

La evaluación de los aprendizajes en la reforma curricular de la Educación Básica

Katía Yovane de Simancas
Universidad de Los Andes, Táchira
katiayovane@hotmail.com

Introducción

Hace aproximadamente dos años, el Ministerio de Educación dio inicio a la Reforma Curricular de la Educación Básica, para lo cual elaboró un documento de base que contiene los elementos fundamentales del llamado Currículo Básico Nacional. En él se conceptualiza este nivel del sistema escolar, se señalan sus finalidades y se presenta la estructura de su diseño curricular.

Sin duda, esta propuesta curricular introduce cambios significativos tanto en las bases conceptuales de la Educación Básica como en su concreción a través de la formulación de los objetivos, los contenidos de la enseñanza, las situaciones de aprendizaje, el papel del docente, la planificación, las orientaciones didácticas y, por supuesto, de la evaluación. Destacan las innovaciones con respecto a la incorporación de los ejes transversales, la globalización del aprendizaje, los proyectos pedagógicos, la organización y clasificación de los contenidos, entre otros.

Particular atención queremos prestarles a las transformaciones en materia de evaluación. En efecto, a partir de la premisa básica de que la evaluación es parte integrante de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se formula una propuesta de evaluación que incluye cambios relevantes en su concepción y aplicación.

La evaluación como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje

La evaluación ha de formar parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto significa que las actividades evaluativas se constituyen y entrelazan en el interior mismo del proceso (Celman, 1998), de manera que al mismo tiempo que el alumno aprende, él evalúa, opina, decide, enjuicia, compara entre lo que para él tiene un valor en sí y aquello que no lo tiene (Álvarez Méndez, 1993). Igualmente sucede con el profesor, quien simultáneamente enseña, valora, opta, critica, razona y compara entre lo que considera valioso y deseable y lo que no lo es. Así, la evaluación interactúa dialécticamente con ambos procesos donde ésta los condiciona, pero a su vez es condicionada por ellos. De hecho, nuestra concepción de la evaluación determina la forma cómo enseñamos y aprendemos, pero también es cierto que, según cómo enseñamos y aprendemos, conducimos nuestra práctica evaluativa.

Esta integración entre la evaluación y los procesos de enseñanza y aprendizaje suele observarse en el trabajo de aula, ya que tanto al do-



Resumen

En este trabajo se analiza la introducción del enfoque cualitativo en la evaluación de los aprendizajes en la Educación Básica. El objetivo fundamental es examinar algunas implicaciones de este nuevo enfoque de la evaluación. De este modo, se revisan sus características esenciales a la luz de las demandas que plantea su aplicación, especialmente a los profesores. Los cambios en materia de evaluación han resultado, para los educadores, particularmente exigentes, puesto que les han obligado a modificar no sólo su práctica evaluativa, sino también su mentalidad, su forma de concebir la evaluación y su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: evaluación, aprendizaje, evaluación cualitativa, Educación Básica, reforma curricular, evaluación formativa.

cente como al alumno les cuesta separar y distinguir entre las actividades de enseñanza y aprendizaje y las de evaluación. Por ejemplo, la realización de un debate entre los alumnos puede constituir una experiencia de aprendizaje, pero al mismo tiempo una actividad de evaluación desde el momento en que, en el transcurso o al final, profesores y alumnos pueden identificar fallas, dificultades y logros en los procesos desarrollados, así como también producir valoraciones de sus trabajos o actuaciones.

Así mismo, en la formulación de sus planes didácticos o de sus proyectos de aula, a los educadores se les dificulta redactar en forma separada las tareas de enseñanza y aprendizaje de las actividades, técnicas e instrumentos de evaluación. Preocupados por cumplir con los formatos establecidos para estos fines, los docentes tienden a una elaboración artificiosa de los mismos, que no se corresponde con sus reales intenciones pedagógicas y menos aún con su concreción.

Con este principio, el Currículo Básico Nacional intenta romper con la idea y la práctica pedagógica que ubica a la evaluación como un acto final, separado de las acciones propias de la enseñanza y del aprendizaje. Se busca la inte-

gración, de una forma natural, de estos tres procesos didácticos, de modo que entrelazándose logren cumplir con la aspiración compartida por todos los educadores identificados con su profesión: formar integralmente a sus estudiantes.

Por consiguiente, el Currículo Básico Nacional aboga por actividades evaluativas con un sentido formativo y continuo, a fin de que, dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, apoyen las tareas educativas orientadas a la generación de sujetos reflexivos, críticos, responsables y autónomos.

Características principales de este nuevo modelo de evaluación

En primer lugar, tenemos que señalar que, aunque en él se observa una mayor presencia del paradigma de evaluación cualitativo y crítico, también se reconocen elementos, específicamente en la Segunda Etapa, del enfoque tecnológico, cuantitativo de la evaluación. De este último, se mantiene la necesidad de expresar cuantitativamente los resultados de la evaluación.

De la concepción cualitativa, se asume la idea de que la evaluación es fundamentalmente un proceso democrático, respondiente, negociado, iluminativo e integrado a los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ministerio de Educación, CBN, 1997). Democrático, porque reconoce el derecho a participar en los procesos evaluativos a todos los involucrados en él; respondiente, porque se orienta más directamente a evaluar las acciones que las intenciones y trata de dar respuesta a los problemas y las necesidades de información de los participantes; negociado, porque promueve el consenso a través de la confrontación de ideas para llegar a la toma de decisiones; e iluminativo, porque toma en cuenta los contextos en los cuales tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje con el fin de dar luces sobre el amplio y complejo conjunto de factores que se conjugan en el desarrollo de los procesos pedagógicos y educativos.

De este modo, la evaluación, desde la perspectiva cualitativa, es esencialmente un proceso de comprensión, un permanente proceso reflexivo apoyado en evidencias de diverso tipo (San-



Abstract

In this paper the introduction of the qualitative approach in the children's learning assessment in primary schools is analyzed. The main objective is to examine some implications of this new evaluation approach. Thus the important characteristics of this evaluation paradigm are revised from the point of view of the demands of this application, particularly to the teachers. The changes in the assessment system have been particularly demanding to teachers because they have constrained them to modify not only their assessment practice, but also their thinking, their conception of evaluation and their relationship with the teaching and learning processes.

Key words: *evaluation, assessment, learning, qualitative evaluation, Primary Education, curriculum reform, formative evaluation.*

tos Guerra, 1996) que busca el mejoramiento a través del diagnóstico, la reflexión, la crítica y el debate. La evaluación permite conocer, puesto que constituye "una fuente inestimable de conocimiento" (Álvarez Méndez, 1993, p. 28). En efecto, las actividades de evaluación ayudan a los docentes a entender su práctica pedagógica, advertir sus fallas, revisar sus creencias y teorías, así como también comprender los procesos de construcción y reconstrucción de los saberes que siguen sus alumnos. A su vez, los estudiantes pueden reconocer sus dificultades, conflictos, bloqueos e igualmente sus elaboraciones, logros y satisfacciones. La evaluación se convierte entonces en una actividad crítica, de análisis y reflexión que busca la formación de profesores y alumnos con capacidad de autonomía personal e intelectual. Y esto se logra cuando las acciones evaluativas permiten el contraste entre los juicios razonados del educador, el alumno y sus compañeros y los educan en la aplicación de críticas constructivas y argumentadas.

El sentido formativo de la evaluación

En la dimensión señalada, la evaluación pasa a ser una tarea formativa, que ayuda a los estudiantes y profesores en su crecimiento individual, social, afectivo y moral. Ya no se trata de una evaluación como control de calidad, sino como reflexión, como observación de lo que sucede para corregir o enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Dentro de este enfoque, los errores no deben castigarse, puesto que, como sostiene Baroody (1988), "no indican una simple deficiencia del conocimiento. Los errores pueden revelar qué conocimiento ha aportado el alumno a un problema y cómo ha tratado de abordarlo. Los errores abren una ventana a los procesos interiores del pensamiento del niño e indican cómo encajan esos procesos de pensamiento con una tarea de aprendizaje dada" (p. 62). El error, entonces, forma parte del proceso inherente a la creación del conocimiento. Para Martinand (citado por De la Torre, 1998), "el error no es un defecto del pensamiento sino el testigo inevitable de un proceso de búsqueda" (p. 36)

No podemos realizar una enseñanza de apo-

yo, que ayude al alumno en su aprendizaje, si no conocemos los procesos de pensamiento mediante los cuales el alumno llega a una respuesta, los conceptos que utiliza y las estrategias que emplea para resolver los problemas. Según Baroody (1988), "cuando un maestro trata de comprender por qué cometen errores los niños, es más probable que pueda formular una enseñanza de apoyo eficaz" (p. 67). Es decir, una evaluación formativa sin un diagnóstico de los orígenes de las dificultades de aprendizaje no conseguirá subsanar los errores, y una evaluación diagnóstica que no ayude a corregir o superar los problemas puede resultar inútil.

Para De la Torre (1998), el tratamiento didáctico de los errores en la evaluación debe considerar la existencia de tres fases, cada una de las cuales implica la utilización de técnicas distintas. Estas son: detección, identificación y rectificación de errores. Generalmente, localizamos los errores, pero no logramos pasar a la fase siguiente de identificación, descripción del tipo de error y causa del mismo. Esta omisión resulta particularmente significativa, pues si esta fase de diagnóstico no nos ayuda a reconocer el tipo de error, no podemos ayudar al alumno a superarlo. El tipo de ayuda varía según se trate de "un error de entrada, por cuanto el problema supera la capacidad o competencia del sujeto; de organización de información y relación con conocimientos previos; de ejecución, por falta de práctica o tiempo" (De la Torre, 1998, p. 38).

La evaluación cualitativa: su aplicación en la Educación Básica

Ahora bien, ¿qué debe evaluarse en el marco de esta concepción alternativa, cualitativa, crítica de la evaluación? Los procesos cognitivos, sociales y afectivos desarrollados por los estudiantes. "Un proceso es la serie de pasos y de cambios que se dan para alcanzar un horizonte" (Pérez, 1996, p. 19). Por ejemplo, para aprender a dividir, en primer lugar, se debe aprender a sumar y luego a multiplicar.

Cuando se evalúan procesos, es necesario respetar los ritmos de aprendizaje de cada estudiante, considerando los diversos momentos que

atraviesa. Por lo tanto, resulta fundamental para el docente contar con algunos referentes teóricos que señalen las rutas que siguen los alumnos en la construcción de conocimientos, como, por ejemplo, la lectura y la escritura, las nociones de número, de espacio, tiempo, etc. Estos referentes serán comprobados, revisados, modificados y enriquecidos por el maestro como producto de la observación y evaluación de los procesos desarrollados por sus estudiantes.

La evaluación de procesos considera al conocimiento como construcción permanente, por cuanto el estudiante se enfrenta a situaciones problemáticas a las cuales debe buscar una solución o resultado, a través de una serie de actividades de pensamiento donde pone en juego su experiencia, sus conocimientos previos, sus afectos. De allí que generalmente no se presente la respuesta correcta, sino las respuestas más apropiadas, lo que implica aceptar la divergencia del pensamiento tanto en la forma como construye el estudiante el conocimiento, como en las soluciones que él aporta.

En la Educación Básica, para determinar lo que se va a evaluar, es necesario tener presente el perfil de competencias, el cual se organiza alrededor de los cuatro aprendizajes esenciales: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a convivir y aprender a hacer. Estos aprendizajes integran las competencias cognitivas-intelectuales vinculadas a los conocimientos conceptuales, las cognitivas-motrices relacionadas con los aprendizajes procedimentales y las cognitivas-afectivas asociadas con los conocimientos actitudinales. Las competencias se desprenden de los objetivos de la Educación Básica.

Hacia un cambio en los procedimientos de evaluación

¿Cómo podría llevarse a cabo esta evaluación? Comparto con Celman (1998) la afirmación de que no existen estrategias o procedimientos de evaluación absolutamente mejores que otras. Todo depende "del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen" (p. 43). Y, agregaría, también, a los objetivos de la evaluación. No

es posible, por ejemplo, evaluar con las mismas estrategias a los estudiantes que a una institución, ya que la naturaleza de ambos presenta evidentes diferencias. Tampoco es igual evaluar para seleccionar los mejores docentes para otorgarles una beca que evaluarlos para hacer un diagnóstico.

Si asumimos la idea de la evaluación como seguimiento y valoración permanentes, tenemos que pensar en las técnicas e instrumentos para recoger la información que nos permitirá realizar los análisis necesarios para decidir nuestra actuación como mediadores entre el alumno y el conocimiento. En este sentido es fundamental utilizar una variedad de técnicas e instrumentos, así como diversificar las fuentes de información. Debemos quitarles a la prueba y al examen la preeminencia que han tenido en el mundo escolar y reemplazarlos por técnicas como la observación de lo que el alumno hace (tareas, exposiciones, trabajos, informes, prácticas, etcétera) e instrumentos de registro como diarios del profesor, grabaciones, cuestionarios, registros anecdóticos, entre otros.

Es importante destacar la importancia del uso de instrumentos donde queden registradas las actuaciones de los estudiantes, ya que de esa manera el educador podrá ir observando el progreso del alumno en cuanto a los procesos de elaboración de conceptos, principios y teorías, así como el desarrollo de actitudes, valores, habilidades y destrezas. En la primera etapa de la Educación Básica es particularmente recomendable la utilización del registro cotidiano de lo que ocurre en el aula.

No obstante, se debe considerar la posibilidad de utilizar medios evaluativos menos formales. La evaluación debe darse en contextos naturales en cuanto a que no debe haber un momento ni un espacio determinado para su realización. Las actividades de evaluación deben constituir hechos normales dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, alejadas de toda artificialidad e incorporadas a las actividades habituales de la clase. La idea es que la evaluación ocurra durante los procesos de enseñanza y aprendizaje como parte de la interacción natural maestro-alumno, y para esto es necesario que la evaluación constituya momentos de reflexión, análisis y valoración en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta posibilidad es particu-

larmente importante si pensamos en la necesidad de simplificar los aspectos operativos para que la evaluación no consuma un tiempo que el docente requiere para otras actividades formativas igualmente significativas.

A este respecto, La Cueva (1996) sugiere la utilización de instrumentos sencillos y abiertos, y menciona la ficha individual y la ficha colectiva como instrumentos de registro que algunos maestros dicen haber usado con éxito. No descarta el uso de la lista de cotejo o una escala para momentos y aspectos determinados, sólo que advierte sobre el instrumentismo excesivo, "que hace perder demasiado tiempo al docente rellenando planillas", y además "restan fluidez a la relación de trabajo de la maestra o el maestro con los estudiantes, interponiendo entre ellos la parafernalia del control y la autoridad" (p. 47). De igual modo, el empleo de los instrumentos en forma inflexible impide observar cualidades no incluidos en ellos y que pueden ser muy relevantes. Por consiguiente, opta por una "evaluación que está incorporada a la actividad normal de clase" (p. 46).

También debe considerarse la participación del alumno y del grupo a través de la autoevaluación y la coevaluación. La autoevaluación reemplaza la consideración del estudiante como objeto de evaluación por la perspectiva que lo asume como sujeto de la misma, permitiendo al alumno un mejor conocimiento de sí mismo al ponerlo en situación de reconocer sus potencialidades y limitaciones. Especial atención se debe prestar a las actividades de metacognición, por cuanto éstas favorecen la regulación por parte de los estudiantes de sus propios procesos de aprendizaje. De esta manera, el alumno desarrolla un sentido de responsabilidad creciente con su aprendizaje y participa activamente en él a través de la reflexión, la autoconciencia y el autocontrol. Para Mayor, Suengas y González Marqués (1995), los sujetos no sólo son capaces de aprender, "sino de mejorar esa capacidad adquiriendo estrategias para autorregular su propio aprendizaje" (p. 9). Igualmente, son capaces de aprender a pensar mejor "utilizando estrategias cognitivas cuya selección y aplicación autocontrolan" (p. 9). A su vez, la coevaluación permite someter a discusión las interpretaciones de

cada quien, ya que sólo una actitud crítica con respecto a los propios juicios y abierta a la confrontación con los demás hará posible una evaluación más objetiva (Lerner y Palacios, 1990)

En conclusión, la incorporación de la evaluación cualitativa en el Currículo Básico Nacional significa para docentes, alumnos, padres y representantes, y directivos un cambio substancial en la manera de pensar, aplicar e interpretar la evaluación. No se trata tan sólo de nuevas estrategias, técnicas o escalas de valoración, sino de una concepción que implica a su vez el desarrollo de una nueva cultura evaluativa, lo cual seguramente no resulta una tarea fácil, sobre todo para los enseñantes quienes tienen planteado como reto inmediato una mayor y mejor preparación pedagógica y el desarrollo de una actitud investigativa, de estudio y comprobación en el aula de las hipótesis establecidas por el Currículo Básico Nacional.

Bibliografía

- Álvarez Méndez, J. M. (1993). El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, España, (216), 28-32.
- Baroody, A. (1988). *El pensamiento matemático de los niños*. Madrid: Visor.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento. En: A. de Camilloni, S. Celman, E. Litwin y C. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-66). Buenos Aires: Paidós Educador.
- De la Torre, S. (1998). Aprender de los errores en la evaluación de los alumnos. Un recurso para la mejora de la enseñanza. *X Cursos de Verano de la UNED, 1998* (pp. 33-39). Ávila, España: Universidad Nacional a Distancia (UNED).
- La Cueva, A. (1996). *Las Ciencias Naturales en la Escuela Básica*. Colección Procesos Educativos, 10. Caracas: Fe y Alegría.
- Lerner, D., y Palacios, A. (1990). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones sobre la propuesta constructivista en la escuela*. Caracas: Kapelusz Venezolana.
- Mayor, J., Suengas, A., y González Marqués, J. (1995). *Estrategias metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- Ministerio de Educación (1997). *Currículo Básico Nacional*. Caracas: Autor.
- Pérez, M. (1996). La evaluación de procesos: herramientas del aula. En: M. Pérez y G. Bustamante (Comps.), *Evaluación Escolar ¿Resultados o Procesos?* (pp.13-33). Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Santos Guerra, M. A. (1996). Evaluar es comprender: De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Investigación en la Escuela*, 30, 5-13.