

HACIA UNA EVALUACION CUALITATIVA EN EL ESPACIO DEL AULA. RETO PARA COMPRENDER Y TRANSFORMAR LA DOCENCIA.

Porfirio Morán Oviedo*

La evaluación, como uno de los elementos esenciales e indispensables del trabajo pedagógico, constituye una forma de enseñar y aprender de manera participativa, compartida y, sobre todo, significativa, partiendo de las necesidades, intereses y motivaciones reales de los alumnos.

Feliciano Gutiérrez, 2002

1. Introducción

La evaluación como uno de los elementos esenciales e inseparables del proceso de enseñanza-aprendizaje, constituye una forma de aprender y de enseñar de manera participativa, compartida, regulada y sobre todo significativa, partiendo de las necesidades, intereses y motivaciones reales de los alumnos.

La evaluación constituye uno de los componentes fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje, en cualquier área, ciclo, modalidad, o nivel, la evaluación debe concebirse con amplitud y emplearse para ayudar y conducir a los alumnos a lograr mejores niveles de aprendizaje; así como para facilitarles un proceso formativo y no para sancionar, atemorizar, reprimir o desaprobar. En tal virtud, la evaluación nunca lo es en sentido estricto de la enseñanza y el aprendizaje, sino más bien de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll, 1996).

La evaluación es una tarea que todos, de algún modo, realizamos cotidianamente en la vida, con frecuencia hacemos una valoración aunque no sistemática de lo que hemos logrado o de lo que hemos podido alcanzar, es decir, evaluamos los resultados de nuestra acción.

De esta manera, la evaluación del aprendizaje se ubica en el marco de la evaluación educativa y, más específicamente, en la evaluación del educando, por tanto comparte sus conceptos, metodología e instrumentos.

La concepción de la evaluación actual se ha ampliado, ha cambiado de paradigma, en concordancia a los nuevos enfoques de la educación contemporánea, se concibe como un juicio de valor, como acción pedagógica, interactiva y contextual y como ayuda individual y grupal para lograr los fines de la educación.

En todas las actividades de aprendizaje del alumno reciben de manera implícita o explícita una valoración, en unos casos para verificar el resultado o rendimiento de una tarea y en otros, para realimentar el aprendizaje al descubrir las fallas, lagunas o dificultades del proceso y tomar decisiones pertinentes que reconduzcan las acciones con el propósito de mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Asimismo, la evaluación de los aprendizajes la entendemos como un proceso de análisis, reflexión e investigación de la práctica pedagógica que permite al docente

* Profesor e Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Fuente: Porfirio Morán Oviedo. La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula. Capítulo 4, Serie Educación, IISUE, UNAM, 2012.

construir estrategias adecuadas y a los alumnos reflexionar sobre sus aprendizajes, el tiempo empleado, lo pertinente de las acciones didácticas emprendidas para aprender y sobre esta base valorarse a sí mismo.

En una palabra, la evaluación educativa y, específicamente la evaluación de los aprendizajes, son temas y problemas que condicionan notoriamente el funcionamiento de las instituciones educativas, la actividad de los docentes, el desempeño de los mismos alumnos y las decisiones que se toman en su nombre, lo que permite explicar el por qué se dedican en la actualidad diversos estudios, investigaciones y mayores recursos creando centros, comités, departamentos o dependencias específicas para la evaluación no sólo de los aprendizajes sino del currículum y las instituciones en general.

Esto permite constatar por qué algunas instituciones de educación superior, en su proceso de superación académica, busquen propiciar la participación colectiva de los profesores e instancias académicas para la implantación de proyectos y estrategias de evaluación a corto, mediano y largo plazo.

Sin embargo, resulta significativo que la mayoría de estos esfuerzos reflejen un carácter preponderantemente técnico, cuantitativo e instrumental de la problemática de la evaluación educativa, frente a una precariedad de concepciones alternativas sobre la evaluación en general y en especial, en la evaluación de los aprendizajes.

Advierto que no es nuestro afán enfatizar sólo el lado negro de la senda recorrida por la evaluación que se practica en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Únicamente se pretende destacar en este trabajo algunos aspectos negativos que contaminan y denigran la tarea educativa y, que al mismo tiempo, plantean la necesidad de sustituir el actual concepto cuantitativo de medición y/o calificación por una verdadera evaluación pedagógica.

Uno de los más graves efectos de esta concepción negativa o francamente patológica de la evaluación (Santos Guerra, 2002) repercute en la educación misma del estudiante: hace recaer su atención en la forma de aprobar exámenes y no en el esfuerzo de aprender, enfatiza el valor de la calificación y no el del conocimiento mismo; además hace que la evaluación se dé casi siempre en condiciones especiales de preocupación y tensión.

Otro efecto también pernicioso de la tradición que prevalece en la evaluación educativa, es que sus resultados no se traducen en acciones y políticas de mejoramiento de la tarea educativa porque, en general, las deficiencias y los fracasos se atribuyen casi exclusivamente al mal desempeño del estudiante (por su carencia de “talento”, o por su falta de “aplicación” al estudio); cualquier otra causa del fracaso, atribuible a la institución misma, a los materiales de estudio o a los maestros, normalmente no es considerada.

En la educación, como en ningún otro espacio de la actividad humana, es indispensable la consideración casuística y el irrenunciable propósito constructivo, formativo; este enfoque es imprescindible si reconocemos la riqueza y diversidad de sus programas, el carácter imponderable de algunos factores que en ella intervienen, y la naturaleza humana de sus agentes y de su tarea.

Finalmente, sólo finalmente, la evaluación debiera servir para la acreditación y la certificación del conocimiento. En efecto, las instituciones educativas y el Estado tienen la

responsabilidad de acreditar y certificar el conocimiento. Esta función es de gran utilidad para las propias instituciones educativas, pues en ellas pueden basarse para la toma de diversas decisiones en la administración escolar (Pérez Rocha, 1994).

En este artículo se desarrollan cinco aspectos que pretenden configurar una perspectiva de la evaluación cualitativa en el espacio del aula, ellos son: una problematización de la docencia y la evaluación en tanto conceptos y prácticas consustanciadas en el quehacer docente; un esbozo donde se caracteriza la evaluación cuantitativa y cualitativa, sus retos y limitaciones; un planteamiento somero sobre la evaluación formativa y el aprendizaje grupal, como dos opciones estratégicas que posibilitan la puesta en marcha de esta noción de evaluación; un punteo general sobre la propuesta del portafolios como una herramienta idónea que viabiliza la evaluación formativa, misma que regula y realimenta el proceso de enseñanza-aprendizaje y, finalmente, unas reflexiones sobre el tema en su conjunto.

2. Docencia y evaluación: dos tareas y funciones académicas consustanciales.

La docencia actual, a pesar de los avances de la investigación educativa y de los programas de formación de profesores de los últimos años, con demasiada frecuencia se ha convertido en una actividad mecánica, improvisada y fría. El profesor ha olvidado, no le interesa o no sabe como impartir una docencia que además de informar, forme. El alumno recibe información, acumula teoría, pasa exámenes, acredita materias, pero no es capaz de usar crítica y pertinentemente dicha teoría, tampoco de pensar por sí mismo y de tomar posición frente a la realidad y al propio conocimiento. El profesor, las más de las veces, asume el papel protagónico y el alumno el de escucha obediente, desapareciendo así la opción primordial del diálogo en el acto de enseñar y aprender.

Esta actitud docente fomenta pasividad, dependencia y conformismo en el alumno convirtiéndolo en *un pasmado mental*; donde el profesor ignora o pretende ignorar la riqueza y complejidad espiritual del estudiante y en vez de estimular, termina por represar su potencial y energías creativas. Es esta una forma de procesar al estudiante industrialmente, en lugar de ayudarlo a crecer intelectual, emocional y socialmente (De Zubiría, 1985); es decir, el estudiante en esta situación es una persona que cree aprender, porque acumula saberes, emite respuestas, obtiene notas y acredita materias -noción convencional de evaluación- pero sin comprender *qué* aprende, *cómo* aprende y *para qué* aprende.

Basta una mirada informada y crítica a la vida académica de las universidades del país, para cerciorarse que existen *deficiencias* en la docencia y en la evaluación que se practica en sus aulas. Y es que estas instituciones han olvidado su compromiso ético y moral con la sociedad, entregando la mayor parte de su tiempo a otras tareas y funciones que si bien son importantes en esta era de cambios y modernizaciones, no son su misión fundamental.

Habría que subrayar que la docencia no consiste únicamente transmitir conocimientos y comprobar su logro sino en despertar en el alumno el gusto y la alegría por aprender, crear en su alma un vínculo afectivo con los otros que le rodean; desarrollar al individuo desde adentro y entender que no se puede enseñar a las masas y en serie, porque todos los alumnos y los grupos son diferentes.

La misión de la docencia y su inherente evaluación, es la de formar personas conscientes de su mundo y de lo que son capaces de hacer a favor de ese mundo. La verdadera docencia y su idónea evaluación son aquellas acciones en el aula que propician que el alumno se forje la necesidad de aprender por su cuenta y encontrar en el profesor un guía, un acompañante de travesía para llegar al conocimiento y en el grupo un espacio de encuentro, de intercambio, discusión y confrontación de ideas, buscando no tan sólo aprender sino que, a través de una evaluación formativa, aprender la forma de aprender, es decir, entender a la evaluación como aprendizaje (Santos Guerra, 2003).

Pues bien, siendo la docencia, en su acepción más cabal, una de las más antiguas profesiones de ayuda al desarrollo integral del ser humano, es preocupante que hasta el momento actual los docentes, en la mayoría de los casos, no hayan tenido la formación adecuada para cumplir su complejo quehacer.

El aprendizaje de conocimientos, de actitudes y de buenas formas de comunicación no están reñidas; que se hallen disociados hasta ahora en las instituciones educativas no significa que deban permanecer de este modo.

Aquí comienza la renovación de la imagen y el accionar del docente. Su cometido es el de proporcionar las situaciones y estrategias de enseñanza y evaluación que los llevan al logro de un desarrollo académico y ejercicio profesional, en un ambiente de relación interpersonal que facilite una identidad adecuada, teniendo en cuenta que la mayoría de las dificultades que encontrará en su camino se deben a que en muchas ocasiones está ante la necesidad de *reeducar*, para después *educar*, dados los vicios en el trayecto educativo. Al respecto el dramaturgo irlandés Bernard Shaw sarcásticamente decía: *mi proceso educativo iba bien, hasta que me lo interrumpió la escuela*. Pienso que a los educadores de cualquier nivel educativo no nos haría nada reflexionar un poco sobre el significado de esta aparente broma.

La mayoría de los teóricos de la educación plantean el problema del miedo que viven los estudiantes -y el maestro- cuando se presentan situaciones de aprendizaje diferente, digamos alternativo; los primeros en pedir la vuelta al sistema conocido son los mismos estudiantes, temerosos de la novedad que implica encontrarse con la posibilidad de aprendizajes no sólo intelectualizados (ideas, conceptos) sino aquellos que les modificarán realmente su persona.

En este sentido, se puede afirmar que la docencia ha sido, es, y seguramente será, a pesar del embate de la era virtual que se vive hoy, fin y función sustantiva de cualquier institución de educación superior. De ahí que impartir educación a este nivel sea un quehacer constitutivo del concepto que se asuma y de cualquier modalidad educativa de que se trate.

Por eso no es aventurado afirmar que la transformación académica de toda institución educativa pasa necesariamente por una docencia *renovada* y por un docente *innovador*, formado en una doble perspectiva: la disciplinaria y la pedagógico-didáctica. De ahí que en estos tiempos se requiere ejercer una docencia transformadora, profesional, creativa; enseñar para el cambio, para lo nuevo, incluso para lo desconocido, siempre mediada por una rigurosa evaluación académica.

En consecuencia, la docencia actual, necesita urgentemente revisar y replantear sus supuestos teóricos y sus prácticas en los espacios del aula. Imprimir *ingenio, creatividad y compromiso* en la acción de todos los días, de todas las veces. Porque en la tarea docente y sus implicaciones, quien no cambia en el acontecer cotidiano de enseñar y aprender, no cambia nada.

Por ello, me parecen relevantes los planteamientos que sobre docencia hace el Plan de Desarrollo Institucional (UNAM, 1997-2000) donde plantea enfáticamente que los cambios académicos de toda institución educativa, pasan necesariamente por un *fortalecimiento de la enseñanza*.

Al respecto, señala que la nueva pedagogía requiere orientar a los jóvenes al desarrollo de capacidades y destrezas creativas, a la selección apropiada de información y a la habilidad para formular preguntas y encontrar respuestas más apropiadas y mecanismos formativos de evaluación. Más aún, la labor del docente universitario se tendrá que orientar hacia la formación de habilidades de *razonamiento*, formación de *valores* dejando a un lado la enseñanza rígidamente memorística.

Es más, si nos atenemos a lo que se vive cotidianamente al interior de nuestras instituciones, el reto es enorme y complejo, porque hoy, en los albores del siglo XXI, todavía nos encontramos en muchas de sus aulas una docencia infestada de *improvisación, burocratización, deshumanizada*, con marcada *naturaleza informativa* más que *formativa*, carente de *humor*, limitada en una *actitud crítica y autocrítica*, etc. (De Zubiría, 1985), además con un docente llevando a cuevas una imagen devaluada ante los demás y, lo que es peor aún, una imagen devaluada ante sí mismo, producto de las precarias condiciones en que frecuentemente realiza su tarea.

3. Un esbozo sobre los paradigmas cuantitativo y cualitativo de la evaluación.

En la práctica docente, con mucha frecuencia se ha concebido y aplicado la evaluación escolar como una actividad terminal del proceso de enseñanza y aprendizaje; se le ha adjudicado una posición estática e intrascendente en el tramo final del proceso didáctico; se le ha conferido una función mecánica, consistente básicamente en aplicar exámenes, acreditar materias, asignar calificaciones y certificar conocimientos al final de los ciclos escolares; se le ha utilizado, además, como un arma de intimidación y represión que algunos profesores suelen esgrimir en contra de los alumnos. En una palabra, la evaluación, no obstante su importancia y trascendencia en la comprensión y explicación del proceso educativo en general y en la toma de decisiones relevantes en la tarea docente, en los hechos ha cumplido preponderantemente un papel auxiliar en la tarea administrativa de las instituciones educativas.

Las nuevas corrientes pedagógicas intentan reivindicar, no sin algunos problemas, la importancia de la evaluación en los procesos enseñanza y aprendizaje. El establecer las bondades académicas de la evaluación cualitativa o formativa no ha sido tarea fácil, pues está muy introyectado en el ámbito académico la idea de la *objetividad*, aquel que se sustenta en la teoría de la medición; cuya consigna explícita consiste en sumar, promediar y asignar calificaciones en exámenes parciales y finales, a través de incipientes o bien sofisticados tratamientos estadísticos.

En estricto sentido, toda evaluación es cualitativa; y lo es si tenemos en cuenta que la llamada, por contraposición, cuantitativa, comienza precisamente a partir de los datos cuantificados; justo donde los números no llegan, comienza la evaluación (Álvarez, 1989). Llamarla cualitativa debería entenderse como redundancia y es que evaluar no es otra cosa que valorar, enjuiciar o, mirando el resultado, evaluar no es ni más ni menos que la emisión de un juicio sobre la base de la información e interpretación de la misma obtenida por distintos medios, el estadístico, si procede, pero ello no implica supeditarse necesariamente a la frialdad del dato y/o del número.

En consecuencia, la evaluación cuantitativa, que no es otra cosa que aquella inspirada en la teoría de la medición, en el uso de tests o pruebas objetivas, sólo ha logrado que los alumnos memoricen datos, fechas, nombres, cifras, ideas, conceptos, teorías, etc., sin que entiendan cabalmente el por qué y para qué de los fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales que acontecen a su alrededor; tal idea de lo educativo conlleva a que el estudiante adquiera montañas de información, pero escasa o nula formación.

Por su naturaleza, la evaluación cuantitativa distancia al estudiante de las nuevas concepciones educativas, de la noción de alumno como sujeto de su propio aprendizaje, como negociador de significados; por el contrario lo ha hecho entender que sólo había que prepararse para contestar toda suerte de preguntas a través de cualquier modalidad de examen.

Ante este panorama, las nuevas alternativas pedagógicas voltearon la mirada hacia la evaluación cualitativa y/o formativa; la cual se entiende no como una actitud de enjuiciamiento para calificar o descalificar el desempeño escolar de una persona, sino para apoyar y realimentar los conocimientos, reformular estrategias de enseñanza y aprendizaje, replantear o fortalecer proyectos y programas de estudio, así como explorar formas más creativas de interacción pedagógica entre profesores y alumnos, y entre los propios profesores; mismas que fomentan participación, diálogo y reflexión en la entraña misma de los procesos de enseñar y aprender. Esta orientación de la evaluación enfatiza la *subjetividad* de los alumnos.

Así, frente a modelos preocupados por el rigor metodológico, por la medida, y ante la evidente ineficacia de los resultados (Álvarez, 1989), además del fracaso que estos acarrearán cuando se aplican a la evaluación educativa, surgen propuestas alternativas preocupadas por la *descripción, explicación e interpretación* puntuales de los fenómenos que suceden en cada momento del proceso educativo, tales como:

- a) En primer lugar, la *orientación sistemática de la evaluación educativa*, según la cual se toman en cuenta los contextos amplios en los que se dan los hechos que se van a evaluar. Se consideran todas las etapas, elementos y factores que intervienen en la evaluación.
- b) Más que en la *medida y la predicción*, en la evaluación cualitativa preocupa la *descripción e interpretación* de lo que se está evaluando, teniendo en cuenta las influencias a que está sometido lo que se evalúa, según las distintas situaciones escolares, no para descartarlas como ajenas o perturbadoras del proyecto evaluativo sino como parte integral del mismo, donde intervienen pautas de tipo psicológico, cultural, social e institucional.

c) Una preocupación constante de la evaluación cualitativa es *el proceso*, incluido todo él, y no sólo el resultado final derivado de una especificación del hecho instructivo.

d) La actividad de evaluar se entiende, esencialmente, como una *actividad valorativa* y como tal, el sujeto que evalúa y el sujeto evaluado, están directamente implicados y comprometidos en dicho proceso.

En este orden de ideas, conviene puntualizar que la objetividad pura no existe. La formalidad, o mejor la credibilidad en el acto de evaluar (Eisner, 1981) se logra a través de un proceso de corroboración estructural, es un proceso algo así como una “triangulación” en la metodología sociológica (profesor-alumno-observador externo). Es, por tanto, de suma importancia reconocer este hecho y, en consecuencia, contar con la participación de los sujetos que participan en el proceso de evaluación, es decir, *la subjetividad*.

e) Más que la a) constatación de teorías, b) que la medición estricta de resultados y c) que la predicción, la evaluación cualitativa está preocupada por aspectos puntuales tal y como se están desarrollando en el *aquí y ahora* del proceso grupal de la tarea docente.

En este sentido puede entenderse la metodología cualitativa como una estrategia idónea para la innovación educativa, porque propicia la transformación de la práctica docente a través del diálogo, la comprensión y la mejora (Santos Guerra, 1991), no sólo para la comprobación administrativa de sistemas educativos, las más de las veces caducos por estar centrados en la lógica de la medición y la comprobación de resultados, es decir, en el *paradigma cuantitativo*.

En contraposición, en el *paradigma cuantitativo* lo que importa destacar es el énfasis puesto en la obtención casi exclusiva de resultados numéricos. Ningún otro dato o consideración tiene cabida en tales supuestos pues “contaminarían” el procedimiento estadístico, vale decir, científico. Debido a los presupuestos de que parte este paradigma experimental, se muestra incapaz de llegar al significado de las interacciones y procesos no contemplados con anterioridad y más aún a llegar a entender, para explicar luego, el significado subjetivo de estos hechos para los participantes en el acto educativo.

Si esto lo trasladamos al campo educativo, al proceso de enseñanza-aprendizaje, cobra una importancia prominente porque en él, el sujeto se presenta no sólo como *reactor* sino como *creador* de su propio mundo (Filstead, 1979). Lo que está en cuestionamiento, pues, es saber si lo que el paradigma cuantitativo nos da como estadísticamente significativo es además educativamente significativo.

En este sentido, habría que admitir que uno de los puntos polémicos y difíciles de la evaluación cualitativa, es su instrumentación, su puesta en marcha. ¿Qué se va a evaluar? ¿Cómo hacerla? ¿Por dónde empezar? ¿Cuáles son los retos?

De ahí que consideremos que, en la evaluación cualitativa, no es el método lo que define los problemas a tener en cuenta, antes bien son los problemas concretos quienes definen los métodos indicados a seguir. En consecuencia, ningún método o técnica se toma de modo exclusivo o aislado de un contexto dado, pues cerraría las puertas a otras

posibilidades metodológicas apropiadas y en principio válidas. Se trata más bien, de combinar diferentes técnicas o instrumentos que arrojen luz sobre el objeto a evaluar.

Luego entonces, la entrevista, la observación, el diálogo, el análisis de situaciones grupales, los portafolios, las encuestas, los reportes, las monografías, los ensayos, los trabajos, los exámenes de ensayo o composición, los exámenes de libro abierto, entre otros, son opciones que debieran contemplarse al decidir la evaluación. De entrada ninguna técnica ni método pueden descartarse, pues la evaluación cualitativa, diríamos, las trasciende, limitando los alcances de las técnicas y de los métodos a su función propia, esto es, a ser simplemente instrumentos, las herramientas, para llegar a la emisión de juicios argumentados, compartidos y pertinentes.

4. Evaluación formativa y aprendizaje grupal, una relación imprescindible.

a) *La evaluación formativa*: se concibe como un proceso de valoración continua y permanente de logros y de observación sistemática de las dificultades y obstáculos de los alumnos para ofrecerles la ayuda y el apoyo necesario en el momento oportuno. Esto significa observar y determinar cuánta y qué ayuda es necesaria para que los alumnos vayan alcanzando mayores logros de aprendizaje y superen obstáculos y dificultades que se les presenten en el proceso educativo, además permite hacer los ajustes necesarios en la práctica pedagógica (Gutiérrez Loza, 2002). Algunos de los rasgos característicos de la evaluación formativa son:

- *Integral*: la escuela no sólo debe transmitir conocimientos, sino que debe dotar al sujeto de una serie de hábitos, de actitudes, de instrumentos que le permitan, finalizada la educación básica, poder continuar la tarea de auto-educarse, logrando el desarrollo completo de su personalidad, es decir, el desarrollo intelectual, afectivo y social; las actitudes, los intereses, el ajuste individual, la capacidad creativa; además de la adquisición de conocimientos.
- *Continua*: ser entendida como un proceso: a) aclarar al máximo los criterios e instrumentos de evaluación, b) ampliar los momentos informativos-evaluativos mediante una serie de técnicas de registro, c) procurar integrar al alumno en el proceso evaluador. La evaluación se convierte de esta manera, en un instrumento de conocimiento del alumno. La evaluación continua, al ser entendida como un proceso, permite que el maestro dialogue, vigile y ayude al alumno a recorrer el camino que lo lleve a conseguir los aprendizajes significativos.
- *Compartida*: esta característica apunta a la evaluación grupal, la coevaluación y autoevaluación como aspecto importante de todo proceso educativo. Se pretende que el alumno tome conciencia de sus propios aciertos o errores, de sus éxitos y fracasos en relación a sus esfuerzos. Este hecho favorece el proceso de independencia del alumno, permite que conozca su propio desarrollo hacia las metas educativas y que regule su adaptación a las situaciones de la vida.

- *Reguladora*: esta es, quizá, la principal característica de la evaluación formativa. Al ser continua la evaluación permite conocer los progresos de los alumnos en la adquisición de conocimientos y reconocer la adecuación de contenidos y estrategias de enseñanza y aprendizaje con los propósitos. Al establecerse la realimentación entre profesor y alumno por un lado y programaciones y métodos por otro, se va logrando una acomodación progresiva (Forns, 1979). La información constante entre alumnos y profesores respecto a los logros de sus tareas, es por otra parte fuente de motivación para su trabajo respectivo.

En este sentido, la evaluación del aprendizaje se conceptualiza como un proceso sistemático de valoración e interpretación de avances, logros y dificultades que se producen en el aprendizaje de los alumnos. Con el propósito de orientar y mejorar el rendimiento de los alumnos, la labor del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el currículum y el contexto, para brindar ayuda y asegurar la formación integral de los alumnos, razón fundamental de toda institución educativa.

El proceso de aprendizaje conforma una actividad humana de primera magnitud con un protagonista principal, el *alumno* que aprende y con otro que existe, precisamente para guiarlo, para propiciar el aprendizaje, el *docente*. En ella se precisa la valoración, la formación y la explicación de la situación educativa.

La evaluación es una tarea que todos, de algún modo, realizamos cotidianamente en la vida, con frecuencia hacemos una valoración aunque no sistemática de lo que hemos logrado o de lo que hemos podido alcanzar, es decir, evaluamos los avances y resultados de nuestra acción. De esta manera, la del aprendizaje se ubica en el marco de la evaluación educativa y, más específicamente, en la *evaluación del educando*, por tanto comparte sus conceptos, metodología e instrumentos.

En todas las actividades de aprendizaje el alumno debiera recibir de manera implícita o explícita una valoración oportuna y pertinente, en unos casos para verificar su aprovechamiento y, en otros, para realimentar el proceso grupal al descubrir las fallas, lagunas o deficiencias del trayecto y tomar decisiones oportunas y pertinentes que reconduzcan o regulen las acciones didácticas con el propósito de mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Para esto, es necesario realizar de manera continuada esa valoración de los logros parciales que apuntan a lo esperado, con el fin de describir las dificultades que surgen en el proceso, superar los obstáculos, adecuar la acción pedagógica a los medios disponibles y viceversa.

Así, la evaluación de los aprendizajes la entendemos como un proceso de análisis, reflexión e investigación de la práctica pedagógica que permite al docente *construir estrategias adecuadas* y a los alumnos reflexionar sobre sus aprendizajes, sus obstáculos, sus errores, sus estrategias para aprender, etc. Y sobre esta base autoevaluarse y avaluar a sus acompañantes en el esfuerzo de aprender.

De este modo, en toda práctica de evaluación se establece una relación entre las expectativas y procesos de aprendizaje para alcanzar las metas y para ello, debemos tener en cuenta las formas de aprender (por la socialización, manejo de materiales concretos, lecturas, experimentos, elaboración de esquemas, mapas conceptuales, reportes de lecturas

y ejercicios de investigación), ritmos de aprendizaje, capacidad para aplicar lo aprendido a nuevas situaciones de aprendizaje y de la vida.

Siendo la evaluación un proceso fundamentalmente educativo, destinado a regular y asegurar la calidad de los aprendizajes en el desarrollo del currículo, esta actividad es parte inseparable del proceso de enseñanza y aprendizaje, constituye un proceso que se realiza simultáneamente de forma implícita, no puede ser aislada ni mucho menos puede realizarse al final del desarrollo de aprendizaje, sino se evalúa durante el proceso de aprendizaje a través de una observación deliberada y sistemática; a través de diversos procedimientos.

En este enfoque de la evaluación, el docente es un promotor y un observador del desempeño del educando, un acompañante en el desarrollo del proceso de aprendizaje y un prestador de ayuda y apoyo cuando el alumno se encuentra en dificultades.

Más concretamente, la evaluación en esta perspectiva se propone valorar la calidad de procesos de aprendizaje, la práctica pedagógica y no tanto la cantidad de resultados obtenidos en el proceso educativo. Todo esto da lugar a entender que la evaluación es un proceso reflexivo que sirve para orientar a todos los que intervienen en la tarea educativa: maestro, alumnos, padres de familia y autoridades.

b) El aprendizaje grupal y la evaluación formativa, es una tendencia didáctica que surge en contraposición a corrientes tradicionalistas que inducen a grados de sumisión, individualismo y competitividad alarmantes en nuestra sociedad y, consecuentemente, en nuestras escuelas. Es ante todo una tendencia que recobra al alumno y al maestro como sujetos sociales integrantes de grupos que buscan la elaboración y construcción del conocimiento desde una perspectiva social. Así, se le da importancia al aprender en la interacción y en el establecimiento de vínculos interpersonales de colaboración y reciprocidad. Se entiende al aprendizaje grupal como una elaboración del conocimiento, no como algo establecido y dado. Se pretende, más bien, recobrar al grupo en interacción permanente, como medio y fuente de experiencia para los sujetos de aprendizaje; con ello se busca la comunicación que ayuda a enriquecer y a definir los marcos referenciales con los que se piensa y actúa.

La concepción de aprendizaje grupal permite ubicar al maestro como un sujeto social que es portador de una cultura general y de la responsabilidad que tiene de recrear un saber disciplinario actualizado y cambiante. Hablamos de un maestro como alguien que posee sensibilidad y conocimiento de su disciplina y de su formación pedagógica que le permiten ser ante todo un generador de intereses en el mundo de conocimientos de hoy, pero también del mañana; alguien que orienta los rumbos por donde transiten los alumnos, no sólo hacia una profesión sino también hacia un desempeño solidario y comprometido con su entorno.

Lo anterior se relaciona con la posibilidad que tiene el docente de educar, lo que implica inducir, orientar, recrear valores o enderezar rumbos, para que el alumno sea parte activa y decisiva de su propio aprendizaje; así el maestro no se fusiona ni se diluye en el grupo, es el constructor de escenarios, es el que pone el andamiaje hacia los conocimientos por donde transitarán los alumnos para resignificar los saberes necesarios, siempre inacabados, que les posibiliten redefinir su práctica profesional y su inserción en su contexto social. Profesor y alumnos constituyen conjunción de voluntades para desterrar el

sentido común y prácticas anquilosadas por la tradición, para redefinir su papel a la luz de un saber científico actualizado (Marín, 2002).

Por ello pensamos que no es el grupo de alumnos el que tiene que adaptarse y seguir al profesor, sino es el docente el que tiene que estar atento al proceso grupal; a partir de observar, de estar en el proceso de enseñar y aprender mismo, para poder detectar como se está dando la interacción, el logro de las metas, su evaluación permanente; que permita detectar tanto los avances como los obstáculos en el logro de aprendizajes.

Conducir a los alumnos al dominio de contenidos, al establecimiento de aprendizajes necesarios, que sólo se logran en la medida en que los sujetos los personalizan, los hacen suyos; sólo así estamos dejando atrás al profesor como un sujeto transmisor para dar lugar al maestro inductor, orientador de un proceso de enseñanza-aprendizaje vivo, donde lo central es el alumno que pone en juego y desarrolla capacidades sustantivas y abiertas que trascienden la repetición de información que se almacena sin sentido.

Pensamos en un alumno que no pierde el interés por indagar y seguir aprendiendo de la escuela, pero también de la vida; un alumno fortalecido en sus capacidades y valores, que tenga en el fortalecimiento de su personalidad, ello significa preocuparse por su autoestima, porque diga su palabra y sea escuchado, sea crítico de su entorno y consigo mismo (Marín, 2000); que el proceso educativo lo lleve a ser independiente, reflexivo y crítico. Por tanto, deje la pasividad que lo ha caracterizado para actuar, para realizarse y para llegar a ser.

5. El portafolio del estudiante como estrategia de evaluación formativa.

¿Qué es un portafolio? El portafolio se define como una colección de trabajos del estudiante que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso y logros en un área determinada del currículo vivido. Esta colección debe incluir la participación del estudiante en la selección del contenido del portafolio, las guías para la selección, los criterios para juzgar méritos y la prueba de su autorreflexión (Arter y Spandel, 1992).

Esta definición reconoce la naturaleza del desarrollo del proceso evaluativo y da importancia a la implicación activa que deben tener los estudiantes al reconocer lo que saben y lo que pueden hacer. Otra dimensión significativa es el reconocimiento de la reflexión del estudiante sobre los procesos de aprendizaje necesarios durante su trabajo, así como la integración de la evaluación en la enseñanza y en el aprendizaje. El desarrollo de prácticas evaluativas a través del portafolio permite identificar:

¿Qué es lo que los alumnos piensan sobre un contexto particular, pero también por qué piensan eso, cuáles son sus criterios o razones para responder como lo hacen y qué piensan sobre las opiniones de los profesores y/o examinadores? La evaluación debería centrarse también en descubrir *qué más* saben los alumnos y *qué* es lo que *quisieran* saber, creándose de esta manera un diálogo sobre los fines, procesos y resultados deseables para la escolarización con el fin de conseguir una experiencia educativa de mayor calidad que conduzca a estándares educativos más elevados (Torrance, 2000). Tal enfoque de la evaluación reconocería que es posible que algunos alumnos estén entre saber y no saber; aprendiendo de hecho, y siendo capaces de continuar haciéndolo.

Cuando un trabajo de portafolios incorpora la autorreflexión, se potencia el aprendizaje del alumno debido a que le proporciona oportunidades para autoevaluar su propio conocimiento. Los estudiantes necesitan herramientas cognitivas para ser capaces de comprender su desarrollo. Por eso la meta-cognición (saber cómo se aprende) es un proceso esencial que debe tomarse en cuenta como forma alternativa de evaluación y debe estar presente en un trabajo de portafolios.

¿Para qué el uso de los portafolios? Una de las principales dificultades para mejorar la motivación por aprender y el mismo aprendizaje radica en los modos de evaluación tradicionalmente utilizados, que llevan a los alumnos a estudiar para aprobar y no para aprender. Para dar respuesta a esta situación hace ya casi dos décadas surgía lo que hoy se conoce como: *evaluación a través de portafolios*.

Ciertamente la evaluación de portafolio es laboriosa y dificulta la posibilidad de obtener una visión de conjunto de grupos de aprendizaje, visión de sumo interés para las autoridades educativas. Sus promotores ofrecen sugerencias y modos de trabajo que procuran soluciones a esos casos (Klenowski, 2005).

No es de sorprender que los portafolios hayan ganado tanta popularidad entre los profesores en general. Al parecer hemos descubierto una única estrategia que lo hace todo y nos permite alcanzar muchas de nuestras más importantes aunque a veces elusivas metas (Danielson y Abrutyn, 2004).

Los portafolio, desde luego, no son una invención reciente. El concepto existe desde hace mucho tiempo en numerosos ámbitos fuera del aula. Artistas, arquitectos, diseñadores y fotógrafos los usan para presentar su trabajo a clientes potenciales lo mismo que algunos gobiernos llaman cartera a un puesto con un área de responsabilidad.

En educación, sin embargo, los portafolios son un fenómeno relativamente reciente y sólo ahora empieza a explorarse todo su potencial. A principios de los años noventa se hablaba de su uso principalmente en referencia a la evaluación; desde entonces irrumpieron en escena con una amplia variedad de aplicaciones.

La noción de portafolio, tal como se maneja en el ámbito del arte, donde se refiere a una colección o muestra de los trabajos del artista para efectos de presentación, ha comenzado a valorarse en el ámbito docente como un valioso auxiliar pedagógico, porque regula formativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su uso en el aula permite:

- Comprometer a los alumnos con el contenido del aprendizaje
- Que los alumnos adquieran habilidades de reflexión y autoevaluación
- Que se comprometan con el desarrollo de su aprendizaje
- Documentar el aprendizaje en áreas curriculares que no se prestan a una evaluación tradicional
- Facilitar la comunicación entre alumnos, docentes y padres de familia.

Estas sugerencias representan una útil propuesta para los docentes que deseen iniciarse en el uso de portafolios en el aula. Son variadas las aplicaciones de esta herramienta y ofrecen orientaciones para mejorar los procesos de evaluación y diagnóstico.

Se trata de una nueva estrategia para el seguimiento del desempeño del alumno, que promueve el desarrollo de prácticas innovadoras en las aulas al tiempo que recupera las aportaciones de las prácticas dominantes de evaluación (Danielson y Abrutyn, 2004).

¿Por qué usar el método del portafolio para la evaluación? Existen muchas razones tanto teóricas como prácticas que recomiendan el uso de portafolios en un abanico de contextos y para distintos propósitos, un motivo de peso en el campo educativo es la insatisfacción que existe con los enfoques derivados de la tradición cuantitativa. Los métodos más cualitativos como el portafolios proporcionan una alternativa que se encuentra en expansión, además de que dicho procedimiento está relacionado con la teoría actual de la evaluación y el aprendizaje. Su uso ofrece una oportunidad para corregir el descontento causado por las pruebas convencionales.

La gran variedad de funciones del portafolio hace más explícita la importancia de la relación que debe existir entre el currículum, la evaluación y la enseñanza, debido a que proporciona en la evaluación una estructura e indicadores para documentar y reflejar los procesos de enseñanza y aprendizaje. El uso de portafolio ofrece la oportunidad de realizar esta importante integración de la evaluación con el desarrollo del currículo.

¿Cómo usar el portafolio en situaciones de aprendizaje? El uso del portafolio es un proceso educativo en sí mismo, ya que su propio desarrollo debe evaluarse y su realización es una fase del aprendizaje continuo. El método de evaluación de portafolios tiene como finalidad conseguir el aprendizaje de los alumnos junto con el desarrollo de sus puntos de vista, habilidades, estrategias, disposiciones y comprensiones para una mejor formación.

El crecimiento meta-cognitivo que se pretende lograr con el desarrollo de un trabajo de portafolio, es un medio por el que los estudiantes pueden demostrar su aprendizaje, pero sobre todo implica procesos que les motivan a ser responsables de su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, subrayamos que está presente el concepto de “libertad de acción” (Dewey, 1916).

El portafolio no es un fin en sí mismo, sino que más bien gracias a él se consigue un aprendizaje sustantivo, el cual se debe a la asociación de las prácticas y procesos pedagógicos llevados a cabo con dicho método. El aprendizaje tiene lugar como consecuencia de esos procesos, más allá de la entrega del trabajo de portafolios. En el actuar del ser humano hay un desarrollo continuo de actividades que tiene que ver con la *libertad de acción* a que aludíamos anteriormente.

Este autor indica que el término “ver el final” sugiere la terminación o conclusión de un proceso, no concibió separación entre fines y medios; siendo ésta la clave en la utilización del portafolio como estrategia de evaluación. No son un producto aislado; tanto el proceso como el resultado final son importantes. Por eso la pedagogía de los objetivos, como Gimeno Sacristán lo señala, es nefasta si la juzgamos en función de sesgar el sentido intrínseco de nulificar la acción de profesores y alumnos en el acto de enseñar y aprender.

De ahí que John Dewey al enfatizar el concepto de “libertad de acción” subraya que el objeto final no es el fin en sí mismo, sino que lo importante es la realización de las tareas. El trabajo de portafolio es por lo tanto “un factor de actividad” personal para usarse con propósitos de mejora; o podría usarse también para seleccionar el mejor trabajo y otorgar una calificación, una promoción o una nueva posición. El resultado es el logro conseguido, más no el portafolio en sí. Para el buen desarrollo de un trabajo de portafolio, se requieren habilidades: como observar, planificar, reflexionar y autoevaluar; de esta forma no puede separarse de los pasos implicados en su proceso de gestión, siendo esto lo que el autor en cuestión entiende por *actividad liberadora*.

Conviene tener presente que el portafolios incluye varios indicadores de logro. Es útil para varios tipos de evaluación, ejemplo: disertaciones, proyectos de investigación, ensayos, trabajos, reportes, fichas, reseñas, grabaciones en vídeo de presentaciones de aprendizaje. Permite la promoción de un aprendizaje individual y promueve habilidades de pensamiento. Los estudiantes aprenden activamente además de que desarrollan sus habilidades en contextos reales.

El método de evaluación de portafolio se diseña con fines formativos, lo que suscita que existan más posibilidades para que los estuadires reciban realimentación. La evaluación se integra en el proceso, usando un sistema de criterios de referencia. El profesor asume el papel de promotor o propiciador de aprendizaje y se implica activamente en la tarea evaluativa; su juicio profesional es respetado y se espera que colabore en le desarrollo de los planes de mejorar el aprendizaje continuo. Dichas prácticas evaluativas forman para la adquisición de destrezas de aprendizaje, habilidades y actitudes. Este nuevo método de evaluación y a la vez de aprendizaje, estimula que los estudiantes adquieran habilidades de organización, pensamiento reflexivo y de gestión, permitiéndoles continuar aprendiendo y mejorar su capacidad para enfrentar los retos de la vida, no sólo los académicos.

6. Reflexiones Finales.

Los sistemas de evaluación escolar mantienen más que objetivos formativos de carácter educativo, procesos políticos y sociales que alejan a la escuela de sus objetivos de desarrollo, de crecimiento, de autoafirmación; haciendo de la evaluación un mecanismo de exclusión y de eliminación que no sólo de selección.

La evaluación es un fenómeno educativo (si es educativo debería educar al realizarse) que condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por esto resulta decisivo preguntarse por la naturaleza del mismo, por su finalidad y por las dimensiones éticas, sociales y políticas que lo impregnan.

La evaluación formativa no se entiende como control, sino como un proceso que aporta información sobre los puntos de partida, el proceso y los resultados del acto educativo.

No se trata de un fenómeno esencialmente técnico sino de un fenómeno ético. Por consiguiente, resulta indispensable preguntarse a quién beneficia cuando se hace y a quién perjudica, a qué valores sirve y qué valores destruye.

La evaluación puede servir para muchas finalidades. Lo importante es utilizarla como aprendizaje, como un modo de comprender para mejorar las prácticas que aborda.

Si analizamos las intenciones de las prácticas convencionales de evaluación en nuestro ámbito educativo constataremos que la evaluación se puede hacer para clasificar, comparar, seleccionar o, sencillamente, calificar, excluir.

Es necesario, sin embargo, utilizarla para aprender y para mejorar el aprendizaje de los alumnos, los procesos docentes, la dinámica de las instituciones, la formación de los profesores y la implantación de las reformas académicas, etc. (Santos Guerra, 2003).

En nuestro medio, parece estar instalado, las más de las veces, el concepto de evaluación como amenaza, como castigo. Este es un contrasentido, pues sólo cuando la evaluación es una tarea compartida entre todos los involucrados en la tarea educativa se le quita esa connotación de persecución, o ajuste de cuentas; se necesita comentarla, discutirla con los interesados, con los que están inmersos en el proceso educativo, sólo así se gana credibilidad, equidad y justicia en el acto evaluativo.

Bibliografía

Álvarez, Juan Manuel. Evaluación Cualitativa. Revista Alternativas, Año 111, Número 5, Buenos Aires, Argentina, 1989.

Álvarez, J. M. Valor social y académico de la evaluación, en volver a pensar la educación (Vol 11). Prácticas y discursos educativos. Congreso Internacional de Didáctica. Fundación Paideia y Ediciones Morata, Madrid, España, 1999.

Arter, J. A. y Spandel, V. Using portfolio of student in instruction and assessment, Educational measurement: issues and practice, 1992.

Barnés de Castro, F. Proyecto de plan de desarrollo 1997-2000. Suplemento Especial, UNAM, México, 1997.

Coll, César. El constructivismo en el aula. Editorial Graó, Barcelona, 1996.

Danielson, CH. y Abrutyn, L. Una introducción al uso del portafolio. Editorial FCE, México, 2004.

Dewey, J. Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Editorial Lozada, Buenos Aires, 1960.

De Zubiría, R. Docencia y creatividad. Revista Docencia, Vol. 13, Universidad de Guadalajara, México, 1985.

Eisner. E. W. The methodology of qualitative evaluation: The case of educational connoisseurship and educational criticism, 198.

Flistead, W. J. Qualitative methods. En Cook, T. H. y Reichardt, CH. S. Qualitative methods in evaluation research, Beverley Hills, Sage Pu., 1979.

Forns, M. La evaluación del aprendizaje. Grupo de investigaciones psicopedagógicas. Dpto. de psicología evolutiva y diferencial, Barcelona, España, 1979.

Gutiérrez Loza, F. Cómo evaluar el aprendizaje. Gráfica G.G., La Paz, Bolivia, 2002.

Klenowski, Val. Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Editorial Narcea, Madrid, 2005.

Marín, Enriqueta. Didáctica grupal. Diplomado: la docencia como espacio de reflexión, creatividad e intervención pedagógica. Propuesta Teórico-metodológica. UNAM, México, 2001.

Morán Oviedo, P. Docencia e Investigación en el Aula. Una relación imprescindible. Tercera Época 92, Pensamiento Universitario., CESU, UNAM, 2003.

Pérez Rocha, M. Evaluación: crítica y autocrítica de la educación superior. Serie cuadernos de evaluación educativa. CIEES, México, 1998.

Santos Guerra, M. A. La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Estudio sobre investigación en la escuela. Univesidad de Málaga, España, 1991.

Santos Guerra, M. A. Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje. Editorial Narcea, Madrid, 2003.

Sánchez Puentes, R. Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. Perfiles Educativos No. 61, CISE, UNAM, 1993.

Torrance, H. Assessment, accountability and standards: using assessment to control the reform of schooling. Oxford university press, 1997.