy poca información acerca del grado en que el estudiante revela si el alumno A es más o menos eficiente que el alumno B en la habilidad o conocimiento que se está evaluando: por ejemplo. La evaluación por normas B para hacer divisiones con regla de cálculo. Pero no muestra qué tan

eficiente es uno u otro ni en qué punto concreto se facilita o dificulta la tarea a alguno de los dos.

En la evaluación educativa la interpretación sirve para dar significado a los resultados de la medición. La evaluación por normas es una forma de interpretación de los resultados que no dice qué es lo que el estudiante puede o no hacer, sino solamente si puede hacer más o menos que los demás. Entonces en la evaluación por normas, la fuente de significado ¿es la tarea que realiza el estudiante evaluado o la ejecución del grupo del que forma parte?

En efecto, en la evaluación por normas la fuente de significado es la ejecución del grupo. Esto implica que, además de que las conclusiones no se refieren al conocimiento del estudiante acerca de la asignatura, sólo pueden ser generalizables a otras situaciones de evaluación con ese, mismo grupo. Así tenemos que el juicio evaluativo "el mejor estudiante de biología" no sólo no dice qué es lo que el estudiante sabe de la materia, sino que ni siquiera ofrece una garantía de que se mantendrá si se compara al estudiante con un grupo distinto del original, el alumno más destacado de una escuela rural puede convertirse automáticamente en un estudiante mediocre al trasladarse a una escuela urbana; o bien, el peor estudiante del grupo en una preparatoria de alto nivel académico puede mejorar su clasificación sin necesidad de mejorar su rendimiento, simplemente al ingresar en un o medio académico inferior.

Hasta aquí ha quedado claro que en la evaluación por normas, el significado de la medición surge al comparar la ejecución individual con el rendimiento general del grupo. Ahora profundizaremos un poco en lo que se refiere a este último aspecto.

Como ya se dijo, en la evaluación por normas, cuanto mayor sea la dispersión de los resultados mas significativa será la comparación entre una puntuación particular y la ejecución del grupo.

Ahora bien, la dispersión de los datos se debe a las diferencias individuales; si en el momento de la medición todos los miembros del grupo son iguales en cuanto a la propiedad medida, obtendrán todo un valor idéntico y en consecuencia, la dispersión de la ejecución del grupo será nula.

Esto merece alguna reflexión, Idealmente, la enseñanza tiende a desvanecer las diferencias individuales y no a marcarlas. Antes de iniciarse un curso de literatura puede haber algunos estudiantes que desconozcan totalmente la asignatura, otros que sepan un poco de cuestiones literarias y tal vez otros más que sean casi eruditos en la materia, pero al final del curso si el maestro cumplió con su misión todos se habrán igualado, por lo menos en cuanto a lo objetivos perseguidos, todos deben haberlos alcanzado, aunque para hacerlo, unos hayan recurrido un camino más largo que otros.

Teniendo en cuenta esto, en la evaluación educativa no deberían ser frecuentes las distribuciones con gran dispersión, sin embargo lo son. Hay dos explicaciones para este hecho, la primera es que la labor del maestro no modifica en nada la variación natural de los grupos, de tal manera que la distribución que arroja un examen ulterior a la enseñanza esta determinada exactamente por las características que presentaban los alumnos. En otras palabras, que los que sabían algo antes de un curso siguen sabiéndolo después de el y los que lo ignoraban, también lo siguen Ignorando. Esta explicación es demasiado desalentadora para aceptarla como única, así que debe

considerarse también la segunda, relacionada con el procedimiento de elaboración de la prueba mas que con el de enseñanza. Parece que los maestros que Van a realizar una evaluación por normas hacen todo lo posible, intencionalmente o no por elaborar instrumentos de medición sensibles a las diferencia individuales más sutiles.

De acuerdo con este supuesto, se ha asignado a la educación el papel de identificar demanda de la población de estudiantes a aquella porción que encaja dentro de la pirámide de dificultad del proceso educativo. En cada etapa del proceso, los esfuerzos se dirigen a localización de los alumnos que pueden seguir adelante y a descartar a los restantes.

La verdad es que todo este razonamiento, que ha sido la directriz de la tarea educativa durante tantos años, parte de una premisa falsa. El proceso educativo no es por si mismo una pirámide de facilidad-dificultad. Tan fácil o difícil puede ser aprender a leer para un niño de 7 años como aprender a interpretar un electroencefalograma para un estudiante en medicina; todo es cuestión de requisitos. Si cuenta con los conocimientos o habilidades previas, el joven aprenderá a "leer" un electroencefalograma con la misma facilidad que un niño debidamente preparado aprende a leer un libro.

Teóricamente, cada etapa o curso escolar debe proveer los requisitos necesarios: para pasar al siguiente, pero lo que ha venido ocurriendo es que, por lo general, se dedica el tiempo que los alumnos pasan dentro de la escuela a identificar a los que por ciertas circunstancias adquieren las habilidades académicas fuera de ella o bien, en las escasas ocasiones en que la escuela proporciona los requisitos, el maestro se esfuerza en localizar a los alumnos que por su ambiente extraescolar los han

adquirido con mayor perfección. En pocas palabras, la escuela se dedica en gran parte a localizar los mejores y por lo general, éstos lo son por factores ajenos a la educación escolar.

1. Cualquiera que haya sido su respuesta es correcta, pues se le pidió su opinión personal; sin embargo la mayoría de los educadores coinciden en que los estudiantes que gozan de mejores condiciones educativas extraescolares son los que pertenecen a familias con ingresos económicos medianos y altos. De acuerdo con esto, la orientación de la educación que emplea la evaluación por normas podría calificarse de elitista.

2. Si la escuela se dedica a seleccionar y no a educar, es lógico que sus resultados educativos sean malos.

Se ha tratado de demostrar que la evaluación por normas puede resultar nociva si se utiliza indiscriminadamente; sin embargo, es un hecho que también puede ser útil cuando se le da un uso adecuado.

BIBLIOGRAFÍA

ARBELAEZ DE MONCALEANO, R. Evaluación del aprendizaje .Compilado CEDEDUIS. 2003. pp. 31.

CAÑAS BETANCUR, Dora Cristina (Monografía) (2002). El uso de la pregunta como estrategia que promueve el desarrollo cognitivo de los estudiantes universitarios. Bucaramanga: UIS. 64p.

CASTAÑO GARCIA, J. Dos miradas diferentes sobre la evaluación del aprendizaje escolar, En: Revista internacional Magisterio. Educación y pedagogía. 2004; 10:16-21.

CHOMSKY,N. Lenguaje and mind. Harcourt, Brace and World Inc. 1968. pp.62-64

DUSCHL, R.A. Más allá del conocimiento: los desafíos epistemológicos y sociales de la enseñanza mediante el cambio conceptual EN *Enseñanza de las ciencias*, 1995, 13 (1), 3-14.

IBAR ALBIÑANA, MG. Manual general de la evaluación. Octaedro ediciones. 2002. pp.33-34.

NIREBERG, O, BRAWERMAN, J, RUIZ, V. Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales. Paidós. 2000. pp.32

NUSSBAUM Lucí. La discusión como género discursivo y como instrumento didáctico. EN www.geocities.com/mexcopefms/ladiscusiondidactica.com

PEREZ E, María del Puy y otros. Las concepciones sobre el aprendizaje en los estudiantes universitarios: El aprendizaje como producto o como proceso. En MONEREO Y POZO (compilaciones. Las estrategias de aprendizaje en la universidad. Barcelona: Piados, 2001

PEREZ E, María del Puy y otros. Las concepciones sobre el aprendizaje en los estudiantes universitarios: El aprendizaje como producto o como proceso. En MONEREO Y POZO (compilaciones). Las estrategias de aprendizaje en la universidad. Barcelona: Piados, 2001

PINILLA ROA, AE. Evaluación de los aprendizajes. En: Encuentro internacional sobre políticas, investigaciones y experiencias en evaluación educativa: Consecuencias para la educación. Bogotá. 2004.
Programa piloto de evaluación de competencias laborales-Chile.

PUIG, José Maria (1995) Aprender a dialogar; actividades para la toma de conciencia de las habilidades para el dialogo, Argentina: Aique

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel, Evaluación educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Argentina: Magisterio, 1996.Pág.17-44

TORRES ZAMBRANO, Guillermo. Otra evaluación, otra educación. Documento inédito suministrado por la especialización en docencia universitaria. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga,2003

YOUNG, Robert (1993). Teoría crítica de la educación y discurso en el aula. Barcelona: Paidós. 165p.

WITTROCK, Merlín (1986). La Investigación de la enseñanza III. Paidós. 647p.