

Comunidad de evaluación: protagonistas en las decisiones evaluativas

*Evaluation communities:
focus on evaluative decisions*

Miguel Antonio del Pino Sepúlveda

migueldelpinosepulveda@gmail.com

Universidad Católica de Temuco

Facultad de Educación

Grupo Enlazador de Mundos

Evaluación Comunicativa

Temuco, Chile



Artículo recibido: 14/10/2015

Aceptado para publicación: 02/02/2016

Resumen

Este estudio tiene como fin resaltar el protagonismo de las personas en la evaluación cuando se trabaja desde un enfoque participativo, que tiene como eje la construcción intersubjetiva de las acciones evaluadoras. El método para este estudio se basa en la investigación dialógica-Kishu kimkelay Ta Che, la cual concibe la realidad desde una reciprocidad epistémica, que promueve la participación igualitaria de toda la comunidad investigativa. Para el levantamiento de demandas, la construcción de significados y la resignificación de roles evaluativos, ha sido necesario el uso de procedimientos de construcción de conocimiento colectivo como la conversación y el diálogo colectivo. En conclusión, los roles participativos se presentan como un elemento en la creación y proyección de la evaluación, entendida como instancia de aprendizaje y no como instancia de medición.

Palabras clave: evaluación, rol de estudiantes, rol de profesores

Abstract

This research aims to highlight the leading role of people during an evaluation process when it is focused on a participative approach, in which the core idea is the intersubjective construction of evaluative actions. The methodology used in this study is based on the Dialogic Kishu kimkelay Ta Che educational research, that conceive reality from an epistemic reciprocity promoting equal participation of the entire research community. In order to obtain demands, construction of meanings and the redefinition of evaluative roles it is necessary the use of several Collective Knowledge Construction procedures such as conversations and collective dialogues. In conclusion, participatory roles are presented as an element during the creation and projection of an evaluative process, understood as a learning process and not as a measuring tool.

Keywords: evaluation, role of the student, role of the teacher.

Introducción

En Chile, durante los últimos años, la evaluación se ha convertido en uno de los pilares fundamentales de las decisiones políticas para el mejoramiento de la educación y el rediseño institucional. Como ejemplo, se menciona el auge que adquiere el Sistema Nacional de Medición de los Aprendizajes (SIMCE) que si bien ha logrado resultados, éstos no han sido los esperados en relación a los incomparables esfuerzos realizados en el país para la mejora de sus resultados de aprendizaje. Esto conduce, como plantea Miranda (2013) a pensar en la validez y confiabilidad de los instrumentos evaluativos y, como se ha dado en el caso nacional, en las “intervenciones de mejora” en las secuencias de evaluación. Lo último hace referencia a los mecanismos de evaluación para el rol docente, pues se le responsabiliza del fracaso escolar.

A partir de lo antes expuesto, se han configurado en el escenario actual de la educación, una serie de demandas educativas que promueven la reflexión sobre el actuar del Estado acerca del paradigma dominante en las acciones evaluativas. Por un lado, a raíz de las demandas estudiantiles originadas en los últimos años (a partir del año 2006 y fuertemente el movimiento estudiantil del año 2011) se ha denunciado que el mundo de la educación es entendido como un área de la economía, lo que se denomina “la empresarialización de la educación” (GUTIÉRREZ, 2012), traducándose que el paradigma que opera en función del mercado educativo es el que Ferrada (2012) llama de la Efectividad y Mejora Escolar, el cual centra la atención en el logro académico como finalidad última, por medio de evaluaciones estandarizadas que se dirigen a la homogeneización educativa. Paradigma que, en términos de evaluación, está arraigado a la tradición tecnicista-mecanicista (SOTO, 2008).

Por otro lado, el incremento de indicadores de evaluación de aprendizajes, por medio de los planes y programas de estudio, manual de evaluación, político de evaluación para la reforma, entre otras, fuerzan autores, teorías y modelos/enfoques hacia “imaginarios” que no tienen sustento teórico-práctico. Claro ejemplo, son algunos lineamientos orientados hacia una evaluación pluralista-democrática y constructivista para que el docente lleve a cabo en aula, pero que en sus indicadores de evaluación dicen lo contrario:

Explicitación de adecuación del plan en cuanto a:

- Coherencia de las actividades e instrumentos de evaluación con las metas y actividades de aprendizaje propuestas en el plan de clases.
- Suficiencia de las modalidades, actividades e instrumentos de evaluación para monitorear el progreso y medir los logros de aprendizaje. (MONTECINOS, SOLÍS, CONTRERAS & RITTERSHAUSSEN, 2009, p. 69)

Estos indicadores operan bajo una ética utilitarista (HOUSE, 1997), que da por sabido qué se espera de los estudiantes en evaluación, es decir, qué se desea como meta, además de medir el aprendizaje por su logro. Lo anteriormente planteado se ajusta a una evaluación centrada en el logro de objetivos, la cual opera bajo una racionalidad instrumental dirigida a fines establecidos (DEL PINO, 2014c).

No obstante, a partir de la década de los años 70, se ha venido desarrollando enfoques evaluativos que orientan sus prácticas al desarrollo de una evaluación que no recae solamente sobre las decisiones del profesor, sino que amplía el concepto del evaluador, promoviendo agentes mediadores que actúan como soporte pedagógico y que ayudan la labor docente en evaluación educativa.

Por un lado, uno de los enfoques más representativos surge en la década del ochenta, y es propuesto por Egon Guba e Yvonna Lincoln (1985, 1989), quienes son pioneros en la propuesta de una evaluación constructivista. Se publica “Fourth Generation Evaluation” (1989), donde se ofrece una alternativa de evaluación denominada cuarta generación o constructivista, debido a que pretenden superar las deficiencias de las tres

generaciones anteriores (períodos tyleriano, descripción e inocencia). Esta alternativa, la denominan los autores como respondente y constructivista, integrando de esta manera los planteamientos de Stake (1973), y la epistemología postmoderna del constructivismo. Como plantea Emmertsen (2011), la “Cuarta Generación de Evaluación” presentó la posibilidad de pensar en los resultados de las evaluaciones como no “algo dado” cuantificable, sino más bien como resultado de la negociación social en contextos sociales y culturales específicos. Por lo tanto, la evaluación constructivista de Guba y Lincoln, promovió una evaluación respondente, democrática y participativa, lo que permitió a las personas ganar la penetración, influencia y participación en los procesos de toma de decisiones sobre sus propios términos. Este fue un paso sustancial e importante en el campo de la evaluación.

Sin embargo, por un lado, la evaluación constructivista ha sido malentendida, concibiéndola desde una racionalidad instrumental-cognitiva bajo un interés técnico de la evaluación, y no desde un interés hermenéutico-dialéctico. De esta manera, en relación a la denominación “constructivista” caben muchos autores (MANRÍQUEZ, 2012) como Ausubel y el aprendizaje significativo o Vygotsky y la zona de desarrollo próximo, forzándolos a la evaluación de aprendizajes. Incluso en el caso Chile con la implementación del Proyecto Tunning- América Latina (a partir del año 2004), se habla de evaluación de competencias entendida ésta como un modelo constructivista, en el que se promueven factores determinantes en el aprendizaje como las actitudes, aptitudes y los contenidos (IANFRANCESCO, 2004). Olvidándose de la evaluación como parte de la vida y entendiéndola como modelo de gestión educativa (MIRANDA, 2013).

Por otro lado, entre enfoques pedagógicos y evaluativos que orientan su acción al trabajo comunitario-inter-subjetivo, se encuentra la evaluación inclusiva (FERRER, 2007), que responde al modelo de Comunidades de Aprendizaje (ELBOJ, PUIGDELLÍVOL, SOLER, & VALLS, 2002, FLECHA, 1997); y la evaluación comunicativa (DEL PINO 2014a, 2014b, 2014c), que surge al interior de la pedagogía dialógica “Enlazando Mundos”. Ambos tipos de evaluación, consideran la participación democrática de la comunidad educativa en las decisiones evaluativas.

El primero enfoque se dirige a la sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizaje. Por ello, Ferrer entiende la evaluación como medio para comprender y transformar. “La evaluación, entendida como instrumento y práctica de mejora, enlazada con los procesos de investigación en la medida en que sus resultados fundamentan planes y proyectos de acción transformadora” (2007, p. 53). Se observa que la evaluación está destinada a un nivel macro de estructura pedagógica, y no sólo se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El modelo Inclusivo, centra su interés en la mejora constante de formación de colaboradores de aprendizaje y el trabajo en grupos interactivos. Se evalúa el funcionamiento de los grupos interactivos porque pueden llegar a ser una estrategia metodológica eficaz para ofrecer un aprendizaje de máximos. De esta manera, centra su objetivo en posibilitar una oferta educativa de calidad, planteando la necesidad de analizar y establecer eficacia en el planteamiento metodológico. Es en este contexto de enseñanza en el que la evaluación inclusiva pone su atención, pues busca desarrollar espacios de calidad en cuanto a la sostenibilidad del proyecto pedagógico y los resultados obtenidos. Es decir, es una evaluación procesual que se interesa en distintos contextos de los que proviene el estudiantado, por ello mencionan educandos de desigualdad educativa, que dirigen la evaluación a los máximos de todos los niños y niñas, en espacios de colaboración transformativa. El otro ámbito de acción de la evaluación inclusiva se refiere a las acciones y programas de formación de familias. Dado que las familias pueden favorecer la tarea educativa de sus hijos e hijas.

Los centros que enseñan a las familias formas de reforzar el aprendizaje académico de sus hijos e hijas en el hogar, encuentran que estos alumnos están más motivados para aprender y asisten al centro más regularmente (...) Los programas de formación de padres y madres mejoran la comunicación entre profesores y las familias, así como su actitud hacia el centro. (Ibid, p. 61)

De esta manera, se promueve la evaluación como instancia de formación y preparación de las familias como soporte del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, favoreciendo así su progreso en la comunidad de aprendizaje.

El segundo enfoque se construye a partir de la experiencia de la pedagogía dialógica “Enlazando Mundos”. La evaluación comunicativa se entiende como una instancia de construcción intersubjetiva que promueve altas interacciones con relación a una evaluación que se entienda como valoración del aprendizaje y del proceso educativo, mediado por la comunidad educativa. Se orienta en relación al levantamiento de demandas evaluativas que ayudan como soporte para la conducción y reconducción del proyecto de evaluación transformadora. Esta evaluación hace énfasis en el aprendizaje de los alumnos, desde una óptica comunitaria y social, es decir, ayudan en dicho proceso, familias, agentes de la comunidad cercana a la escuela y todos aquellos que deseen participar. Es una evaluación social porque rescata los saberes del contexto, no en desmedro de los saberes instrumentales sino como complemento de creación de sentido de los conocimientos de las oportunidades de vida de los estudiantes.

El contexto social es entendido como la comunidad que es fuente de conocimiento. En la evaluación convergen tanto aspectos instrumentales como aspectos extraídos de la comunidad tales como necesidades educativas, problematizaciones en evaluación, contextos de donde proviene el alumnado para rescatar conocimientos. De esta manera la evaluación requiere del contexto social para construir planes de acción que favorezcan el desarrollo del estudiante en todos los aspectos del conocimiento y praxis comunitaria. (DEL PINO, 2014c, p. 21)

De esta manera, la inclusión de agentes sociales al aula en evaluación fortalece el lenguaje y la comunicación, creando realidades. El lenguaje, como coordinador de la acción humana, posibilita una organización dirigida al entendimiento en base a roles que se asocian a un proyecto en común; el lenguaje organiza la evaluación y el rol de los participantes; ayuda a remediar errores; se proyecta desde la comunidad educativa (demandas evaluativas) y posibilita el desarrollo de prácticas en base a la cooperación para vías de acceso a soluciones (DEL PINO, 2014a; EMMERTSEN, 2011; FERRADA, 2008; HABERMAS, 1987, 2008). Así también, esta evaluación plantea que todos somos diferentes; los miembros de una comunidad educativa deben respetar las diferencias individuales para proyectar acciones en común, en base a la solidaridad de conocimiento, pues todo conocimiento se construye desde una comunidad educativa y la evaluación es conocimiento que se dirige a crear mejores oportunidades de cambio y desarrollo educativo (EMERTSEN, 2011). Por lo tanto, todo conocimiento es local (SANTOS, 2009) sin pretensiones de universalidad, dado que las problemáticas son particulares en cada caso de evaluación. Al reconocer a todas las personas desde sus diferencias se traduce que la evaluación construye conocimiento que se complementa con el saber científico sin predominio de uno sobre el otro. La evaluación se construye a partir de las personas interesadas (DEL PINO, 2014a). Esto se deviene en la comprensión de una evaluación que surge a partir de demandas emanadas por las personas involucradas y por quienes desean trabajar en la mejora educativa, así la evaluación es una herramienta de comprensión de un “caso” para posibilitar accesos a la problemática.

A partir de esta premisa, el presente estudio tiene como finalidad ahondar en el protagonismo que tienen las personas en evaluación comunicativa, como alternativa de acción evaluadora que ayude en la comprensión de las problemáticas educativas para sectores desfavorecidos. Al mismo tiempo, el estudio pretende posibilitar lineamientos de acción transformadora, a partir de la acción de los profesores, estudiantes y de quienes deseen participar colaborativamente en evaluación.

1. Consideraciones de investigación

En el presente estudio se trabajó con la investigación dialógica-Kishu Kimkelay Ta Che (FERRADA, 2011; FERRADA, VILLENA, CATRIQUIR, POZO, TURRA, SCHILLING & DEL PINO, 2014), la cual tiene como foco de construcción de significados el eje intersubjetivo, pues determina que la evaluación comunicativa es construida entre todas las personas involucradas en la comunidad educativa. El significado se construye a partir de todas aportaciones de los sujetos, rompiendo así la jerarquía epistémica entre investigador-investigado. Este tipo de investigación se organiza en dos planos, el primero es epistemológico, que se funda en cuatro

principios (diversidad histórico-situacional, reciprocidad gnoseológica, pensamiento epistémico y racionalidad comunicativa), el segundo plano es la coordinación de la praxis investigativa (FERRADA et al, 2014).

La coordinación de la praxis investigativa comienza con la constitución de la comunidad de investigación que son todas las personas que participan libremente de la investigación. Ellos y ellas asumen condiciones de igualdad y de reciprocidad en el levantamiento y construcción de conocimiento y de aprendizajes, garantizando que los procesos de transformación se producen en colectivo. Se trabajó durante el segundo semestre del año 2012 hasta el primer semestre del año 2014, con dos instituciones municipales con altos índices de vulnerabilidad, una ubicada en la comuna de Tomé, y la otra, en la ciudad de Concepción, Chile. En ambas instituciones, se constituyó como comunidad de investigación a profesores jefe de los cursos a trabajar, los alumnos de los cursos, y colaboradores de aprendizaje, trabajando una cantidad de 58 personas.

Una caracterización de la comunidad de investigación y del investigador responsable es la siguiente:

- Investigador (IV): Profesor de Lenguaje y Comunicación, Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Cuyo.

Comunidad de investigación en la comuna de Tomé

- Profesor(a) (PBT): Profesora de Biología y Ciencias Naturales, profesora a cargo del curso seleccionado.
- Curso (E2B): 23 estudiantes de segundo año medio de un liceo municipalizado de la ciudad de Tomé. Las edades de los jóvenes fluctúan entre los 15- 18 años.
- Colaboradores de aprendizaje CAES, CAEO, CANS, CALA: Alumnas de quinto año de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales, en proceso de seminario de investigación, Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Comunidad de investigación en la comuna de Concepción

- Profesor (PLA): Profesor de Historia y Geografía. Universidad de Concepción. Profesor a cargo del curso seleccionado.
- Curso (E1A): 26 estudiantes de primer año medio de un liceo municipalizado de la ciudad de Concepción. Las edades de los jóvenes fluctúan entre los 14- 17 años.
- Colaborador de aprendizaje CASR: Alumno egresado de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, en fase de Seminario de Investigación para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad de Concepción.
- Colaborador de aprendizaje CANF: Alumno de segundo año de la Carrera de Derecho. Universidad de Concepción.

Cada institución problematizó la temática a resolver en relación a la realidad debido a que la comunidad de investigación pertenece a un territorio cultural, social y lingüístico que reflexiona respecto a problemáticas, necesidades, etc., propios de la escuela. Se trabajó con dos comunidades de investigación que delinean iguales necesidades en cuanto a la poca y nula participación de los estudiantes y de la comunidad escolar en las decisiones evaluativas. Por ello, se invita a la comunidad a trabajar en la propuesta de vías de acción, constituyéndose como problematización la necesidad de incorporar a los estudiantes en el trabajo de toma de decisión, elaboración, proyección y construcción de metodologías, herramientas y criterios de evaluación. Se trabajó con los procedimientos de construcción de conocimiento colectivo que “son aquellos procedimientos que permiten recuperar, organizar, resignificar e interpretar los diversos saberes que portan los sujetos desde sus propias experiencias y experticias que puedan tener. Este conjunto de praxis colectivas dadas, en múltiples encuentros dialógicos, sobre la base de compartir y construir conocimiento en un plano de igualdad y legitimidad, permiten que los sujetos participantes y se transformen” (FERRADA et al, 2014: 42). En esta investigación se acordó trabajar con la conversación dialógica, la cual consiste en conversar sobre un tema en común, admitiendo discrepancias, debates y cuestionamientos que consideran todos los argumentos de la comunidad de investigación, para generar conocimiento y aprendizaje en un diálogo situado entre dos personas con la finalidad de transformar la comprensión que inicialmente portan ambos sujetos sobre el tema de conversación.

También se trabajó con el diálogo colectivo, que consiste en construir una interpretación colectiva sobre un tema común de estudio, éste tipo de diálogo considera todos los argumentos de la comunidad de investigación para generar conocimiento y aprendizaje a través de un diálogo igualitario entre diversas personas, esto con la finalidad de transformar la interpretación colectiva sobre el tema de estudio que portan inicialmente.

Para el tratamiento de la construcción de conocimiento se consideran la identificación y categorización del carácter transformador, conservador o exclusor del conocimiento construido en comunidad (FERRADA et al, 2014).

2. Resultados y discusión

A continuación se presentan los resultados de la construcción de conocimiento colectivo a partir de los distintos roles que emergen de la construcción colectiva, para ello se muestra los sujetos que construyen dicho contenido, sus definiciones y el posterior análisis.

3.1. Resultados del rol de los estudiantes

- a. El rol del estudiante participativo como agente que aprende y enseña en el proceso de evaluación (E2B; PLA), por lo tanto, se entiende que el cambio del rol tradicional del estudiante como receptor de saberes, pasa a un rol participativo, colaborativo e integrador de saberes.
- b. El estudiante como eje central (CASR), quiere decir que el estudiante toma protagonismo en la evaluación.

Estos resultados se observan cuando un colaborador de aprendizaje plantea que:

... aquí estamos hablando que la persona toma por decisión propia su lugar dentro del proceso educativo que es central, porque se involucra en todos los aspectos de la evaluación y esto mejora a la evaluación, incluso se puede ver reflejado perfectamente en sus resultados académicos, dado que ellos asumen la responsabilidad de generar la evaluación en todos sus aspectos, selección, construcción, aplicación de distintas evaluaciones, y de profundizar en algunos casos, nadie queda excluido, toman consciencia de la escolarización en el fondo ... (CASR, Extracto de Conversación dialógica)

El rol de los estudiantes en evaluación comunicativa se comprende como un agente inserto en todo el proceso evaluativo, es decir, no sólo en la aplicación de evaluaciones dirigidas (pruebas o exámenes) sino incluyéndolo en la toma de decisión y en la construcción de herramientas de evaluación. Esto que se traduce en una participación inclusiva, en la que se adquiere autonomía y se autorregula el proceso de evaluación colaborativamente, fortaleciendo una cultura de la solidaridad, una cultura empática, una cultura del trabajo alegre a través de acciones dirigidas a alcanzar el entendimiento. Este tipo de evaluación comprende al estudiante desde su dimensión cognoscitiva e histórica, su archivo cultural, vivencial, ya que como plantea Stake los profesores y los colaboradores (stakeholders) de aprendizaje deben “elogiar o animar la acción o la conducta de los estudiantes (...) clarificar, construir o desarrollar ideas sugeridas por un alumno” (2006, p. 208).

Es importante señalar que el proceso de evaluación comunicativa considera aspectos psicológicos como socio-culturales, esto permite no sólo la inclusión individual de sujetos, sino colectiva, ya que debido a que los procesos de individuación se construyen intersubjetivamente con otros. El estudiante debe ser partícipe en la selección de contenidos y en la ejecución y desarrollo de la evaluación como herramienta de aula, ya que como persona entendida desde la intersubjetividad debe ser concebida como un ser capaz de transformar y transformarse junto a los demás sujetos involucrados. Otro aspecto que se debe considerar es el hecho de que al ser partícipe de un proceso intersubjetivo que promueve relaciones de igualdad (FLECHA, 1997), no puede ser rotulado por rendimiento académico, ya que para la evaluación comunicativa no existen alumnos considerados malos o buenos según sus calificaciones, debido a que las evaluaciones homogéneas no son parte de las evaluaciones dirigidas a valorar el desarrollo del aprendizaje en los sujetos (EISNER, 1998). Por

lo tanto, la evaluación comprende al alumno como sujeto individual diferente de los demás, pero con iguales posibilidades de aprendizaje a ser valorados y calificados según el nivel de participación en los procesos de construcción intersubjetiva, y no meramente por rendimiento final o terminal, es decir, la calificación o puntuación se utiliza —para dar respuesta a los requerimientos gubernamentales— en la medida en que va complementada con la evaluación como valoración del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, pues como afirma Mead: “la persona es algo que tiene desarrollo; no está presente inicialmente en el nacimiento sino que surge en el proceso de la experiencia y la actividad sociales, es decir, se desarrolla en el individuo dado como resultado de sus relaciones con ese proceso, como un todo y con los otros individuos que se encuentran dentro de ese proceso” (1999, p. 167).

3.2. Resultados del rol de los profesores

- a. El rol del profesor como evaluador (PBT) se traduce como el paso del control y la calificación a un diálogo para profundizar sobre lo aprendido y evaluado.
- b. El profesor como promotor de autonomía del aprendizaje (PBT) se traduce como el profesor que debe promover instancias de valoración discursiva sobre el desarrollo del aprendizaje con los estudiantes, a la vez éstos adquieren mayor autonomía en dicho proceso.
- c. El profesor como mediador (E1A) se traduce en un mediador entre las estaciones de trabajo en evaluación.
- d. El profesor como coordinador general de la evaluación (CASR) se traduce en el profesor que se ocupa de la coordinación general de todo el proceso evaluativo.

Los estudiantes refiriéndose al rol docente plantean que:

... el docente tiene que ir resolviendo dudas, porque el docente a veces no alcanza con todos los compañeros, pero en este trabajo va por grupos participando, no lo deja hasta ahí nomás, y además aquí hay varios profesores (refiriéndose a los colaboradores), y cada uno tiene el tiempo de ayudar, explicar todo (E1A, Extracto de Diálogo Colectivo)

El rol del profesor se entiende como un mediador de demandas evaluativas; en su rol de evaluador promueve la construcción conjunta de la misma. Se connota la categoría transformadora porque promueve la empatía colaborativa en el trabajo intersubjetivo de valoración discursiva de todas las manifestaciones comunicativas, fortaleciendo así la autonomía y los procesos de autorregulación en el clima de aula. Por lo tanto, el rol docente es de coordinador general de todo el proceso de evaluación en todas sus etapas o fases.

De lo antes expuesto se afirma que el profesor tiene que utilizar una gran gama de herramientas de evaluación para la valoración tanto del programa como de todos los otros aspectos que conforman la acción educativa, por ejemplo, la relaciones entre colaboradores, estudiantes y administrativos de la escuela; la planeación conjunta de un calendario de reuniones (agenda de evaluaciones), de eventos educativos con intención de evaluación valorativa, entre otros. Para la evaluación comunicativa, el profesor es promotor de relaciones intersubjetivas como sujeto capaz de lenguaje y acción (HABERMAS, 1987), es decir, es un agente de transformación que promueve la transformación en el aula y todos los espacios de la escuela. Esto comprende la evaluación como un proceso de diálogo y comprensión. Por ello, “el juicio de valor que la evaluación realiza se basa y se nutre del diálogo, la discusión y la reflexión compartida de todos los que están implicados directa o indirectamente en la actividad evaluada” (SANTOS GUERRA, 1996, p. 53).

Stenhouse (1991) plantea que lo que mejora la acción educativa no es tanto la investigación acerca de los profesores, sino la de los profesores que analizan su propia actividad. De esta manera el profesor en evaluación, se enfrenta a sí mismo en varios roles: mediador, negociador, coordinador. Esto se traduce en un docente que está atento a todas las demandas evaluativas, por eso es importante que utilice una gama variada de herramientas valorativas, por ejemplo, filmaciones, entrevistas constantes, notas de campo, pues así podrá introducirse en el curso real de los procesos evaluativos.

Por otra parte, Parlett y Hamilton plantean, en relación al rol del evaluador en el enfoque iluminativo, que la “tarea es proporcionar un punto de vista comprensivo de la compleja realidad que rodea al proyecto: en

resumen, la tarea es “iluminar”. En su informe, por tanto, el evaluador tiene como meta agudizar la discusión, desenredar complejidades, aislar lo significativo de lo trivial y aumentar el nivel de sofisticación del debate” (1989, p. 464). En todos estos procesos, que se dan dentro y fuera del aula, el profesor cumple un rol amoroso con los demás agentes. Esto se relaciona con los planteamientos de Varela cuando dice que “el contacto físico y los cuidados amorosos eran un determinante directo no sólo a nivel de las propiedades cerebrales (es decir, transformaciones a nivel de sinapsis y de neurotransmisores), sino también a nivel de genética, es decir, modificados en su misma constitución corporal por acciones que ocurren a nivel emocional entre seres humanos” (2010, p. 250).

3.3. Resultados del rol de los colaboradores de aprendizaje

- a. El rol del colaborador como guía y soporte en la evaluación (PBT; CAES), propone que el colaborador de aprendizaje promueve acciones personalizadas en el proceso de evaluación como soporte de interacciones comunicativa en base a la confianza y el respeto.
- b. El colaborador de aprendizaje favorece la evaluación en grupos interactivos (E2B; CAEO), es decir, el trabajo en grupos interactivos permite un rol de colaborador de aprendizaje como mediador y guía en el desarrollo de evaluaciones.
- c. Todos los agentes toman decisiones en evaluación (CANS), es decir, los agentes externos y de la comunidad escolar son necesarios en la toma de decisiones en la evaluación.
- d. El colaborador como evaluador continuo-constante (CANS; CALA; CAES; E1A; CASR; CANF), es decir, promueve evaluaciones procesuales mediadas por el diálogo, promoviendo el trabajo personalizado y actuando como mediador y evaluador formativo en las estaciones de trabajo.
- e. Función de los colaboradores que deben dar a conocer los contenidos a los estudiantes (CALA), se debe conversar con los estudiantes acerca de los contenidos que se revisarán.
- f. Autonomía en la toma de decisiones (CANS), el colaborador toma decisiones que aportan en relación con el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes.
- g. Función del colaborador como regulador del proceso de evaluación (CALA), el colaborador regula la evaluación y procura la participación de todos los estudiantes.

Los estudiantes en relación al rol de los colaboradores, planean que:

... es buena, porque así con ese apoyo que nos están dando ustedes podemos entender las cosas con mayor claridad, o sea, no confundirnos con, por ejemplo, si hay un solo profe y hay como treinta, cuarenta alumnos, no la mayoría lo va a entender, entonces así nos ayuda más a que todos tengamos la misma opinión, pero lo vamos sabiendo más, con más claridad (E1A, Extracto de Diálogo colectivo)

El rol del colaborador de aprendizaje en evaluación, se entiende como un agente social que guía y media el proceso evaluativo en función de que evalúa continuamente, evaluaciones procesuales, por medio de valoraciones en la dimensión discursiva y actitudinal de los estudiantes, lo que le permite ejercer un trabajo personalizado. El colaborador promueve acciones colaborativas intersubjetivas dirigidas a desarrollar la empatía, el refuerzo positivo, relaciones de igualdad, acciones reflexivas, acciones consensuales.

Los colaboradores cumplen un rol de propulsores de estrategias evaluativas. Guba y Lincoln (1989), plantean que los stakeholders promueven estrategias nuevas de evaluación dado que están en constante dinamismo con los estudiantes en los grupos de trabajo. Lo que les permite actuar con autonomía y decidir qué estrategia seguir para que todos los alumnos alcancen los aprendizajes.

De esta manera, los colaboradores son agentes que promueven evaluaciones formativas continuas, es decir, que los colaboradores al estar en el curso vivo del desarrollo del proceso de la evaluación, tienen la posibilidad de ir promoviendo nuevas estrategias y a la vez valorando que funcionen y cómo el educando va adquiriendo y construyendo los nuevos conocimientos. Saldaña plantea que “los colaboradores de aprendizaje se aseguran

evaluar formativamente el proceso de aprendizaje de todo el alumnado. En el desempeño de esta función pedagógica continua y formativa ningún alumno(a) siente temor a equivocarse al desarrollar su tarea o expresar algún aporte, porque no hay competitividad por una nota o calificación” (2009, p. 61).

Así como el docente establece relaciones empáticas amorosas y las promueve, el colaborador realiza lo mismo, entablando relaciones de este tipo al trabajar en contextos de confianza con los evaluados. De esta manera, las evaluaciones formativas-continuas permiten una data empírica de clase a clase, que sirve tanto para la mejora del programa evaluativo como de la valoración del aprendizaje de los estudiantes, ya que los colaboradores no sólo evalúan-valoran el proceso mismo, sino que además observan cómo los estudiantes van adquiriendo los conocimientos instrumentales, los sociales y los provenientes del mundo de la vida. Cuando se trabaja en grupos reducidos, se permite la posibilidad de establecer vínculos de todos los tipos de saberes sin detrimento de ninguno por el otro, sino complementándose.

Otro rasgo importante que destaca Saldaña, es que los colaboradores de aprendizaje:

... al centralizarse en el aprendizaje en lugar de pasar contenidos, no significa que dejen de lado el tratamiento de los saberes instrumentales o sociales que fueron planificados, o los que puedan incorporar desde su capital cultural, sino que dan prioridad a los procesos que se desarrollan durante la construcción intersubjetiva del aprendizaje. (2009, p. 60).

En este sentido, la autora se enfoca a resaltar el rol de los colaboradores en cuanto al desarrollo del proceso de construcción intersubjetiva que se lleva a cabo. Para la evaluación comunicativa, tanto profesores/as como colaboradores, no sólo prestan atención a la medición intersubjetiva del aprendizaje, sino al proceso cómo se lleva a cabo la construcción del conocimiento colectivo: Los roles de los sujetos involucrados son distintos a los conocidos tradicionalmente, por un lado, los estudiantes son agentes que participan activamente (no sólo receptores) en todas las decisiones evaluativas, y ayudan en la construcción de las mismas. Así, por otro lado, tanto profesores como colaboradores actúan como guías y mediadores de aquellas demandas de evaluación emanadas por los estudiantes. De esta manera, todos trabajan en redes de colaboración por medio de procesos intersubjetivos que fortalecen la cultura solidaria y empática. Estos evaluadores no dirigen el proceso, sino que lo coordinan en relación al contexto educativo y a los problemas enunciados por los educandos. Así la evaluación es construida por todos, y no pretende dar sólo respuesta a exigencias institucionales (mediciones) sino también, a exigencias requeridas por la comunidad y estudiantes.

Conclusiones: protagonistas en las decisiones evaluativas

En relación a la construcción de conocimiento colectivo se puede concluir que:

- a. La evaluación debe brindar experiencias de desarrollo a los sujetos insertos en espacios de diálogo, donde se permita la transformación de unos con otros para, entre otras cosas, superar el fracaso escolar. Cuando un estudiante es capaz de tomar decisiones para alcanzar acuerdos en conjunto, considerando a los demás como iguales, está enfrentándose a esfuerzos individuales de cooperación. Dado que la construcción intersubjetiva se da en la credibilidad que tenga cada sujeto en el otro y de la capacidad y esfuerzo que hace cada uno por alcanzar acuerdos. La autonomía solidaria se presenta como requerimiento del trabajo colaborativo intersubjetivo en evaluación, ya que no hay intersubjetividad sin la individualidad autónoma de cada sujeto de querer transformarse y de comprender a los demás como un legítimo yo.
- b. El profesor es un agente que debe establecer vínculos con los estudiantes y demás sujetos; en la evaluación comunicativa un profesor no puede ser ajeno a la corporalidad y al contacto visual con el alumno, o no mostrar expresiones de felicidad ante el logro colaborativo del curso. Para la evaluación entendida como transformación, dicho proceso no ocurre sino cobra sentido en la emoción algo dicho o planteado.

En relación a lo anterior, Aguilar Idañez, concluye, en función de una evaluación participativa-transformativa, que “el evaluador se convierte en un facilitador del aprendizaje que se promueve en el interior del proceso evaluativo. Mediante estrategias de empowerment las personas desarrollan habilidades de autoevaluación” (2011, p. 95).

- c. El colaborador de aprendizaje como sujeto regulador de un proceso intersubjetivo cumple un rol de evaluador en cuanto promueve el entendimiento por medio de distintas herramientas (desde la utilización de los principios del aprendizaje dialógico en su expresión corporal o materialización en herramientas didácticas, hasta otros materiales de aula), además de procurar la nivelación hacia arriba de los alumnos, que todos colaboren en la elaboración de materiales y que se procure que la evaluación sea en un contexto honesto.

En síntesis se connota roles participativos de todos aquellos a quienes influye directamente la evaluación: a los estudiantes, quienes se les evalúa y son constructores evaluativos; los profesores, quienes coordinan todo el proceso de evaluación, y persiguen una finalidad valorativa del proceso de aprendizaje, y los colaboradores de aprendizajes, quienes siendo agentes externos de la escuela, les influye en tanto les importa la mejora educativa, cumpliendo un rol solidario y voluntario. ©

Miguel Antonio del Pino Sepúlveda. Doctor en Ciencias de la Educación. Actualmente es Profesor Instructor de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, Chile; donde dicta cursos de evaluación educativa para carreras de pedagogía. Ha publicado dentro del área de Pedagogía Dialógica, artículos sobre didáctica de la lengua, didáctica interactiva, enfoque de comprensión dialógico y evaluación comunicativa.

Bibliografía

- AGUILAR IDAÑEZ, MARÍA JOSÉ. (2011). Evaluación participativa en la intervención social. Revisado el 20 de abril de 2013, en: <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3675072.pdf>
- DEL PINO, MIGUEL. (2014a). Evaluación comunicativa: un aporte desde la pedagogía dialógica Enlazando Mundos. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Cuyo.
- DEL PINO, MIGUEL. (2014b). La metodología comunicativa de investigación como eje intersubjetivo de construcción de conocimiento en evaluación educativa. Ponencia presentada en I Post Congreso International Institute of Qualitative Inquiry (ICQI). I Congreso de Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales. CONICET. Universidad Siglo 21. Córdoba, Argentina.
- DEL PINO, MIGUEL. (2014c). Caracterización teórica del modelo de evaluación comunicativa. En REVALUE, 3 (1). Consultado en día 5 de enero de 2015 en: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- EISNER, ELLIOT. (1998). Educar la visión artística. España: Paidós.
- ELBOJ, CARMEN., PUIGDELLÍVOL, IGNASI., SOLER, MARTA., y VALLS, ROSA. (2002). Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. España: Graó.
- EMMERTSEN LUND, GRO. (2011). Fifth-Generation Evaluation. En Haslebo & Partnere, Consultado el día 14 de febrero de 2014 en: http://www.haslebo-partnere.dk/dyn/files/normal_items/427-file/Fifth-Generation%20Evaluation%20by%20Gro%20Emmertsen%20Lund.pdf
- FERRADA, DONATILA. (2008). Enlazando Mundos: un modelo pedagógico que construye esperanzas de igualdad e inclusión en escuelas públicas. En REXE, Vol (7), n°14, pp. 37-52.

- FERRADA, DONATILA. (2012). Construyendo escuela, compartiendo esperanzas. Chile: RiL editores.
- FERRER, GERARD. Las comunidades de aprendizaje y su sostenibilidad. Hacia un modelo de evaluación inclusiva. En Castro, M^a. M., Ferrer, G., Majado, M^a. F., Rodríguez, J., Vera, J., Zafra, M., Zapico, M^a, H. (2007). La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela. España: GRAÓ. Pp. 39-78.
- FLECHA, RAMÓN. (1997). Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. España: Paidós.
- GUBA, EGON Y LINCOLN, YVONNA. (1989). Fourth Generation Evaluation. United States of America: SAGE.
- GUTIÉRREZ, C. (2012). Chile: ¿eliminar o reproducir la segregación social? Dos siglos de disputas sobre modelos educacionales. Santiago de Chile: CEIBO Ediciones.
- HABERMAS, JURGEN. (1987). Teoría de la acción comunicativa. I Racionalidad de la acción y racionalización social. España: Taurus.
- HABERMAS, JURGEN. (2008). Teoría de la acción comunicativa. II Crítica de la razón funcionalista. España: Taurus.
- HOUSE, ERNEST. (1997). Evaluación, ética y poder. Madrid: Ediciones MORATA.
- IANFRANCESCO, GIOVANNI. (s/f). La evaluación integral y de los aprendizajes desde la perspectiva de una escuela transformadora. Contexto, concepto, enfoque, principios y herramientas. Revisado el 24 de abril de 2013, En: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174388_archivo.pdf
- LINCOLN, YVONNA., Y GUBA, EGON. (1985). Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: SAGE.
- MANRÍQUEZ, PANTOJA LUIS. (2012) ¿Evaluación en competencias?. En Revista Estudios Pedagógicos. Vol. XXXVIII, N° 1, pp. 367-380.
- MEAD, GEORG HERBERT. (1999). Espíritu, persona y sociedad. España: Paidós. MIRANDA, FRANCISCO. (2013). La evaluación a debate. Entre la calidad y la desafiliación de los jóvenes de la educación secundaria en América Latina. En Revista Latinoamericana de Educación Comparada. Año 4 N°4, pp. 41-58.
- MONTECINOS, CARMEN; SOLÍS, MARÍA CRISTINA, CONTRERAS, INÉS, RITTERSHAUSSEN, SYLVIA. (2009). Muestras de desempeño docente. Instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza y su impacto en el aprendizaje. Chile: Ediciones UC.
- SALDAÑA, DALYS. (2009). Rol de los colaboradores de aprendizaje: un aporte pedagógico, en el marco del proyecto Enlazando Mundos. En REXE, Vol. (8), n°16, pp. 51-63.
- SANTOS, BOAVENTURA DE SOUZA. (2009). Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. México: CLACSO, Siglo XXI.
- STENHOUSE, LAWRENCE. (1991). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata.
- PARLETT, MALCOLM., HAMILTON, DAVID. La evaluación como iluminación. En Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A. (1989). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal. Pp.450-466.
- SANTOS GUERRA, MIGUEL. (1996). Evaluación Educativa. 1 y 2. Argentina: Magisterio del río de la Plata.
- SOTO, VIOLA. (2008). Los profesores en el territorio educativo y su evaluación desde el poder del estado subsidiario. En [REXE: Revista de estudios y experiencias en educación](#), Vol. 7, N°. 14, pp. 25-36
- STAKE, ROBERT. (1973). Program evaluation, particularly responsive evaluation. Presentation at a conference on “New Trends in Evaluation”, in October, at the Institute of Education at Göteborg University. Texto no publicado.
- STAKE, ROBERT. (2006). Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. España: Graó.
- VARELA, FRANCISCO. (2010). El fenómeno de la vida. Chile: J. C. Sáez Editor.