

## LA EVALUACION DE LOS RASGOS DE LA PERSONALIDAD EN EL CONTEXTO DEL PROCESO EDUCATIVO

Robin W. Ruiz M.

### RESUMEN

El presente trabajo corresponde a un análisis comparativo entre las bases teóricas, legales y las prácticas evaluativas que se dan en la realidad educativa venezolana. Tomando como referencia el lineamiento establecido por la Zona Educativa del Estado aragua (ZEA), en cuanto a la evaluación de los rasgos relevantes de la personalidad, se establecen algunas relaciones entre tal disposición, el aprendizaje, la instrucción y las actividades de evaluación; para finalmente, sugerir un enfoque evaluativo como proceso, donde con mayor propiedad pueda tener cabida la evaluación de los rasgos. Entre las razones que generaron la realización de éste ensayo, puede indicarse la confusión generada entre los docentes en servicio de las instituciones de educación básica, media, diversificada y profesional, así como también en los alumnos cursantes de la asignatura evaluación educativa del Pedagógico de Maracay, al momento de establecer contacto en las instituciones escolares. Todo ello, como consecuencia de la implantación de la evaluación de los rasgos de la personalidad. Finalmente se quiere expresar que, los planteamientos hechos en éste trabajo, pretenden contribuir a facilitar la puesta en marcha la evaluación de los rasgos, así como a la comprensión de las bases teóricas y legales de la evaluación del rendimiento estudiantil, pero, en la medida que se siga profundizando en la problemática del quehacer evaluativo, en esa misma dimensión, se podrán establecer caminos mucho más firmes y definitivos.

## IMPORTANCIA DE LA EVALUACION DE LOS RASGOS RELEVANTES DE LA PERSONALIDAD

Las críticas de que es objeto el sistema educativo por los diversos sectores de la sociedad, han dado origen a la generalización de la frase «crisis educativa». Así, cuando alguien desea referirse a la deficiente preparación de los bachilleres, la poca productividad de los profesionales que egresan de las instituciones educativas, del gasto excesivo en educación, o simplemente, de la insensibilidad del sujeto que ha recibido educación formal, se hace referencia a la denominada crisis. Ciertamente, no pocos estudiosos de la problemática educativa han emitido su juicio en relación a ella, llegando incluso, a proponer reformas, cambios y modificaciones cuyo fin último, no es otro, sino el de contribuir a superar las deficiencias en ese sector.

Entre los cuestionamientos más frecuentes que se le suelen hacer al sector educativo, el relativo a la formación integral del sujeto parece ser el de mayor consenso; en principio, por las manifiestas limitaciones de los egresados en las competencias propias del profesional, así como también, por la carencia de actitudes y principios positivos hacia la convivencia y el bien común.

A pesar de los esfuerzos realizados por el Estado Venezolano, la problemática educativa continúa aun vigente, y por ello, requiere de nuevas proposiciones, de la revisión exhaustiva de los planes y programas de asignaturas, así como de la metodología empleada en la praxis instruccional. En fin, de cambios sustantivos a nivel de diseño y evaluación curricular, que hagan posible la minimización de las deficiencias hasta ahora observadas en educación.

De estas primera reflexiones en cuanto a la problemática educativa, se puede derivar como referencia inicial, la conveniencia de revisar el modelo educativo vigente, desde la perspectiva de su contribución a la formación para la convivencia en sociedad, y no sólo, como medio para la adquisición de un conjunto de competencias propias de una profesión o actividad laboral.

En este sentido, y con base en las directrices emanadas de la Zona Educativa del Estado Aragua (ZEA), en cuanto a la reforma que en materia educativa se implantó a partir del año escolar 1990-1991, como lo fue la evaluación de los rasgos relevantes de la personalidad del alumno a nivel de educación básica, media, diversificada y profesional y, dadas las implicaciones que dicho lineamiento ocasionó en los diversos sectores que conforman ese nivel educativo, se creyó conveniente hacer algunas acotaciones conceptuales, no con el ánimo de generar una polémica estéril sino, más bien, con el propósito de analizar la situación planteada por el sector oficial y, consecuentemente, facilitar la interpretación y puesta en marcha de las orientaciones sugeridas por la ZEA.

En principio se debe convenir en que, el planteamiento de evaluar los rasgos de la personalidad del alumno, puede resultar muy útil para la actual y futura vida del alumno, siempre y cuando se tenga la claridad suficiente del para qué de tal evaluación. Así por ejemplo, si lo que generó tal sugerencia fue la función promocional de la evaluación, muy probablemente se esté en presencia de una reforma distorsionadora y regresiva del proceso evaluativo vigente. Si, por el contrario, lo que inspiró el lineamiento oficial fue contar con otros datos adicionales para hacer más eficaz la función orientadora de la evaluación, pues entonces, nos declaramos totalmente de acuerdo y solidarios con la evaluación de los rasgos relevantes de la personalidad del alumno.

Sin embargo, consciente como se está de las limitaciones prácticas y teóricas de la proposición de evaluar los rasgos, por cuanto no se cuenta en la actualidad con los medios más apropiados para su observación, registro y evaluación, se cree que la misma puede ser el inicio de una búsqueda más formal que contribuya al establecimiento de respuestas concretas. Las razones de tal convencimiento, tienen que ver con las implicaciones que dicha evaluación debe ocasionar a nivel del proceso de evaluación. De igual forma, mediante la puesta en marcha de esa propuesta, quizás se vean directamente involucrados: docentes, alumnos, padres, representantes y demás autoridades educativas, al generarse la necesidad de determinar y consolidar los rasgos establecidos institucionalmente.

El autor cree que los beneficios a derivarse de la evaluación de los rasgos pueden estar en relación directa con el valor que le asignen las

personas involucradas en el proceso educativo; es decir, que dependiendo del grado de internalización de los rasgos de la personalidad en el aprendiz, en esa misma dimensión podrán contribuir a la conformación de un sujeto con mejores hábitos de convivencia social.

#### Algunas Implicaciones de la evaluación de los Rasgos de la Personalidad

Probablemente la mayor trascendencia de la reforma planteada esté constituida por la posibilidad de ubicar los rasgos en un contexto más amplio y formal, como lo es, el de los objetos afectivos, a los cuales, dicho sea de paso, no se les ha dado la importancia que tienen para la formación integral del sujeto. El concebir la evaluación de los rasgos en esa dimensión, llevaría implícito una seria reflexión por parte de los planificadores, docentes, alumnos y colectividad en general, a los fines de: (a) precisar los tipos, características y profundidad de los intereses, actitudes y sentimientos que se desean instalar en los aprendices; (b) integrar a los padres y representantes a la escuela, para la realización de las actividades complementarias o de consolidación, que conduzcan a la internalización de los objetivos afectivos convenidos y establecidos en la planificación escolar; y, finalmente, (c) exhibir por parte de todos los sectores de la comunidad, una conducta consecuente y en armonía con los objetivos especificados, como vía de reforzamiento de tales aprendizajes.

A propósito de esta última implicación, y tomando como referencia los contrastes y contradicciones que a diario percibe el educando, con los valores que teóricamente le puede presentar la escuela, tal vez la misma constituya el mayor escollo por resolver. Los contrastes y contradicciones se ponen de manifiesto cuando, por ejemplo, en el aula de clase se plantea lo concerniente a la justicia y, los medios de comunicación informan cómo en las altas esferas de la sociedad, los hechos de corrupción quedan sin castigo alguno, o como, la distribución de la riqueza no llega a los sectores más necesitados; o simplemente, se violentan los derechos humanos por los cuerpos de seguridad del Estado.

Ante esa realidad plagada de contradicciones cabe formularse las siguientes interrogantes: ¿qué interés o motivación puede despertar en el alumno el principio de justicia social?, ¿podrá en algún momento de su formación valorar la importancia de creer y practicar la justicia?, y,

finalmente, ¿hasta qué punto pierde credibilidad la institución escolar, los docentes y representantes, al proponer principios que todos los días son vulnerados y mancillados por quienes, paradójicamente, tienen la obligación de respetarlos?

Interrogantes como las anteriores, son las que desafortunadamente no son consideradas por los planificadores al momento de concebir e instrumentar los cambios educativos, y por consiguiente, las reformas planteadas no llegan a cristalizar, en virtud de las discrepancias y vacíos existentes entre la teoría y la praxis. Más concretamente, es tan notable la distancia existente entre el contexto social y los cambios que se propone la escuela, que por lo general resulta insalvable, traduciéndose tales reformas, para los involucrados en el proceso, en angustias y frustraciones que deterioran aún más la práctica educativa que se viene realizando.

El otro aspecto al cual se quiere hacer referencia, tiene que ver con el docente y el doble rol que le corresponde desempeñar. Por una parte, el actuar como facilitador en el aula de tales aprendizajes (objetivos afectivos), a sabiendas de que en la realidad se presentan semejantes distorsiones, y por otra, asumir conscientemente la necesidad de practicar con el ejemplo lo que se aspira aprenda el alumno en materia de rasgos, cuando en verdad, el docente no es sino una de las tantas víctimas que a diario sufren y padecen las mismas vicisitudes mencionadas anteriormente.

A pesar de la dramática situación descrita, y la desleal responsabilidad que le asigna el Estado al docente, en materia evaluativa, se cree que si se puede y deben emprenderse reformas como esta, es decir, la evaluación de los rasgos de la personalidad, por cuanto la misma propende al rescate de la credibilidad en las instituciones fundamentales de la sociedad, así como de los valores morales que la sustentan; pero, una misión tan gigantesca como la descrita no puede descansar en un solo sector, sino que en ella tienen que participar decididamente los demás sectores de la sociedad, si en verdad se aspira a la formación de sujetos con principios más firmes y compenetrados con la problemática social que nos aqueja.

Otras repercusiones no menos importantes, están referidas al proce-

so de aprendizaje en general y al de evaluación en particular. En relación al proceso de aprendizaje actual, puede mencionarse que el mismo está enmarcado en una concepción filosófica del hecho educativo que apunta hacia el pragmatismo, y por ello se explica, que el énfasis durante la instrucción esté centrado en el conocimiento. Para que pueda tener cabida la evaluación de los rasgos de la personalidad en un contexto como el actual, se requiere introducir modificaciones sustanciales en la planificación y ejecución del proceso de aprendizaje, en donde se contemple una real consideración de los principios humanísticos del curriculum, que permitan durante la instrucción, proponer las actividades de aprendizaje que conduzcan al logro de los objetivos afectivos establecidos y, consecuentemente, someterlos a los procesos evaluativos que le correspondan según su naturaleza.

Conviene precisar, por otra parte, que el cambio de perspectivas del proceso de aprendizaje al cual se hizo referencia anteriormente, no propende a un giro de 180 grados, es decir, que enfatice en las conductas afectivas y se minimicen las cognoscitivas y psicomotoras; más bien se trata, de que se establezca un equilibrio entre todas las áreas, de modo tal, que mientras se vayan desarrollando las actividades conducentes al conocimiento, habilidades y destrezas, paralelamente se le brinde la oportunidad al aprendiz de estar en contacto, analizar, contrastar y practicar los comportamientos expresados en los objetivos afectivos.

De no operarse cambio alguno en las dimensiones descritas anteriormente, difícilmente la reforma planteada pueda llegar a un final feliz, pues al no valorarse la utilidad de instalar otras competencias en el sujeto, el interés del proceso de instrucción se seguirá centrando en el dominio cognoscitivo, tal y como ha ocurrido hasta ahora.

En cuanto al proceso evaluativo, son muy nutridas las acotaciones a establecer. Se inicia la discusión expresando que, a pesar del tecnicismo y la evolución del concepto de evaluación durante las últimas décadas del presente siglo, aún persisten confusiones teóricas que bien merece la pena clarificar. En principio, por el crecimiento intelectual que de dicha actividad se deriva, y con mayor razón aún, por la estrecha relación entre estos aspectos teóricos y la reforma planteada de evaluar los rasgos relevantes de la personalidad del alumno.

Concretamente, la reforma sugiere la necesidad de medir los rasgos cada vez que se realice una actividad evaluativa (Art. 23 de las Regulaciones Complementarias del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación). Es decir, se fija la estrategia, y con base a ella los rasgos a evaluar, para luego asignarle peso, tanto a lo cognoscitivo como a lo afectivo; o sea los rasgos. Este procedimiento conduce a la formulación de las siguientes interrogantes: ¿qué es lo que determina el peso de la evaluación?: ¿los objetivos a evaluar?, ¿las actividades de evaluación?: ¿o ambas?. A este respecto debe recordarse, que las actividades de evaluación son un medio para alcanzar un fin y no un fin en sí mismas, por tanto, lo que básicamente debe privar para la asignación del peso, tiene que ser la dificultad, extensión y prospectiva de los objetivos a evaluar.

Una reflexión similar puede hacerse con respecto a la medición sugerida de los rasgos de la personalidad, por cuanto las recomendaciones emanadas del sector oficial, están dirigidas a la asignación de peso (cuantificación de los rasgos) y no a la formulación de juicios de valor en relación a la adquisición de los mismos (evaluación). Tal sugerencia parece indicar, que no se discrimina o establece diferencia alguna entre medir y evaluar. Si la inferencia es acertada, ¿quiere decir entonces que medición y evaluación significan lo mismo?, ¿son términos sinónimos?. Ahora bien, si ambas expresiones no son sinónimas, ¿cuáles son las características y las distinciones conceptuales que las hacen diferentes?.

A los fines de abundar más en el asunto, se procederá seguidamente a contrastar los conceptos, para luego establecer las diferencias esenciales. Para Morles (1977), por medición ha de entenderse el acto mediante el cual se le asignan números a las observaciones o actividades realizadas por los sujetos, de acuerdo a ciertas reglas o patrones especificados. La evaluación, en cambio, según el Manual de Evaluación del Rendimiento Escolar (1986), se concibe como un proceso que permite determinar y valorar el logro de los objetivos, tomando en cuenta las condiciones en las cuales se produce el aprendizaje, con la finalidad de tomar decisiones que contribuyen a reorientar, mejorar y garantizar la acción educativa.

Ha de notarse en estas definiciones que, mientras la evaluación es un proceso, la medición es un acto; asimismo, la evaluación, requiere de: (a) la recolección de información, que eventualmente pueda estar repre-

sentada por la medición; (b) la presencia de los criterios de evaluación para la formulación de juicios; y, (c) la toma de decisiones positivas que garanticen mejoramiento. Por su parte, la medición está referida solamente a la cuantificación en base al patrón, y es por ello que la misma puede formar parte de ese proceso más general denominado evaluación.

De la discusión precedente, se desprende lo siguiente:

1. Los conceptos de medición y evaluación no son equivalentes, pero sí complementarios.
2. La evaluación requiere del establecimiento de criterios claros para la formulación de los juicios.
3. La evaluación no necesariamente se basa en mediciones previas, sino que los insumos pueden ser apreciaciones que provengan de observaciones sistemáticas.
4. Cuando la medición forma parte de la evaluación, primero se mide y luego se evalúa.

El uso indiscriminado de ambos conceptos como expresiones sinónimas, es lo que ha ocasionado entre los planificadores, docentes y alumnos en general el pretender medir todo, incluso ciertos constructos que por su misma naturaleza no son susceptibles de ser medidos directamente. Es esto, precisamente, lo que está ocurriendo con la propuesta referida a los rasgos relevantes de la personalidad: se sugiere que sean medidos cuando, en verdad, lo que corresponde es su apreciación mediante observaciones sistemáticas, para luego efectuar la evaluación propiamente dicha.

La confusión a la cual se hace referencia, puede ser ubicada en la concepción de la evaluación como sinónimo de medición referida por Salcedo (1984), Valbuena (1983) y Barrios (1983), tendencia ésta que, desde el punto de vista conceptual, ha sido superada por enfoques más recientes.

El otro elemento que muy probablemente ha contribuido a profun-

dizar esta confusión, tiene que ver con el enfoque utilizado en el diseño de los programas de asignaturas que se administran en los distintos niveles del sistema educativo. En ellos se advierte un desequilibrio entre la proporción de los objetivos del dominio cognoscitivo, en comparación con los afectivos; es decir, mientras en los objetivos de conocimiento se especifica en forma concreta lo que se aspira aprenda el alumno, en los afectivos sólo se describen de manera muy general algunos propósitos de la asignatura.

Ese marcado desequilibrio en el diseño de los programas de las distintas asignaturas, en cuanto a objetivos cognoscitivos y afectivos, ha traído como consecuencia, por una parte, que el proceso de aprendizaje esté centrado en dominio cognoscitivo y, por lo otra, que el proceso evaluativo esté dirigido a determinar la proporción de conocimiento adquirido por el alumno durante determinado período escolar. La práctica así descrita y generalizada entre los docentes, ha hecho creer a todos, que lo verdaderamente importante del proceso instruccional, es sólo aquello que puede ser sometido a medición.

Sin embargo, desde el punto de vista educativo, en general, y de la planificación instruccional, en particular, tanto la medición como la evaluación tienen que estar presentes al inicio, durante y al final del proceso mismo, a fin de recabar el mayor número de evidencias de aprendizaje ocurrido en el alumno, para garantizar una evaluación más cabal del sujeto que aprende.

### Ubicación de la Reforma en el Marco Normativo

Entre los argumentos más utilizados por los facilitadores de los talleres durante la implantación de la evaluación de los rasgos relevantes de la personalidad del alumno, la base legal fue empleada como punta de lanza para intentar persuadir a los docentes para que acatasen el lineamiento del sector oficial. En cuanto al aspecto legal, deben retomarse dos acotaciones indicadas con anterioridad en este trabajo; la primera de ellas, referida a la carencia de objetivos afectivos, en los programas de las asignaturas, que contemplen los rasgos que ahora se sugiere medir. Ese hecho, se contradice con lo que establecen los artículos 88, 100 y 107 del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, por cuanto en ellos se expresa que la evaluación estará dirigida a determinar los logros

alcanzados por los estudiantes en función de los objetivos previstos; el asunto es, si no se ha planificado y, por consiguiente desarrollado las actividades de aprendizaje para los objetivos de esa naturaleza, ¿cómo se puede evaluar algo que no ha sido previsto?

Para subsanar esa inconsistencia, en la planificación de la instrucción se deben incluir los correspondientes objetivos afectivos, que contemplen las aspiraciones que en materia de rasgos de la personalidad, se desea adquiriera el aprendiz durante y al final de la instrucción.

El otro aspecto al cual se quiere hacer referencia, tiene que ver con la interpretación que se le ha dado a los conceptos de medición y evaluación. La normativa legal vigente, ciertamente contempla la evaluación de los rasgos y, expresamente, en los artículos: 88, 92, 97, 107 del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación y 20 de las Regulaciones Complementarias, se indica la obligatoriedad de evaluar los rasgos y no de su medición, por cuanto, como ya se precisó, estos conceptos no son sinónimos, y quizás la confusión a la cual se aludía en los párrafos precedentes, haya sido la causante de que se proponga medir los rasgos, en lugar de sugerir su apreciación para efectos de su posterior evaluación.

Una explicación adicional del por qué la sugerencia de medir y no de evaluar los rasgos, nos la suministra la contradicción de la propia normativa, por cuanto mientras en los artículos 88, 92, 97, 107 del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, y 20 de las Regulaciones Complementarias, mencionados en el párrafo anterior, se establece la evaluación de los rasgos, en el artículo 23 de las mismas Regulaciones Complementarias se propone su medición, a los efectos del otorgamiento de las calificaciones en cada estrategia de evaluación. Esa inconsistencia en el articulado de la normativa en materia evaluativa, hace suponer que la confusión proviene, de los mismos promulgadores de la reglamentación y, de ser así, el asunto amerita una inmediata rectificación a la propia normativa, a fin de no continuar generando distorsiones.

De igual manera, la exagerada importancia que se le asigna a la función promocional de la evaluación y, el poco uso de la función orientadora, puede estar contribuyendo a la tergiversación de la evalua-

ción de los rasgos, por la de su medición. Esta afirmación se hace, tomando como referencia lo que suele ocurrir en las instituciones educativas con los resultados de las mediciones efectuadas, como lo es, decidir quienes aprobaron o no, pero, muy pocas veces, se analizan las calificaciones obtenidas desde la perspectiva del logro de los objetivos y, menos aún, con miras a la identificación de las causas o factores que condicionaron o favorecieron dichos logros, para proponer las vías de mejoramiento a las diversas instancias; es decir, alumnos, profesores, padres, representantes y autoridades educativas.

Finalmente se quiere añadir que, la misma apreciación de los rasgos de la personalidad del alumno, como insumo para una evaluación más completa del sujeto, supone el establecimiento de claros criterios evaluativos para la formulación de los juicios de valor. A ese respecto, es muy poco lo que se le ha informado al docente durante las jornadas de instalación de la reforma, por cuanto la idea que se viene manejando, no es la de juzgar la adquisición de los rasgos, sino la medición de los mismos con fines promocionales, y se insiste en ello; entre ambos propósitos, existe una considerable distancia conceptual.

### La Evaluación como Proceso

A pesar de las críticas formuladas a la propuesta de la medición de los rasgos relevante de la personalidad del alumno, y a riesgo de parecer contradictorio, se cree que la reforma planteada, puede y debe generar un cambio positivo en todos los órdenes del quehacer educativo a nivel de Educación Básica y Media, diversificada y profesional. Por esa razón, se estimó que merecía la pena contribuir a su definición y posterior consolidación, aunque para ello se tuviese que recurrir, en primera instancia, a evidenciar los vacíos e inconsistencias que desde el punto de vista legal y teórico presenta la propuesta. Más concretamente, se ha creído que la clarificación conceptual, y en ese intento, el considerar la evaluación como proceso, puede constituirse en el bastión que el docente necesita, para realizar una evaluación más racional, que le brinde la satisfacción de saberse formador de alumnos socialmente útiles y aptos para la convivencia y participación en sociedad.

Uno de los propósitos fundamentales de la evaluación dentro del sistema educativo actual, es la determinación en cantidad y calidad de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes; es decir, mediante su acción, se aspira verificar qué tan exitosa ha sido la instrucción y cuáles factores la condicionaron, todo ello, a los fines de introducir los correctivos necesarios que hagan posible un mejor y mayor aprendizaje. Una misión tan importante como la descrita, requiere se la planifique con sumo cuidado, para que sus resultados puedan ser interpretados y traducidos en una acertada toma de decisiones al inicio, durante y al final del proceso instruccional.

Desafortunadamente, la práctica evaluativa no está dirigida a la determinación de los logros alcanzados, ni a la toma de decisiones positivas. Más bien, la acción está encaminada a la asignación de puntajes para la promoción o no del estudiante. Ese desfase entre el «es» y el «deber ser» que a diario se suscita en materia evaluativa en las instrucciones educativas, tal vez tenga su origen en las propias exigencias administrativas que el Ministerio de Educación le hace al personal directivo, y éstos a los docentes en los diferentes niveles del sistema educativo, por cuanto, la información que se suele solicitar, no es otra sino, cuántos o qué porcentaje de alumnos aprobaron las áreas o asignaturas una vez finalizado el 2º período del año escolar<sup>3</sup>.

El requerimiento meramente cuantitativo de los resultados de la escolaridad, tal como lo establece Ruiz (1980), ha traído como consecuencia, que sólo se emplee la función promocional de la evaluación y, se subutilicen las otras funciones, que quizás, desde el punto de vista de las necesidades educativas del alumno, son más importantes que la función promocional.

Para que la evaluación de los rasgos de la personalidad pueda tener alguna repercusión positiva en el educando, es necesario que quienes fungen como evaluadores, dimensionen las implicaciones que tiene el uso del concepto evaluativo, es decir, como verdadero proceso. Tal afirmación se desprende de la revisión y análisis de las definiciones que al respecto ofrecen autores como Gronlund (1973), Carreño (1977), Morles (1977), Chadwick (1977) y Barrios (1981), entre otros.

El concebir la evaluación como proceso, supone el cumplimiento de una serie de etapas o fases que se suceden al inicio, durante y al final de la instrucción, y que permiten el acopio de información, que una vez procesada, se traduzca en reales beneficios para el alumno.

A manera de proposición teórica, en un intento por ofrecer alguna contribución a la concreción del concepto evaluativo como proceso, se ha considerado que el mismo puede estar constituido por las siguientes fases: análisis de contexto, diseño o elaboración del plan de evaluación, ejecución, análisis de los resultados y toma de decisiones. En la figura 1, que se muestra a continuación, se indica el orden y las relaciones existentes entre dichas fases.

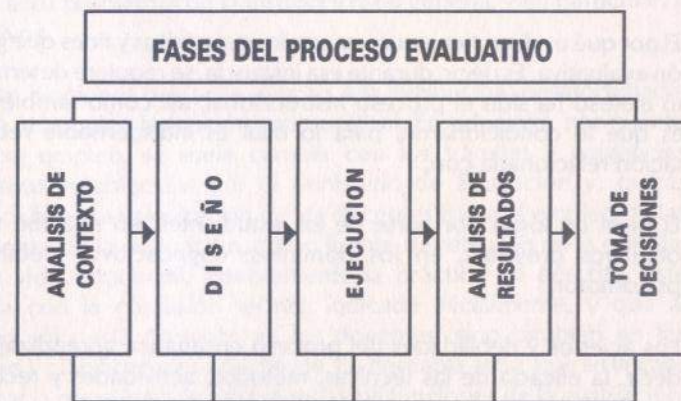


Figura 1  
Fases de la Evaluación como Proceso

### Análisis de Contexto

En el análisis de contexto se aspira que el evaluador logre clarificarse conceptualmente. Para ello, deberá precisar lo relativo a: ¿qué es la evaluación?, ¿para qué evaluar?, ¿por qué evaluar?, ¿quiénes deben participar en el proceso evaluativo? y, ¿qué factores facilitan o entorpecen la acción evaluativa?

En relación a ¿qué es la evaluación?, tal y como se puntualizó anteriormente en este mismo trabajo, la evaluación, es el proceso mediante el cual se determina en cantidad y calidad el logro de los objetivos previstos así como los factores que condicionan su adquisición, a los fines de proponer las acciones que garanticen mejoramiento de quienes participan en dicho proceso.

Desafortunadamente también se indicaba que, en muy contadas ocasiones se cumple con tal definición, optándose más bien, por el empleo de medición. Si, ciertamente, entre ambos conceptos existe una relación de complementariedad, también lo es, que presentan diferencias sustanciales que posibilitan la ocurrencia de alguno de ellos sin que necesariamente se cumpla el otro.

El por qué evaluar, tiene que ver con los propósitos y fines que guían la acción evaluativa. Es decir, durante esa instancia, se requiere determinar qué tan exitoso ha sido el proceso instruccional, así como también los factores que lo condicionaron, para lo cual es indispensable recabar información relacionada con:

1. El nivel de logro por parte de los estudiantes, en relación a los objetivos previstos, en los dominios: cognoscitivo, afectivo y psicomotor.
2. Los aciertos y debilidades del proceso enseñanza aprendizaje: es decir, la eficacia de las técnicas, métodos, actividades y recursos empleados durante la instrucción.
3. Las potencialidades, habilidades y limitaciones de los alumnos para la adquisición de los aprendizajes establecidos en los programas de asignaturas.
4. El grado de satisfacción de quienes participaron en el proceso educativo.
5. Las condiciones ambientales en las cuales se desarrolló la institución.

El análisis de la información así recabada, será la que permitirá

verificar el logro de los objetivos, la formulación de los juicios de valor, y las decisiones educativas a tomar en las próximas sesiones de clase o período escolar.

Para qué evaluar, el para qué, está referido a la concreción de la acción evaluativa, específicamente se asocia con las funciones que se le asignan a la evaluación. Entre tales funciones se pueden mencionar: diagnóstica, pronóstica, motivacional, promocional y orientadora.

En teoría, las funciones de la evaluación deberían constituirse en las instancias apropiadas para traducir en prescripciones específicas los análisis hechos a los datos recabados. Sin embargo, dado el escaso uso que de dichas funciones se hace, poco han contribuido a la búsqueda de soluciones a los problemas de la instrucción en general, y en particular, a los evaluativos.

De las funciones que se le asignan a la evaluación, desafortunadamente sólo se emplea la función promocional. En principio, por cuanto mediante su empleo, se suele cumplir con los trámites y exigencias administrativas establecidas por el Ministerio de Educación y, quizás también, por la poca valoración de los docentes hacia el empleo de las otras funciones de la evaluación, como fuente de reflexión en la orientación de la vida estudiantil. Posiblemente la práctica así descrita, esté relacionada con la confusión teórica indicada inicialmente, y que al parecer, no sólo está presente en los docentes, sino también en los supervisores y planificadores educativos. Lo deseable sería, que se llegase a internalizar la necesidad de utilizar todas las funciones de la evaluación, por cuanto cada una de ellas ofrece un marco apropiado para analizar la actuación del aprendiz.

En relación a quiénes deben participar en la evaluación, se estima que debe ser el mayor número de fuentes de información; es decir: alumnos, profesores, padres representantes y demás autoridades institucionales. Sin embargo, tomando en consideración las dificultades prácticas para el procesamiento y análisis de los datos derivados de las diversas fuentes de información citadas, se conviene en que las mismas pueden ser restringidas a quienes participan directamente en el proceso instruccional, o sea, alumnos y profesores y, eventualmente, cuando el rendimiento o la



actuación de los estudiantes así lo requieran, complementar dicha información mediante la participación de los padres, representantes o cualquier otra fuente que pueda resultar útil a la solución de las dificultades planteadas.

Es evidente que la utilidad de la información recabada va a depender de la validez y confiabilidad de los medios empleados en su recolección, por tanto, el docente, en su rol de planificador de las actividades de evaluación, debe esmerarse en la selección y diseño de los procedimientos e instrumentos a utilizar, al igual que en la verificación y contrastación de las evidencias del aprendizaje ocurrido en el alumno.

En cuanto a qué otros factores considerar, la lista de factores que eventualmente pudiera afectar el proceso evaluativo, sin lugar a dudas, resulta bastante extensa; en consecuencia, sólo se hará referencia a aquellos que están próximos al quehacer del educador, como lo son: el nivel educativo de los sujetos a evaluar, características de la institución donde se realiza la evaluación y las condiciones en las cuales se efectuó la institución.

Con relación al nivel educativo de los sujetos objetos de la evaluación, se aspira que el evaluador esté consciente de que no es lo mismo evaluar a los alumno de la 1ª y 2ª etapas de Educación Básica, por ejemplo, que si lo hiciera con alumnos del ciclo diversificado o superior. Es decir, se requiere adecuar el lenguaje y la complejidad de las actividades evaluativas a la luz de las exigencias establecidas en los objetivos de cada nivel educativo. Similarmente, atendiendo a las características de la institución donde se realizará la evaluación, en cuanto a la ubicación geográfica y las condiciones ambientales, se adecuarán las actividades de evaluación. Esto es, que a la vez de ser válidas y confiables, las mismas resulten cónsonas con las limitaciones o bondades existentes en el centro educativo.

Finalmente, es necesario que el evaluador tenga presente las condiciones bajo las cuales se desarrolló la instrucción, para lo cual, al momento de realizar la evaluación, es preciso que reflexione acerca de cómo se llevó a cabo el proceso educativo, es decir, sobre las técnicas, métodos, actividades y recursos empleados durante la instrucción.

## Diseño

Durante la fase de diseño, se procede a elaborar el plan de evaluación propiamente dicho. Para ello, el evaluador se formula una serie de interrogantes relacionadas con la evaluación a efectuar, y cuyas respuestas, le permitirán describir las características de las diversas actividades por realizar.

Entre las interrogantes factibles de formularse durante esta fase del proceso se tiene: ¿qué, cómo, con qué y cuándo evaluar?, ¿qué peso a asignar a cada actividad de evaluación?, y ¿cuáles criterios emplear para juzgar el logro de los objetivos?

La fase de diseño, mejor conocida como de elaboración del plan de evaluación, suele concretarse en una matriz o formato rectangular, donde se identifican, en la parte superior, los componentes o elementos del plan, y se vierten en las filas y columnas correspondientes las respuestas a las interrogantes anteriores indicadas.

Con respecto a lo que debe evaluarse al inicio, durante y al final del proceso instruccional, se conviene en que tiene que ser lo establecido en los objetivos. Sin embargo, cabe recordar, tal y como se apuntara antes, que dichos enunciados (objetivos), en su gran mayoría, están referidos al dominio cognoscitivo pero, cuando se realiza una tarea escolar, no sólo está presente el componente cognoscitivo, sino también el afectivo y/o psicomotor. Siendo así la situación, parece lógico, práctico y oportuno que al momento de evaluar objetivos eminentemente cognoscitivos, se aproveche la ocasión para valorar los aspectos afectivo y psicomotor que, si bien es cierto no aparecen en forma explícita en las descripciones que corresponden a los objetivos, se pueden derivar de ellos, o ser observados durante la ejecución de la tarea propuesta como actividad de evaluación.

Los aspectos a evaluar, pueden ser perfectamente ubicables en alguno de los dominios (cognoscitivo, afectivo o psicomotor); En todo caso, el aspecto a evaluar se considera más general que el objetivo eminentemente cognoscitivo, por cuanto incluye a éste y a los otros rubros presentes en la tarea ejecutada por el alumno como actividad evaluativa. Desde ese punto de vista, resulta lícito referirse a los objetivos y a los aspectos a evaluar como expresiones complementarias.

La diferencia entre ambos términos se pone de manifiesto en forma concreta durante la realización de la práctica evaluativa; esto es, al momento de asignar los puntajes y emitir los juicios de valor en relación a los logros alcanzados por el estudiante, por cuanto, al efectuar la corrección de la actividad evaluativa, no sólo se considera lo meramente cognoscitivo, sino que se incluyen otros rubros o rasgos complementarios, que a veces resultan más importantes que las mismas descripciones especificadas en los objetivos.

Para ilustrar esta afirmación, se analizará la siguiente situación. Pongamos por caso que se desea evaluar el objetivo: «Redactar una composición relacionada con un problema de los servicios públicos de la comunidad donde se habita». Ahora bien, entre los posibles aspectos a evaluar derivados del enunciado el objetivo propuesto, pueden incluirse los siguientes: calidad del análisis hecho en la composición, hábitos de trabajo y responsabilidad. Como puede advertirse de los aspectos sugeridos en la elaboración de la hipotética composición, pueden estar presentes, además del aspecto cognoscitivo, otros rasgos y habilidades que no necesariamente tienen que ser ubicados en dicho dominio. Ese hecho parece revelar que no basta con el solo enunciado de los objetivos como referencia para evaluar los aprendizajes ocurridos en el alumno, sino que se requiere de una mayor especificidad de todos aquellos otros rubros que se estimen importantes para la integralidad del proceso evaluativo.

Una vez superada la concreción de los aspectos a evaluar, se debe precisar, asimismo, los posibles indicadores asociados a cada aspecto seleccionado, a objeto de facilitar la interpretación de los criterios de evaluación, la asignación de los puntajes y la valoración de los productos del aprendizaje.

Tomando como referencia las exigencias que en materia de evaluación de los rasgos de la personalidad del alumno se le establece al docente en la actualidad, se ha creído oportuno abundar un poco más en todos aquellos conceptos que contribuyan a facilitar su interpretación. En este sentido, el aspecto a evaluar será entendido como la descripción referida a los rubros cognitivos, habilidades, destrezas y rasgos personales del estudiante en relación a los cuales tiene que pronunciarse el evaluador.

Por su parte, los indicadores son todos aquellos indicios que permiten al evaluador estimar la intensidad de los aspectos a evaluar. Desde ese punto de vista, el indicador viene a constituirse en la parte operativa de los aspectos o rubros seleccionados para efectos de la evaluación por cuanto, en función de la presencia o ausencia de los indicadores, se asignaran los puntajes y emitirán los juicios valorativos en relación a los aspectos a evaluar.

Para ilustrar la distinción entre aspecto a evaluar e indicador, se tomará como ejemplo la actividad evaluativa denominada trabajo o asignación. Pero, ¿qué puede evaluarse mediante dicha actividad? Entre los aspectos susceptibles de ser considerados pueden indicarse: calidad del producto presentado, hábitos de trabajo y responsabilidad. Según lo apuntado anteriormente, para cada uno de los aspectos elegidos para la evaluación, se requiere asociar los indicadores correspondientes; en consecuencia, para la calidad del producto presentado, pudiera seleccionarse los indicadores: excelencia del análisis hecho, nivel de síntesis efectuado o, exactitud de las respuestas aportadas, en el caso de que se tratase de la resolución de problemas. Similarmente, entre los indicadores posibles para la responsabilidad, cabría mencionar: puntualidad en la entrega y cumplimiento de las normas acordadas para la elaboración del trabajo, y finalmente, en cuanto a los hábitos de trabajo, entre los indicadores factibles de establecer se podría tener: presentación de la asignación, organización de los elementos tratados, y la cantidad de fuentes bibliográficas consultadas para la realización de alguna tarea.

Es necesario hacer notar que, entre los aspectos a evaluar mencionados y sus respectivos indicadores, algunos están referidos al dominio cognoscitivo y otro al afectivo, lo cual viene a confirmar, una vez más, el carácter integral de la conducta humana, y que por ello, cuando un alumno realiza una tarea escolar, en él están presente no sólo el dominio cognoscitivo, sino también el afectivo y a veces el psicomotor.

El considerar en la evaluación otros aspectos distintos a los meramente cognoscitivos, puede conllevar a la ampliación de la perspectiva del evaluador y, facilitar, en consecuencia, la toma de decisiones positivas. Supongamos se da el caso de dos trabajos cuya calidad es bastante similar en términos cognoscitivos, pero difieren significativamente en cuanto a la

presentación; en esas circunstancias, ¿sería justo otorgar calificaciones idénticas? Si lo establecido como aspecto a evaluar es sólo contenido, las calificaciones deberían ser similares; pero si, además, se han incluido otros rubros, éstos últimos serían los que, en definitiva, marcarían la diferencia entre los puntajes a otorgar y juicios evaluativos a emitir.

Probablemente lo más importante de las orientaciones introducidas en materia evaluativa, estriba en la posibilidad de valorar esos otros aspectos que hasta ahora se mantenían relegados, es decir, los rasgos relevantes de la personalidad. Sin embargo, las sugerencias y recomendaciones en cuanto a la evaluación de los rasgos, han sido dirigidas básicamente a que sean medidos, mas no evaluados, con lo cual, se introdujo un factor más de distorsión, a los principios que orientan las últimas tendencias y enfoques de la evaluación.

En cuanto al cómo evaluar, cabe indicar que existe en el ámbito educativo una serie de expresiones que se emplean como sinónimos, cuando en verdad no lo son, ello ha creado confusión en el docente al momento de abordar la planificación de la evaluación al punto que, para hacer referencia a las situaciones evaluativas, se menciona indistintamente a las técnicas, instrumentos, estrategias, evento evaluativo y actividades de evaluación.

Muy probablemente la mencionada confusión, se deriva de los propios estudiosos del rendimiento estudiantil, por cuanto en sus escritos no se aprecia diferencia de fondo entre dichas expresiones. De igual forma, el propio Ministerio de Educación ha formalizado la generalización en el uso de tales término como sinónimos, en virtud de que los materiales recientemente editados como lo son: Manual del docente, Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, Regulaciones Complementarias, Memos Circulares y Resoluciones, tampoco se aprecian diferencias entre los ya mencionados términos.

Partiendo de la premisa de que tales expresiones no tienen igual significado teórico ni semántico y que, en todo caso, lo que se puede afirmar es que están relacionadas e incluso algunas de ellas contenidas en otras, se estimó conveniente hacer ciertas consideraciones de tipo teórico, a fin de contribuir a la unificación conceptual y orientar en consecuencia, la elaboración del plan de evaluación.

Se entenderá por estrategia evaluativa, al arte, destreza o habilidad para organizar y ejecutar el proceso evaluativo. Estrechamente relacionada con la estrategia, se encuentra la técnica, el instrumento, los medios y las actividades de evaluación, es decir, la estrategia debe asociarse con la planificación general del proceso evaluativo durante la fase de diseño.

La técnica, tiene que ver con la selección de los procedimientos más adecuados para obtener las evidencias evaluativas; para evocar las técnicas, basta con formularse la interrogante ¿cómo lo hago?. Por su parte el instrumento, se asocia con el medio a utilizar para recabar la información; la distinción conceptual se facilita, precisando el «con qué» adquirir los datos o evidencias de los aprendizajes ocurridos en los alumnos.

La técnica y el instrumento están estrechamente relacionados y, cuando se hace la selección de alguno de éstos, inmediatamente se piensa en el otro. A su vez, ambos dependen de un conjunto de factores como lo son: los objetivos a evaluar, el nivel o grado del grupo objeto de la evaluación, el tiempo disponible para la realización de la evaluación, la temporalidad de la evaluación a realizar, y su correspondencia con el proceso de instrucción.

Las actividades de evaluación, al igual que los eventos evaluativos, corresponden al momento o instancia de ejecución propiamente dicha, donde se llevan a la práctica las técnicas e instrumentos seleccionados en la fase de diseño. Durante la realización de las actividades de evaluación, es cuando se concreta el acto de medición, registro o de observación, según el caso, y una vez finalizada ésta, el docente está en capacidad de procesar la información que servirá de base para la formulación de los juicios de valor en relación a los aspectos evaluados.

La relación entre actividad de evaluación y estrategia evaluativa, debe entenderse como la inclusión de las actividades dentro de las estrategias, o sea, como se puntualizó antes, la estrategia corresponde a la organización del proceso evaluativo, en cuyo contexto pueden efectuarse varias actividades o eventos evaluativos.

Los criterios de evaluación, son todos aquellos enunciados que expresan las reglas, normas, parámetros o marcos de referencia que le permiten

al evaluador juzgar el mérito o valor del objeto evaluado. En relación a los criterios de evaluación, es muy poca la información que maneja el docente, y menos aún, la importancia que se le atribuye para el otorgamiento de las calificaciones o puntajes, así como para la emisión de los juicios evaluativos, asumiéndose quizás que, por ser el docente un especialista en el área y, con una vasta experiencia, ello lo exime de la formulación de claros criterios para juzgar el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos.

La ausencia de criterios explícitos en la práctica evaluativa, ha traído como consecuencia el incremento de la subjetividad en el evaluador, por cuanto, al carecer de parámetros específicos para ubicar y comparar las mediciones y observaciones efectuadas, los puntajes asignados y juicios formulados, son emitidos considerando a veces, factores irrelevantes, dada la naturaleza de los objetivos que se pretende evaluar.

Para dimensionar las implicaciones de la afirmación anterior, se ilustrará con un ejemplo lo que usualmente se hace al momento de calificar los productos del aprendizaje. Para ello se considerarán las posiciones que suelen asumirse cuando se corrige una prueba de ensayo en las denominadas ciencias exactas. De manera general el esquema que se sigue puede agruparse en dos grandes tendencias: (a) los docentes que corrigen la ejecución y resultados; y, (b) quienes sólo consideran importante el producto o resultado final. Cuando los docentes califican la exactitud de los resultados solamente, están despreciando cualquier otra evidencia de aprendizaje que el alumno haya podido mostrar durante la ejecución de la prueba lo cual, de hecho, se constituye en una apreciación parcial de los logros alcanzados por los estudiantes.

Cuando sólo toma en cuenta los resultados, el docente no analiza la gravedad de los errores cometidos por el alumno para arribar a resultados satisfactorios, así como tampoco, el momento en el desarrollo del ejercicio o problema, cuándo incurre en alguna falla. Esa forma de concebir la corrección de las tareas escolares, lo que revela es una restringida concepción del proceso de aprendizaje, y consecuentemente, del proceso evaluativo; por cuanto el interés no es el de orientar la adquisición de conocimiento, sino más bien, la de acumular puntajes para decidir quienes aprueban el curso o la asignatura. De esa manera, el docente cree cumplir con el rol evaluador, al satisfacer las exigencias administrativas establecidas

por el Ministerio de Educación, cuando en verdad, solo está haciendo uso de la función promocional de la evaluación.

Independientemente de la justicia o validez de la forma de calificar elegida por el docente, los criterios de evaluación tienen que ser discutidos entre los docentes que administran una misma asignatura y, con mayor razón aún, conocidos por los alumnos que son objeto de la evaluación. En principio, por la misma necesidad normativa de informar a quienes participan directamente en el proceso, pero fundamentalmente, para evitar ambigüedades y subjetividades al momento de evaluar los productos del aprendizaje.

En relación al cuándo evaluar, el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, al hacer referencia a las características de la evaluación, (artículo 92), establece que debe hacerse de manera continua, es decir, al inicio, durante y al final del proceso instruccional. Esa disposición legal, en la práctica, parece haber sufrido una cierta distorsión, por cuanto se tiende a confundir «evaluación continua» con «evaluación diaria». Tal confusión a su vez, ha generado una insana simplificación de los procesos de instrucción y de aprendizaje. En efecto, la puesta en práctica de la evaluación diaria tiende a segmentar los contenidos programáticos en situaciones tan simples y desarticuladas, que el aprendiz llega a creer que el conocimiento que le presenta el docente durante la instrucción, no guarda relación entre sí, y por tanto, para estudiarlo, tiene que seleccionar aquellos objetivos que estime como los más importantes para aprobar durante las actividades de evaluación, actuando bajo la óptica del descarte y, dejando de lado, la visión de totalidad del conocimiento, al considerar que el mismo está constituido por aspectos aislados.

El otro hecho que parece confirmar las apreciaciones anteriores, tiene que ver con la complejidad de las evaluaciones sumativas como instancias totalizadoras del conocimiento. Es decir, producto de la permisiva práctica de la evaluación diaria, no se llegan a proponer durante las evaluaciones sumativas, problemas globalizadores, que demande por parte del alumno, la integración de segmentos de conocimiento para dar respuesta a los hipotéticos problemas planteados.

En síntesis, resulta necesario: (a) adoptar el concepto de evaluación continua en lugar del de evaluación diaria; (b) analizar las implicaciones de la puesta en práctica durante la instrucción, de actividades de aprendizaje que propendan la solución de problemas totalizadores; y, (c) usar correctamente el concepto de evaluación sumativa.

En cuanto al peso de las actividades de evaluación, el mismo debe ser el resultado del análisis de la dificultad, extensión e importancia de los objetivos a evaluar. Es conveniente que la clasificación de los objetivos como: difícil, extenso e importante, sea producto del consenso entre los maestros y profesores que administren una misma área o asignatura, en un mismo grado o año de estudio. Desafortunadamente, por lo general en la práctica educativa no se procede así, sino que el peso es determinado en función de la facilidad que ofrecen las actividades de evaluación en cuanto a su corrección, más que con base en criterios técnicos de adecuación. Sin lugar a dudas, la asignación del peso de la evaluación desde esa perspectiva, descuida la validez de los medios evaluativos y la confiabilidad de sus resultados, lo cual puede traducirse, a su vez, en una desproporción del verdadero aprovechamiento escolar ocurrido en el alumno.

Cabe indicar, sin embargo, a manera de explicación y no de justificación, que las condiciones de trabajo de los maestros y profesores, a nivel de Educación Básica y Media, diversificada y profesional, aunado al excesivo número de alumnos por aula, se han conjugado para que la práctica evaluativa no se planifique según los parámetros expresados anteriormente, sino atendiendo a las limitaciones laborales que agobian al docente.

En la figura 2, se sintetiza la fase II de diseño.

### Ejecución

La fase de ejecución del proceso evaluativo corresponde a la recolección de información o de evidencias de aprendizaje, que serán utilizadas luego, para el análisis y procesamiento de los datos recabados. Durante la misma, el evaluador aplica a las fuentes a consultar, las actividades de observación, medición y registro, previstas en la fase de diseño.



Figura 2  
Modelo de interrogantes a formular durante la fase de diseño

A fin de garantizar el cabal cumplimiento de la fase de ejecución en las fechas establecidas, y según lo planificado, conviene informar oportunamente a los estudiantes de la realización de dichas actividades, reproducir con suficiente antelación los materiales a utilizar y contactar, con suficiente tiempo, a los responsables de la aplicación de las actividades evaluativas.

## Análisis de los Resultados

El análisis de los resultados o evidencias recabadas durante el proceso evaluativo, constituye la instancia donde verdaderamente se debe evidenciar el empleo del concepto de evaluación, ya que en esa fase es donde se establecen los logros alcanzados por los estudiantes, a la luz de los criterios impuestos. Tomando como referencia los propósitos que guían la acción evaluativa, se pueden distinguir dos enfoques no excluyentes para abordar el análisis de los resultados; ellos son: la evaluación en base a normas y la evaluación en base a criterios referenciales.

La evaluación en base a normas, se caracteriza porque los resultados de las mediciones se interpretan comparando el rendimiento de cada alumno con el de los demás miembros del grupo. Esta forma de interpretar los resultados presenta el inconveniente de que el estudiante posee una habilidad o conocimiento y, sólo permite establecer, por ejemplo, que el alumno «x» es más o menos eficiente que el alumno «y» para la ejecución de determinada tarea; pero no así, para establecer la eficiencia de cada uno frente a la tarea, ni cuáles son las dificultades que conforman durante la ejecución de la misma.

En cambio, la evaluación en base a criterios referenciales, es la que permite comparar la ejecución efectuada por cada alumno, con un criterio previamente establecido, constituido por lo que debe saber hacer el estudiante. La diferencia con respecto a la evaluación en base a normas estriba en que al hacer la evaluación, los resultados de las mediciones efectuadas se comparan con el criterio establecido, a fin de determinar si la ejecución del alumno es superior o inferior al dominio, independientemente de que sea superior o inferior a la ejecución del grupo al cual pertenece.

Para dimensionar la importancia que tiene el precisar el marco de referencia bajo el cual serán analizados los resultados de la evaluación, consideremos la significación que puede tener un determinado puntaje. Supongamos un alumno que alcanza una calificación de 70 puntos de un máximo de 100 en una prueba sobre resolución de sistemas de ecuaciones lineales. Si el enfoque empleado es en base a normas, dicho puntaje sólo permitiría determinar la ubicación del alumno en relación al grupo total con

respecto a la resolución de los sistemas de ecuaciones; es decir, qué tan próximo, por encima o por debajo está dicho estudiante de la media grupal. Pero hay algo más; si el grupo donde actúa el estudiante es un grupo muy bueno, a pesar de haber obtenido casi el 75% del puntaje total, pudiera reprobar en la evaluación, lo cual quizás deba ser interpretado como una situación injusta. En el caso contrario, o sea, si perteneciera a un grupo deficiente, el puntaje de 70 lo ubicaría como un alumno excelente, con lo cual se estaría distorsionando también la realidad, en cuanto al aprendizaje del estudiante.

Si el análisis se efectuara en base a criterios referenciales, la situación sería otra, por cuanto los 70 puntos obtenidos por el hipotético estudiante, se contrastarían con el dominio establecido, referido a la resolución de los sistemas de ecuaciones lineales, independientemente de lo que hubiesen hecho o no sus compañeros; es decir, se analizarían las fallas que presentó el estudiante para arribar a los resultados previstos, los aspectos que domina, así como también, se establecerían los factores que facilitaron o dificultaron la resolución de los sistemas de ecuaciones.

Puede ocurrir también, que se emplee un enfoque combinado, o sea, una vez fijado un determinado criterio, entre todos aquellos estudiantes que lograsen el parámetro de aceptación (evaluación en base a criterios referenciales) se procediera a comparar a los sujetos a fin de determinar su eficacia con respecto al grupo (evaluación en base a normas). Esta forma combinada, permitiría, a su vez, establecer comparaciones con otros estudiantes del mismo nivel y grado de otras instituciones, o con los estándares establecidos por los organismos oficiales.

Finalmente se quiere indicar que, atendiendo a los propósitos que originan los procesos evaluativos, se pueden derivar otras instancias y elementos de interpretación. En ese sentido, el análisis e interpretación de los resultados puede estar dirigido hacia el proceso de instrucción (métodos, técnicas, actividades y recursos empleados), las condiciones en las cuales se desarrollaron las actividades de aprendizaje, así como los factores que influyeron en el logro de los objetivos. De igual forma, el tipo de evaluación utilizado (diagnóstica, formativa y sumativa) sugiere la posibilidad de utilizar formas distintas para abordar la interpretación de los datos recabados y la participación de los propios estudiantes en algunos aspectos considerados en el análisis.

## Toma de Decisiones

La fase correspondiente a la toma de decisiones está en relación directa con la profundidad y amplitud de la interpretación de los resultados del proceso evaluativo, en consecuencia, todas las recomendaciones, prescripciones y acciones a seguir, van a depender del análisis hecho a las evidencias recabadas. Partiendo del supuesto de que todas las decisiones a tomar tienen como propósito solventar o minimizar las deficiencias detectadas durante la fase de interpretación, conviene que las mismas estén dirigidas hacia diversos sujetos e instancias, entre los cuales se pueden citar: materiales empleados, planificación de las actividades de aprendizaje, recursos utilizados, docentes, alumnos, padres y representantes.

Desde esta perspectiva totalizadora de la evaluación, considerada como proceso, se justifica entonces la valoración de los rasgos de la personalidad del alumno, por cuanto en ella, no sólo se está interesado en el volumen de conocimiento adquirido por el estudiante, sino también, en el cómo lo adquirió, en qué condiciones, qué factores influyeron y de qué manera se pueden solventar las deficiencias observadas.

## REFERENCIAS

- Barrios, M. (1983). Estudio analítico del proceso de investigación evaluativa. Serie de planteamientos teóricos y metodológicos, N° 1. Caracas: Universidad Nacional Abierta. Instituto de Investigación Educativa.
- Carreño, F. (1985). Enfoque y Principios Teóricos de la Evaluación. México: Editorial Trillas.
- Chadwick, C. (1979). Tecnología Educativa para el docente. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Gronlund, N. (1973). Medición y Evaluación de la Enseñanza. México: Editorial Pax.
- Ministerio de Educación. (1980). Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial N° 2635. Extraordinario.

Ministerio de Educación. (1986). Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial N° 3713. Editorial Ramor.

Ministerio de Educación. (1991). Reglamento del Ejercicio de la Profesión docente. Gaceta Oficial N° 4338. Extraordinario.

Morles, V., Valbuena, A., y Muñoz, L. (1977). Manual Sobre las Pruebas de Rendimiento Escolar. Caracas: Ediciones CO-BO.

Nelson, C. (1971). Evaluación y Medición en el Aula. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Ruiz, R. (1987). Aspectos teóricos de la Evaluación. Paradigma, Vol. II, N° 1 y 2, 66-89.

Salcedo, H. (1983). Hacia un modelo adaptativo de evaluación Educativa. Revista de Pedagogía. N° 16, 13-26.

Valbuena, A. (1983). Evaluación para el mejoramiento de la calidad de vida. Hamburgo: Seminario internacional sobre contenido de la educación permanente. UNESCO.

Villarreal, C. (1979). Evaluación de los Aprendizajes en la Educación Superior. Caracas: Contexto editores.

## AUTOR

**Robin Ruiz Moret**

Profesor de Matemática (UPEL-IPMAR, 1977)  
Máster en Educación, Mención Docencia (IPMAR, 1987)  
Adscrito al Componente Docente del IPMAR