

INNOVAR AL EVALUAR LOS APRENDIZAJES

Mgr. SERGIO ARIAS LARA¹

Universidad de Los Andes. Táchira

RESUMEN

La evaluación de los aprendizajes, resulta ser un tema álgido en el marco de los procesos de instrucción, dada la determinación que ejerce sobre la acción pedagógica y el potencial que representa para generar procesos de reflexión sobre su práctica. Ante una realidad educativa cambiante de forma acelerada y progresiva, cobra relevancia una interrogante común: ¿cómo evaluar?. Una posible respuesta a ello: “investigando” sobre la propia acción en nuestras aulas de clase para obtener información de primera mano y asumir así una actitud de cambio que conduzca a desplegar una evaluación innovadora. Cuando se pretende evaluar el aprendizaje, es común adoptar medios convencionales porque “nos llama la atención” o porque nos impactó cuando fuimos evaluados con ellos; frente a ésta situación hay que motivar la necesidad de “innovar a la hora de evaluar”.

Palabras Claves: Evaluación, Evaluación de los Aprendizajes, Innovación, Evaluación Convencional, Cambio, Evaluación Innovadora.

INNOVATING WHILE EVALUATING LEARNING

ABSTRACT

To evaluate learning can be an aligid topic within the frame of instructional processes, given its influence on pedagogic action and on thought processes about its praxis. Before a fast, continuous and changing educational reality, a common question becomes relevant: how to evaluate? A possible answer could be: “researching” our classroom praxis to find first hand information that will lead us to assume an attitude for change through an innovative evaluation. To evaluate learning it is common to adopt conventional means because they “call our attention,” or because they caused an impact when we were evaluated with them. Faced with this situation, there is a need to “innovate at the time to evaluate.”

Key words: Evaluation, Learning Evaluation, Innovation, Conventional Evaluation, Change, Innovative Evaluation.

¹ Investigación realizada con apoyo del Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico (CDCHT) de la Universidad de los Andes, bajo el proyecto de investigación con código NUTA-H-227-05-04-C.

INNOVAR AL EVALUAR LOS APRENDIZAJES

En cualquier actividad que desarrolle el hombre es factible hablar de evaluación, ya que, de manera implícita o explícita se “compara y enjuicia” valorativamente ante situaciones como: adquirir un libro, practicar un deporte, seleccionar una carrera universitaria, diseñar o innovar un instrumento para evaluar el aprendizaje, entre otras. Chadwick (1991) afirma: “...la evaluación, en general, consiste en un análisis (consciente o inconsciente) de algo, para emitir una opinión acerca de ese algo”. (p.36).

Los procesos de evaluación, en el campo educativo, han variado y evolucionado a lo largo del tiempo debido a la gran cantidad de acepciones y diversos enfoques o modelos que los conceptualizan; en este sentido, Escamilla y Llanos (2000) aseguran que la evaluación tiene más sinónimos de los que un buen diccionario de la lengua española podría soportar. Se inicia asociándola a prácticas examinadoras y de control para posteriormente vincularse en forma directa con la emisión de juicios de valor sobre el aprendizaje y actuación de los estudiantes con el fin de tomar decisiones; luego se abordan y abarcan otros aspectos, contextos y ámbitos educativos (docente, currículo, programas e institución) que le otorgan un carácter totalizador. Actualmente su connotación se orienta a definir la evaluación como un proceso “colaborativo e innovador” que contribuye al logro de más y mejores aprendizajes.

En este sentido el concepto de evaluación educativa, como lo expresan Lukas y Santiago (2004), está sujeto a particularidades históricas vividas por la propia educación, variando en función de los diversos puntos de vista filosóficos, epistemológicos y metodológicos que han preponderado. El autor clasifica las definiciones de evaluación en cinco categorías:

a) *Definiciones que especifican logros de los estudiantes luego de un proceso de instrucción:* se asocian a la definición de Tyler, es decir, a una evaluación de carácter sumativo basada en la cuantificación de la obtención de objetivos preestablecidos, con atención centrada en el alumno y los procesos de medición.

b) *Definiciones que reseñan la determinación del mérito o valor:* éstas involucran la emisión de un juicio valorativo sobre el mérito y el valor del objeto evaluado; además, da cabida a otros ámbitos distintos como programas, centros, entre otros.

c) *Definiciones basadas en la obtención de información relevante para la toma de decisiones:* cuyo origen se encuentra en el mundo empresarial norteamericano y que es utilizada con fines comerciales: Esta visión, trasladada a la evaluación educativa, incluyen múltiples objetos de evaluación, incorpora nuevas funciones y momentos evaluativos (evaluación diagnóstica, formativa y sumativa); es utilizada para mejorar la práctica educativa y adiciona aspectos relativos al agente evaluador (evaluación interna-externa).

Los principales aportes de esta categoría de definiciones, se concretan en considerar que el conocimiento debe basarse en una recogida y análisis científico de la información y al mismo tiempo que resulta primordial para tomar decisiones de mejora.

d) *Definiciones con énfasis en la importancia de la metodología:* esta categoría de definiciones resaltan la necesidad de la aplicación del método científico para obtener información viable y válida que justifique tomar decisiones sobre la implementación de programas y medición de sus resultados.

e) *Definiciones que pretenden compendiar y agrupar los aspectos anteriores:* se consideran más completas que las primeras, pues intentan incluir la mayoría de los criterios anteriores.

A esta clasificación, se debe adicionar la categoría de las definiciones que abordan la evaluación educativa desde la perspectiva actual, que la considera como un proceso inherente de la praxis educativa caracterizada por ser cooperativa, participativa y compartida; es decir, definiciones que la abordan desde una tendencia holística e innovadora.

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

La evaluación de los aprendizajes puede concebirse desde distintas perspectivas. Por una parte, de acuerdo a los postulados de los paradigmas positivista, interpretativo y sociocrítico (Rivas, 1995); por otra, a tono con las posturas de evaluación existentes (positivista, cognitivista y ecológica) (Blanco, 1995); y, de acuerdo con su naturaleza investigativa (cuantitativa o cualitativa).

De hecho, conforme al enfoque que se da a la evaluación en general, se conceptualizará la evaluación de los aprendizajes. En la literatura se encuentra una inmensa variedad de definiciones que así lo reflejan.

Querales (1994), opina que se puede definir como un proceso mediante el cual se valoran los logros de los estudiantes en función de un conjunto de objetivos preestablecidos, midiendo o apreciando el grado o nivel en que se alcanzan para juzgar o valorar esos resultados. Este autor considera que al evaluar los aprendizajes ocurren dos procesos fundamentales: la descripción ya sea cuantitativa o cualitativa de cómo se logran los objetivos y el juicio valorativo basado en los mismos, que unidos conforman la evaluación. Por su parte, Tenbrink (1997) la define como un proceso mediante el cual es posible obtener información con la finalidad de usarla para formular juicios, que a su vez, se emplean para tomar decisiones; en este caso, la actividad evaluadora tiene como eje principal la toma de decisiones a partir de la información recabada y el pronunciamiento de juicios.

Desde una postura más abierta, Mateo (2000), conceptualiza la evaluación de los aprendizajes como un proceso reflexivo y sistemático, cuya misión fundamental es mejorar la calidad de las acciones de los sujetos

participantes (alumnos, docentes), del funcionamiento institucional o de las aplicaciones a la realidad de los sistemas ligados a la actividad educativa; puede entonces, apreciarse una concepción de evaluación dentro de las nuevas tendencias o modelos emergentes con funciones estratégicas en pro de los individuos y la sociedad.

Desde otra posición, más acorde con la actual realidad educativa, sin llegar a ofrecer una definición formal Brown y Glasner (2003) opinan que la evaluación debería ser parte integrante del aprendizaje, algo que institucionalmente se considere estratégico como resultado de decisiones conscientes fundadas en elecciones informadas; motivadora y productiva para los estudiantes, que les permita saber si lo que están haciendo es correcto o si necesitan hacer algo más; que comprometa a los docentes a conocer mejor su tarea y proporcione indicadores de actuación necesarios. Esta orientación, invita a los entes implicados a indagar para hallar acciones innovadoras en el componente de la evaluación de los aprendizajes.

ESTILOS CONVENCIONALES DE EVALUACIÓN vs INNOVACIÓN

Cuando se realizan labores educativas y llegan los momentos de evaluar los aprendizajes, en la estructura cognitiva del docente se activan mecanismos que influyen en la selección de las formas de evaluación, ya sea tomando las conocidas y trabajadas, reformando las ya existentes, o, en su defecto atreviéndose a diseñar instrumentos innovadores producto de la misma evaluación que hace sobre su práctica y los medios que vienen empleando. No obstante, resulta común encontrar que una cantidad considerable de profesores tienden a utilizar formas, técnicas y procedimientos para evaluar el aprendizaje de sus alumnos de la misma manera en que fueron evaluados adoptando estilos convencionales para tal efecto, es decir, modelan conductas producto de aprendizajes por observación. Tal como lo establece Moles (2000), existen estudios e investigaciones que han demostrado la existencia de un aprendizaje que se logra al observar la ejecución de alguien en función de su experiencia, y que se tiende a aprender más de modelos que son exitosos, competentes, agradables en el trato, así como, de los que poseen características que permita una mayor identificación del observador con el modelo. La práctica evaluativa se encuentra saturada de hábitos de esta naturaleza.

A pesar de que los docentes en el sistema escolar Venezolano se esmeran en adquirir nuevos conocimientos sobre temas de evaluación, en el quehacer diario de las aulas de clase, por lo general, recurren a técnicas e instrumentos similares a los de quienes en el pasado les evaluaron, ya sea moldeándolos, dándole un toque personalizado o introduciendo alguna modalidad. Por ejemplo, se repiten casos en que se construyen y aplican pruebas pedagógicas con instrucciones y modos de corrección muy peculiares como: de un listado de interrogantes responder sólo los pares, y se lo informan al

alumno en letra pequeña al final del texto del examen, con la particularidad de que, si éste no acata la indicación pierde la puntuación; éste es sólo un caso de los muchos que suceden en gran variedad y diversidad, lo que conformarían una temática interesante a discernir.

En una investigación realizada por Arias (2002), sobre un estudio comparativo de la evaluación de los aprendizajes que practican los docentes de la carrera de educación con la que realizan sus egresados, se pudo determinar que un alto porcentaje de éstos utilizan formas y tácticas para evaluar a sus alumnos de igual manera en que fueron evaluados en sus estudios de pregrado. Vale la pena destacar la visión que se tiene sobre la evaluación como “medición de conocimientos”; un 88,8% de los docentes y egresados coinciden en considerar la evaluación de los aprendizajes bajo este enfoque, en el cual el aprendizaje es evaluado según posturas tradicionales con la finalidad de cuantificar el conocimiento.

De igual modo, en lo que respecta a las técnicas e instrumentos usados para evaluar, se comprobó una coincidencia directa; casi 100% de toda la muestra seleccionada de sujetos participantes señalan que las pruebas escritas (llamadas exámenes), constituyen el medio básico que utilizan cuando cumplen el rol de evaluadores. Otro aspecto, de afinidad entre docentes y egresados, es la urgente necesidad de incorporar e integrar cambios en las maneras de evaluar los aprendizajes, pero hallan dificultades en el cómo hacerlo, con qué recursos, cómo poner en práctica y ensayar con herramientas de naturaleza cualitativa en sintonía con lo que divulgan los modelos emergentes de evaluación; bajo estos argumentos algunos de los instrumentos mencionados son: los mapas de conceptos, portafolios, registros anecdóticos, análisis de contenidos y producciones escritas entre otros. Además, los resultados obtenidos permiten confirmar hipótesis y teorías existentes en cuanto a la marcada tendencia que tienen los docentes de concebir la evaluación de los aprendizajes de igual forma a la que en su oportunidad tenían quienes fueron sus profesores, por lo que se cumple el hecho de que los docentes evalúan reproduciendo las formas en que se les evaluó, en lugar de diseñar y adaptar nuevas estrategias.

HACIA LA INNOVACIÓN EN LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

La postura que se tenga sobre la evaluación condiciona la práctica que se hace de ésta; sin embargo hay otra forma de pensarla. Como lo señala Neus (1993), innovar en evaluación implica cambios en la valoración que los docentes hacen de sus intereses; es decir, evaluar e innovar son procesos íntimamente ligados puesto que no hay innovación sin evaluación. Las investigaciones señalan que la evaluación es la práctica pedagógica que menos motiva al docente y la que más le molesta; y en el caso de los estudiantes, la evaluación es la actividad más temida y menos gratificante.

De acuerdo con esta posición, el acto evaluativo debe orientarse hacia nuevas formas de conocimiento donde se recapacite sobre situaciones como: ¿por qué se ve la evaluación como examen y la evaluación continua como exámenes continuos en lugar de integrarla totalmente a los procesos de aprendizaje?, ¿será posible entender que los exámenes no seleccionan a los estudiantes que fracasan y a los que tienen éxito?, sino que en gran medida son los mismos procedimientos de evaluación los responsables del fracaso escolar. ¿Cómo lograr que sean los propios alumnos quienes reconozcan sus aciertos y dificultades, en lugar de creer que la evaluación es sólo función del docente?. ¿Cuándo se reconocerá que la evaluación debe deducir la estrategia utilizada por el estudiante para resolver determinada tarea y comprender las causas de las dificultades encontradas?. Enfrentar estas situaciones emplaza la evaluación a evaluarse y modificarse hacia una actitud de cambio que responda a las exigencias educativas actuales.

El término innovación da la sensación de algo novedoso de reciente creación, de introducción de algo inédito; sin embargo, en el ámbito evaluativo cuando se presenta un medio como nuevo, posiblemente sea ampliamente conocido en otros contextos. En realidad innovar en evaluación, más que inventar, lo que requiere es reflexionar y evaluar sobre lo que se viene haciendo para asumir actitudes de cambio, entender la realidad de los contextos educativos para diseñar estrategias evaluativas acordes con los mismos, involucrar al estudiante en su propia evaluación, darle un sentido totalizador sensibilizador y humanizado, ofrecerle pertinencia y contextualización.

Introducir el término innovación a la evaluación no resulta fácil; tanto docentes como estudiantes presentan resistencia al cambio por diversas causas. Esto se aprecia cuando convergen en la creencia de que *experimentar con instrumentos novedosos* para evaluar el aprendizaje no da seguridad de estar realizándolo correctamente.

En este orden de ideas Brown y Glasner (2003), opinan que los alumnos no siempre acogen con agrado las aproximaciones innovadoras de la evaluación; a pesar de criticar los métodos usuales de evaluación, existe una seguridad en la rutina que hace que cualquier cambio suponga una amenaza. Con las evaluaciones habituales, saben a que atenerse, saben qué nota tienen y cómo lo están ejecutando; es decir, el estudiante prefiere ser evaluado a través de medios tradicionales (por lo general exámenes), porque siente más confianza a pesar de exponerse al carácter punitivo y patológico de la evaluación.

Por su parte, el docente siente incertidumbre en su función de evaluador primeramente por la creencia de que las estrategias empleadas no le garantizan abordar tópicos esenciales para el aprendizaje; y segundo, por las circunstancias administrativas que le obligan a reducir toda su labor evaluativa a una calificación. No obstante debemos adentrarnos sin temor a innovar, pues también se entiende que al hacerlo la evaluación se hace más justa, se

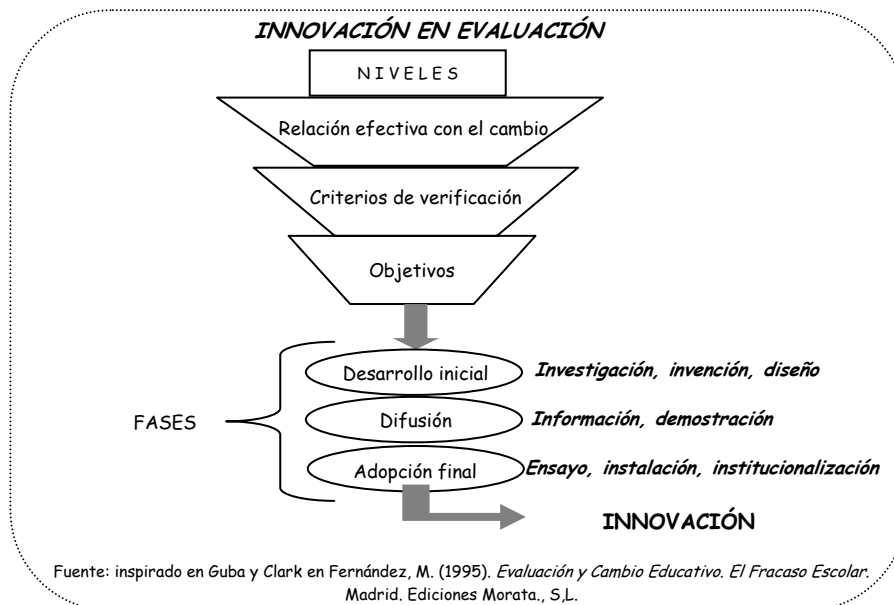
relaciona con el mundo real y el estudiante percibe que se le evalúa su aprendizaje legítimo. En el caso del docente, se mantiene en estado de alerta motivado a revisarse constantemente sobre su proceder, lo cual repercute en sus acciones educativas principalmente en la búsqueda de soluciones al acto evaluativo.

EVALUACIÓN INNOVADORA

La situación actual exige cambios en la formación. El ámbito educativo reclama de sus participantes formas de proceder, conocimientos y saberes con perspectivas distintas a las de épocas pasadas, motivado a que las nuevas generaciones tienen inclinaciones e intereses muy diferentes. Los alumnos de esta época, inducidos por la cultura globalizadora y los avances agigantados de la informática y las telecomunicaciones, poseen otra visión de la realidad bastante distante a la de generaciones anteriores; por ello, reclaman y demandan nuevas posturas de los docentes, requieren novedosas estrategias y formas de participación en su formación, e incluso, exigen ser evaluados acorde a ésta situación. Los procesos de enseñanza deben identificarse con las necesidades del medio en la búsqueda de la adaptación, lo cual implica que la evaluación, como proceso indisoluble, propicie innovaciones en todas sus dimensiones, pero sobre todo en la misma evaluación.

Introducir innovaciones en procesos de evaluación amerita seguir ciertos pasos con el fin de asegurarse metas a cumplir y no conducirse a la deriva, debido a que cuando se intenta encajar cualquier cambio en las dimensiones de la sociedad, ésta reacciona ofreciendo resistencia a pesar de que lo que se persiga sea para mejorar o reparar situaciones problemáticas o desgastadas por la misma acción perdurable. Proponer lineamientos válidos universalmente para la consecución de resultados óptimos cuando un profesor quiere introducir actividades novedosas en su labor en las aulas de clase, y más aún en la evaluación de los aprendizajes, no escapa a la reacción de resistencia; sin embargo no debe ser una limitante sino un reto a disponer su práctica, de modo de crear formas de evaluación que respondan a intereses y exigencias actuales y acordes con la realidad.

Diversos autores indican sugerencias y lineamientos en éste sentido. Guba y Clark citados por Fernández (1995), han logrado organizar una serie de pasos sistemáticos y jerárquicos que orientan a quienes se atreven a buscar nuevas ideas en el campo educativo. Plantean un modelo compuesto de tres niveles que deben "atravesar o filtrarse" a través de tres fases, cada una con sus respectivos momentos (ocho en total), hasta llegar a la institucionalización de la innovación. La figura de la página siguiente muestra un esquema inspirado en las ideas sugeridas por los autores mencionados.



Los niveles referidos son: a) Los objetivos o competencias que se aspiran de la innovación, b) El nivel de los criterios o patrones con los que se comparará la situación novedosa para su comprobación y c) El nivel de la correspondencia que guarda el nuevo procedimiento con un cambio real.

En la práctica, un caso de ejemplo podría ser el de un docente del área de matemática que preocupado por el aprendizaje de sus alumnos, descubre deficiencias en la comprensión y manejo de fracciones al evaluarlos, ante lo cual, decide introducir cambios en las formas de enseñanza y evaluación sobre éste tema. Se propone, que sus estudiantes identifiquen y apliquen a situaciones cotidianas de su quehacer la conceptualización de número fraccionario, además pretende verificarlo a través de diálogos y resolución de situaciones que le planteará a los participantes; por último, le hará seguimiento a las manifestaciones de aprendizaje para asegurarse de cambios realmente efectivos de los procesos en cuestión. Posteriormente, éstos niveles deben pasar por tres fases (etapas) con sus respectivos momentos hasta alcanzar la implementación de la novedad.

Las etapas a considerar son:

a) *La fase del desarrollo inicial*, en la cual se prepara y da cuerpo a las ideas, aquí se ingenian las estrategias y medios que se incorporarán a la nueva forma de evaluación; a tal efecto, se presentan tres momentos, I) *período de la investigación*, se revela la situación problemática que se desea resolver, en el ejemplo que se está trabajando, el docente logra apreciar la deficiente visión sobre los números fraccionarios. II) *El momento de la invención*,

instante en que surgen las ideas, la creatividad y se visualizan las posibles soluciones al conflicto originado por esa necesidad de cambio; en el caso nuestro, el profesor puede figurarse una dinámica individual y grupal para observar y registrar el proceder de sus alumnos al solicitarles que dividan en “n” partes proporcionales las hojas de un libro, barras de chocolate, caramelos, de acuerdo al número de asistentes para ese momento y pedirles que indiquen lo que les corresponde en función de una unidad. III) *Diseño de la estrategia y medios*, encarna el tiempo en el que se esbozan, dibujan y delinear las visiones e ideas para llevarlas a la práctica; en nuestra situación, se establece la cantidad de textos, caramelos o barras a utilizar, en cuántas partes se van a dividir, lo que representa cada parte en relación con la unidad, quiénes la dividen, es decir se hace un bosquejo de los procedimientos y normas a emplear en concordancia con los criterios de evaluación.

b) *La fase de la difusión*, llega la hora de hacer públicas o dar a conocer las nuevas ideas sobre evaluación ya configuradas; se debe transitar por dos subfases: I) *la de informar*, el trabajo hecho anteriormente se somete a consideración de críticas, análisis y conjeturas sobre la pertinencia, factibilidad, viabilidad, funcionalidad, eficacia y utilidad de lo novedoso; en este lapso, el esfuerzo consiste en convencer a la audiencia sobre la necesidad de darle sentido práctico al concepto de fracción, de no entenderlo como una abstracción, sino todo lo contrario, ilustrar que éste se origina para incrementar el campo numérico en los casos en que por ejemplo, se dispone de un sólo elemento para repartirlo entre varias opciones. II) *El momento de la demostración*, espacio en el cual se pueden apreciar los frutos de la experiencia innovadora, es el instante en que se sustenta la introducción de la nueva idea, se debaten los cuestionamientos surgidos, se depura de prejuicios, se previene sobre posibles dificultades e inconvenientes propios de la novedad: en el prototipo que se está usando como ejemplificación, se puede someter a consideración de los docentes colegas para su discernimiento sobre su aplicación, diversidad en el manejo de posibles situaciones y sobre todo su eficiencia.

c) *La adopción final*, si se logran superar las fases anteriores, en esta finalmente no se debate sobre utilidad teórica del nuevo medio, sino, la mejor forma de ajustarlo a la realidad evaluativa como solución a la situación problemática planteada al principio. La fase consta de dos momentos: I) *el ensayo*, al concretarse las nuevas ideas y demostrarse la posibilidad, rentabilidad y aprovechamiento de la nueva estrategia de evaluar en función de aprendizajes auténticos; es hora de que los involucrados en éste proceso hagan operativa y desarrollen dichas ideas, que puedan palpar por sí mismos ésta experiencia, y a su vez pueda extrapolarse a sus semejantes y otros contextos. II) *Momento de la instalación*, una vez ensayada con éxito la nueva táctica de evaluación, se procede a enmarcarla y adecuarla a todas las dimensiones que configuran el complejo sistema educativo. Por último, III) *el*

momento de la institucionalización, significa el triunfo de lo que en principio nació como una idea, incluso absurda y de poca credibilidad. Ahora toma rango legal, de carácter jurídico, pero, dicho logro no debe ser perdurable, sino que resulta imprescindible continuar en la tarea de concebir nuevas ideas, de ingeniar y crear nuevos recursos en pro de la cambiante realidad educativa y por ende de la evaluativa.

Cuando se pretende evaluar de forma innovadora, según Brown y Glasner (2003), se deben tomar en cuenta ciertas sugerencias: *a) Considerar la carga de trabajo del estudiante*, la evaluación innovadora requiere mayor dedicación y tiempo por parte del estudiante, por tal motivo se aconseja no recargar de trabajos al alumno. *b) Adoptar medidas que mantengan la motivación*, debe especificarse claramente condiciones, fechas de entrega, agenda de actividades, que de cierta forma mantengan supervisado el estudiante en un clima dinámico para que encuentre su propia organización. *c) Introducir cuidadosamente una nueva forma de evaluación*, propiciar discusiones sobre la formas tradicionales de evaluación para obtener un punto de apoyo que facilite articular nuevas maneras de evaluación que supere algunas desventajas que los estudiantes identifiquen de las convencionales y se beneficien de la evaluación innovadora. *d) Establecer guías y marcos claros*, al innovar se trabajará en labores no convencionales, por lo cual es imprescindible orientaciones claras y precisas que le ofrezca seguridad al estudiante y no de cabida a interpretaciones erradas de lo que se pretende. *e) Colaborar con los estudiantes para que entiendan los criterios de evaluación*, casi la totalidad de las evaluaciones innovadoras implican procesos de autoevaluación y coevaluación, por consiguiente, es necesario orientar al alumno en la comprensión del cómo se juzga y al mismo tiempo dar mayor apertura en los criterios de evaluación y corrección. *f) Prestar cuidado a los detalles y procedimientos organizativos*, a diferencia de la evaluación convencional donde los procedimientos tienden a estar bien definidos, en la evaluación innovadora frecuentemente no hay seguridad de cómo proceder en casos en los que por ejemplo se incumplan tareas o no haya colaboración por parte de los participantes, incluso puede ocurrir que algunos procedimientos sean inadecuados. *g) Dedicarle atención al cómo y al por qué se otorgan calificaciones*, para corregir efectos de la evaluación innovadora no se tiene mucha experiencia a diferencia de la que se tiene cuando se corrigen preguntas de un examen, por ello, se debe ser muy cuidadoso con el fin de obtener lo que realmente se desea de la evaluación.

En la práctica, al innovar en evaluación se presentan algunos obstáculos para docentes y alumnos, como la incertidumbre que produce una situación no muy conocida caracterizada por la inexistencia de lineamientos válidos y confiables; al respecto, Hargreaves, Earl, Moore y Manning (2001), expresan que las maneras alternativas de evaluación en el aula presumen un terreno desconocido para los docentes; la mayoría posee muy poca formación en el

área de las apreciaciones valorativas, además para implementar nuevas estrategias cada vez se requiere mayor complejidad en el esfuerzo que deben efectuar los profesores para convertirse en evaluadores competentes. En este mismo orden de ideas, es imposible afirmar que un procedimiento de evaluación pueda considerarse completamente totalizador, exacto, capaz de revelar verdades absolutas de los logros y competencias del aprendizaje, sino que, el acto de valorar es muy variado, polifacético y negociado; razón por la cual vale la pena atreverse a innovar en la evaluación de los aprendizajes.

Las argumentaciones de los párrafos anteriores, se pueden resumir relacionando comparativamente, los elementos esenciales que definen la evaluación convencional y evaluación desde una perspectiva innovadora.

EVALUACIÓN CONVENCIONAL	EVALUACIÓN INNOVADORA
Evaluador centrado en técnicas usuales	Evaluador dispuesto al cambio
El tiempo no es limitante	Desarrollarla amerita tiempo
Alumnos y docentes sienten algún grado de seguridad	Los participantes no confían en lo novedoso
La motivación del estudiante es aprobar	Mantiene motivado al alumno
Acaba adoptando métodos tradicionales de evaluación	Introduce nuevas formas de evaluación
Da instrucciones generales sobre la técnica	Ofrece guías y un ámbito claro
Establece los criterios de evaluación	Discute los criterios de evaluación
Procedimientos y detalles organizados, permite tomar decisiones	Procedimientos dudosos, puede originar confusión
Sistematización en el logro de metas y competencias de la evaluación	Corre riesgos de no evaluar lo que se pretende
Básicamente procesos de heteroevaluación	Promueve y orienta la coevaluación y autoevaluación
Afiliada a la medición con carácter administrativo	Recíprocamente, evaluar es innovar

El esquema anterior, pretende mostrar de manera sencilla y comprensible algunas diferencias y similitudes entre la forma convencional de evaluar y una manera innovadora de hacerlo. Puede apreciarse que más que un recetario, señala características resaltantes de ambas (ya descritas en los párrafos anteriores), con la finalidad de despertar intereses, motivar y crear conciencia en los docentes para que recapaciten sobre la manera como conducen los procesos evaluativos de sus alumnos, y así, tomen el riesgo y se aventuren en la labor de ingeniar creativamente nuevos recursos para la evaluación de los aprendizajes. Es importante, que los docentes reflexionen sobre su praxi

evaluativa, que en su interior se originen conflictos que lo motiven a indagar en las aulas de clase sobre su propia acción, para adquirir información valiosa que le facilite renovar e innovar metodologías, recursos e instrumentos de evaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Arias, S. (2002). *Estudio Comparativo sobre la Evaluación de los Aprendizajes que aplican los Docentes en la Carrera de Educación de la ULA-Táchira con la Evaluación que practican sus Egresados*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Miranda-Venezuela.
- Blanco, O. (1995). *Estrategias Metodológicas y procedimentales de Evaluación que utilizan los Profesores del Componente Docente del P.E.B.I. de la ULA-Táchira*. Tesis Doctoral no Publicada. Universidad de Los Andes-Universitat Rovira i Virgili.
- Brown, S. y Glaser, J. (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Narcea, S.A. Ediciones. Madrid.
- Chadwick, C. y Rivera, N. (1991). *Evaluación Formativa para el Docente*. Ediciones Piados. Barcelona-España.
- Escamilla, A. y Llanos, E. (2000). *La Evaluación del Aprendizaje y de la Enseñanza en el Aula*. Editorial Edelvives. Zaragoza.
- Fernández, M. (1995). *Evaluación y Cambio Educativo: El Fracaso Escolar*. Ediciones Morata, S. L. Madrid.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. y Manning, S. (2001). *Aprender a Cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Ediciones Octaedro, S. L. Barcelona.
- Lukas, J. y Santiago, K. (2004). *Evaluación Educativa. Psicología y educación*. Alianza Editorial. Madrid.
- Mateo, J. (2000). *La Evaluación Educativa. Su práctica y otras metáforas*. Cuadernos de Educación N° 33. Editorial Ice-Horsori. Barcelona.
- Moles, J. (2000). *Asesoramiento Clínico*. Centro de Investigaciones Psiquiátricas, Psicológicas y Sexología de Venezuela. Caracas.
- Neus, S. y Jaume, J. (1993). *La Función Pedagógica de la Evaluación*. Grao Editorial. Barcelona-España.
- Querales, E. (1994). *Cómo Evaluar el Aprendizaje*. Fondo Editorial Tropykos. Caracas.
- Rivas, C. (1995). *Nuevo Paradigma para la Teoría y Praxis Educacional*. Investigación y Postgrado. Volumen 10. N° 1.
- Tenbrink, T. (1997). *Evaluación. Guía Práctica para Profesores*. Ediciones Narcea. Madrid.