

## EVALUACIÓN FORMADORA: ¿ESTAMOS EN PRESENCIA DE UNA NUEVA GENERACIÓN DE LA EVALUACIÓN?

### *FORMATIVE EVALUATION: ARE WE IN THE PRESENCE OF A NEW EVALUATION GENERATION?*

Ana Mercedes Colmenares E.\*  
UPEL-IPB

Recibido 30-01-08

Aceptado 29-05-08

#### RESUMEN

En el presente ensayo se hace un esbozo de la evolución histórica de la evaluación de los aprendizajes con miras a conjugar los elementos clave que identifican las distintas concepciones que van emergiendo en el transcurrir del tiempo. Estos referentes históricos permitieron fundamentar mi postura en relación al nacimiento de una nueva generación de la evaluación de los aprendizajes, denominada evaluación formadora. La evaluación formadora constituye una nueva visión en la cual el protagonismo lo ejerce el estudiante, quien debe hacerse responsable de identificar sus aciertos y sus debilidades, igualmente buscar opciones o alternativas que le permitan avanzar en sus logros. Por su parte el docente tiene la responsabilidad de propiciar en el aula, espacios altamente significativos que conlleven a desarrollar en el estudiante el interés y motivación por sus procesos de aprendizaje, la capacidad crítica, la autonomía académica y como consecuencia lo conduzcan a "aprender a aprender". Con estas reflexiones se aspira abrir el debate académico relacionado con esta nueva generación de la evaluación representada por la concepción de evaluación formadora.

**Descriptor:** evaluación formadora, concepciones de la evaluación, autonomía académica.

#### ABSTRACT

This essay is an outline of the historical development of the learning evaluation processes to combine the key elements that identify the various concepts that are emerging in the passing of time. This historical reference allowed me to substantiate my position in relation to the origin of a new learning assessment generation, called formative evaluation. On one hand, the formative assessment is a new vision in which the key role is played by the student, who should take responsibility for identifying their strengths and weaknesses, and at the same time to explore options or alternatives that enable them to achieve their goals. On the other hand, the teacher has the responsibility of the classroom spaces, leading to highly significant development in student interest and motivation on their learning processes, the critical capacity, and academic autonomy because it will lead to "learning to learn. These ideas aim to open the academic debate associated with this new generation of assessment represented by the concept of formative assessment.

**Keywords:** formative evaluation, conceptions of the evaluation, academic autonomy.

\* Profesora. Egresada: UPEL-IPB.1982. Magíster en Diseño Curricular Doctora en Educación. UPEL-IPB.Docente investigadora adscrita al Departamento de Formación Docente de la UPEL-IPB. Tutora de Tesis Nivel Maestría. Investigadora activa PPI Nivel I. Arbitro de las Revista científicas en el área educativa. Miembro de la Línea de Investigación: TIC, Docencia e Innovación. Adscrito al NIDIT [anamercedesc@gmail.com](mailto:anamercedesc@gmail.com)

## INTRODUCCIÓN

La evaluación formadora es una concepción que viene a desplazar viejos esquemas, visiones y maneras de practicar la evaluación de los aprendizajes, ya que hace énfasis en el estudiante a quién se le cede el poder y la responsabilidad de valorar sus propios procesos de aprendizaje, tal como lo sostiene Bordas y Cabrera (2001) "pasamos de *una evaluación centrada en el control a una evaluación centrada en el aprendizaje*"(p.6). En esta concepción se hace necesaria la participación activa del estudiante quien debe revisar de manera permanente sus aciertos, debilidades, habilidades y fortalezas, a fin de autoevaluar su propio aprendizaje, aunado al monitoreo que debe realizar el mediador para acompañarlo en este proceso.

Tradicionalmente, el docente ha ejercido de manera autónoma, muchas veces arbitrarias y de carácter punitivo, las funciones como evaluador de los aprendizajes; las experiencias evaluativas vividas por los estudiantes están llenas de situaciones en las cuales algunos docentes han utilizado la evaluación como mecanismo de control y la han puesto a su propio servicio. Al respecto Santos (1988) señaló que "el poder que dimana del proceso evaluador es tan grande que permite atribuir causalidades arbitrariamente, catalogar éticamente, justificar decisiones y clasificar realidades" (p.5).

Por su parte, la evaluación formadora está concebida desde una visión diferente del proceso, es decir, desde la posición del evaluado, por ello representa una excelente opción ante las múltiples dificultades a que se enfrenta el docente cuando requiere revisar los logros alcanzados por sus estudiantes.

En consecuencia, es responsabilidad ineludible del docente que decida realizar prácticas evaluativas bajo esta **concepción formadora**, impulsar el fortalecimiento de las competencias adecuadas para que el estudiante logre detectar sus errores, debilidades y aciertos; habilidades que le permitirán, a su vez, desarrollar comportamientos anticipatorios y preventivos de las dificultades susceptibles de convertirse en obstáculos para el avance y consolidación de sus propósitos académicos.

El desarrollo de prácticas evaluativas en el marco de esta concepción, amerita ofrecerle al estudiante espacios en los cuales abunden procesos de autoobservación, autoevaluación y autocorrección. Ello implica también conferirle la responsabilidad de sus procesos de aprendizaje y propiciarle condiciones adecuadas para que logre progresivamente la autonomía intelectual, que en palabras de Manrique (2004), se alcanza "cuando contrastamos nuestros puntos de vista, damos sentido a nuestras construcciones,

fundamentamos nuestros razonamientos y opiniones, negociamos soluciones a determinados problemas” (p.3).

La permanente búsqueda de alternativas de solución a una problemática de vieja data ha dado lugar a una nueva manera de desarrollar las prácticas evaluativas en los estudios presenciales y estamos ante el avance de una nueva concepción de la evaluación conocida como evaluación formadora.

### UNA MANERA DE ABORDAR LA HISTORIA DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

El primer abordaje sobre las concepciones que aquí se hace, corresponde a una síntesis de la obra presentada por las autoras Fuentes, Chacín y Briceño (2003), en su libro “La Cultura de la Evaluación en la Sociedad del Conocimiento”. Las referidas autoras presentan lo que ellas denominan una perspectiva diacrónica que va desde la era precientífica hasta la era actual, enfatizando los aspectos más resaltantes, relativos a la polémica paradigmática sobre la evaluación originada en el siglo XIX, profundizada en el siglo XX y proyectada en este milenio, caracterizada por la incertidumbre y los cambios acelerados en la producción, distribución y consumo de la información.

Fuentes, Chacín y Briceño (ob.cit), se remontan mucho más al pasado e inician su cronología reseñando la **etapa precientífica** identificada como la era prefilosófica, la filosófica de la antigüedad, la Edad Media, donde inicialmente la evaluación se caracterizó por ser **prelógica**; luego en la antigüedad se identifica como lógica racional, reflexiva y crítica. Los aspectos resaltantes fueron la intuición, las conjeturas y los juicios, con representantes principales como Platón, Aristóteles y Cicerón. En la Edad Media cuyos representantes fueron San Agustín y Santo Tomás, predominó el pensamiento escolástico, el racionalismo teológico, se inician las evaluaciones con carácter formal, defensas orales, prevalece la concepción de **evaluación como juicio**.

Después de la era de la ilustración, las autoras reseñan la **etapa científica de la evaluación**, (finales del siglo XIX y principios del siglo XX), marcada por el **Positivismo**, con su principal representante Augusto Comte; caracterizada por la búsqueda de relaciones causales, verificación, uso de la experimentación y formulación de leyes, estos aspectos científicos determinaban cómo se concebía la evaluación en esta época histórica, signada por el uso de técnicas e instrumentos de evaluación, que se consolidaron en el siglo XX.

Como consecuencia del paradigma positivista, la evaluación recibió sus grandes influencias y surgen visiones diferentes de realizar las prácticas evaluativas en las instituciones educativas, emerge una nueva concepción denominada **Evaluación como**

**sinónimo de medición**, cuya práctica se caracterizó por el predominio de las pruebas de rendimiento que no eran más que el traslado de los tests desde la Psicología hasta la educación. Esta tendencia llegó para perpetuarse en el pensamiento y acción de los docentes, aún en nuestros días muchos de ellos hacen uso de tales instrumentos; por ende manejan la evaluación como una simple medición, ignorando la existencia de otras actividades, técnicas e instrumentos más adecuados para que el estudiante demuestre las competencias adquiridas durante el proceso de aprendizaje.

En la década de los 60 surge una nueva concepción de la evaluación, **conocida como evaluación para la toma de decisiones**, se reconoce a Cronbach en 1963, como el principal exponente, que considera que la evaluación además de basarse en objetivos explícitos, debe ser un apoyo para la toma de decisiones, tanto por el docente como por el alumno, esta toma de decisiones tiene que ver con la metodología, estrategias, materiales didácticos. Esta concepción plantea la evaluación no sólo como producto sino como proceso; Cronbach citado por Fuentes, Briceño y Chacín (ob.cit.), “consideraba que la evaluación además de basarse en objetivos explícitos, debe ser un apoyo para la toma de decisiones de cómo educar” (p.21).

En el año 1967, Scriven, según destacan las autoras en referencia, propone considerar “antes que la evaluación de los objetivos, la evaluación de la necesidades, las cuales deben considerar el entorno social e institucional, además de las necesidades del educando” (p. 22). Este autor se considera que es el primero en proponer la **evaluación formativa** y en establecer la distinción entre esta y la evaluación sumativa.

Por su parte Stufflebeam y Shinfel en el año 1987, según las autoras precitadas, proponen la evaluación sistémica, que contempla los siguientes elementos: contexto, input, proceso, output o producto, retroalimentación así como la metaevaluación, con normas estandarizadas, tratando de alcanzar una mayor objetividad en este proceso.

De acuerdo a la reseña histórica de las autoras Fuentes, Chacín y Briceño (ob. cit), a inicios de la década de los setenta, nace una tendencia cualitativa en la evaluación, protagonizada por McDonald (1977), con su enfoque holístico en la evaluación educativa; Parlett y Hamilton (1976), con su propuesta de evaluación iluminativa y se continúa en los 80 con los aportes de Guba y Lincoln (1982), Stenhouse (1987) y Eisner (1985). Destacan que el evento que marca su reconocimiento fue la Conferencia de Evaluadores que se celebró en Cambridge en 1972, donde se presentan como protagonistas, grupos denominados “Evaluadores de la Nueva Ola”. Este movimiento se caracterizó por: “la tendencia de pensamiento cognitivista y sociológico, por el cuestionamiento a los modelos

educativos con énfasis en objetivos, cuestionamiento del control del ambiente de enseñanza, promoción de la libertad intrínseca del sujeto” (p.23).

A finales del siglo XX, se destaca una etapa histórica que evidencia la sustitución del pensamiento tradicional por una nueva visión que asume la imposibilidad de alcanzar la objetividad, pregonando la relatividad de los saberes, la incertidumbre del conocimiento y las bondades de los métodos cualitativos.

Como consecuencia de la evolución en el pensamiento, según las autoras, surge una nueva concepción evaluativa conocida como **Evaluación multidimensional para la confrontación del cambio**, que se caracteriza por ser holística, sistémica, estratégica, fundamentada en la interacción, el manejo de la incertidumbre, la reflexión crítica y el desarrollo de las potenciales del individuo, su bienestar y el de las generaciones futuras. Esta visión promueve la reflexión y crítica, destacan como representantes los seguidores del constructivismo Marchesi y Martín (1998), los de la teoría crítica Giroux (1990), Carr y Kemis (1998), Schom (1992), Stenhouse (1991).

En esta concepción de la evaluación destacan vital importancia los conocimientos previos, la manera cómo los estudiantes construyen sus aprendizajes y cómo aplican o transfieren el aprendizaje en su cotidianidad. Desde estas premisas constituye una visión alternativa, novedosa, actualizada, adecuada a las tendencias actuales de enfocar el aprendizaje. Sería interesante preguntarse entonces ¿Conocen nuestros docentes los planteamientos de esta tendencia? ¿Se está practicando en nuestras instituciones educativas? ¿Cómo llevarla a cabo?, estas y otras interrogantes pudieran emerger de la revisión histórica de la evaluación.

Autores como Guba y Lincoln (1989) presentan la evolución histórica de la evaluación de los aprendizajes bajo otro esquema y las integran en grandes grupos denominados generaciones.

## LA EVALUACIÓN VISTA DESDE LAS GENERACIONES

Autores como Guba y Lincoln (ob. cit), presentan la evolución histórica en el marco de cuatro generaciones, con las siguientes características:

1.-**Primera generación:** que predominó hasta bien avanzados los años 20 del siglo anterior. El énfasis se da en el desarrollo de medios e instrumentos para evaluar, donde medición y evaluación son prácticamente sinónimos, por lo tanto se atiende a lo técnico.

2.-**Segunda generación,** conocida como la etapa de la descripción, se caracterizó por incorporar al proceso de evaluación la descripción de fortalezas y las debilidades con

respecto al logro de algunos objetivos establecidos en los programas, así que además de medir, incorpora la descripción de factores que determinan el aprendizaje

3.-**Tercera generación:** en esta tendencia la evaluación es sinónimo de emisión de juicios valorativos del desempeño de un estudiante. Según Cárdenas (ob.cit), se ve influenciada por la conquista del espacio, con el lanzamiento del Sputnik en el año 57 por la entonces Unión Soviética, tiene un auge la enseñanza de las ciencias, se da prioridad a los científicos, especialmente en Estados Unidos. Esta generación de la evaluación no tuvo mucho eco entre los docentes, ya que para la emisión de juicios, exigía estándares, referenciales, además la existencia de jueces y estos no se sentían en capacidad de cumplir los roles, sin embargo se extiende hasta los inicios de los años 70.

4.-**Cuarta generación:** se fomenta su aplicación en la década de los 90, enfatiza la negociación, el paradigma constructivista y la posibilidad de metodologías no convencionales. El docente se convierte en un líder, establece relaciones de significación y concertación con los estudiantes, predominan las interacciones, el diálogo, el consenso, la negociación.

Como se puede apreciar en la caracterización de estas cuatro generaciones de la evaluación que presentan Guba y Lincoln (ob.cit), el énfasis de dicho proceso se ha venido centrando siempre en el docente. A pesar de las novedades que se han incorporado a cada una de ellas, hasta llegar a las más recientes consideraciones tales como el consenso y la negociación en los procesos evaluativos, el rol del docente sigue siendo protagónico, la responsabilidad mayor recae en el evaluador; mientras que en la evaluación formadora están implicados procesos de autoevaluación, metacognición, autorregulación y autonomía del estudiante, que necesariamente implican que debe liderizar sus acciones evaluativas de diagnóstico, formativas y sumativas.

En atención a estas últimas consideraciones, propongo ante la comunidad académica se abra el debate sobre la emergencia de una nueva generación de la evaluación, representada por la concepción formadora de la evaluación.

## ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA EVALUACIÓN FORMADORA

Al realizar una revisión de los avances en esta concepción de evaluación, encuentra que se ha investigado y divulgado poca información al respecto. La escasa información procede de algunos investigadores españoles, que reportan sus avances sobre metacognición, autorregulación y su vinculación con la evaluación formadora, entre ellos:

Sanmartí, Jorba e Ibáñez (2002), Angulo (2002) y Hugo y Sanmartí (2003); en sus estudios retoman los planteamientos de dos autores franceses cuyos nombres son Georgette Nunziatti (1990) y J. J. Bonniol (1981), quienes se conocen como los iniciadores de esta concepción de la evaluación.

Según Hugo y Sanmartí (2003), la evaluación formadora se vincula con la teoría de la actividad (Leontiev, 1989; Wertsh, 1981), en cuanto se plantea la evaluación-regulación de los componentes de toda actividad de aprender: los objetivos y motivos, los planes de acción y los objetivos y criterios de evaluación.

Por su parte, Sanmartí, Jorba e Ibáñez (2002), afirman que la evaluación formadora “pretende formar al alumno en sus procesos de pensamiento y de aprendizaje ayudándole a construir su propio sistema personal de aprendizaje” (p.303)

Consideran estos autores que el rol del docente o facilitador es diseñar situaciones que favorezcan las interacciones sociales y convertirse en participante activo en el proceso constructivo. Le corresponde entonces la tarea de planificar actividades de enseñanza adecuadas a cada objeto de estudio, motivar a los estudiantes, proporcionar información necesaria, promover mecanismos de control y de regulación, además de impulsar un ambiente adecuado en la clase y unos valores que faciliten la verbalización de las ideas y formas de trabajo, el intercambio de puntos de vista, el respeto a todos ellos, su confrontación y la elaboración de propuestas consensuadas.

Destacan también los referidos autores que “el aspecto más importante es promover que los alumnos aprendan, junto con los contenidos de las disciplinas, los saberes metacognitivos necesarios que les permitan autorregular sus aprendizajes” (p.303).

Bonniol citado por Sanmartí, Jorba e Ibáñez (ob.cit), sostiene que la responsabilidad de la regulación debe estar en poder del que aprende, quien debe construir su modelo personal de acción y para ello aporta los elementos que el considera esenciales para que este planteamiento se pueda concretar y son los siguientes:

- La elaboración de una representación de los objetivos.
- La anticipación y planificación de la acción.
- La apropiación de los criterios e instrumentos de evaluación y en relación con ellos;
- La autogestión de las dificultades y errores surgidos a lo largo del proceso de aprendizaje.

En relación a estos dispositivos para hacer posible la evaluación formadora, Sanmartí, Jorba e Ibáñez (2002), describen detalladamente los pasos a seguir:

- Se busca que, a través de las tareas de enseñanza-aprendizajes propuestas, los alumnos lleguen a ser conscientes de lo que van a aprender y de por qué se les proponen determinadas actividades y se plantean de una determinada forma. Pero al mismo tiempo, es esencial que ambos, profesorado y alumnado, identifiquen la diversidad de representaciones y se promueva su evaluación y autorregulación.
- El dominio, por parte del que aprende, de las operaciones de anticipación y de planificación de la acción. Si un alumno domina estas operaciones, significa que es capaz de representarse mentalmente las acciones que debe efectuar para realizar con éxito las tareas que se le proponen, bien para elaborar nuevos conocimientos, bien para aplicar los conocimientos ya aprendidos.
- La aprobación por parte de los estudiantes, de los criterios e instrumentos de evaluación de los enseñantes. Es necesario que el alumno reconozca y se apropie de las normas y criterios que le permitan decidir si ha entendido un determinado concepto, si sabe poner en práctica un determinado procedimiento, si su actitud es la esperada. Las tareas de enseñanza-aprendizaje deben diseñarse de forma que se promueva la comunicación de dichos criterios y la regulación de las distintas representaciones (p.306).

Los aportes de los investigadores que preceden, implican que la evaluación de los aprendizajes debe constituirse en un acto informado, transparente y consensuado. El docente debe dar a conocer, con suficiente antelación y de manera clara a sus estudiantes, los objetivos o propósitos que pretende lograr con las diferentes acciones que planean en conjunto cotidianamente, esto permitirá al estudiante participar activamente en el logro de sus metas, profundizar sus procesos de autorregulación y como consecuencia ser cada vez más autónomo académicamente.

En esta concepción de la evaluación formadora están sustentadas categorías como: autoevaluación, autorregulación, autonomía, metacognición, protagonismo del estudiante, entre otras, la misma ha sido propuesta para evaluar en modalidades presenciales, pero dadas las características de autonomía en el aprendizaje que pregonan los estudios en

entornos virtuales resulta interesante acercarse a las prácticas evaluativas en entornos virtuales de aprendizaje, bajo las premisas de esta novedosa manera de evaluar los mismos.

Para llevar a la concreción las prácticas evaluativas bajo esta concepción, los autores recomiendan fundamentalmente propiciar procesos de autoevaluación y coevaluación de pares, coevaluación por parte del facilitador, es decir, una triangulación de la evaluación, que según Álvarez Méndez (2005), “desempeña un importante papel para garantizar el ejercicio justo de la evaluación, en el que cada sujeto interesado puede hacer valer su propia palabra, su propio argumento”(p.16).

Los argumentos anteriores constituyen un gran avance en relación con los fuertes cuestionamientos que se hacen en función de reducir cada vez más los modelos únicos. Por lo tanto, esta visión estará sustentada sobre la base de la multiplicidad de fuentes y evidencias, distintos puntos de vista y juicios; además está concebida dentro del ámbito de la pluralidad.

Esta postura frente a la evaluación de los aprendizajes propicia el desarrollo de un individuo equipado de una educación de calidad en la que el conocimiento no es el único activo importante, éste debe desarrollar un conjunto de competencias que le permitan incorporarse efectivamente a la sociedad, por lo tanto, la concepción formadora de la evaluación implica un trabajo mancomunado entre los docentes, entre éstos y los estudiantes, de esta forma se comparten responsabilidades en el proceso evaluativo.

La argumentación expuesta, sirve de base para señalar que la evaluación formadora se erige sobre nuevas maneras de concebir la construcción de los aprendizajes, la enseñanza y por ende la evaluación de dichos aprendizajes, por lo tanto, para su puesta en acción requiere nuevos escenarios y estos deben incluir a docentes y estudiantes con una amplia apertura al cambio, un alto nivel de compromiso frente a sus responsabilidades educativas y una formación o capacitación que involucre a todos los actores del hecho educativo.

Entonces, no se trata sólo de un cambio en las técnicas e instrumentos de evaluación, ni la sustitución de un término por otro más novedoso o para estar a tono con los últimos descubrimientos o avances que aparecen en los textos más recientes; por el contrario, la evaluación formadora implica un cambio en el pensamiento de los docentes y los estudiantes, una forma distinta de vislumbrar la construcción de los aprendizajes, una manera radicalmente opuesta a las anteriores de realizar las prácticas evaluativas, es decir, una nueva visión epistemológica del conocimiento.

Visto este panorama, estamos ante el advenimiento de una concepción de la evaluación que pudiera considerarse siguiendo el estilo de Guba y Lyncoln (ob. cit) para

caracterizar la evaluación, como una nueva generación, es decir, la quinta generación de la evaluación de los aprendizajes. Esta afirmación se sustenta en que esta concepción presenta una visión diferente a la que hasta el presente se había venido desarrollando en la evaluación, siempre centrada en el docente, sus opiniones y decisiones y en los últimos tiempos compartiendo, consensuando, atendiendo necesidades e intereses, pero siempre considerándose el protagonista del acto evaluativo. En esta nueva mirada de la evaluación, la situación se torna totalmente distinta y el protagonismo se desplaza hacia el estudiante que al fin y al cabo es quien decide qué desea aprender y cómo aprenderlo, por lo tanto es capaz de evaluar sus propios progresos, avances, limitaciones, tropiezos y vicisitudes.

Es importante destacar que para que esta nueva concepción de la evaluación pueda ser implementada sin perder su verdadera esencia, el docente debe estar ganado para el cambio, convencido de que estamos ante un verdadero avance en este tema y dispuesto a ceder el poder al estudiante, sin desestimar su rol de orientador y garante de este proceso evaluativo.

## REFLEXIONES FINALES

Desde este nuevo escenario es conveniente empezar por revisar la concepción de evaluación que estamos practicando y para ello una manera pudiera ser interrogarse y reflexionar como docentes sobre aspectos puntuales como: ¿Para mí qué es la evaluación de los aprendizajes? No como un concepto teórico, sino que signifique una verdadera reflexión sobre nuestra actuación como evaluadores; estos cuestionamientos pudieran conducir a revisar qué estrategias de evaluación se utilizan para valorar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, esta sería otra interrogante que nos acercará más a clarificar bajo qué concepción estamos desarrollando los procesos evaluativos.

Una vez identificada nuestra concepción de la evaluación, es recomendable reflexionar que tan pertinente es en los momentos actuales, cuál es nuestra postura frente a dicho proceso, en cuál de las generaciones ubicamos nuestra práctica evaluativa y de ser necesario propiciar cambios significativos en la manera cómo concebir y aplicar este proceso, con miras a alcanzar la mayor participación y satisfacción de los actores del mismo.

En fin, se trata entonces de reflexionar sobre nuestra práctica evaluativa para convertirla en un acto natural, transparente, espontáneo, crítico y constructivo tanto para el docente como para el alumno, una vez que en ella ambos deben participar en procesos de autoevaluación y coevaluación permanente, de esta manera se puede inferir que estamos convirtiendo la práctica evaluativa en una verdadera praxis evaluativa.

Estas reflexiones nos pudieran orientar a pensar si con la puesta en acción de esta nueva concepción formadora, estamos en presencia de una nueva generación de la evaluación en tanto que el interés se centra en el evaluado y no en el evaluador.

Asimismo, estas reflexiones propuestas conllevarían a revisar las estrategias de evaluación dentro de las cuales se incluyen las distintas actividades y procedimientos para desarrollar los distintos contenidos programáticos; las técnicas y los instrumentos de evaluación más pertinentes para que la recogida de información que se genere en el aula, sea significativa y permita el análisis profundo de los procesos cognitivos y efectivos propiciados con las diferentes acciones emprendidas.

Otro aspecto medular a considerar si deseamos impulsar iniciativas hacia este cambio en la evaluación, es favorecer de manera continua procesos de autoevaluación, coevaluación entre estudiantes y coevaluación por parte del docente, es decir, triangular los aportes de los distintos actores sociales, de manera que los resultados provengan de diferentes visiones. Esto implica elaborar registros de actuación, formar a los estudiantes para construir, revisar, y analizar dichos instrumentos; estas acciones llevan implícita una formación en valores que fortalezcan la transparencia de dichos actos evaluativos por parte de todos los que participan.

Con estos elementos como referentes, aunado al deseo de docentes y estudiantes de generar cambios que impliquen mejoras en la manera de visionar el aprendizaje y la evaluación, como procesos integrados, es posible presenciar quizás en corto tiempo, una perspectiva diferente de ejecutar las acciones en el aula, que favorezcan la participación activa del estudiante, la plena identificación de este con su proceso de aprendizaje, además de otorgarle un sentido y significado diferente a los procesos evaluativos cotidianos.

## REFERENCIAS

- Álvarez Méndez, J. M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. España: Morata. Segunda Edición.
- Bordas, M y Cabrera, Flor. (2001) *Estrategias de Evaluación de los Aprendizajes centrados en el proceso*. Revista Española de Pedagogía. Año LIX. Enero-Abril. [Documento en Línea]. Disponible en: [http://cmaps.conectate.gob.pa/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1154702758984\\_567913949\\_30645](http://cmaps.conectate.gob.pa/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1154702758984_567913949_30645). [Consulta: 2006, Julio 18].

- Cárdenas, F.A. (2005). *Un perfil de evaluación en un grupo de docentes universitarios*. [Documento en Línea]. Disponible en: [http://ensciencias.uab.es/webblues/www/congres2005/material/comuni\\_orales/3\\_Relacion\\_invest/3\\_2/cardenas\\_583\\_.pdf](http://ensciencias.uab.es/webblues/www/congres2005/material/comuni_orales/3_Relacion_invest/3_2/cardenas_583_.pdf). [Consulta: 2007, Noviembre 12].
- Fuentes, Chacín y Briceño. (2003) *La Cultura de la Evaluación en la Sociedad del Conocimiento*. ETPDB. Caracas.
- Guba, E. y Lincoln. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage publications. California. USA.
- Hugo, D y Sanmartí, J. (2003), *Intentando consensuar con futuras profesoras de ciencias*. [Documento en Línea]. Disponible en: [http://www.google.co.ve/search?hl=es&q=Intentando+consensuar+con+futuras+profesoras+de+ciencias&btnG=B%C3%BAqueda+en+Google&meta=lr%3Dlang\\_es](http://www.google.co.ve/search?hl=es&q=Intentando+consensuar+con+futuras+profesoras+de+ciencias&btnG=B%C3%BAqueda+en+Google&meta=lr%3Dlang_es). [Consulta: 2006, Diciembre 18]
- Manrique, L. (2004) *El aprendizaje autónomo en la educación a distancia*. LatinEduca2004.com. [Documento en Línea]. Disponible en [http://www.ateneonline.net/datos/55\\_03\\_Manrique\\_Lileya.pdf](http://www.ateneonline.net/datos/55_03_Manrique_Lileya.pdf). [Consulta: 2006, Abril 28]
- Sanmartí, Jorba e Ibáñez. (2002). *Aprender a Regular ya Autorregularse*. En Pozo y Monereo (Coord.). *El Aprendizaje Estratégico: Enseñar a aprender desde el currículo*. España: Santillana.
- Santos, M.A. (1988). *Patología General de la Evaluación en Infancia y Aprendizaje*. N4.143-158.