



CAPÍTULO 6

La evaluación en el marco de la formación profesional

ALGUNAS REFLEXIONES

En el Capítulo 1, hemos analizado la descripción del proceso de enseñanza como actividad fundamental del desempeño del rol docente en el ámbito de la formación profesional. Asimismo, hemos presentado las concepciones teóricas actuales sobre el aprendizaje, la educación de adultos y la construcción del saber profesional, en el entendimiento de que pueden servir de fundamento a las decisiones que el docente debe tomar durante la enseñanza.

También señalamos que la evaluación es una actividad integrada a la enseñanza y que participa de todas las fases del proceso. En efecto, enseñar y evaluar son actividades que necesariamente deben guardar coherencia entre ellas. Son procesos diferenciados pero complementarios, interrelacionados y orientados por las mismas concepciones, objetivos y propósitos, para asegurar la calidad del aprendizaje.

Desde el marco referencial expuesto, en este Capítulo nos referiremos al concepto y a las características que debe reunir una evaluación coherente con las bases teóricas y las propuestas de enseñanza analizadas.

6.1. OBJETIVOS DEL CAPÍTULO

Nos proponemos que, luego de la lectura de este Capítulo, usted:

- Comprenda la problemática de la evaluación en el marco de la enseñanza en la formación profesional.
- Reflexione sobre los nuevos enfoques para abordar el proceso evaluativo.
- Valore la necesidad de asumir actitudes propositivas que transformen la evaluación en herramienta para promover el aprendizaje.

6.2. ¿QUÉ ES EVALUAR?

Trataremos de responder a la pregunta a partir del análisis de un caso.

CASO

Juan es uno de los participantes de un curso de formación profesional. Tiene 24 años y actualmente, trabaja en un taller. Posee mucha experiencia y amplio saber adquirido en la práctica de su rol. Si bien se comunica oralmente con facilidad, tiene muchas dificultades en relación con las competencias básicas de lecto-escritura.

Al promediar el curso de capacitación, están previstos horarios y espacios destinados especialmente a reflexionar sobre distintos aspectos de la enseñanza: actividades realizadas por los docentes y alumnos en el Centro de Formación Profesional, tareas desarrolladas en los lugares de trabajo, aprendizajes que los alumnos van alcanzando, vinculación de lo que se aprende en el centro con los problemas que se presentan en el trabajo, principales dificultades, etc.

En una de estas reuniones de reflexión que se realizan cada quince días, se solicita a los alumnos que expresen sus ideas sobre los logros y dificultades en relación con los distintos aspectos.

La docente que guiaba la reflexión, se preguntó íntimamente: ¿Qué va a poder decir Juan? Él ya tenía experiencia y dominaba muchos de los procedimientos que se pretendía enseñar durante el curso. ¿Qué va a decir sobre sus logros?

Sin embargo, para su sorpresa, Juan pidió la palabra y dijo orgulloso: En este curso yo aprendí a ponerle nombre a las cosas. Antes, para hablar con el supervisor le decía: "este aparatito no funciona", o "dame esa chapita". Ahora sé que el aparatito tiene un nombre. Puedo hablar de igual a igual con el supervisor

El docente se vio sorprendido por esta intervención, que no había planificado ni esperaba. Pudo evaluar el aprendizaje logrado por Juan tal vez en mayor medida que lo que había podido apreciar a través de las evaluaciones planificadas. Además -y lo que fue fundamental para el aprendizaje efectivo- Juan no sólo pudo expresar qué aprendió, sino cómo se sintió ante ese aprendizaje, cómo lo valora y cómo contribuyó para fortalecer su imagen personal en su trabajo. El poder ponerle nombre a las cosas es un aprendizaje de tipo intelectual que, fundamentalmente, tiene implicancias en la autoestima, en la posibilidad de comunicarse con los pares o con jefes en el trabajo.

Este caso nos permite comenzar a analizar el concepto y las características de la evaluación.

A. LA EVALUACIÓN PUEDE REALIZARSE EN FORMA ESPONTÁNEA O DE MANERA SISTEMÁTICA

El caso analizado nos remite a una situación especialmente planificada durante el proceso de enseñanza, en la cual se reflexiona en forma grupal sobre lo aprendido y lo enseñado, el grado de integración de los aprendizajes, la pertinencia de los contenidos y de las actividades, la calidad de los resultados y del proceso, entre otros temas. Sobre la base de la información obtenida durante la actividad, los responsables del curso podrán extraer conclusiones y tomar decisiones para el futuro.

La actividad de reflexión, realizada cada quince días, forma parte de un proceso sistemático. Constituye un acto deliberado y organizado por el docente para evaluar el aprendizaje de los participantes, sus dificultades, el proceso de enseñanza realizado y la vinculación entre las actividades del Centro y las que los alumnos realizan en sus lugares de trabajo. La situación se distingue de las evaluaciones que el docente realiza continuamente de manera espontánea. Por ejemplo: durante el desarrollo de un diálogo, el docente puede considerar que una respuesta de un participante fue muy buena, pero no tiene claro en función de qué criterio considera que es buena. Del mismo modo, el docente puede quedar más o menos satisfecho con el resultado de una actividad, sin conocer demasiado las causas de sus sentimientos y por qué la actividad le pareció más o menos buena.

B. ¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DEL PROCESO DE EVALUACIÓN?

El *proceso de evaluación sistemáticamente organizado*, presenta ciertas características:

- *Implica un proceso de obtención de información.*
En el caso analizado, se formulan preguntas, se orienta un diálogo para que los participantes verbalmente expresen sus opiniones. Este proceso de

obtención de información comienza desde el inicio del curso: el docente ya tenía información sobre Juan, sabía que las dificultades en lecto-escritura hicieron que prácticamente no se comunicara por escrito y leyera lo mínimo indispensable.

- *La información sirve de base para emitir juicios.*
La interpretación de la información permitió emitir distintos juicios: Juan aprendió a ponerle nombre a las cosas. Esto constituye un aprendizaje valioso para Juan.
- *Los juicios se utilizan normalmente para tomar decisiones.*
Por ejemplo: el juicio de que Juan tiene dificultades para leer y escribir, sirvió de base para decidir qué tipo de materiales el docente le debía proporcionar y cuál era el tipo de tareas más adecuadas para orientarlo en su aprendizaje.

El análisis de caso realizado, nos permite llegar a una definición genérica de evaluación, que la destaca como *proceso de obtención de información y de su uso para formular juicios que, a su vez, se utilizarán para tomar decisiones.*

De Ketele, J., (1984) propone la siguiente definición:

Evaluar consiste en recoger un conjunto de informaciones reconocidas como suficientemente pertinentes, válidas y confiables, y examinar el grado de adecuación entre este conjunto de información y otro conjunto de criterios considerados suficientemente adecuados a los objetivos fijados al comienzo -o ajustados durante el camino- a fin de fundamentar una toma de decisión.

Decimos que la *evaluación es un proceso continuo y sistemático* porque no se refiere a un hecho puntual o a una actividad aislada sino a una serie de actividades, a un cierto número de pasos que se interrelacionan y ordenan de manera secuencial.

C. LA EVALUACIÓN ES UNA PRÁCTICA SOCIAL Y HUMANA COMPLEJA

Además de definir la evaluación desde un punto de vista técnico, es necesario destacar que el proceso de evaluación tiene lugar en una situación en la que se materializan sentimientos, valores, creencias, concepciones. En ella se ponen en juego intereses y criterios que pueden originar conflictos.

En la situación analizada, además de preguntas, información y juicios, podemos apreciar que hay sentimientos, creencias e intereses puestos en juego. El docente sintió temor; pensó antes de la reunión: *¿Qué habrá aprendido Juan si ya tenía un gran dominio de la práctica de su rol? Juan sintió alegría: Puedo ponerle nombre a las cosas; sintió también confianza: puedo conversar de igual a igual.*

En dicho caso, la forma en que Juan interpretó la realidad que le tocó vivir fue positiva: seleccionó aquello a lo que él le daba valor, que antes no conocía y ahora sí podía reconocer. El docente inicialmente valoró de modo negativo el aprendizaje de Juan, pues se centró en los aspectos prácticos que el alumno ya dominaba y pensó que las actividades habían tenido poco sentido para él. En el momento de la evaluación descubrió lo que para Juan tenía valor: *aprender el nombre de las cosas.*

La evaluación constituye una práctica social y humana compleja. Los que intervienen en el proceso evaluativo (docentes, alumnos, responsables de los Centros, responsables de las empresas) seleccionan, analizan e interpretan la información a partir de sus representaciones e intereses, y emiten juicios de valor sobre la base de sus propios criterios.

Por lo general, el docente -desde sus propios esquemas valorativos y sobre la base de lo establecido por el Centro de Formación Profesional y por las expectativas de la empresa/taller- determina qué evaluar, establece los criterios, decide cuál es el tipo de información que recogerá y qué estrategias e instrumentos utilizará. Obtiene la información mediante la aplicación de los instrumentos e interpreta los resultados.

Es evidente cómo influye la subjetividad del evaluador en todas las fases del proceso. Por ejemplo: dos docentes, aún perteneciendo al mismo Centro, pueden realizar apreciaciones distintas de una misma situación en función de sus diversas concepciones, del propósito y de la finalidad que persigan.

Los alumnos también participan en las distintas instancias del proceso de evaluación con sus propios criterios y perspectivas. Esto cobra aún más relevancia en la formación profesional en la que los alumnos son adultos.

En la situación de evaluación se produce y transmite información, se obtienen datos, se emiten juicios que circulan entre docentes, alumnos, empresa, responsables del Centro. Es una actividad de comunicación en la que circulan mensajes que pueden dar lugar a diversas interpretaciones por cada uno de los participantes.

D. LA EVALUACIÓN IMPLICA NO SÓLO CRITICAR SINO PROPONER MEJORAS

La evaluación conlleva, por un lado, el describir un objeto (aprendizaje, enseñanza, organización del Centro de Formación Profesional, funcionamiento del Centro), y por otro, identificar y comprender los problemas más relevantes. Implica ajustar la acción en función de esa lectura. Identifica aquello que funciona y también lo que no funciona; permite adoptar decisiones para mantener y perfeccionar lo que está bien y para proponer soluciones a los problemas.

Cesar Coll,¹ expresa que crítica y mejora constituyen los dos polos del proceso evaluativo.

En su dimensión crítica, el proceso evaluativo implica la comprensión de un problema, permite discernir lo bueno y lo malo, reflexionar sobre por qué y cómo se producen las dificultades. Una parte de la crítica se orienta a encontrar en la situación algo que no funciona, es decir, un problema. Pero esto es sólo el comienzo; es necesario encontrar algo que funcione y avanzar en la dirección de resolver el problema.

De nada vale que haya espacios para la crítica si no se ponen en marcha prácticas concretas susceptibles de transformar la realidad. Es decir: la evaluación implica comprender la situación y mejorarla.

6.3. ¿CUÁLES SON LOS COMPONENTES DEL PROCESO EVALUATIVO?

En el proceso de evaluación podemos distinguir los siguientes componentes ²:

Referente: Objetivos, criterios, imagen de lo deseable.

- En la evaluación como proceso sistemático, es necesario explicitar los objetivos, los criterios que servirán de marco de referencia para producir un juicio de valor. La evaluación no es sólo obtener información sobre un objeto, fenómeno o proceso; implica además relacionar la descripción con la imagen de lo deseable expresada en el referente.

¹ Coll, Cesar. Revista Novedades Educativas N° 67

² Barbier, Jean Marie, (1993).

- *Referido: Información, evidencias.*

Los juicios de valor se basan en un conjunto de datos. No es posible evaluar si no se dispone de información. La información es aquello a partir de lo cual se va a realizar la evaluación. Por ejemplo: para evaluar las capacidades de los alumnos se toma como base la información obtenida sobre su desempeño a través de observaciones, preguntas u otros instrumentos.

- *Actores: Son quienes participan del proceso en forma directa o indirecta.*

Dentro del ámbito de la formación, hay actores que intervienen en forma directa: docente, tutores, alumnos. Cada uno de ellos cumple una función y tiene una determinada cuota de poder. También son considerados actores los responsables de los Centros de Formación que influyen en los docentes mediante la definición de criterios, requisitos, e instancias obligatorias que se deberán tener en cuenta en la evaluación.

Intervienen en el proceso de evaluación de manera indirecta los jefes, los supervisores, los expertos pertenecientes al mundo de la empresa y del sector productivo, quienes participan definiendo las competencias laborales que servirán de referentes para evaluar las capacidades desarrolladas en el ámbito de la formación.

- *Juicio de valor*

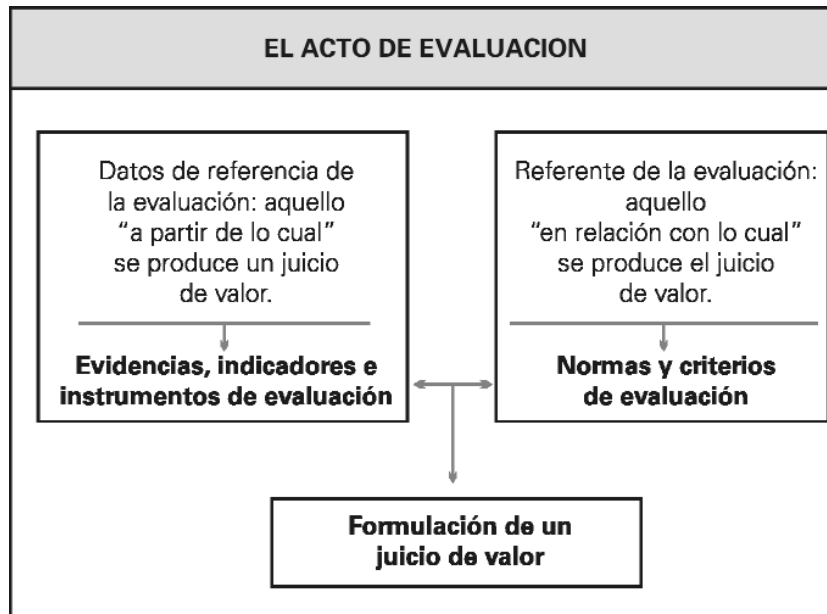
Se refiere a lo que se afirma sobre la persona o sobre la acción evaluada y permite estimar una condición presente o predecir una acción futura.

- *Decisión*

Es la razón de ser del proceso evaluativo. Implica elegir entre distintos tipos de acción, de propuestas, de alternativas futuras.

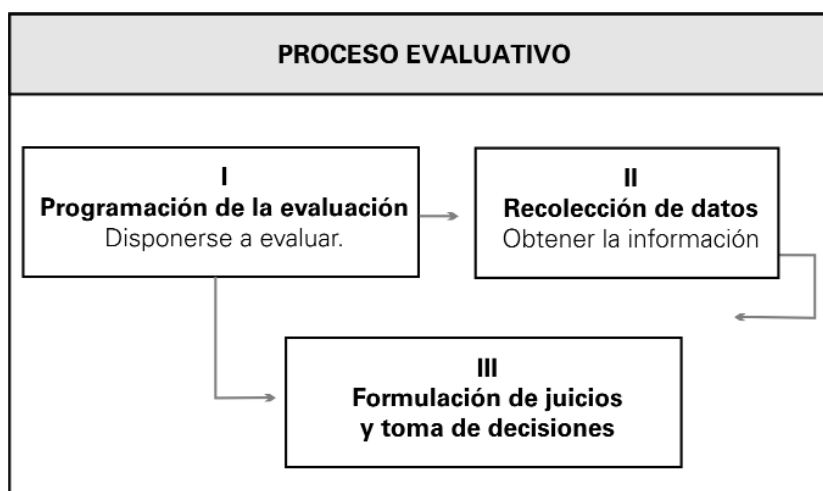
Los componentes de la evaluación se interrelacionan en el proceso evaluativo. La información adecuada y precisa es la base para emitir juicios que llevarán a decisiones sólidas.

En sentido inverso, es necesario saber qué tipo de juicios y de decisiones será necesario adoptar para seleccionar la clase de información que se debe obtener.



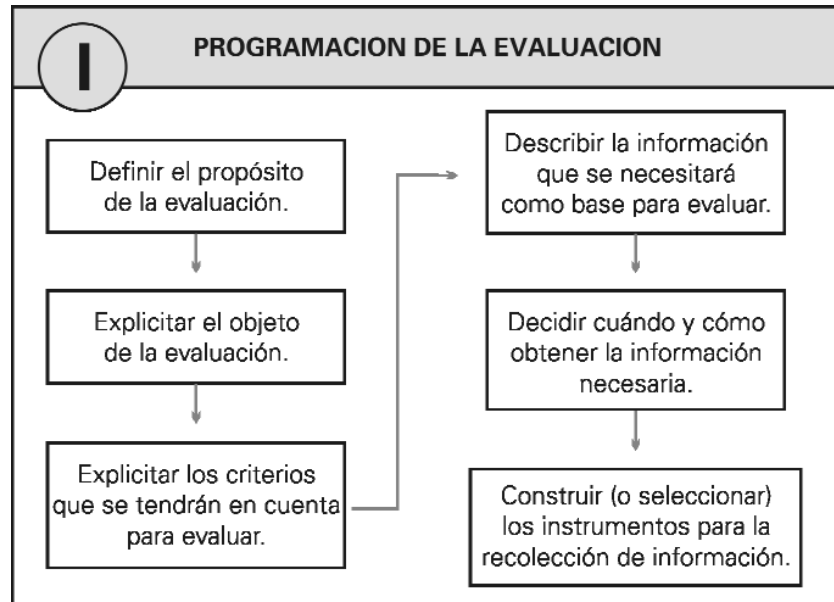
6.4. ¿CUÁLES SON LAS FASES DEL PROCESO EVALUATIVO?

El proceso evaluativo realizado sistemáticamente dentro de un contexto institucional, no es un acto aislado. Implica una serie de actividades, un cierto número de pasos. Tenbrink³ establece tres etapas dentro de un proceso evaluativo sistemático: la etapa de *programación*, la etapa de *obtención de datos*, y la etapa de *formulación de juicios y toma de decisiones*.



³ Tenbrink Ferry, D. (1984)

PRIMERA ETAPA DEL PROCESO EVALUATIVO



La fase de *Programación de la evaluación* implica la elaboración de un plan cuya función es orientar el proceso de evaluación para asegurar juicios bien fundamentados y decisiones fructíferas. Normalmente, en esta fase se realizan las siguientes tareas:

- **Definir el propósito de la evaluación, el para qué evaluar**

Alude a qué uso se hará de los resultados de la evaluación, qué función cumplirá (selección de alumnos, diagnóstico de saberes previos, decidir aprobación de los alumnos).

- **Explicitar el objeto de la evaluación, el qué evaluar**

El objeto de la evaluación puede referirse a:

- *Aprendizaje*: capacidades desarrolladas por los alumnos, resultados, estrategias empleadas, fortalezas, errores, etc.
- *Enseñanza*: materiales didácticos utilizados, programaciones didácticas, actividades formativas realizadas, etc.
- *Diseño curricular del curso*: estructura y secuencia de los módulos, carga horaria, vinculación con las competencias laborales, etc.
- *Desarrollo del curso*: organización, equipamiento, etc.

- **Explicitar los criterios que se van a tener en cuenta para evaluar**

Alude a cuál será la base de referencia que permitirá afirmar si un alumno alcanzó o no los objetivos formativos y cuáles son los requisitos mínimos para decidir su aprobación.

Por ejemplo: para evaluar el aprendizaje, dos criterios que podrían tomarse en cuenta son: si se alcanzaron los objetivos propuestos para el módulo, y cuál fue el grado de satisfacción de las expectativas de los alumnos. Para evaluar la calidad de la enseñanza, el criterio puede ser el cumplimiento del planeamiento elaborado y la coherencia entre las actividades realizadas y las concepciones sobre buena enseñanza que sostienen el docente y los responsables del centro; los resultados de los aprendizajes logrados.

- **Describir la información que se necesitará como base para poder evaluar**

No es posible recoger toda la información disponible sobre un objeto o un proceso; es necesario seleccionar aquella que tenga sentido en función de los objetivos. Por ejemplo: si se pretende evaluar si el alumno desarrolló la capacidad de diagnosticar un problema, se deberá recoger información vinculada con esa capacidad. Se plantearán situaciones que demandarán el análisis de la situación, la identificación de evidencias de mal funcionamiento, la propuesta de hipótesis de fallas, etc. La información constituirá la evidencia a partir de la cual se podrá evaluar el desarrollo de la capacidad.

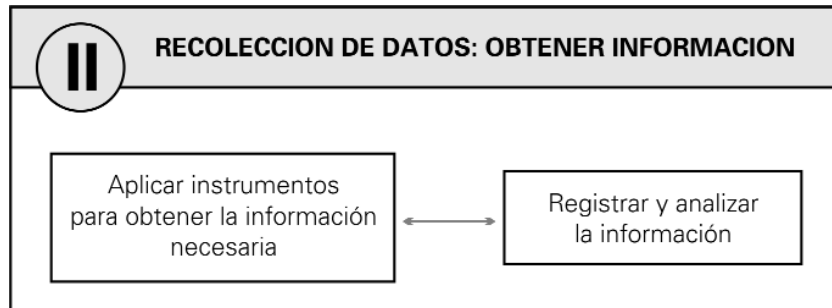
- **Decidir cuándo y cómo obtener la información necesaria**

Una vez establecida la información a recolectar, es necesario precisar en qué momento se obtendrá y cuáles son los mejores instrumentos de obtención de datos en función del tipo de información que se busca.

- **Construir o seleccionar los instrumentos de recogida de información a utilizar**

Se selecciona la técnica más adecuada en función del propósito y de los objetivos que se pretenden evaluar. Por ejemplo: observación, trabajos prácticos, análisis de casos, proyectos, cuestionarios, situaciones integradoras.

SEGUNDA ETAPA DEL PROCESO EVALUATIVO



En la fase de *Obtención de Datos*, el docente realiza las siguientes tareas:

- **Aplicar instrumentos para obtener la información necesaria**

Se obtiene un conjunto de informaciones válidas y confiables sobre el objeto o proceso a ser evaluado, a través de las técnicas seleccionadas. Es necesario destacar que, además de la información prevista, el docente esté atento para registrar toda información significativa que permita realizar una evaluación del alumno en el contexto particular en que se desarrolla el proceso, aunque su recolección no hubiera sido planificada previamente.

En el análisis de caso referido a Juan, vimos que durante el proceso de evaluación surgió un indicador del aprendizaje que el docente no había previsto: el poder ponerle nombre a las cosas. Sin embargo, resultó altamente significativo para la evaluación.

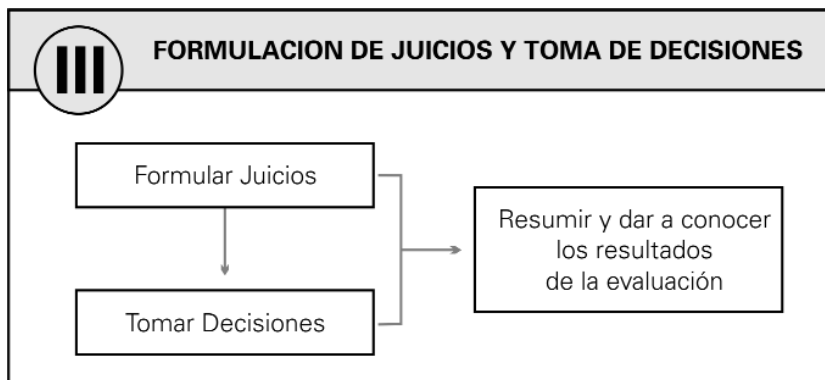
- **Analizar y registrar la información**

Es importante registrar la información obtenida para poder analizarla, interpretarla y establecer posibles relaciones que servirán de base para formular juicios y conclusiones. Cada uno de los datos cobra significado dentro de la situación total del alumno.

En el caso analizado, el docente analiza la respuesta de Juan y la interpreta en función de toda la información de la que dispone sobre el alumno. La expresión ***aprendí a ponerle nombre a las cosas***, puede adquirir múltiples significados.

Implica que Juan puede distinguir objetos y asignarles entidad cognitiva, pero también que puede comunicarse con códigos comunes que le dan apertura a la búsqueda de información, o que es capaz de compartir códigos y empoderarse frente a una situación donde el conocimiento es poder, o que puede superar -además de las dificultades de lecto-escritura- un bloqueo o inhibición para compartir códigos.

TERCERA ETAPA DEL PROCESO EVALUATIVO



En la etapa de formulación de juicios y toma de decisiones, las tareas podrán ser las siguientes:

- **Formular juicios:**

La información, en sí misma, no dice nada. Para que adquiera significado es necesario interpretarla y valorarla en función de marcos de referencia -o de los referentes- que orienten su “lectura”. Los objetivos propuestos y las expectativas de los alumnos constituyen el referente. Por ejemplo: el alumno aprendió satisfactoriamente, alcanzó los resultados previstos, avanzó en algunos aspectos pero necesita mejorar en otros, logró un aprendizaje importante no previsto.

Formular un juicio no es sólo describir el objeto o la acción que se pretende evaluar. Implica, además, relacionar los datos de referencia con los objetivos y con los criterios propuestos. Para conferir valor hay que comparar la realidad en función de lo deseable o esperado y expresar la conclusión mediante un juicio.

- **Tomar decisiones:**

Sobre la base de los juicios emitidos, se adoptan decisiones sobre los cursos futuros de acción. Por ejemplo: se decide si se continúa de acuerdo a lo previsto, si se refuerzan algunas actividades o se proponen otras, si se dedica más tiempo a un determinado aprendizaje.

En el caso analizado, con respecto a la situación de Juan el docente puede prever distintas alternativas de acción: continuar con las actividades y materiales especialmente preparados para él, dado que se obtuvieron resultados positivos; ofrecerle a Juan oportunidades para que profundice el desarrollo de capacidades de lecto-escritura y valore la necesidad del autoperfeccionamiento; aprovechar la experiencia de Juan para reflexionar en grupo sobre el valor y el poder de la comunicación en el ámbito laboral; reflexionar sobre los significados intelectuales y afectivos del aprender.

- **Resumir y dar a conocer los resultados de la evaluación:**

La comunicación de los resultados de la evaluación a los participantes del proceso, resulta fundamental para contribuir al enriquecimiento personal y profesional de alumnos y docentes y para orientarse al mejoramiento de la tarea.

La devolución de los resultados tiene que posibilitar no sólo el análisis de las brechas que existen entre las capacidades desarrolladas por los alumnos y lo establecido en los objetivos. Al mismo tiempo, debe orientar los procesos que resulten más convenientes para que el alumno pueda superar sus dificultades.

Síntesis

Las actividades señaladas en las tres etapas constituyen una secuencia. Sin embargo, esto no implica una ejecución lineal ya que, por ejemplo, en el momento de analizar la información, podría resultar necesario ampliar o complementar los datos obtenidos, y en el momento de comunicar la evaluación, se puede abrir la posibilidad de considerar nuevamente algunas de las conclusiones alcanzadas.

En este proceso en el que se recogen de manera sistemática evidencias para emitir un juicio fundamentado, se requiere no sólo desarrollar convenientemente cada una de las fases sino, también, cumplir con normas éticas que regulen los procedimientos de obtención, tratamiento y devolución de la información.

6.5. ¿CUÁLES SON LOS PROPÓSITOS DE LA EVALUACIÓN? ¿CONTROLAR? ¿COMPRENDER Y MEJORAR?

En la práctica de la evaluación concurren dos grandes propósitos que se presentan como opuestos y dan lugar a dos perfiles bien diferenciados.

Uno de ellos está relacionado con la *búsqueda del valor, del sentido, del significado de la situación u objeto evaluado*. Por ejemplo, el docente busca describir qué saben los alumnos, cuáles son las dificultades, por qué no aprenden. Esta información le permitirá comprender la situación y adoptar decisiones para adecuar la enseñanza futura a la marcha del proceso.

El otro se vincula con la aplicación de una serie de técnicas e instrumentos para *medir, comprobar, dar cuenta de los resultados*, determinar en qué medida se logra un objetivo o se cumple una norma o patrón externo y predeterminado. Este tipo de evaluación cumple fundamentalmente una función de control; permite adoptar decisiones de tipo administrativo, decidir la aprobación y promoción de los participantes, la supresión de un curso, la baja de un docente, el desarrollo de recursos didácticos.

♦ ¿PROCESOS DIFERENTES? ¿O DOS CARAS DE UN MISMO PROCESO?

El análisis de estos dos *propósitos* tan distantes conduce a enfoques teóricos diferentes:

- Uno de los enfoques considera la *existencia de dos procesos diferenciados - evaluación y control-*. Para esta perspectiva, sólo puede llamarse *evaluación* a la primera situación; en el segundo caso deberíamos hablar de *control*. Controlar es producir información sobre el funcionamiento concreto de una actividad. Los exámenes a los alumnos o los registros de asistencia a una institución, son procedimientos específicos de control en el proceso formativo.

El control es un sistema, un dispositivo, una metodología constituida por un conjunto de procedimientos que tiene por objeto establecer la conformidad (o la no conformidad) entre una norma, un patrón, un modelo y los fenómenos u objetos con los que se compara, y en ausencia de esta conformidad o identidad, establecer la medida de su diferencia.

El *acto de control* tiene la única intención de recoger información, compararla con una norma, verificar si se cumple o no se cumple. Un buen ejemplo de control se da en la actividad de la soldadura: durante el proceso de formación en este oficio, se verifica si las acciones del alumno responden a las normas predeterminadas que se deben cumplir para la ejecución de los distintos procedimientos. Del mismo modo, se constata si la unión soldada responde a los requisitos predeterminados como resultado de la aplicación de esta técnica.

Según esta concepción, control y evaluación son procesos diferentes, esto es, de distinta naturaleza. El control es cuantitativo y objetivo; la evaluación, en cambio, es un proceso subjetivo que implica atribuir valor a un objeto a partir de un referente establecido por el evaluador.

- El segundo enfoque teórico considera que *evaluación y control constituyen dos polos de un mismo proceso*.
-
-

Es posible adoptar distintas formas dentro de un continuo en uno de cuyos polos está el control de resultados y en el otro, la búsqueda del sentido, la comprensión de la situación.

El docente, en muchas ocasiones realizará un tipo de evaluación más próximo al polo del control, con énfasis en lo cuantitativo, en la descripción de resultados. En otras situaciones, su propósito será más cercano al análisis cualitativo: descripción de fortalezas y debilidades, interpretación de posibles causas. Ambos propósitos se integran y complementan.



6.6. APORTES DE LAS NUEVAS CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS A LA TEORÍA Y A LA PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN

En las últimas décadas, la evaluación fue evolucionando -en la práctica y en sus fundamentos teóricos- desde un predominio de los métodos cuantitativos y el énfasis en el propósito de control, hacia la necesidad de valorizar la comprensión de la situación de aprendizaje desde perspectivas más cualitativas.

Como ejemplo de esta evolución, analizaremos algunos aspectos que ayudarán a comprender la práctica de la evaluación:

- ***Producto-proceso***

En un principio se enfatizó la evaluación de los resultados del aprendizaje. Progresivamente, se propuso tener en cuenta los procesos por medio de los cuales los alumnos construyen sus competencias y las actividades que se realizan en el aula para aprender. En realidad, producto y proceso no son dicotómicos. La evaluación de los procesos no implica descuidar los resultados que se consideren valiosos.

En la actualidad, se cuestiona que la evaluación se limite a comprobar la ejecución de comportamientos observables del alumno. En cambio, se propone la evaluación de otros tipos de resultados expresados en términos de capacidades, de desempeños más integradores, de producciones de los alumnos, los cuales, implican procesos complejos de aprendizaje. Por otra parte, la evaluación no consiste simplemente en describir resultados; es necesario interpretarlos, indagar las causas de los mismos. Por ejemplo, en lugar de determinar cuántos alumnos respondieron mal en una prueba, podemos preguntarnos dónde está la falla, por qué los alumnos respondieron mal.

- ***Cuantificar o comprender***

La teoría, y en menor medida, la práctica de la evaluación, evolucionó desde un énfasis en la cuantificación de los resultados logrados por el alumno, hacia los enfoques actuales, que pretenden interpretar, comprender, mejorar, explicar el origen de los resultados que se obtienen.

En este sentido, Fernández Pérez¹ expresa:

¹ Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar.

“La evaluación actual sólo diagnostica síntomas, pero ignora la etiología de los síntomas identificados. Se limita a constatar los resultados del examen, a clasificar y a etiquetar a los alumnos por niveles externos de producción sintomática. Algo así como si un hospital clasificara a sus enfermos por los grados de temperatura. Sobre la base de esta información, se podrían hacer gráficos y estadísticas pero sin más interpretación etiológica, ningún profesional responsable se atrevería a sugerir el menor tratamiento terapéutico. La evaluación actual no permite, ni durante el curso del aprendizaje del alumno ni al término anual del mismo, la menor sugerencia de intervención pedagógica por la sencilla razón de que dichas causas se desconocen, simplemente, porque no se

- ***Objetividad- Subjetividad***

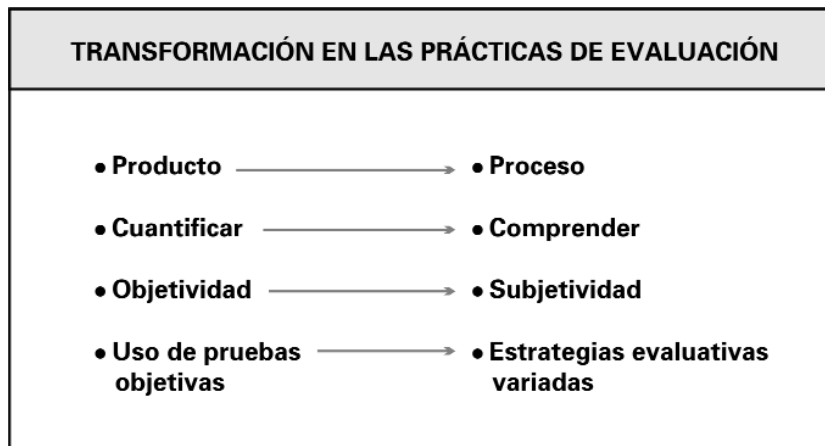
La evolución del concepto y de la práctica se desplazó desde la búsqueda de la objetividad y la neutralidad del evaluador, hacia el reconocimiento y la aceptación de que la evaluación tiene connotaciones personales y sociales.

Evaluar significa valorar, emitir un juicio de acuerdo con una escala de valores. Por eso, lejos de ser objetiva, la evaluación tiene que ver con las concepciones personales e histórico-sociales predominantes en un contexto determinado.

- ***Énfasis en pruebas objetivas. Variedad de las estrategias de evaluación.***

En décadas anteriores se privilegiaron las pruebas objetivas. En cambio, en la actualidad se sostiene que no existen formas de evaluación que sean absolutamente superiores a otras. La calidad depende del grado de pertinencia que tengan respecto al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen.

Ante la pregunta: *¿qué método es mejor?* la respuesta sería: ***depende en qué caso se aplica y qué se evalúa.*** Un mismo contenido deberá evaluarse de distintas maneras según el modo en que se lo haya enseñado, los conceptos trabajados y las capacidades priorizadas. Por ello, lo importante es que el docente utilice distintos tipos de instrumentos de evaluación adecuados a los diversos propósitos, objetivos y contextos.



6.7. ACTITUDES DEL DOCENTE QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE. FACTORES QUE INFLUYEN NEGATIVAMENTE EN LA EVALUACIÓN.

Hemos dicho que la evaluación es una práctica social y humana atravesada por valores, sentimientos, actitudes, intereses personales. La subjetividad es inherente al acto de evaluar, pero se transforma en un factor negativo cuando aparecen prejuicios, sesgos personales, uso abusivo del poder, actitudes negativas del docente. Por ello, la práctica de evaluación requiere no sólo de competencias técnicas sino, fundamentalmente, de actitudes éticas que garanticen los principios de transparencia, equidad, objetividad y confiabilidad durante todo el proceso.

♦ FACTORES QUE INFLUYEN EN LAS APRECIACIONES DEL DOCENTE

Los juicios de valor pueden ser parciales, poco fundamentados, basados en errores de apreciación. Esto puede suceder por distintos motivos que el docente debe conocer y prevenir.

- **Información insuficiente sobre el alumno.**

El docente puede verse obligado a evaluar gran número de alumnos en períodos muy cortos, por lo que su juicio termina siendo improvisado, más influenciado por circunstancias azarosas que por una cuidadosa ponderación de los resultados alcanzados y del proceso seguido por cada alumno.

- **Efecto de halo.**

En algunas ocasiones se puede juzgar la calidad del aprendizaje por la

impresión general que se tiene del alumno (Ejemplo: calificar bien al alumno que es simpático). Existe una predisposición a evaluar positivamente a los buenos alumnos, a los que tienen buenos modales, a los que se muestran agradables.

- **Rotulación.**

El docente construye sus propias ideas sobre cada alumno a partir de algunos rasgos, y fácilmente cae en poner rótulos que inciden en la evaluación. Por ejemplo: *Los que ya tienen experiencia laboral sienten que saben todo y que no necesitan aprender nada. El que es indisciplinado es un haragán.* En general, esta práctica implica una simplificación: cuanto menos conoce el docente a los alumnos, más puede caer en rotular.

- **Primacía de la primera impresión.**

Las primeras impresiones tienen una incidencia fundamental en la forma en que una persona percibe y juzga a otra. Las impresiones posteriores se pueden distorsionar para que se ajusten al efecto inicial. Por ello es tan difícil levantar una calificación inicial baja. Inversamente, quien obtuvo desde el inicio una alta calificación tenderá a mantenerla a pesar de que, posteriormente, sus desempeños no sean tan efectivos.

- **Primacía de la última impresión.**

La última pregunta -o el último ejercicio- puede borrar muchas respuestas erróneas anteriores.

- **Proyectar en los alumnos nuestros errores.**

En algunas oportunidades, los docentes emiten opiniones sobre los alumnos sin reflexionar en qué medida los problemas existentes dependen de su propia manera de actuar. Por ejemplo, un docente que dice *este curso es indolente, no tienen entusiasmo por aprender lo que les enseñó*, podría interrogarse respecto de quién debería asumir esa responsabilidad y de quién es la indolencia.

- **Error por generosidad.**

Frecuentemente, el docente se siente inseguro de la exactitud de su evaluación, ante lo cual, suele asignar un puntaje más alto del que realmente corresponde en función de los resultados. Esto se traduce en que un gran porcentaje de los alumnos obtienen calificaciones superiores a la nota promedio.

♦ ACTITUDES PERSONALES QUE PUEDEN AFECTAR LA EVALUACIÓN.

Una evaluación consistente requiere, en primer lugar, la capacidad de percibir adecuadamente a la otra persona, y además, ser capaz de tomar decisiones acordes con lo percibido. Es una tarea difícil porque el docente en ella es juez y parte y durante el proceso ejerce un poder que el alumno mismo no le ha conferido.

El docente, por su rol, es quien tiene el poder de decidir para qué, qué, cuándo y cómo evaluar. Puede ejercer su papel sobre la base del respeto y la valoración de la persona del alumno, contribuyendo a generar en él sentimientos de seguridad y confianza, o por el contrario, puede hacer un uso abusivo de su posición y adoptar actitudes que lleven al fracaso.

Las actitudes del docente pueden contribuir a que el alumno esté motivado y comprometido, a que visualice sus logros y la forma de superar dificultades, y a que considere a la evaluación como una herramienta para la comprensión y la mejora. Por el contrario, si predominan actitudes negativas (arbitrariedad, uso de la evaluación como amenaza o sanción, descalificación, prejuicio) se promoverá en el alumno desconfianza, temor, humillación, inseguridad y sentimiento de fracaso.

Esto cobra mayor significado en el caso del alumno adulto pues, como hemos dicho, el aprendizaje no implica sólo la integración de conocimientos sino también la construcción de niveles de desarrollo de la personalidad. Y se agrava en los casos en los que se trabaja con personas desocupadas, pertenecientes a una población que padece un cierto nivel de vulnerabilidad. En ese contexto, es fundamental que el docente sepa que la autoestima del alumno adulto se puede ver afectada por la inseguridad, por la preocupación por el fracaso, por el ridículo y por la humillación, y de que el clima afectivo que se establece en el grupo condiciona en gran medida el aprendizaje.

El docente debe adoptar actitudes positivas para que la formación profesional se transforme realmente en un espacio de inclusión social tendiente al desarrollo del empleo y de la empleabilidad. Es importante que rescate la importancia de trabajar con las particularidades propias de cada alumno y de promover durante la evaluación el diálogo -desarrollado a modo de conversación amistosa- para fomentar el sentimiento de relación personal, la participación, la motivación y el compromiso. Debe evitar las actitudes negativas que fomentan los temores y la inseguridad de los alumnos.

El mayor problema derivado de la tendencia a etiquetar y a rotular, es que la imagen que los otros tienen de una persona, llega a transformarse en la imagen propia. El alumno terminará actuando tal como el docente y los pares lo ven. Las relaciones interpersonales que se establecen en el aula, y en especial, las situaciones de evaluación, ayudan a construir la visión que cada alumno tiene sobre él mismo.

Algunas actitudes y prácticas de la situación de evaluación que es necesario revisar.

- Evaluar sobre la base de un prejuicio y luego, recoger información que justifique el juicio de valor emitido.
- Evaluar a los distintos alumnos con diferentes criterios.
- Evaluar con criterios no explicitados (presentación, limpieza, orden). Tal vez estos aspectos no fueron enseñados ni fue explicitada su importancia, pero se transforman en lo más importante en el momento de la evaluación.
- Incluir en la evaluación capacidades que no formaron parte de los procesos de enseñanza.
- Atribuir el fracaso sólo al alumno y no interrogarse acerca de la responsabilidad del docente y la del Centro de Formación Profesional.
- Resaltar sólo lo negativo. Describir problemas y deficiencias, necesidades de corrección o de enmendar errores, y no valorar los aciertos y logros.
- Convertir la evaluación en un instrumento de opresión, de control, de amenaza. El docente tiene todo el poder, decide todo y usa la evaluación como un arma.
- Usar la evaluación sólo para controlar y calificar, no para mejorar el proceso. No indagar por qué se llegó a los resultados.
- Evaluar en forma unidireccional y vertical. Los alumnos no participan, no deciden, no expresan lo que piensan, no analizan lo que hacen.

Actitudes del docente que pueden contribuir a que la evaluación se convierta en una herramienta promotora de aprendizaje

- Presentar la finalidad de las distintas actividades que se proponen, y ayudar a que el alumno las comprenda y haga suyas.
- Explicar los criterios de evaluación con los cuales se evaluará y, si es necesario, ajustarlos con el grupo.
- Recoger las evidencias con la mayor objetividad posible, evitando prejuicios en relación con el postulante.
- Analizar conjuntamente con el alumno los resultados para identificar fortalezas y debilidades.

- Brindar ayuda durante el proceso de evaluación para detectar el grado de relevancia del error y su localización.
- Proponer caminos para superar las dificultades.
- Establecer un clima de confianza en el cual los alumnos puedan expresar sus dudas y problemas.

Actitudes del docente que pueden promover el desarrollo de capacidades beneficiosas par el desempeño personal y laboral.

- Reconocer sus errores y tratar de corregirlos.
- Asumir su responsabilidad.
- Tener conciencia de las fortalezas para capitalizarlas y poder usar las capacidades de los otros para compensar.
- Reflexionar sobre las causas de las propias acciones.
- Responder a desafíos de afrontar cosas difíciles.
- Tener visión de futuro. Decidir cuáles son sus propósitos y objetivos.
- Comprometerse con objetivos y tomar conciencia de lo que se quiere lograr.

La práctica de la evaluación constituye el espacio privilegiado para que el docente, con sus actitudes, contribuya no sólo al desarrollo de capacidades sino a la formación de los alumnos, a la construcción de la identidad para el desempeño del rol.

- Alonso, C. y Gallego, D. J.: *Cómo aprende el adulto*. UNED, Madrid, 1992.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H.: *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, México, 1983.
- Allen, D.: *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes*. Paidós, Buenos Aires, 2000.
- Ardoino J. y Berger G.: *La evaluación como interpretación*. Universidad Iberoamericana, México, 1998.
- Barbier J. M.: *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Novedades Educativas, Buenos Aires, 1999.
- Barbier, J. M.: *La evaluación en los procesos de formación*. Paidós, Barcelona, 1993.
- Barnett, R.: *Los límites de la competencia*. Gedisa, Barcelona, 2001.
- Bastien, C.: *Les connaissances del enfant al adulte*. A. Colin, Paris, 1997.
- Bertoni, Poggi, T.: *Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja*. Kapelusz, Buenos Aires, 1995.
- Beylletot, J.: *La formación de formadores*. Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Edic. Novedades Educativas, Buenos Aires, 1996.
- Botkin JW, Elmandjra M y Malitza, M: *Aprender, horizonte sin límite*. Santillana, Madrid, 1979.
- Bourdieu, P.: *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Droz, Ginebra, 1972.
- Bruner, J.: *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea, Madrid, España, 1978.
- Camilloni, Celman, Litwin, Palou de Maté: *La evaluación de los Aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós, Buenos Aires, 1998.
- Carretero, M.: *Constructivismo y Educación*. Aique, Buenos Aires, 1994.
- Cirigliano G.F.J.: *La educación abierta*. El Ateneo, Buenos Aires, 1983.
- Coll, C.: *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Paidós, Buenos Aires, 1991.

Coll, C.: *Psicología y educación. Aproximación de los objetivos y contenidos de la psicología de la educación*, en Coll, Palacios, Marchéis, "Desarrollo Psicológico y Educación II". Alianza, Madrid, 1996.

De Ketele, J.: *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa, Aprendizaje*. Visor, Madrid, 1984.

Díaz Barriga, Á.: *Didáctica y Curriculum*. Nuevomar, México, 1985.

Eriksson, E. H.: *Identity, youth, and crisis*. Norton, New York, 1968.

Fernández Pérez, J.: *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. Morata, Madrid, 1986.

Ferry, Gilles: *El trayecto de la formación*. Paidós, Méjico, 1990.

Ferry, Gilles: *Pedagogía de la formación*. Facultad de Filosofía y Letras, (UBA), Novedades Educativas, Buenos Aires, 1997.

Gagne, R. M.: *Las condiciones del aprendizaje*. Interamericana, México, 1987.

González Ramírez, T: *Evaluación y gestión de la calidad educativa*. El Aljibe, Málaga, 2000.

Hilgard, E. R.: *Teorías del aprendizaje*. Trillas, México, 1979.

Holmberg B.: *Educación a distancia: situación y perspectivas*. Kapelusz, Buenos Aires, 1985.

House, E.: *Evaluación, ética y poder*. Morata, Madrid, 1994.

Kalish, R. A.: *La vejez. Perspectivas sobre el desarrollo humano*. Pirámide, Madrid, 1991

Lafourcade, P.: *La autoevaluación institucional*. Kapelusz, Buenos Aires, 1992.

Medina A.: *Formación de educadores de adultos. Programa de formación del profesorado*. UNED. Madrid, 1992.

Perrenoud, P.: *Avaliacao, entre duas lógicas*. ARTMED, Porto Alegre, 1999.

Perrenoud, P.: *Construir competencias desde la escuela*. J. C.Saez, Chile, 2003.

Perrenoud, P.: *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao, Barcelona, 2004.

Piaget, J.: *Seis estudios de Psicología*. Barral, Barcelona, 1984.

Piaget, J.: *Psicología de la Inteligencia*. Siglo XX, Buenos Aires, 1984.

Pozo Muncio, I.: *Aprendices y maestros, la nueva cultura del aprendizaje*. Alianza Editorial, Madrid, 2000.

Pozo, I.: *Aprendices y maestros*. Alianza Editorial, Madrid, 2000.

Rogers, C.: *Libertad y creatividad en educación*. Paidós, Buenos Aires, 1975.

Rosas, R. y Sebastián Christian: *Piaget, Vigotsky y Maturana, Constructivismo a tres voces*. Aique, Buenos Aires, 2001.

Santos Guerra, M. Á.: *Evaluación educativa*. Tomo I, Magisterio Río de la plata, Buenos Aires, 1996.

Schon D.: *La formación de profesionales reflexivos*. Paidos, Barcelona, 1992.

Schon, D.: *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidos, Barcelona, 1998.

Stufflebean D. y Shinkfield: *Evaluación sistemática*. Paidós, Buenos Aires, 1987.

Tenbrink Ferry, D.: *Evaluación: guía práctica para profesores*. Narcea, Madrid, 1984.

Verdugo M. Á.: *Evaluación curricular*. Siglo XXI, Madrid, 1994.

Vigotsky, L.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, Barcelona, 1979.

Witkin, Herman A.: *Cognitive styles in personal and cultural adaptation*. M. A. Clark University, Worcester, 1978.