

## HACIA UNA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN UNA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA.

*Pedro Ahumada Acevedo*

El presente artículo constituye un serio intento de analizar la evaluación del aprendizaje desde una perspectiva constructivista. Se plantean aquellos aspectos o funciones de la evaluación que deberían permanecer y aquellos que necesitan ser asumidos de una forma diferente por parte de los profesores. El artículo procura centrarse en la realidad nacional, haciendo hincapié en consideraciones que aluden a los cambios epistemológicos y metodológicos que la Reforma Educacional recientemente ha puesto en marcha.

El marco en que se ha centrado el análisis plantea una directa relación con el intento de lograr en los estudiantes aprendizajes con sentido y que les resulten altamente significativos.

El autor expresa que un enfoque constructivista reconsidera el concepto de contenidos, haciendo suya una nueva tipología de los mismos. La propuesta de distintos tipos de instrumentos evaluativos para los diferentes tipos de contenidos resulta importante considerar en una concepción globalizadora del proceso enseñanza-aprendizaje.

9

### A modo de Introducción

Como una manera de enmarcar este artículo, plantearé algunos supuestos y limitaciones que permitan situar estas reflexiones en un contexto de carácter nacional, es decir, estoy pensando en la Reforma Educativa, entendida ésta como una serie de cambios administrativos, estructurales, paradigmáticos, metodológicos y actitudinales, que se propugna incorporar en el sistema educacional. Por razones de amplitud de la temática, me centraré en los cambios metodológicos y específicamente en los evaluativos, que, en un primer supuesto, tienen su base en dos grandes pilares: los objetivos fundamentales transversales y los aprendizajes significativos. De ambos aspectos, solo abordaré la temática de la evaluación del aprendizaje significativo, haciendo hincapié que la evaluación de la transversalidad temática es tanto o más importante que lo anterior, pero que por su alta complejidad merecería un tratamiento de mayor profundidad.

En segundo lugar, otro supuesto que planteo, es que el discurso descendente de la Reforma (el de los impulsores: políticos, legisladores, técnicos, académicos, etc.) ha logrado llegar a los ejecutores, profesores y estudiantes, quienes han asu-

mido las estrategias y formas de enseñanza y aprendizaje adecuadas a los criterios filosóficos, sociológicos, antropológicos, científicos y tecnológicos que impulsan el movimiento de reforma educativa.

Finalmente, un tercer supuesto, corresponde a que las condiciones organizativas en donde se van a introducir estos cambios han sido efectivamente adaptadas a esta nueva modalidad educativa que se está impulsando. El número de alumnos por curso, los reglamentos y normas del sistema evaluativo, el clima escolar, los estilos evaluativos de los profesores, etc, son variables que se supone que deberían estar debidamente controladas.

### De la Práctica Evaluativa

La mayoría de los escritos recientes sobre las teorías constructivistas (Coll et al, 1993.) invitan al profesor a efectuar una revisión de sus prácticas evaluativas, con el fin que los procedimientos que emplee en el aula sirvan para indagar sobre los conocimientos previos que ya posee el estudiante o para intervenir adecuadamente en el proceso de desarrollo de sus capacidades. Si bien es cierto que se insinúan una serie de recomendaciones que resultan muy interesantes en las formas que encierra su mandato, aún suelen resultar para al docente de alta vaguedad y con escasa posibilidad de llevarse directamente a la sala de clases.

10

Es necesario reconocer que de la observación de las prácticas evaluativas de los profesores, asociadas a la evaluación de aprendizajes significativos, no encontramos igual claridad y confianza que cuando utilizan un determinado tipo de prueba (oral o escrita) para determinar el grado de logro de aprendizaje preestablecido. Estas prácticas demuestran la vigencia de un modelo centrado en objetivos y en el cual de una u otra forma todos hemos colaborado para su introducción y optimización.

¿Habrá llegado el momento de prescindir totalmente de estos procedimientos evaluativos? ¿Existen nuevas formas de evaluar las capacidades y habilidades estudiantiles? Y si existen ¿Han sido comprobadas suficientemente en el ámbito escolar? Si en una concepción constructivista interesa que el estudiante relacione los nuevos conocimientos con procesos cognitivos anteriores ¿Como se pueden diagnosticar estos conocimientos previos? Estas interrogantes y muchas otras son planteadas por los profesores en servicio en las consultorías y cursos que están continuamente solicitando.

Es conveniente enfatizar en este momento que al revisar las prácticas, la Evaluación sigue siendo entendida como un suceso y no como un proceso, cargado de implicancias ideológicas, cognitivas y sobre todo actitudinales. Estos estilos evaluativos que predominan en nuestros maestros resultan muy difíciles de modificar con sólo presentarles un nuevo discurso evaluativo. Es necesario un trabajo lento de análisis de los principios constructivistas y luego de las formas metodológicas que podrían implementarse, sin dejar de referirse a las maneras de evaluar los procesos de avance y de reconstrucción del conocimiento en las diferentes

disciplinas. Magnas tareas, que por la falta de especialistas y documentos especialmente elaborados, tanto para el profesor como para el alumno, dificultarán que estos cambios actitudinales prosperen en un corto tiempo.

Por otra parte, los profesores que actualmente se desempeñan en los distintos niveles educacionales demuestran un estado de gran ansiedad, ya que necesitan de una rápida respuesta puesto que se sienten cuestionados en su quehacer metodológico y evaluativo. Los supuestos teóricos de los intentos reformistas los presionan con nuevas conceptualizaciones y formas de actuación que son contrapuestas a aquellas que actualmente se practican en el sistema. Más que recomendaciones genéricas o exhaustivos análisis de las nuevas teorías del aprendizaje, el profesor se impacienta al no recibir de parte de quienes han liderado estas innovaciones, respuestas adecuadas que les ayuden a asumir este cambio radical e incorporarlos directamente a sus prácticas. No podemos olvidar que estas innovaciones se contraponen a los procesos formativos iniciales que recibieron y a las ofertas capacitadoras que se les brindó durante un largo tiempo y que procuraban sustentar una gran parte de las formas tradicionales de evaluación que hoy no se compadecen ni sustentan con los nuevos enfoques.

El divorcio existente entre los legisladores, investigadores y los académicos especializados con los profesores encargados de efectuar las innovaciones metodológicas y evaluativas en el trabajo del aula, se hace evidente, en cuanto a la existencia de una clara diferencia epistemológica y metodológica entre los que impulsan los cambios y los que los efectúan. Es la clásica división tan comentada y reiterada entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción, entre decisión política y ejecución. 11

Hoy día los especialistas preocupados del tema dan mayor énfasis al hecho que los resultados esperados de los alumnos debieran estar expresados en términos del desarrollo de ciertas capacidades y habilidades como producto de la enseñanza recibida en su paso por los distintos cursos de su escolaridad y como consecuencia no solamente del influjo educativo de sus profesores, sino de todas las situaciones experienciales y contextuales que enmarcan sus vivencias diarias. Se trata, entonces, de una innovación importante con relación al proceso evaluativo, ya que éste no estaría dirigido a recoger evidencias comprobables sino que vivencias demostrables.

Resulta aparentemente fácil expresar esta intencionalidad pero al mismo tiempo reconocemos lo difícil que resultaría llevarla a la práctica escolar diaria.

Concordamos plenamente con Coll, (Coll et al, 1993) cuando sugiere que la revisión de las prácticas evaluativas debe iniciarse en dos ámbitos diferentes, aquel que está constituido por los actuales procedimientos e instrumentos de evaluación (referente psicopedagógico y curricular de la evaluación) que hoy se emplean y aquel otro que corresponde al ámbito de las normas administrativas (referente normativo de la evaluación) que hoy rigen a los establecimientos educacionales.

Con respecto a la administración de la evaluación habría que reconocer que en

la mayoría de los países latinoamericanos lo técnico ha estado casi siempre superado fuertemente a lo normativo, y no se puede desconocer que han sido, en gran parte, los reglamentos de evaluación los que han influido en la mantención de ciertos rituales evaluativos de nuestros docentes. (Ahumada, 1988)

A continuación, nos referiremos *in extenso* al primero de los aspectos, el de los principios, procedimientos e instrumentos evaluativos, cuyo uso debería hoy incentivarse en nuestros establecimientos educacionales, sin soslayar los necesarios aspectos normativos sobre los que haremos algunos planteamientos y sugerencias que, a mi entender, debieran estar en concordancia con los cambios en las formas de proceder al momento de evaluar y en los cambios actitudinales que deberían desarrollar nuestros profesores con respecto al proceso evaluativo.

Retomando el primer aspecto, vale decir, la revisión de los procedimientos e instrumentos, se incluye un análisis de algunos principios evaluativos que están presentes en el discurso evaluativo nacional y que, a mi modesto parecer, debieran seguir presentes, independientemente del modelo de aprendizaje que se desee incorporar.

12 Un primer aspecto que vale la pena recordar es el hecho relacionado con la formación de nuestros futuros docentes, ya que tuvieron que pasar varias décadas para que los docentes formadores erradicaran algunos contenidos de la asignatura de Evaluación Educativa de los programas de formación de profesores. Fueron suprimidos aquellos aspectos que tenían relación con una evaluación centrada en un comportamiento relativo frente al aprendizaje (curva normal), y por ende con un fuerte contenido estadístico, para llegar lentamente a una evaluación centrada en el logro de aprendizajes y que estaba basada en criterios absolutos que permitieran determinar logros individuales.

Los profesores se encontraban en pleno proceso de incorporación de las nuevas técnicas evaluativas que acompañan al modelo absoluto referido a una evaluación en base a criterios, cuando irrumpe la Reforma Educativa con un discurso mayoritariamente constructivista y con el mandato de búsqueda de nuevas formas para la evaluación del aprendizaje significativo. El discurso esta vez apuntaba a la determinación y activación de los conocimientos previos de los alumnos y a las diferentes estrategias de aprendizaje que había que desarrollar para llegar a enlazarlos con los nuevos aprendizajes. Esto de una u otra forma significaba brindar una nueva funcionalidad a los aprendizajes mediante la potenciación de la práctica y de los esquemas y estructuras cognitivas de los estudiantes. Se trataba, entonces, de una nueva forma de trabajar el proceso enseñanza-aprendizaje en donde para la certificación de lo aprendido, se exigía la presencia de procedimientos evaluativos renovados, o por lo menos de algunos que solían utilizarse excepcionalmente, y abandonando también aquellos que no aportaban el tipo de información que el nuevo modelo didáctico propugna.

El desconcierto generado en este punto entre gran parte del profesorado resulta a todas luces perfectamente entendible, ya que la historia evaluativa demuestra que los profesores que ya han incorporados a sus prácticas determinados princi-

pios y formas de comprobar y certificar los resultados de los estudiantes, suelen demostrar una gran resistencia a cualquier intento de modificación, sobre todo tratándose de sistemas educacionales tan conservadores, como podría ser denominado el existente en nuestro país.

### De los Principios Evaluativos que aún mantienen vigencia

Frente a esta posible situación de conflicto al profesor de aula le interesa conocer qué principios evaluativos tienen aún alguna vigencia y cuáles tendrían necesariamente que erradicarse por tratarse de situaciones contrarias al modelo propuesto. En primer lugar, señalemos qué principios deben mantenerse, y al mismo tiempo qué acciones favorecen el cumplimiento de dichos principios.

#### 1.- De la continuidad y permanencia de la evaluación.

Hoy más que nunca la evaluación debe seguir constituyéndose en un proceso más que en un suceso pedagógico. Esto no resulta sólo un decir, ya que se ha podido constatar prácticas evaluativas que tienden a magnificar determinados momentos evaluativos, dándoles el carácter de una interrupción al proceso continuo del aprender, tal es el caso de las técnicas denominadas *interrogaciones orales* o de las *pruebas sorpresivas*, tan comunes en nuestros establecimientos educacionales.

Por otra parte, la desmesurada importancia que suelen tener las evaluaciones sumativas para algunos profesores, prácticamente transformadas en exámenes finales, generan situaciones que le restan fuerza a un proceso evaluativo que debería caracterizarse por su permanencia y continuidad.

Un proceso evaluativo que está fuertemente ligado a la naturaleza del aprender, debería pasar inadvertido por el estudiante, ya que estaría ligado al desarrollo de las distintas actividades o situaciones de aprendizaje que cada profesor ha seleccionado.

#### 2.- Del carácter retroalimentador del proceso evaluativo.

El objetivo del proceso evaluativo no puede estar dirigido sólo a una certificación de aprendizajes logrados o no logrados, sino que debe apuntar a establecer niveles de avance o progreso en el acercamiento a un determinado conocimiento, en consideración a una incorporación significativa acorde con los conocimientos previos que posee cada estudiante. Esto necesariamente obliga al profesor a estar siempre atento a las posibles carencias o desviaciones que sufran los diferentes procesos de aprendizaje, a fin de hacer las observaciones pertinentes para que el estudiante reconozca lo discutible de sus relaciones conceptuales, o la no conveniencia en la utilización de un determinado procedimiento, etc.

### 3.- De los roles de la evaluación.

El proceso evaluativo en una concepción constructivista del aprendizaje enfatiza los roles diagnóstico y formativo, dándole una menor importancia a lo sumativo, entendido sólo como certificación de logros o resultados, al que le reconoce un carácter certificador del grado de desarrollo de determinadas habilidades.

Al respecto, habría que señalar que no tienen ningún asidero las críticas que apuntan a descalificar los roles de la evaluación por considerar que éstos obedecen a otro tipo de enfoque centrado en objetivos. El reconocimiento de los roles está por encima de los modelos y obedece a un aporte de los estudiosos para visualizar el rol de la evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje y debe reconocerse en alguna forma como un patrimonio aceptado en la búsqueda de una mejor conceptualización de la evaluación.

Por otra parte, el reconocimiento de la evaluación como un legítimo proceso se garantiza con la presencia de los roles diagnóstico, formativo y sumativo.

### 4.- De la propiedad consustancial del proceso evaluativo con el aprendizaje.

La evaluación adquiere en esta concepción un papel importante como elemento que permite mostrar al estudiante el nivel de alcance de sus aprendizajes significativos. La autoevaluación permanente es una de las formas más adecuadas que refuerza la idea que las evidencias emanan del sujeto aprendiz y no solo de la observación o reconocimiento de indicadores de progreso por parte del maestro.

El intentar separar las evaluaciones del proceso normal de aprendizaje es uno de los aspectos que actuarían como freno o retroceso en esta búsqueda de principios válidos para una evaluación centrada en teorías constructivistas, por lo que en la medida que ambos procesos, aprendizaje y evaluación, permanezcan consustancialmente unidos se estaría realizando una labor sinérgica favorable a la reconstrucción de los nuevos conocimientos.

### De los Principios Constructivistas que habría que reconocer

Concordamos plenamente con Gallego-Badillo cuando expresa que:

*" todo individuo nace dentro de un orden social, cultural, económico y político, que se traduce en los juegos del lenguaje, en las actuaciones colectivas de los adultos, en las reglas jurídicas, éticas y morales y en los sistemas de creencias y suposiciones básicas". (1996)*

Es en esta contextualización donde se da la educación natural, la que pronto se ve perturbada por las interacciones que se producen con los familiares y la gente de la calle. De igual manera, la educación formal realizará un trabajo análogo de conformidad con el proyecto social, político y económico que la encauce, de aquí, entonces, que al currículo educacional le corresponderá la importante función de transformarse en una ordenación de los saberes académicos, a saber, de las ciencias y demás disciplinas y de las prácticas sistemáticas. Estas últimas son, a su vez,

14

fruto de sistemas de ordenamientos, con sus representaciones organizadas en estructuras conceptuales, procedimentales y actitudinales, que hacen del aprendizaje un proceso en el cual se imbrican fenómenos biológicos, como la memoria cognitiva y los procesos de procesamiento de la información, psicológicos, en cuanto llevan implícitas actitudes, intereses, motivaciones, ideales, etc., y epistemológicos, por tratarse de un cambio conceptual metodológico de las creencias y suposiciones básicas y sociales.

Concebido de esta forma, el proceso educativo resulta difícil aceptar que el aprendizaje tenga que llegar solo por vía de la reproducción, sino que debe dar paso a una concepción más amplia del verdadero aprender.

Este preámbulo permite reconocer algunos principios que habría que respetar en un enfoque constructivista:

*1.- Aceptar la existencia de diferentes corrientes constructivistas.*

Quizás esto signifique rechazar la existencia de un cuerpo dogmático que admite una única interpretación, sino que debe ser entendida como una serie de tendencias interpretativas del fenómeno pedagógico que contribuyen a la propuesta de nuevos lineamientos conceptuales y metodológicos en la manera de concebir el proceso del conocimiento humano. No se trata de un proceso de adoctrinamiento sino de una nueva forma de reflexionar sobre el hecho pedagógico.

15

*2.- Reconocer la existencia de un proceso negociador del aprendizaje.*

El aprendizaje bajo la mirada constructivista va a ser entendido como un proceso de negociación conceptual, metodológica y actitudinal entre una generación adulta constituida por los docentes y una nueva formada por los estudiantes. Esto último significa que el proceso de enseñanza asume un carácter dialógico, es decir, de intercambio de ideas y de discusión, basado en un proceso de convencimiento y aceptación personal más que de imposición de verdades absolutas.

*3.- Aceptar el interés que se reconozcan los conocimientos previos del alumno.*

En la concepción constructivista existe un esfuerzo deliberado para que se relacionen los nuevos conocimientos con los conocimientos ya existentes en la estructura cognitiva de cada estudiante, lo que se logrará sólo cuando el estudiante logre implicarse afectivamente en el aprendizaje.

*4.- Respetar ciertas condiciones para que se produzca el aprendizaje significativo.*

Para lograr un aprendizaje significativo se necesita favorecer la existencia y permanencia de ciertas condiciones contextuales en el lugar y momento en que se produce la significación de este aprendizaje. El material con que estudia el alumno

debe tener una forma conceptual explícita y un vocabulario progresivo acorde con el tipo de alumno a que está dirigido. El reconocimiento de los conocimientos previos y una predisposición favorable hacia la búsqueda de un significado o sentido de lo que se aprende, constituyen aspectos que deben ser necesariamente considerados en esta nueva concepción.

Algunos factores reconocidos que influyen en la significación de un aprendizaje para el estudiante son, entre otros, los siguientes:

- Un sentido de apropiación de lo que se aprende
- Una asignación de significado experiencial.
- Un desarrollo autónomo de aprendizajes suplementarios.

Lo anterior solo es posible de alcanzar si se entrega al estudiante un proceso de enseñanza coherente con un tratamiento profundo de la información; la oportunidad de aprender activamente tareas conectadas con el mundo real; y considerando un estímulo a su metacognición.

Previamente y antes de proceder a analizar los instrumentos y técnicas susceptibles de ser usados en la evaluación de los diversos tipos de contenidos anteriormente descritos, debemos ser claros en señalar que trabajar en una concepción constructivista para lograr aprendizajes significativos habría que tener siempre presente estos tres principios:

16

1.- Motivar al estudiante para que realice un esfuerzo deliberado de relacionar los conocimientos nuevos con conocimientos anteriores ya existentes en su estructura cognitiva.

2.- Presentar los nuevos conocimientos mediante situaciones experienciales relacionadas con hechos u objetos.

3.- Procurar que el alumno se implique afectivamente con el aprendizaje como una forma de dar un sentido y significación al mismo.

La mayoría de los estudiosos del constructivismo concuerdan con los principios señalados anteriormente y los utilizan para hacer una clara diferenciación entre lo que podría considerarse como un enfoque de aprendizaje memorístico o reproductivo con otro de carácter significativo.

Por otra parte, al referirnos a contenidos estamos planteando una nueva conceptualización y recuperación de este término, como:

*" el conjunto de saberes culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización "*. (Coll, 1993, p.13)

Estos saberes culturales han sido recientemente tipificados en cuatro grupos de contenidos: declarativos, procedimentales, estratégicos y actitudinales. Esta forma de concebir los contenidos ha llevado a revisar los planes y programas de estudio, encontrando en ellos un alto porcentaje de contenidos de carácter declarativo (hechos específicos y terminologías) lo que justificaría plenamente el uso por parte de los profesores de metodologías frontales de carácter discursivo y el abuso de aprendizaje memorístico de parte de los estudiantes.

Otro aspecto interesante es que por primera vez se le ha dado la denominación de contenidos a los aspectos afectivos o valorativos, considerando con ello que éstos debieran ser tratados en el aula y a nivel de todo el establecimiento educativo. Este aspecto lleva a que los profesores determinen e implementen las situaciones de aprendizaje que se consideren conveniente para generar cambios actitudinales en los alumnos.

De un modo general se podría decir que los nuevos enfoques constructivistas dan un gran énfasis a los contenidos conceptuales, por considerar que su aprendizaje estructura en los alumnos una verdadera red conceptual, que les permite *atrapar* la gran cantidad de información que se está diariamente generando. Por otra parte, se enfatiza también el aprendizaje de procedimientos (algoritmos y heurísticos) por considerar que por sus posibilidades de empleo tienen una gran potencialidad para ser trabajados globalizadamente lo que augura una vigencia en el tiempo.

Sobre los contenidos estratégicos, como las habilidades intelectuales y de toma de decisiones, tan escasos en nuestros currícula, el mensaje constructivista recae con gran fuerza, ya que siempre resultará importante conocer los procesos cognitivos que el alumno efectúa para aprender un concepto o resolver un problema y las estrategias de aprendizaje que emplea para recopilar y organizar la información que demanda una determinada tarea.

Por razones de extensión del presente artículo, se presentarán a continuación algunas recomendaciones para trabajar metodológicamente los diversos tipos de contenidos y algunas sugerencias sobre instrumentos y técnicas evaluativas que podrían ser utilizadas. Sin embargo debemos recordar, que esta separación obedece solo a una razón didáctica u operativa, pero que en la realidad, los contenidos se dan todos al mismo tiempo que se trata una determinada Unidad de Aprendizaje.

17

### De la Evaluación de los Contenidos Declarativos

Bajo la denominación de contenidos declarativos nos estamos refiriendo a los aprendizajes de hechos específicos y de conceptos, ya que resulta conveniente separarlos puesto que existen marcadas diferencias entre ambos tipos de aprendizajes. Por ejemplo, los hechos son conocimientos acabados y por lo general unívocos, mientras que los conceptos son conocimientos que están siempre en desarrollo y evolución, y en consecuencia las metodologías para explicar los primeros resultan siempre de mucha simpleza, no así la de los conceptos cuyos aprendizajes suelen durar períodos más largos de tiempo y obligan a emplear una variedad de métodos y destinar tiempos más largos para su aprendizaje. Por otra parte, para aprender los hechos solo basta memorizarlos, en cambio para aprender conceptos es necesario que el alumno alcance diferentes niveles de comprensión, aplicación y análisis conceptual.

Algunas recomendaciones metodológicas para el aprendizaje de hechos específicos:

1.- Recordar que solo debe exigirse memorización cuando el hecho pueda ser relevante para explicar otros hechos o situaciones.

2.- Procurar contextualizar las situaciones en que se aprenden hechos como una manera de facilitar su evocación o recuerdo.

3.- Desconocer que los hechos den origen a situaciones intermedias o de aproximación.

Con respecto a los instrumentos o técnicas evaluativas que se pueden seguir utilizando en la evaluación de hechos podríamos enumerar los siguientes:

- Pruebas de respuesta simple, breve o unívoca (oral o escrita)
- Pruebas de identificación de componentes (utilizando figuras)
- Pruebas de ordenamiento o de jerarquización.
- Pruebas de asociación de hechos.
- Pruebas de falso-verdadero.
- Pruebas de completación de frases.
- Pruebas de términos pareados.
- Pruebas de elección múltiple.

18 Con relación al aprendizaje de contenidos conceptuales, habría que señalar que no se trata de memorizar una determinada definición, sino que lo que importa es que el alumno pueda explicar el concepto en cada uno de los elementos que lo constituyen, emplearlo en la solución de situaciones nuevas o tener la habilidad para diferenciarlo en una determinada comunicación. Se trata de determinar si el estudiante ha alcanzado una comprensión profunda de una generalización de acontecimientos u objetos.

Algunas recomendaciones metodológicas para su tratamiento podrían ser las siguientes:

1.- Solicitar al alumno que explique oralmente o por escrito cada uno de los elementos que constituyen el concepto en sí. (frase mapeada)

2.- Problematizar la asignatura a fin que el alumno pueda transferir el concepto a situaciones diferentes a las de rutina.

3.- Emplear comunicaciones escritas (textos, artículos, figuras, etc.) para que los alumnos extraigan los conceptos y establezcan interrelaciones entre ellos.

Los instrumentos y técnicas evaluativas que permiten recopilar una adecuada información sobre el manejo conceptual son, entre otros:

1.- Las pruebas de libro abierto.

2.- Los multi-ítemes (basados en un artículo, gráfico, figura, etc)

- 3.- Las disertaciones orales.
- 4.- Los ensayos sobre una determinada temática.
- 5.- Los mapas conceptuales, etc.

### De la Evaluación de los Contenidos Procedimentales

En el término procedimiento estamos incluyendo actividades de ejecución manual, manipulación de instrumental, representación gráfica, expresión plástica, confección de planos, maquetas, etc. y aquellas que significan acciones y decisiones de naturaleza mental, como: habilidades de recopilación y organización de información, medios de comunicación efectiva, formas de expresión verbal, resolución de problemas, etc.

Al respecto se hace importante diferenciar entre procedimientos y métodos, ya que los primeros son algoritmos o heurísticos que el alumno utiliza para responder a una demanda determinada, mientras que los métodos están asociados con las formas en que el profesor intenta presentar y abordar dicho aprendizaje.

El aprendizaje de un conocimiento procedimental requiere metodológicamente tener en consideración lo siguiente:

- 1.- Determinar el o los procedimientos que se van a trabajar en cada Unidad de Aprendizaje. Esta selección debe hacerse considerando aquellos que son fundamentales de la disciplina o que podrían trabajarse interdisciplinariamente.

- 2.- Se debe crear las condiciones de aprendizaje para que los alumnos individual o grupalmente puedan ensayar el procedimiento y por ende llegar a automatizarlo.

En cuanto a las formas más recomendables para evaluar la significatividad del aprendizaje de un procedimiento consideramos:

- Observaciones.
- Escalas de calificación rígidas o móviles (numéricas, gráficas, o descriptivas)
- Grabaciones en video.
- Autoevaluaciones, etc.

### De la Evaluación de los Contenidos Estratégicos

Al respecto habría que recordar que la temática de los contenidos estratégicos ha sido muy cuestionada por aquellos que consideran que no es posible conocer y menos evaluar procesos cognitivos internos, sin embargo un número creciente de investigadores acepta la introspección como método directo para acceder a todos los procesos mentales.

En todo caso ha quedado demostrado que:

*"el uso reflexivo de los procedimientos que se utilizan para realizar una determinada tarea supone la utilización de estrategias de aprendizaje"* (Monereo et al, 1994, p. 44)

Algunas recomendaciones metodológicas recogidas de los especialistas que han intentado trabajar la enseñanza de estrategias, se podría resumir en:

1.- En cada Unidad de Aprendizaje el profesor debe seleccionar los procedimientos o estrategias que van a introducirse con miras a determinar cuáles de ellos deberían ser dominados por los estudiantes y cuáles son útiles para el aprendizaje de los diversos contenidos de la Unidad.

2.- Es conveniente partir de los conocimientos y competencias cognitivas del alumno de acuerdo a su edad, su madurez, sus aprendizajes anteriores.

3.- Determinar si el alumno domina algunos procedimientos anteriores para desarrollar uno de mayor complejidad que incluya a los aprendidos.

Finalmente, habría que enumerar algunos procedimientos que se han empleado en la evaluación declarativa, procedimental y condicional de los contenidos estratégicos:

20

- Pruebas tipo cuestionario
- Exposiciones temáticas
- Entrevistas
- Identificación de procedimientos.
- Autoevaluación
- Inventarios
- Autoinformes
- Baterías de tests.

### De la Evaluación de los Contenidos Actitudinales

Hemos señalado anteriormente lo difícil que resulta el referirse a valores, normas y actitudes en términos de contenidos, sin embargo tenemos que estar de acuerdo que por tratarse la mayoría de ellos de constructos hipotéticos no queda otra cosa que evaluarlos por las propiedades que se les asigna. Sin olvidar que una actitud involucra tres tipos diferentes de componentes: cognitivo (conocimientos y creencias), el afectivo (sentimientos y preferencias) y el conductual (declaración de intenciones o acciones manifiestas).

Los autores reconocen que las formas utilizadas hasta hoy para evaluar estos contenidos afectivos ha estado fuertemente limitadas por la creencia que todas ellas se presentan en un mismo momento y de una misma forma a todos los componentes de un grupo, esta falacia ha permitido que se utilicen procedimientos de tipo encuesta (entrevistas colectivas, cuestionarios masivos, etc.) que supo-

nen reacciones iguales de todos los sujetos frente a un determinado estímulo.

Las consabidas escalas de Lickert, de Thurstone, el diferencial semántico de Oswood permitieron estructurar las mayorías de los instrumentos de observación de comportamientos actitudinales que aún se siguen utilizando y cuya información no siempre finaliza en una interpretación aceptada o reconocida por el sujeto evaluado.

Una nueva línea de procedimientos evaluativos en que se expresen verbalmente o por escrito las intenciones y el sujeto reconozca determinados comportamientos no sólo en la ámbito escolar, sino que en el contexto familiar y comunitario, son intentos importantes en la evaluación actitudinal.

Como señala Yus:

*"...teniendo en cuenta el importante componente actitudinal de los temas transversales, es oportuno contar con algunos de los instrumentos usuales del campo de la evaluación de actitudes, siempre que sean usados prudentemente, sin perder de vista que son simples medios para obtener una información sobre la cual hemos de reflexionar, interpretándola en función de los posibles factores que entran en juego en el hecho educativo..." (1996, p.140)*

El mismo autor hace una extensa relación de posibles métodos y técnicas que son susceptibles de ser utilizados en la evaluación de los contenidos actitudinales, y en los cuales incluye además de los tradicionales instrumentos no observacionales, una amplia gama de procedimientos observacionales narrativos y de análisis del discurso.

21

También se ha centrado el proceso evaluativo actitudinal en la evaluación del ambiente de la institución educativa, como una forma de determinar si se están dando las condiciones y posibilidades para que los alumnos alcancen valores, asuman el cumplimiento de normas o se efectúe en ellos cambios actitudinales significativos.

Finalmente, debemos reconocer que esta breve y rápida visión de la problemática evaluativa en una concepción constructivista, ha tenido solo como pretensión llamar la atención de todos los estudiosos y preocupados por esta temática para intercambiar informaciones sobre los cambios que deberían estimularse en los profesores si nuestra intención es que el alumno logre alcanzar aprendizajes significativos importantes para su crecimiento y desarrollo personal.

Reconocemos que todas estas sugerencias deberían servir de pauta para revisar las prácticas evaluativas que hoy imperan en nuestros establecimientos educacionales, como una forma de adecuar las condiciones que favorezcan una integración efectiva de esta nueva forma de enfocar los procesos de la enseñanza y del aprendizaje.

### Bibliografía

- Ahumada, P. *Tópicos de Evaluación en Educación*. Ediciones Universitarias de Valparaíso. 1988
- Bolívar, A. *La Evaluación de Valores y Actitudes*. Grupo Anaya S.A. Madrid. 1995
- Coll, C. *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Editorial Paidós Ibérica S.A. España. 1991.
- Coll, C. *Los Contenidos de la Reforma*. Editorial Siglo XXI. Madrid, 1993
- Gallego-Badillo, R. *Discurso Constructivista de las Ciencias Experimentales*. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia, 1996
- Pérez R. y Gallego-Badillo *Corrientes Constructivistas: De los mapas conceptuales a la teoría de la transformación intelectual*. Mesa Redonda Magisterio. Colombia, 1995
- Monereo C., et al *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Editorial Grao. Barcelona, 1994
- Monereo C. y Castello M. *Las estrategias de Aprendizaje: cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Editorial Edebé. Barcelona, 1997
- Santos Guerra, M. *La Evaluación: un Proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora*. Ediciones Aljibe. España, 1992
- Yus, Rafael *Temas Transversales: Hacia una nueva Escuela*. Editorial Grao. Barcelona, 1996

◆◆◆  
Pedro Ahumada Acevedo  
Magíster en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile  
Profesor Titular. Jefe de Investigación del Instituto de Educación Universidad Católica de Valparaíso  
Especialista en Evaluación Educativa