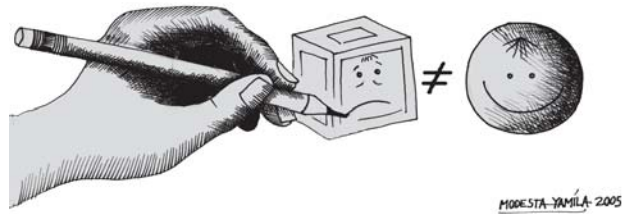


## LOS PROCESOS EN LA EVALUACIÓN EDUCATIVA



JOSÉ ÁNGEL VILLAMIZAR RODRÍGUEZ  
ramrodri@cantv.net  
Universidad de Los Andes.  
Núcleo Universitario "Rafael Rangel".  
Trujillo, Edo. Trujillo.  
Venezuela.

Fecha de recepción 29-07-05  
Fecha de aceptación 08-08-05

### Resumen

Este artículo es parte de la investigación-acción titulada: "La evaluación cualitativa, una experiencia en la tercera etapa de Educación Básica". En el texto se trata de desligar dos concepciones de la evaluación, la llamada tradicional (conductista-positivista) que dominó el proceso de enseñanza, aprendizaje y su evaluación hasta finales del siglo pasado, y la actual, de tendencia constructivista-cualitativa; diferenciando la primera, con énfasis en el producto y completamente externa, de la segunda, con énfasis en los procesos de carácter integral e integradora.

**Palabras clave:** evaluación cualitativa, educación básica

### Abstract

*PROCESSES IN EDUCATIONAL EVALUATION.*

*This article is part of the action-research entitled: "Qualitative evaluation, an experience in High school Education". In this text two conception of evaluation are studied separately. First, the so-called traditional -conductivist-positivist- which dominated teaching-learning process and its evaluation by the end of the last century. And second, the current constructivist-qualitative tendency. The first one can be differentiated by being completely external and emphasizing the result. The second place emphasis in the processes of integral and integration character.*

**Key words:** qualitative evaluation, basic education.



En una investigación-acción en desarrollo en una escuela básica de la localidad, se consideró importante conocer algunas definiciones sobre procesos y especialmente su significado en la evaluación educativa, ya que, es común oír hablar a los educadores de evaluación por procesos. Entre sus acepciones, se ha entendido como un conjunto de etapas que se cumplen al ejecutar una determinada actividad, los pasos sucesivos que hay que dar para alcanzar un fin o una meta, o el trayecto sistematizado que se recorre para llegar a un determinado lugar; en este orden de ideas, Morales Gómez (1998, p. 63) lo define “como una serie de etapas sucesivas entre dos puntos extremos”, o también como una “serie de pasos y de cambios que se dan para alcanzar un horizonte” (Pérez, 1996, citado en Yavone de Simancas, 2000 p. 14), igual referencia se hace en el Diccionario Enciclopédico (1968, p. 32), al definirlo como “un conjunto de fases sucesivas de un fenómeno”, en este sentido, muchos actos, hechos, fenómenos, actividades, situados dentro del campo de las ciencias sociales o de las ciencias naturales se pueden considerar como procesos; son ejemplos, escribir un determinado texto, resolver una operación aritmética, resolver un problema en la pizarra, transformar materia prima en elaborada en la industria, tallar una artesanía, hacer pan, el desarrollo cultural de un pueblo, hacer un determinado plato alimentario, adaptación de una persona a un ambiente determinado, en fin, la mayoría de las actividades que realiza el ser humano las podemos clasificar como procesos. Ahora, si los clasificamos de acuerdo al ámbito que cubren las ciencias naturales en comparación con el que se da en las ciencias sociales, es muy distinto observar el proceso de hacer el pan o de investigar cómo hacen el pan que es una actividad que aunque es un producto de la intención humana, está en el campo de lo físico u observable directamente, este proceso como muchos otros son de captación sensible a pesar de su simplicidad o complejidad. Llevándolo al campo concreto de la educación, Goring (1973, p. 13) al hacer referencia a la problemática de las mediciones, dice que sensorialmente no podemos captar, por ejemplo, un rasgo como la inteligencia o la cualidad de rendimiento escolar y que sólo son medibles por sus formas de conducta, a pesar de que, es lo más que mide el docente, lo que no ocurre con las ciencias naturales puesto que trabaja con cualidades completamente identificables por los sentidos.

Partiendo de la consideración anterior, la disyuntiva que se le presenta a un profesor en un acto o actividad evaluativa, es saber o conocer qué tanto de lo que se

observa por medio de los indicadores de las competencias que adquiere el alumno es coincidente con el grado o internalización del aprendizaje que ha construido, es posible hacernos las siguientes preguntas: ¿es coincidente lo demostrado por indicadores con lo que aprende el alumno?, ¿todo lo que sucede internamente se puede exteriorizar y observar por indicadores?, ¿qué caracteriza un proceso interno?, ¿basta con la evaluación de parte del profesor para elaborar juicios valorativos que correspondan con certeza al aprendizaje del alumno?, ¿con sólo observar o conocer los productos se detecta un aprendizaje en toda la extensión?, ¿en un proceso de enseñanza y aprendizaje es más importante el proceso que el producto?; siguiendo este ejercicio mental podemos encontrar infinidad de interrogantes, viables y comprensibles según la posición y enfoque con que se miren.

Para el enfoque tradicional la evaluación se reduce a considerarla como una etapa del proceso de enseñanza y aprendizaje, necesariamente terminal y con énfasis en el producto; Lafourcade (1972, p. 21), al referirse a la evaluación la define como “una etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación”. Otros autores como Gronlund (1973, p. 21) definen la evaluación como grado de determinación de objetivos, expresa que “es un proceso sistemático para determinar hasta qué punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación” y Villarroel (1979, p. 13), la define como “el proceso mediante el cual se comparan los objetivos previstos en un curso con los logros (aprendizajes) alcanzados en el alumno”, y aclara que no se debe entender como la última etapa del proceso decente, ya que, la evaluación no es simplemente aplicar pruebas, sino una actividad constante durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; otro autor como: Livas González (1978, p. 14), hace resaltar la medición en la recogida de datos, en este caso la define como “un proceso que consiste en obtener información sistemática y objetiva acerca de un fenómeno y en interpretar dicha información a fin de seleccionar entre distintas alternativas de decisión”.

En este sentido lo entendió el conductismo, como resultados observables de conductas aprendidas, que luego los alumnos las demuestran por indicadores externos. Complementando esta caracterización de la evaluación tradicional, Tonucci 1993 (citado en Bernad, 2000, p. 28) nos dice que,

la evaluación tradicional, practicada por bastantes enseñantes y centros escolares, bascula sobre la idea de que la actividad de los alumnos implicada en su proceso de aprender consiste básicamente en recibir del profesor la información que sólo éste conoce e ir acumulándola –a ser posible siguiendo los mismos pasos del profesor–, con vistas a poderla reproducir o “regurgitar” con la máxima



fidelidad en el momento del examen. Es patente que esta concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje responde a una visión “bancaria” de la enseñanza cuyo mecanismo nuclear se resumiría en trasladar los conocimientos desde la cabeza del enseñante a las de los enseñados. Consecuentemente, el nivel de aprendizaje obtenido por el alumno se equiparará con la medida o nivel en que el escolar logre repetir lo que sus profesores le han enseñado.

De hecho y por concepción, la evaluación tradicional se despreocupa de lo que sucede internamente en el sujeto que aprende, atiende sólo a lo observable, lo captable por los sentidos, es completamente sensorial y objetiva, por el hecho de que el conocimiento desde el punto de vista epistemológico, es una copia fiel de la realidad, la realidad existe fuera del individuo (Fuentes Aldana, 2003, p. 1), y algo es objetivo en la concepción positivista, si se copia lo que se percibe de la realidad sin deformarla y luego si lo que se reproduce representa fielmente esa realidad (Martínez, 1998, p. 14); la crítica no está sólo en objetivar los resultados, sino en olvidar qué pasa o sucede en la estructura mental del que aprende, por lo que algunas de las tareas fundamentales de los profesores ubicados en una concepción constructivista es “comprender la actividad del alumno y su ‘gramática mental’ como procesador de información en las diferentes etapas por las que pasa a lo largo del proceso total de aprendizaje” (Bernad, ob. cit., p. 51); igualmente considera importante, evaluar los procesos que se producen internamente en el alumno, ya que estos dan mayor información fiable y válida respecto a las intenciones pedagógicas preestablecidas en una planificación didáctica; y además, entender que un proceso “es cambio, es un dinamismo interior de apropiación y transformación creativa de la realidad” (Morales Gómez, ob. cit., p. 49); se trata de conciliar la apreciación de las conductas manifiestas en razón de sus indicadores, ya que estos son “los referentes desde los cuales se observa si el proceso ‘va por buen camino’, si se están alcanzando los niveles esperados” (Pérez Abril y Bustamante Zamudio, 1996, p. 22), y la información aportada por los alumnos relacionada con su propio procesamiento interno, sus procesos, lo que pueden aportar si se les asigna el suficiente grado de responsabilidad y autonomía al estudiante, esta última es más importante que la simple apreciación y valoración externa del docente.

Como se ha venido observando, las acepciones de la evaluación educativa han tenido su fisonomía a la par de las tendencias paradigmáticas. En lo últimos 50 años se ha sentido el rigor de la influencia del positivismo y en el caso de la psicología, del conductismo y, a su vez, la transición hacia el constructivismo. Una y otra tendencia caracterizan el proceso de enseñanza y aprendizaje y su evaluación. La primera, con una epistemología del conocimiento objetiva, acumulación de información, énfasis en el producto y atomización de contenidos; Quiñónez Reyna (s/f), al referirse a esta concepción anota las siguientes insuficiencias:

- Existe una tendencia generalizada a centrar la atención en los resultados de las tareas sin atender las particularidades del proceso.
- La evaluación no es concebida como parte del proceso de aprendizaje, sino como un momento de represión y rendición de cuentas de los resultados de los alumnos que lastran su independencia en el proceso.
- Las acciones del proceso se centran en el maestro, no se incentiva al alumno a determinar su calidad de los resultados.

La segunda, con una epistemología creativa de la realidad, caracterizada por la intersubjetividad del conocimiento y un proceso de enseñanza y aprendizaje dirigido a la construcción de saberes individuales y contextualizados, orientados hacia la formación integral y, por lo tanto, una evaluación educativa más centrada en los procesos que en los productos. De allí que se hable de evaluación centrada en procesos, pero no entendidos como acumulación de datos o información, sino como construcción de conocimientos, como creación propia de cada alumno, con significado y funcionalidad (aplicación). De hecho, las pruebas objetivas propias de la evaluación: medicionista y congruente, dieron los resultados deseados como medida de resultados y control del procedimiento didáctico, especialmente para determinar hasta qué punto del proceso de aprendizaje el alumno había logrado los objetivos planificados. Para Villarroel (ob. cit., p. 14), hablando de la importancia de los objetivos, dice: “De lo cual se deduce que la formulación de un objetivo lleva implícita la formulación de su respectivo proceso de evaluación. Desde este punto de vista, la evaluación es un proceso eminentemente didáctico”. En la discusión actual de la concepción de la evaluación educativa con enfoque constructivista, es más de tendencia psicológica que didáctica, es más relacionada con procesos internos que con la observación de rasgos conductuales captados por agentes externos sobre la base de la planificación de indicadores y criterios de evaluación, aunque estos son necesarios, no son suficientes para producir juicios valorativos justos, es decir, lo más cercano posible a las verdaderas construcciones educativas desarrolladas por los alumnos internamente.

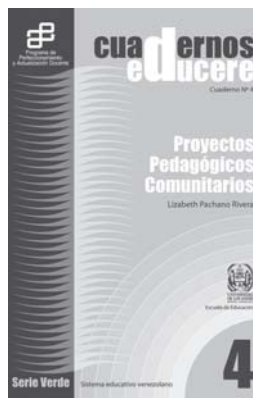
Se concluye que una buena evaluación no es la que hace el docente desde afuera (externa), observando u obligando a los alumnos a manifestar por escrito, oral o en forma práctica determinados aprendizajes supuestamente aprendidos, aunque es la que predomina en la mayoría de las instituciones educacionales; es de mayor peso la evaluación que hace el alumno de sí mismo, la auto evaluación, sin embargo, consideramos que esta debe ser complementada con la externa y no al revés. La autoevaluación da pie a la autorregulación y la evaluación del docente a la formación, unidas producen buenos juicios sobre el proceso; pero un proceso entendido como dinamismo interno y creativo (Morales Gómez, ibídem), lugar donde la evaluación sólo es posible por juicios valorativos del propio sujeto que aprende. ©



- Bernad, J. A. (2000). *Modelo cognitivo de evaluación educativa, escala de estrategias de aprendizaje contextualizado*. Madrid: Narcea.
- Diccionario Enciclopédico (1968). Buenos Aires: Salvat.
- Fuentes Aldana, N. (2003). *Las teorías psicológicas y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje* [Documento en línea]. Disponible: monografias.com [Consulta: 2003, octubre, 13].
- Goring, P. (1973). *Manual de mediciones y evaluación del rendimiento en los estudios*. Argentina: Kapelusz.
- Gronlund, N. E. (1973). *Medición y evaluación en la enseñanza*. Méjico: Pax Méjico.
- Lafourcade, P.D. (1972). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.
- Livas González, I. (1978). *Análisis e interpretación de los resultados de la evaluación educativa*. Méjico: Trillas.
- Martínez M., M. (1998). *Investigación cualitativa etnográfica en educación, manual teórico práctico*. Méjico: Trillas.
- Morales Gómez, G. (1998). *El giro cualitativo de la evaluación*. Colombia: XYZ Impresores.
- Pérez Abril, M. y Bustamante Zamudio, G. (1996). *Evaluación escolar, ¿resultados o procesos?, investigación, reflexión y análisis crítico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Quiñones Reyna, D. (s/f). *Evaluación pro aprendizaje: un reto para la escuela primaria en el Nuevo milenio* [Documento en línea]. Disponible: daniloquinonez@isplt.ltu.sld.cu [consulta: 2003, octubre, 15]
- Villarroel, C., (1979). *Evaluación de los aprendizajes en educación superior*. Venezuela: Contexto/editores.
- Yavone de Simancas, K. (2000). La evaluación de los aprendizajes en la reforma curricular de Educación Básica. En *Acción pedagógica*, 9(1y2), pp. 12-16. Venezuela: Universidad de Los Andes.



AVISO

cuadernos  
educere

A LOS DOCENTES EN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO VENEZOLANO Y ESTUDIANTES DE PREGRADO Y POSTGRADO DE CARRERAS DOCENTES LES RECOMENDAMOS ADQUIRIR EL CUADERNO EDUCERE N° 4, POR SER UNA PUBLICACIÓN QUE ESTÁ A LA ALTURA DE LAS EXPECTATIVAS DE LA PLANIFICACIÓN SOCIALIZADA Y COMUNITARIA EXIGIDAS POR LAS NUEVAS REALIDADES EDUCACIONALES DEL PAÍS.

PRECIO PROMOCIONAL Bs. 12.000

Adquiéralos en nuestros 80 puntos de venta en el país o solicítelos por el teléfono: 0274-2401870, e-mail: [educere@ula.ve](mailto:educere@ula.ve).