

# La evaluación de la práctica pedagógica

Centro Latinoamericano de Trabajo Social

## 1. La evaluación como componente de la práctica pedagógica

Para poder comprender en su más amplio sentido el significado que tiene hoy en día la evaluación educacional es conveniente recordar una serie de nociones previas vinculadas al complejo preciso que le da la existencia, es decir, la formación profesional. La formación profesional es entendida como un proceso sistemático destinado a lograr transformaciones duraderas y positivas en el comportamiento de las personas expuestas a su influencia. Dichas transformaciones corresponden a los conocimientos, destrezas y actitudes que son típicas en el desempeño de la profesión y que se traducen de manera operacional en los objetivos de las diferentes asignaturas que comprenden el curriculum de estudios asumido por la institución formadora.

De acuerdo con este concepto, podríamos aceptar que alguien ha sido formado profesionalmente cuando ha logrado –después de haber vivido un conjunto de actividades de aprendizajes que la habilitan para desempeñar los roles y funciones propias de una profesión; y que no poseía antes de haber sido “enseñado”. El cual logro de dichos cambios en el sujeto en proceso de formación representa una meta de la institución formadora; y que intentará alcanzar poniendo en juego el conjunto de medios y estrategias que los agentes o responsables de la formación son capaces de crear y desarrollar.

Estas transformaciones buscadas (un aumento en la habilidad para resolver un problema específico, una mayor apreciación del valor del hombre como ser humano, la modificación de una actitud prejuiciosa y dogmática por una objetiva y abierta, la capacidad del aprender a través de su propia experiencia, etc. etc. etc.) representa objetivos explícitamente declarados antes de poner en juego toda estrategia metodológica ideada para que –precisamente- los estudiantes alcancen dichas metas. Como es de suponer, no siempre el sistema diseñado para lograr lo propuesto logra su cometido, sea por factores dependientes de su propia estructura y composición, o de su organización, o de la aplicación o puesta en ejecución, o también derivadas de una intencionalidad más allá de sus posibilidades.

Otras veces por desconocimiento de las capacidades reales de aprendizajes de los sujetos en formación o de la incapacidad del docente para facilitarles dichos aprendizajes. De qué manera saber, entonces, que a través del proceso formador se están logrando o no las previsiones o los supuestos que podríamos considerarlos como necesarios o suficientes para lograr la formación profesional de los estudiantes. ¿Cómo determinar que los estudiantes necesitan mayores exposiciones al proceso formador para alcanzar los desempeños que se le demandaran como profesional? ¿Cómo saber que el rendimiento alcanzado por los estudiantes en una prueba representa realmente una capacidad manifiesta y no una conducta únicamente verbal? ¿Cómo verificar que el estilo de enseñanza y modelos metodológicos adoptados por los docentes facilitan la adquisición de los “saberes” profesionales?

Estas interrogantes y otras de la misma especie que surgen con la preocupación de procurar una mejor formación profesional en una institución dedicada a ello, encuentran su respuesta a través de un proceso de evaluación cuyo fin primordial es mejorar continuamente el proceso formador, a fin de que “produzca” o egrese el tipo de profesional que se ha propuesto.

En lo anterior se han determinado, en forma implícita diversas etapas del proceso de formación: fijación de metas, selección y diseño de estrategias metodológicas, transformaciones o aprendizajes, evaluación y reajuste o retroinformación. No se podría pensar en la realización completa de la formación profesional si falta a cualquiera de dichos momentos. En efecto, sin la fijación de objetivos, no se sabrá qué es lo que se desea lograr; sin una estrategia diseñada a propósito, el proceso sería azaroso e inseguro; sin transformaciones, un esfuerzo inútil y un dispendio de esfuerzos y medios; sin evaluación, una acción de la cual se desconoce sus efectos o consecuencias y su eficacia, pese a que los tuviera; sin retroinformación, un evento exento de la posibilidad de mejorarse a través de la propia práctica.

Es obvio que la evaluación, como un componente más de todo este complejo proceso adquirirá sentido en el contexto total de él y no al margen. Es decir, que si el proceso formador pone énfasis en el aprendizaje cognoscitivo más que el resolutivo, la evaluación se constriñe a verificar dicho resultado; del mismo modo: se desinteresa por la formación de las actitudes que deben tener los estudiantes que se forman en relación a la profesión, la evaluación no incidirá en ese aspecto. No podemos –pues- exigirle a la evaluación que procure los logros que no están pensados en el sistema formativo. Es decir que si el proceso formador es concebido y desarrollado en forma sistemática, mejorara y ampliara su rol, de lo contrario, no.

La afirmación es enfáticamente obvia de sentido común; sin embargo, en la realidad no siempre se asume como tal; presuponiendo que la enseñanza o las estrategias metodológicas puestas en juego para producir el aprendizaje son por principios acertadas o eficaces y que, necesariamente, deben obtener resultados positivos. Solo se podrá estar seguro de afinar la eficacia del esfuerzo docente si se aportan pruebas fehacientes de dicha eficacia, para lo cual es indispensable que el proceso de la evaluación tenga rigor científico y esté fundado en técnicas e instrumentos validos y confiables.

Vista la evaluación desde esta perspectiva es conveniente que conceptualicemos lo que debemos entender por evaluación.

### *1.1 El concepto de evaluación*

Podemos empezar diciendo que “evaluar” es simplemente asignar valor a algo, es decir, juzgar; este es el sentido etimológico de la palabra evaluar.

En educación normalmente quiere decir juzgar a un estudiante, al profesor, al curriculum, a los materiales, o al programa educativo conjunto. Los

profesores emitimos muchos juicios en el proceso de evaluar los logros de los alumnos y una forma común se concretiza nuestro juicio es a través de la calificación o “notas” que les otorgamos. A través de la calificación que otorga a un estudiante, el profesor hace público su juicio sobre él. De hecho, los profesores estamos continuamente juzgando nuestros alumnos, aunque no siempre hacemos públicos nuestros juicios: dichos juicios le ayudan a tomar decisiones sobre su enseñanza, otros facilitan el tomarlas a otras personas. En realidad es difícil imaginar que la formación o la educación “ocurra” sin que se haga ningún tipo de juicio.

La evaluación educativa, por lo tanto, se podría definir en una primera aproximación, como un proceso de formular juicios que se deben emitir para que tenga lugar el proceso educativo. Esta definición inicial pone el énfasis es el hecho de que la evaluación es un proceso de emitir juicios pero la evaluación no es un acto aislado, como ya lo manifestamos; implica una serie de actividades, pasos que habrá que seguirse. Esto se hace transparente si se piensa en lo que uno mismo hace cuando enjuicia algo. Supongamos, por ejemplo, que le pedimos a un profesor que evalúe este módulo para juzgar si es fácil o difícil de leer lo escrito en él. Una vez que se percate del tipo de juicio que se está solicitando, su segundo pensamiento será probablemente determinar qué clase de información va a necesitar para formularlo; puede ser tan simple como el número de palabras que ha sido capaz de leer en un minuto, o tan complejo, como el número de palabras desconocidas para él, dividido por el número total de palabras de cada capítulo. Puede ser algo muy objetivo, como el número de preguntas que ha podido contestar en una prueba de alternativas múltiples o quizá sea algo muy subjetivo como el sentimiento que tiene cuando lo lee. De cualquier modo, una vez decidida la clase de información que necesita procederá a obtenerla empleando determinado medio o instrumento para ello. Hecho ello, se preocupará por la interpretación de dicha información. Tendrá que establecer un criterio para decidir, por ejemplo, la lectura de cuántas palabras por minuto indica que un libro es fácil o difícil de leer. Cuando se llega a este punto se está listo para juzgar o para evaluar.

En base al detalle del proceso seguido y descrito esquemáticamente en lo anterior podemos definir nuestro concepto de evaluación, para formularlo más o menos así: La evaluación es el proceso de obtención de información y de su utilización para emitir juicios de valor. De acuerdo a esta segunda aproximación, la evaluación implica, pues, la obtención de información y la emisión de juicios. En verdad, hay muchos especialistas, que la definen con estos conceptos.

Otros van más allá y señalan que un concepto involucrado en la definición de la evaluación es el de la “toma de decisiones”. Sustentan su afirmación argumentando que la finalidad última de todo proceso de evaluación es tomar decisiones, sin lo cual no se hace necesario evaluar algo. En efecto, si revisamos la práctica pedagógica observaremos que la necesidad de la evaluación se hace patente cuando estamos urgidos o demandados de decidir sobre un componente, un medio o un agente de dicha práctica. Por ejemplo, cuando tenemos que decidir si pasamos a la siguiente unidad del curso, o si debemos introducir un cambio en las estrategias metodológicas o si vamos a

recomendar la lectura de un texto, o si tenemos que decidir en aprobar o reprobar a un estudiante o si debemos optar por otro enfoque de la asignatura, etc., etc.

Si reconocemos la importancia que tiene la evaluación en la forma de decisiones, podremos tener una aproximación definitiva al concepto de evaluación y podemos decir que:

Evaluación es el proceso de obtención de información y de su uso para formular juicios que a su vez sirvan para tomar decisiones.

### *1.2. Medición y evaluación*

Como se ha dicho, la información constituye el elemento indispensable para formular los juicios. Ésta puede ser cualitativa o cuantitativa, general o específica sobre un componente o sobre todo el proceso o sobre el sistema global; cualquiera sea su tipo, es la base de la evaluación ya que sin ella no se puede emitir juicios.

Para obtener información que sea cuantificable y que corresponda con propiedad de objeto de evaluación se efectúan mediciones.

Tradicionalmente los términos de medición y evaluación se han usado como sinónimos y existe una confusión de data muy antigua al respecto. Es importante en consecuencia hacer la distinción respectiva.

La medición puede definirse como un proceso para determinar el grado o la amplitud de alguna característica o propiedad asociada con un objeto o persona. Por ejemplo al “medir” un mueble se puede determinar su altura, su extensión, su peso.

El proceso de medir consta de tres pasos:

- a. Definir la cualidad o atributo que se habrá de medir.
- b. Determinar las operaciones en virtud de las cuales el atributo se manifiesta y se hace perceptible.
- c. Establecer el procedimiento para traducir las observaciones en enunciados cuantitativos.

En el caso de la educación la medición esta referida a los conocimientos, habilidades, destrezas, intereses y actitudes como atributos de los estudiantes. Cada uno de ello requerirá diferentes tipos de instrumentos para a medición, la cual –una vez realizada- proporcionará un dato cuantitativo

que corresponde a una escala arbitraria. Así podremos decir que el alumno obtuvo 58 puntos sobre 100 posibles en una prueba de conocimientos matemáticos, o en el test de coordinación visomotor, obtuvo 9 sobre 15, o en la prueba de percentil ortográfico alcanzó 90 sobre 120, etc. En todos los casos nos proporcionan un dato. El significado o sentido de ese dato cuantitativo se puede obtener si comparamos la medición con determinado criterio o norma que nos ayuda entender el significado de dicha medición podemos concluir algo en relación al acto proporcionado, lo cual nos permitirá emitir un juicio (juzgar). En consecuencia, podremos afirmar que entre la evaluación y la medición existe una relación de inclusión y no de sino nimia.

El siguiente ejemplo ayuda a comprender de manera objetiva esta relación:

Alicia sube la balanza de una farmacia y advierte que sus 30 años y 1.72 mts de altura, pesa 57 kg. Baja radiante de satisfacción y orgullosa de la cifra registrada. José también registra su peso: 83 kg. con 1.70 y 39 años. No baja muy contento ni parece orgulloso del dato obtenido. Cualquiera que hubiera observado a la pareja y no comprendiera el significado de las cifras señaladas por la aguja, tampoco entendería el por qué de sus distintas reacciones.

Con lo cual se llega a la primera conclusión: los guarismos que indican el resultado de una medición no parece tener sentido por si mismos.

¿Qué advirtió Alicia en la lectura de su peso que la puso tan contenta? Pues que de acuerdo con las tablas de peso, altura y edad inscritas en la propia balanza, se hallaba encuadrada dentro de la normalidad rigurosa.

¿Y José? Lamentablemente se había excedido en por lo menos 13 kilogramos, de acuerdo con la misma tabla, y eso no estaba bien para lograr la misma satisfacción de Alicia cuando se pesara; debería adelgazar por lo menos esos kilos demás.

En ambos casos los protagonistas han efectuado una evaluación de las mediciones observadas. Las han analizado, y asignado un sentido de relación a un patrón existente que les ha indicado cuáles son los kilos –en término medio- que deberían pesar para considerarse normales. Cualquier alejamiento de la norma hacia arriba o hacia abajo, representará medidas de la anormalidad.

Cabe preguntarse: ¿Sólo se aplicará esta definición a las mediciones cuantitativas tales como las que se ha indicado en el ejemplo? ¿Acaso cuando se observa a diario que Ricardo jamás llega tarde a clase, no se afirma que es un alumno puntual? ¿O que a través de las reiteradas negativas de Pablo a prestar ayuda a sus compañeros no se concluye que carece de sentido de cooperación? ¿Y en algún patrón tal vez subjetivamente existente, pero patrón al fin? En efecto, las mediciones cuantitativas como las descripciones cuantitativas cometidas a una interpretación y concluidas en un juicio de valor, constituyen aspectos de la evaluación.

Con los reparos que alguien quisiera oponer, es a fin de cuentas justificable afirmar que cuando se cuentan los ítems acertados de una prueba de rendimiento y frente a los no acertados se asigna un puntaje se está efectuando una medición cuantitativa. Si ese puntaje se aleja de la medida del grupo, o se acerca a ella en un sentido o en otro, se le interpretará como muy bueno o menos bueno.

Del mismo modo, si a través de registros anecdóticos se verifica que un grupo de alumnos en quince ocasiones distintas han demostrado marcada responsabilidad en situaciones en las cuales pudieron no haberla tenido, se llegará a admitir la existencia de dicho tipo de conducta. Y se concluirá que efectivamente son responsables. Las múltiples observaciones (descripciones cualitativas) mediante la interpretación dada (comparación con los patrones escritos o no que determinen la característica de las acciones y la reiteración de las conductas, cuando se puede hablar de alguien responsable) han generado un juicio de valor (ya que ser responsable es mejor que no serlo).

### 1.3 *Evaluación y supervisión*

Al presentar le concepto de evaluación y hacer la distinción de éste con respecto a la edición, se ha puesto de manifiesto que las relaciones que se dan entre ellas son de carácter procesal. Lo mismo sucede entre la evaluación, vista como juicio de valor, y la toma de decisiones. Esto implica que, si bien cada uno de ellos puede ser analizado independientemente, en la práctica pedagógica se dan con harta frecuencia, de manera interrelacionada, de allí que a veces se presten a confusiones y la distinción entre la culminación de uno de ellos y el inicio de otro no sea siempre fácil.

Es posible que a la secuencia ya conocida de:

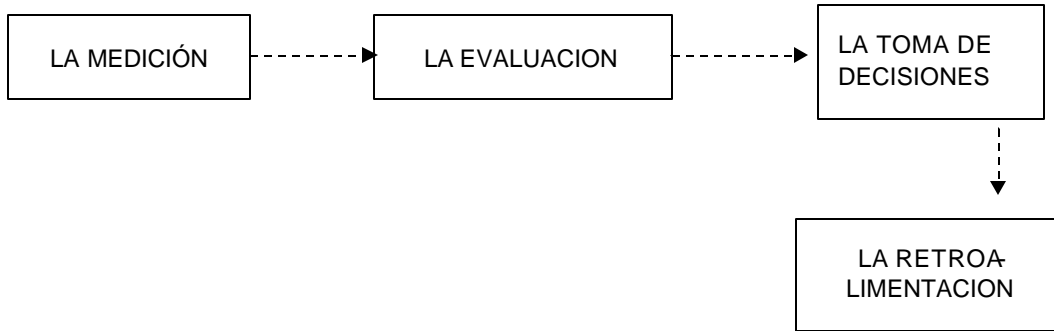
MEDICIÓN -----► EVALUACIÓN -----► TOMA DE DECISIONES

Se puede agregar un momento más con el cual se puede conceptualizar una categoría pedagógica que frecuentemente aparece también asociada con la evaluación educacional.

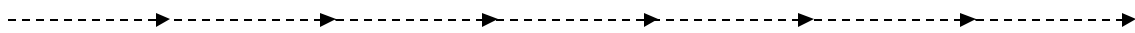
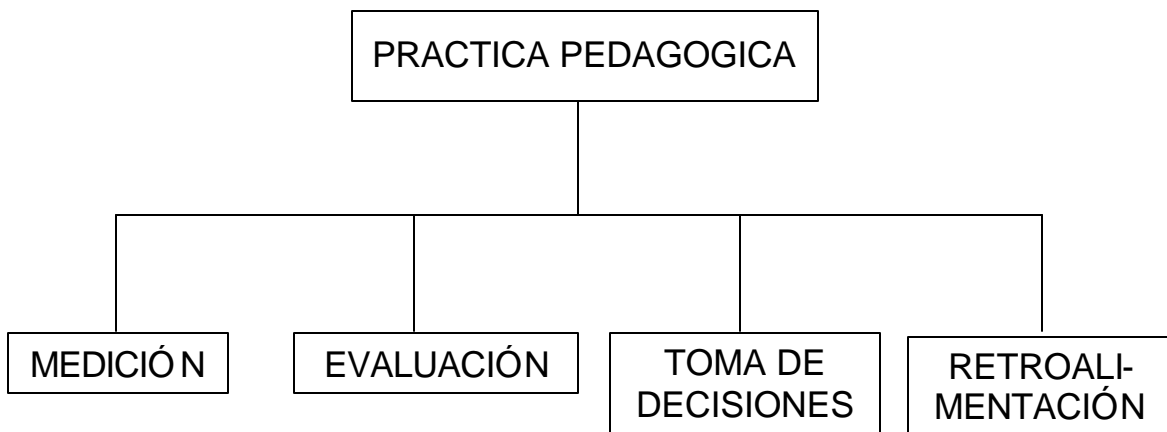
Es claro que al tomar una decisión esperamos que ella se lleva a cabo y para lo cual se requiere echar a andar procesos similares a los que fueron suspendidos —en principio— para realizar la medición de la práctica pedagógica, pero con una diferencia: que la decisión implica algún tipo de modificación de las relaciones pedagógicas en algún respecto, o lo que es lo mismo, una readecuación de las variables involucradas en una forma de interacción modificada en relación al estado en el que se encontraban y cuyo comportamiento no correspondía a la manera de cómo había sido previsto.

Para denominar este proceso que tiene lugar para llevar a la práctica una decisión surgida como producto de una evaluación (juicio de valor) los docentes emplean el término “reajuste” o “retroalimentación” o retroalimentación”<sup>1</sup>.

Desde nuestro punto de vista esta secuencia procesal que conforman:



Se puede denominar LA SUPERVISION EDUCACIONAL. En efecto, si cada una de ellas vista aisladamente posee un conjunto de características específicas que lo hacen distinguible, su vinculación se da a través de un proceso más comprensivo y amplio que los relacione y el cual son subsidiarios. Esta perspectiva implicaría que la supervisión de la práctica pedagógica significa una forma particular de cooperación en la propia práctica pedagógica con la intención de mejorarla continuamente. Por extensión, entonces, podemos hablar que tanto la medición, la evaluación, la toma de decisiones y la retroalimentación educacionales tienen por finalidad última la mejora permanente o continúa de la práctica pedagógica.



## SUPERVISION EDUCACIONAL

<sup>1</sup> Es obvio que estos dos últimos provienen de la terminología cibernética ya que son traducciones literales, más que conceptuales, del vocablo inglés “feed back” y que a falta de uno similar en castellano se ha traducido precisamente como retroalimentación o realimentación.

Este enfoque puede ser –obviamente- denominado de diversas maneras. Así se podría hablar de “SEGUIMIENTO DE LA PRACTICA PEDAGOGICA”, también “MEJORAMIENTO CONTINUO” o “PERFECCIONAMIENTO PERMANENTE” o “FORMACION CONTINUA”, etc. Para el caso, entendemos la supervisión en una dimensión procesal con soluciones de continuidad con respecto a la intensidad, pero que no signifiquen interrupciones en relación a su carácter procesal.

Una segunda precisión que consideramos fundamental para conceptualizar la supervisión educativa diferenciándola de “mejoramiento continuo” o “perfeccionamiento permanente” es el hecho de que éstos últimos no requieren necesariamente la participación de los agentes indirectos<sup>2</sup> de la práctica pedagógica, lo que sí sucede necesariamente con la supervisión educacional. Es más, el mejoramiento permanente de la práctica pedagógica es más significativo si la realizan los propios actuantes de dicha práctica, en cambio la supervisión requiere de terceras personas con respecto al nivel de las relaciones pedagógicas que es objeto de supervisión. Así, si la interacción o transacción entre agentes y medios pedagógicos en un primer nivel (relación docente-estudiante en una situación de aprendizaje concreta) es el objeto de la supervisión, se sobreentiende que dichos agentes no pueden ser supervisores y supervisados a la vez. El significado etimológico de supervisión es –precisamente- “ver por encima” o “ver por sobre de”, por lo cual resulta difícil concebir que alguien se supervise a sí mismo.

Esto no quiere decir que le docente sea siempre el supervisado, ya que si se toma como motivo de supervisión otro nivel de las relaciones pedagógicas (por ejemplo entre autoridades educativas y docentes) son otros los supervisados. Asimismo, el docente ejerce, en muchas oportunidades, de “supervisor” de sus estudiantes. Una de las situaciones más claras en la formación profesional en todas las especialidades –y con mayor necesidad en las que implican intervenciones resolutivas<sup>3</sup>- en la que emerge con nitidez el rol “supervisor” del docente es durante la “práctica de campo” o “práctica profesional” del estudiante con respecto a las habilidades, destrezas y actitudes que debe practicar en situaciones reales, previo al egreso del proceso formador. En estas circunstancias el estudiante es puesto en la situación en que debe demostrar la pericia adquirida para resolver los problemas concretos y particulares de la profesión, mientras que otra persona más experimentada que él profesionalmente lo observa y le ayuda (CO-OPERA) en la propia realidad. Dicha “práctica profesional” debe ser “supervisada”, insoslayablemente, por un profesional con experiencia para ello, ya que de lo contrario puede resultar contraproducente y perjudicial para el practicante. Peor aún si ella se realiza sin ninguna supervisión, ya que en este caso perdería significado el sentido de “práctica”<sup>4</sup>, pues al no recibir retroalimentación su

---

<sup>2</sup> Por agentes indirectos de la práctica pedagógica entendemos los directivos administradores, planificadores, supervisores, etc. A diferencia de los docentes y estudiantes que constituyen en los agentes directos de dicha práctica, ya que originan el primer nivel de concreción de las relaciones pedagógicas.

<sup>3</sup> El significado de la intervención resolutiva como forma particular de relación entre el sujeto y el mundo objetivo se puede encontrar en el Modulo 3 sobre metodología de la enseñanza.

<sup>4</sup> En el Modulo 3 se puede encontrar ampliamente detallado todo lo referente a la práctica como actividad de enseñanza (tercera unidad) y como operación pedagógica (cuarta unidad).

actuación no produciría ningún aprendizaje más allá de los que ya poseía antes de hacer la “práctica”.

Es claro que lo anteriormente dicho es suficiente para ilustrar nuestro punto de vista con respecto al rol “supervisor” del docente durante la “práctica” del estudiante.

En resumen, la distinción entre supervisión y evaluación se hace necesaria porque a veces se piensa que el evaluar ya es supervisar. Es necesario insistir que lo primero significa “co-operar” en la propia realidad con el que realiza o efectúa el proceso evaluador. El supervisar incluye evaluar, radicando su esencia en el ver que las decisiones sugeridas a través de la evaluación sean llevadas a la práctica, para lo cual tiene que intervenir (CO-OPERAR) en el proceso supervisado con los actuantes (agentes intervinientes) de dicha práctica.

## **2. La evaluación y el mejoramiento de la práctica pedagógica**

El diseño previo a la ocurrencia de la acción educativa es una necesidad ineludible para todo docente ya que una planificación por mínima que sea procura prever el comportamiento de las variables de tal suerte que la ocurrencia de los hechos no sea al azar. Dentro de esta planificación la racionalidad está dada por una preocupación, acerca de qué conseguir, cómo hacerlo y cómo saber qué se obtuvo o qué se deseaba. Es decir que lo primero a establecer es señalar qué se pretende alcanzar con los alumnos, lo que nos lleva a la fijación de metas u objetivos. Estos constituyen una hipótesis, una predicción anticipada de las transformaciones que se han de producir.

Dichos resultados se esperan conseguir a través de una serie de medios, entre los cuales tienen ubicación los conocimientos o datos que poseemos acerca del educando, de las condiciones pedagógicas que existen, de los recursos materiales, etc. Estos medios serán puestos en operación por el profesor de una manera característica, para así lograr lo que se propone. La manera característica es lo que conocemos como “enseñanza” que depende del conocimiento que posee el profesor sobre cómo procurar el aprendizaje. A su vez, la enseñanza es también uno de los medios.

Es posible distinguir, a partir de este análisis que existen tres conjuntos de elementos: una hipótesis o supuesto, unos medios concretos o datos y los resultados finales. Los supuestos, los medios y los resultados son elementos que intervienen de manera directa cada vez que pensamos en una actividad para sostener que las precisiones ocurran en la realidad, o lo planificado se cumpla. A esta actividad podremos denominarla retroalimentación.

La relación entre los “datos” o medios (D) y objetivos o “supuestos” (S), desde la perspectiva del diseño o la planificación (P) se presenta así:

$$P = \frac{D}{S}$$

Es decir, que la previsión parte de una serie de datos para pensar en los supuestos. En otras palabras, los objetivos educativos se diseñan al margen de las condiciones reales, que en forma de conocimientos sobre la realidad educativa (conocimientos sobre los agentes y medios de la práctica pedagógica) están presentes en forma consciente o inconsciente en el profesor. Después de efectuado lo previsto o ejecutada nuestra programación, de tal suerte que hemos desarrollado el conjunto de operaciones de interacción de los medios se cuenta ya con los resultados de interacción. La relación entre los datos (D), y "resultados" (R) constituyen el objeto del proceso de evaluación o control (C) de tal modo que:

$$\frac{D}{S} = \frac{D}{R}$$

Lo cual implica que:

$$S = R$$

La función de la evaluación o el control, no es pues otra cosa que, establecer y mantener la concomitancia o el equilibrio que debe existir entre las previsiones y los resultados:

Si la situación fuese la contraria, es decir:

$$S = R$$

El afán sería identificar o alterar la actuación o ejecución de los agentes de la práctica, a fin de conseguir la relación concomitante anteriormente definida.

Obviamente esta presentación esquemática es para facilitar la comprensión de un fenómeno tan complejo como es la actuación humana en el caso particular de la práctica pedagógica, ya que difícilmente se encuentra una situación lineal y simple, debido más que nada a la interdeterminación o aleatoriedad que se da en muchas de las interacciones o procesos que se

utilizan como medios, o también por la dificultad de contar con todos los datos en términos de conocimientos sobre los mismos medios y agentes de la práctica pedagógica. Pese a ello, es difícil –poco menos que imposible- pensar que se puede realizar exitosamente un proceso educativo o formador sin una previsión anterior en la que se especifique la menos, la actuación que esperamos de agentes directos y de los medios principales en la práctica pedagógica. Sin embargo, ello no obvia los problemas reales para poder concretar un proyecto o programa educativo en la propia realidad, de lo que se sigue también que es indispensable pensar en un proceso para viabilizar las previsiones de tal suerte que al final coincidan los resultados alcanzados con lo esperado.

Esto no debe llevar a pensar que cuando más exhaustivo e intensivo es el control mayor probabilidad de la correspondencia entre previsiones y resultados. Aparte de que significaría un esfuerzo inconmensurable sobre todo con procesos complejos, y la naturaleza misma del objeto de las previsiones y de los medios e interacción de los mismos en muchas actividades hace inviable dicha posibilidad, siendo el de a práctica pedagógica una de ellas, dado que corresponde a una forma particular de la práctica social.

De lo anterior podemos inferir que uno de los problemas básicos de los mecanismos de control o evaluación es su oportunidad. La respuesta más pertinente es un muestreo efectuado a lo largo del proceso en desarrollo, precisamente ante todo momento que tenga importancia significativa, o bien “detectando aquellas ocasiones en las que la situación provocada por el desarrollo de los acontecimientos haga suponer un sentido crítico de lo producido hasta entonces y de ello se deriva la eficacia de todo el resto del proceso”<sup>5</sup>.

La definición de la realización temporal de los controles ha originado el surgimiento de las diversas modalidades que adoptan éstos, siendo el más conocido el denominado “control de calidad” que tiene por objeto comprobar las características del producto conforme se van apareciendo en función de las normas o criterios previamente fijados, al operar sobre el producto y sus características este tipo de control supone una evaluación indirecta sobre todo proceso, de allí que se le toma como la modalidad de control por excelencia.

Sin embargo, es necesario notar que son muchas las circunstancias en las cuales la valorización del producto puede realizarse en situaciones idóneas, ya sea porque escapa al control de las decisiones del proceso o porque existen otras variables que interfieren en el aislamiento del producto de un proceso específico.

Si hablamos del “control de calidad” en los procesos formadores estaremos de acuerdo en que la inserción plena y eficaz del profesional egresado de la institución formadora a la sociedad que cobija dicha institución, es una referencia explícita de la aplicación de este concepto en el campo de la educación superior, sea universitaria, técnica u ocupacional. Esta inserción, al

---

<sup>5</sup> Rodríguez D.C. “Didáctica General I: objetivos y Evaluación”.

darse en una distancia temporal entre proceso educativo y la asunción de los roles profesionales, además de verse involucrados otros tipos de factores (personales, familiares, económicos, etc.) significa una dificultad sustancial para que el proceso formador puede tener un control de calidad en forma directa del profesional que ha egresado, de allí que debe conformarse la “empresa” educativa en indicadores indirectos de la calidad del “producto” que obtuvo.

Lo anterior tiene una implicancia fundamental para situar la noción de que la confianza en obtener aprendizajes significativos, es decir duraderos, pertinentes y funcionales, debe partir de asegurar una práctica pedagógica que en sí misma contenga la posibilidad de mejorarse continuamente, es decir, que el control de calidad del producto educativo sea a través de “un sistema” de evaluación del propio proceso formativo, para lo que es necesario institucionalizar mecanismos que “autorregulen” la eficacia académica, eficacia que sería un indicador óptimo de la eficiencia de la institución educativa.

En efecto, si cada docente en particular asegura en los estudiantes el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje que corresponden a su asignatura<sup>6</sup> estaría garantizada la eficacia del proceso formador desde el punto de vista institucional, pero no nos dice nada acerca de su eficiencia, es decir de la “utilidad” social que tiene el profesional que ha egresado y de la bondad de su desempeño en el ejercicio profesional, más aún si se tiene en cuenta que el desempeño como estudiantes no guarda correlación con el profesional. Sin embargo, la eficacia educativa de una institución, si bien no es una condición suficiente para la eficiencia institucional si es necesaria. En otras palabras, ninguna institución formadora puede ser eficiente, si no es capaz desde el punto de vista de la enseñanza.

### *2.1 La utilidad de la evaluación para el docente*

Un profesional de la enseñanza sabrá obtener múltiples utilidades de los resultados de un programa de evaluación aplicado a los estudiantes. Sin entrar a considerar el aprovechamiento que pueda significar para otros profesionales, la evaluación constituye una actividad que permitirá al docente:

#### **a. Saber cuáles aprendizajes fueron cumplidos a través del proceso formativo proyectado**

La posibilidad de logro de los objetivos concretos que el docente selecciona como tarea previa a la enseñanza, no constituye más que una hipótesis que sólo será válida con la confrontación de los resultados obtenidos. De presumir a concretar efectivamente hay un trecho que no siempre es corto. Ausencia de alumnos, feriados, mayor extensión de ciertas experiencias, planeamientos ambiciosos y demás factores bien pudieron haber afectado el

---

<sup>6</sup> Se entiende que los objetivos de cada docente planifica provienen de los desempeños propios del profesional que se desea formar y que, a través del proceso de operacionalización por escalones se han traducido en las descripciones de los aprendizajes (objetivos) especificados para cada asignatura. Proceso que también debe ser “controlado” para evitar las distorsiones del producto educativo.

cumplimiento de algunos de los objetivos previstos, información que sólo pueda proporcionarla, de modo preciso, la evaluación, que se realice acerca de las metas previstas. Sin un programa que compruebe la validez de los esfuerzos realizados dicha efectividad podrá quedar en el terreno de las conjeturas.

**b. Esbozar hipótesis explicativas plausibles sobre las causas que pudieron haber motivado deficiencias en el logro de las metas propuestas**

Los resultados que se derivan de un proceso de evaluación representarán un estímulo para que el docente busque explicación a las deficiencias observadas. Pasarán revista de las principales causas y las analizará con agudo sentido crítico. Los objetivos específicos de la unidad fueron previstas en función a las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. ¿Los alumnos fueron motivados suficientemente como para mantener un ritmo de interés uniforme a lo largo de la etapa de estudios? ¿No se habrá abusado de la exposición verbal? ¿Se habrá distribuido racionalmente el tiempo? ¿No se habrán pasado demasiado a prisa los períodos de repaso y reajuste de lo aprendido? ¿Las experiencias organizadas, habrán sido las que más convenían? ¿Se debe suponer que durante los diez o doce días que duró la unidad los alumnos (y el docente) han perdido irremisiblemente el tiempo? ¿No será que el propio examen está mal constituido y no mide lo que realmente debería medir?

La propia responsabilidad moral de quien debe dar cuenta de su eficiencia contribuirá que se detecte con total objetividad, la o las causas que provocaron deficiencias en los rendimientos generales y específicos de la Unidad. Esta etapa dentro del proceso de la evaluación es absolutamente necesaria e imprescindible para cumplir cualquier acción ulterior.

**c. Adoptar una decisión en relación a lo usual que concurrió al logro parcial de los objetivos previstos**

De nada servirá saber el porqué de la precariedad del rendimiento sino se intentará remediar la situación. Si los objetivos son inadecuados al nivel de aprendizaje del grupo habrá que trasladarnos a otro curso. Si los contenidos son demasiados difíciles deberá proceder en el mismo sentido. Si las deficiencias son subsanables dentro de la misma situación, no habrá otra salida que volver a enseñar lo que no fue aprendido. No se podrá adoptar la posición cómoda de continuar con otros temas cuando la memoria de los estudiantes desconoce los anteriores. Si los alumnos superaron realmente los objetivos, pero la prueba, debido a su deficiente construcción, no produjo la información correcta, la línea de ajuste estará apuntando en otro sentido. Saber que un grupo pequeño o grande no superó importantes aprendizajes de un tramo del programa e inculpar dicho resultado al poco interés de los alumnos, a su crónica falta de aplicación al estudio, al “mal de la época”, y continuar el desarrollo de la asignatura como si nada hubiera ocurrido, no parece ser la mejor salida al problema.

#### d. Aprender de la propia experiencia y superar progresivamente los errores en la práctica pedagógica

Si se ha descubierto que los métodos no han favorecido sólidos aprendizajes sería muy poco inteligente persistir en el uso de los mismos.

Si los exámenes revelan que el grupo carece de la experiencia básica y de disposición necesaria para enfrentar futuros compromisos, sería poco acertado insistir en la misma dirección.

La comprobación de los resultados de los aprendizajes lleva implícita una evaluación de todos los factores que contribuyeron a su realización. Los puntajes medios y de las desviaciones estándar de las pruebas, darán la medida de la eficacia de los instrumentos y de la organización impuesta en la “empresa” educacional y, al mismo tiempo, las bases para orientar una política de ajuste a ser emprendida a partir de la enseñanza del próximo sector del programa que corresponda.

Desde este punto de vista la evaluación contribuye a la constante reelaboración de la estrategia metodológica e impide la fijación de pautas rígidas e inamovibles en la conducción del proceso educativo el mejoramiento de la habilidad para producir aprendizajes nuevos es producto de la propia práctica pedagógica siempre y cuando el docente sea sistemático en su actuación, y a la vez que practique la observación y la reflexión, conceptualice lo que hará posible la superación de sus errores.

### 3. El enfoque evaluativo y sus implicancias pedagógicas

Todo proceso de evaluación tiene tres fases: el enfoque, el diseño y la instrumentación.

- ❖ La primera comprende el establecimiento del propósito o sentido de la evaluación en concordancia con la “ideología” evaluativo que posee el docente y que se traduce en la adopción de un “modelo” dentro de la teoría de la evaluación de la combinación de dos o más.
- ❖ La segunda fase especifica la manera concreta de cómo se va a realizar la evaluación. Esto es el tipo de información que va a ser recogida, las fuentes donde será recogida dicha información, las formas en que será organizada y el programa de actividades para ejecutar las tareas necesarias para llevar a cabo la evaluación.
- ❖ La tercera fase consiste en la puesta en marcha del diseño, abarcando la elaboración de instrumentos, la recolección, procesamiento y organización de los datos; la formulación de las conclusiones y por último la elaboración del informe del proceso evaluativo.

La fase del enfoque es de vital importancia para el desarrollo de la evaluación ya que se deciden los fines de la evaluación, las interrogantes que resolverá, la utilización de los resultados y de qué manera es definida la relación entre los actuantes del proceso de evaluación.

En esta fase es sustancial que el profesor se pregunte por las “razones” para realizar la evaluación de la práctica pedagógica. Si la respuesta es tan simple como cumplir con el requisito de la administración institucional, obviamente que el diseño enfocará sólo lo determinado por ella. Bien podría ser que el docente tenga otras razones, incluso más complejas. La necesidad de verificar la eficacia de su actuación en la producción del aprendizaje podría ser una de sus razones, o a lo mejor es justificar su rol como decisor del proceso formativo, etc. Los motivos por los cuales se realiza la evaluación de uno de los puntos básicos que va a caracterizar el enfoque que se adopte en la evaluación. Sean cuales fueran las razones para las cuales el docente dice realizar un proceso evaluativo, el hecho es que los resultados tendrán que ver necesariamente con:

- Los adelantos que se están logrando en el proceso de producción del aprendizaje.
- Los cambios orientados a optimizar la acción de los otros medios de la práctica pedagógica para dicha producción.

Con respecto al primero es preciso recordar que el propósito esencial implícito o explícito de toda práctica pedagógica es la transformación o modificación de uno de sus agentes (los “aprendices”) que de un estado de conciencia pasan a otro diferente como efecto de su participación en el proceso educativo; por lo tanto el enfoque que de la evaluación a realizarse por el docente no podrá pasar por alto este hecho que es producto o efecto de una serie de interacciones entre los diferentes medios “administrados” por el otro agente (el profesor); en consecuencia la evaluación los tendrá en cuenta de alguna manera.

Asimismo, con respecto al primero, la actitud del docente al evaluar estos adelantos está en razón directa a la concepción que tiene de lo que es el aprendizaje. Si lo asume como algo absoluto y acabado o como un proceso comprensivo e inacabado que necesariamente se va perfeccionando a través de la propia práctica, lo cual entraña un problema epistemológico. Si adopta la primera postura su enfoque evaluativo tenderá a asumir localizaciones terminales del proceso de control, por lo tanto la evaluación como proceso conclusivo será la idea que prime en él. Si su perspectiva fuese la segunda, es obvio que su enfoque será distinto y las localizaciones del control tendrán que tener una naturaleza procesal.

En el mismo sentido –con respecto al segundo hecho- un enfoque evaluativo que asuma los medios de la práctica pedagógica como dados y terminados no se planteará la necesidad de modificarlos, como efecto de los resultados de una evaluación que informen sobre el proceso de producción del aprendizaje. Al revés, si la suposición es que los medios y los criterios de

organización de ellos son perfectibles, cualquier evaluación tendrá que plantearse la necesidad de ser informados también, para producir mejoras posibles.

Los planteamientos anteriores implican a las claras que la “utilidad” de la evaluación de la práctica pedagógica es un punto crucial en el enfoque evaluativo. Tan es así, que habrá que preguntarse cuándo no es necesaria una evaluación; y en efecto: la evaluación no sería necesaria solamente en las siguientes circunstancias:

- a. Cuando la práctica pedagógica no es suscitadora de interrogantes para el docente, ya que si no tiene preocupaciones sobre el proceso de producción del aprendizaje de sus entidades, no se hace necesario desencadenar un proceso evaluativo.
- b. Cuando la práctica pedagógica está orientada a producir vivencias por las vivencias mismas, es decir, que está interesada sólo en que la interacción profesor-estudiante sea una experiencia inter-subjetiva, la margen de lo instituido socialmente en la práctica pedagógica.

La primera situación plantea un problema epistemológico que es necesario elucidar a partir del supuesto que la práctica pedagógica como toda práctica es perfectible.

Como decíamos al principio, los supuesto de los que parte el docente toman en cuenta ciertos datos conocidos de la realidad, los mismos que son asumidos como objetivos, es decir independientes de su conciencia. Es a partir de dicha realidad que él asume la posibilidad de transformar la “realidad” educativa (en este caso circunscrita a un nivel de conciencia determinado) en un sentido deseado o necesario, y que de alguna manera será diferente luego de que él haya intervenido resolutivamente para alterarla. Pues bien, el conocimiento que pudo tener del estado previo de la realidad objetivo provino de una información obtenida a fin de determinar –precisamente. Un estado de cosas y en base a la cual el docente hipotetizó la transformación buscada; en atención a lo cual nada podría ser más inconsecuente que despreocuparse por el “estado de cosas” resultante como efecto de la práctica pedagógica, razón que hace sospechosa la ausencia de interrogantes de parte del docente que realiza una práctica pedagógica.

Conexo a este punto existe uno referido a la objetividad de la evaluación, tomando muchas veces como pretexto para racionalizar la ausencia de un proceso evaluativo. Se arguye que ninguna evaluación es objetiva, por tanto su utilidad no está justificada necesariamente. Es correcto afirmar que no hay evaluación “objetiva” si pensamos que ella implica juicios de valor que toman como referencia alguna noción de “cosa buena” o “ser ideal”, que en ultima instancia es una opción ideológica, pero ello significa reducir la evaluación al juicio de valor, ignorando o pasando por alto la información obtenida a través de dicho proceso que puede tener un carácter objetivo si ésta refleja lo que tiene existencia objetiva; de ello que la pulcritud en le proceso de obtención de la información será relevante por considerar “objetiva” o

“subjetiva” la información obtenida, lo cual constituye ya un problema al interior de la dimensión tecnológica de la evaluación. Esta actitud –a veces- sólo disfraza el temor del docente a verse confrontando con información que él pueda considerar que lo desfavorece en su auto imagen, lo que significa –precisamente- subjetivismo en la percepción de su práctica pedagógica.

La segunda circunstancia en la que no se hace necesaria una evaluación parte del supuesto que la práctica pedagógica tiene una dimensión psicológica, por lo tanto la acción transformadora, educativamente hablando, es un asunto personal entre “maestro” y “discípulo”.

Desde esta perspectiva, la evaluación es vista sólo en su dimensión administrativa. Es decir que al percibirse el acto educativo como un aumento entre dos personalidades (la del docente y la del alumno), las implicancias que se pueden derivar de ello solo afectan a ambos y no a terceros, en consecuencia cualquier juicio valorativo sobre el proceso es violatorio de la intimidad psicológica de la acción de educar, de allí que “maestro” y “discípulo” se resistan a cualquier proceso que pueda evidenciar a extraños los efectos de dicha interacción.

Esta postura como sabemos, entraña una actitud ingenua sobre la práctica pedagógica ya que la percibe como un fenómeno unidimensional y no multidimensional; y además prejuiciado con respecto a la evaluación ya que el problema de ella no reside en evidenciar o no una situación, sino en el uso que se pueda hacer de la información (evidencia) obtenida a través de la evaluación.

En otras oportunidades una forma de eximirse del problema de la asignación de valores y –obviamente sus implicancias- es desde la postura de un supuesto “neutralismo” ante la evaluación, en virtud al cual el docente sólo recoge los datos necesarios y los pone a consideración de los estudiantes para que ellos los “juzguen”.

Esto merece dos distinciones.

En primer lugar ninguna forma de evaluación es neutral, tanto si se asume como valoración en relación a un “deber ser”, o como una recolección de datos o resultados de mediciones realizadas porque la determinación sobre qué información recoger ya significa una selectividad y ella es necesariamente intencional, y por lo tanto ajena a la “neutralidad”. En segundo termino si quien selecciona, organiza y facilita o conduce las experiencias de aprendizaje –que en hipótesis producirán las transformaciones en el estudiante- es el docente, resulta cómodo –por decir lo menor- aparecer después como “imparcial” frente a los resultados de dicho proceso, eximiéndose de asumir los juicios a que haya lugar, so pretexto de ser “neutral” frente a los resultados. En resumen, el enfoque con el que el docente se enfrenta al problema del diseño e instrumentación de la evaluación traduce la “ideología” que en dicho aspecto de la práctica pedagógica posee. Este enfoque se origina a partir de las respuestas que el profesor se da acerca de dos interrogantes claves:

- ¿Para qué evaluar? y
- ¿Por qué evaluar?

Dichas respuestas implican asunciones en tres planos sobre el fenómeno pedagógico, epistemológico, ideológico y tecnológico.

La forma como se manifiesta el enfoque, es a través de la adopción de los “modelos evaluativos” que en la segunda unidad de este modulo tratamos.

En base al modelo adoptado, se diseña la evaluación, que luego se pone en práctica en la fase que hemos llamado instrumentación.